



HAL
open science

Gestes professionnels et gestuelles illustratives dans les séances d'EPS

Ludovic Meroy

► **To cite this version:**

Ludovic Meroy. Gestes professionnels et gestuelles illustratives dans les séances d'EPS. Education. 2023. dumas-04492509

HAL Id: dumas-04492509

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04492509>

Submitted on 6 Mar 2024

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

**MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2022 - 2023**

**GESTES PROFESSIONNELS ET GESTUELLES ILLUSTRATIVES
DANS LES SEANCES D'EPS**

MEROY Ludovic

Directeur du mémoire : SICLET Florent
Assesseur : TARDIF Pascale
Soutenu le 23/05/2023

RESUME :

Ce mémoire présente une étude centrée sur un geste professionnel « la démonstration » de trois professeurs des écoles expérimentés en éducation physique et sportive. La recherche prend appui sur le sentiment d'efficacité personnel issu du champs théorique de la sociale cognitive de Bandura et l'approche conative et de son cadre d'analyse le curriculum conative de Bui-Xuân. La méthodologie met en relation des données issues d'un questionnaire et d'observations directes. Les résultats révèlent que la démonstration est présente chez les enseignants ayant le sentiment de compétence le plus élevé et chez ceux étant dans l'étape conative la plus proche de l'expertise. La discussion envisage des pistes permettant d'objectiver et de généraliser l'expérimentation.

ABSTRACT :

This dissertation presents a study centered on a professional gesture "the demonstration" of three experienced school teachers in physical education and sports. The research is based on the self-efficacy theory from theoretical fields of cognitive social Bandura and the conative approach and its framework of analysis the conative curriculum of Bui-Xuân. The methodology links data from a questionnaire to direct observation. The results reveal that the demonstration and presence among teachers with the highest self-efficacy and at them is in the conative stage closest to the expertise. The discussion envisages ways to objectively and generalize experimentation

Mots-clés : démonstration, gestes professionnels, sentiment d'efficacité personnel, conation, communication non-verbale

REMERCIEMENT :

Un mémoire est une étape universitaire incontournable si l'on souhaite obtenir un master. C'est donc l'aboutissement pour beaucoup d'un parcours qui aura duré, pour les plus chanceux d'entre nous, 19 ans. Il est de convention de procéder à des remerciements à la fin d'un long projet.

Sur les quelques lignes qui sépare le protagoniste du terme de son projet, il profite de ce temps pour faire une rétrospective du chemin parcouru...

"La reconnaissance est la mémoire du cœur"

Hans Christian Andersen

A l'instar d'Albert Camus, il y a eu pour moi, un monsieur Germain... Ou plutôt des. Je n'ai pas la présomption de croire qu'un jour je recevrais un prix Nobel pour remercier ceux qui m'ont tendu la main. Mais je me saisis de cette occasion pour dire tout simplement merci à monsieur Labro, monsieur Breil, monsieur Garel, madame Tavernier, madame Sissoko et monsieur Patriarcat d'avoir permis à un enfant de la DASS et sortant de SEGPA de s'émanciper.

Peu importe l'issue de ce mémoire ou de ce master le plus important pour moi c'est d'avoir réussi à arriver jusque-là.

Il semble qu'après de tels remerciements emplis de pathos, des remerciements je dirais plus « conventionnels » mais venant aussi du cœur s'imposent. Je tiens à remercier les professeurs des écoles qui m'ont aidé réaliser l'expérimentation et plus particulièrement Virginie qui a été d'un grand soutien tout au long de cette deuxième année de master. Je remercie mon directeur de mémoire monsieur Siclet pour le temps qu'il a consacré, à m'aiguiller, à me rassurer et à répondre à des questions parfois redondantes. Enfin, je remercie monsieur Meyre et les encadrants de la CRT « *place du corps à l'école* » pour leurs conseils et leur bonne humeur.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	6-12
1. Objet d'étude pourquoi nous sommes nous intéressés à ce sujet ?	6-7
1.1 Un constat	7
2. Evolutions des modèles pédagogiques en éducation physique	7-10
2.1 Les modèles pédagogiques avant les années soixante-dix : du modèle à la modélisation	8-9
2.2 Les modèles pédagogiques après les années soixante-dix : de la pédagogie à la technologique pédagogique	9-10
3. Sentiment de compétence chez les enseignants polyvalents	10-11
3.1 L'EPS en primaire une discipline en partenariat	10
3.2 Le sentiment d'efficacité personnel ou (sentiment de compétence).....	11
3.3 Relation entre expertise et postures enseignantes	11
 CADRE THEORIQUE	 12-18
1. La conation	12-18
1.1 Etymologie et définition.....	12
1.2 Pourquoi la conation	12-13
1.3 Modèle conatif	13-18
1.3.1 Le curriculum conatif	14-17
1.3.2 Le mobile de l'enseignant	17-18
 METHODOLOGIE.....	 19-22
1. Problématique.....	19
2. Hypothèses.....	19
3. Protocole de recherche	19-22
3.1 Contexte de la recherche	19-20
3.2 Méthode de recueil de données	20-21
3.2.1 Questionnaire « enseignant »	20-21
3.2.2 Grille d'observation « geste illustratif ».....	21
3.3 Participants.....	21-22
3.4 Déroulement.....	22

RESULTATS.....	23-28
1. Analyse et exploitation des résultats du questionnaire « enseignant ».....	23-24
2. Résultats des données issues de l'observation des gestes illustratifs	25-28
2.1 Récapitulatif des feedbacks non-verbaux observés	25-26
2.1.1 Grille d'observation de l'enseignant 1	25
2.1.2 Grille d'observation de l'enseignant 2	25
2.1.3 Grille d'observation de l'enseignant 4	26
2.2 Observation et analyse de l'activité professorale	26-28
2.2.1 Analyse de l'activité professorale de l'enseignant 1	26-27
2.2.2 Analyse de l'activité professorale de l'enseignant 2	27
2.2.3 Analyse de l'activité professorale de l'enseignant 4	28
2.2.4 Analyse des résultats des observations.....	28
DISCUSSION	29-31
CONCLUSION.....	32
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	33-34
SITOGRAFIE	35
ANNEXE	36-44
Questionnaire enseignant	36-38
Grille d'observation de la gestuelle illustrative.....	39
Réponses au questionnaire de la question 11 à 24	39-43

INTRODUCTION :

1. Objet d'étude pourquoi nous sommes nous intéressés à ce sujet ?

Ce travail a pour point de départ la *place du corps à l'école*. Mon objet d'étude porte sur la communication corporelle entre enseignant et élèves. Les différents auteurs qui se sont intéressés à cette thématique ont mis en évidence le paradoxe entre l'omniprésence du corps à l'école et le peu d'investigation portant sur le sujet. En effet, « c'est d'abord la communication verbale qui a retenu l'attention des recherches, essentiellement parce qu'elle est le support principal de l'enseignement et parce que son enregistrement et son codage sont plus aisés » (Kammoun & Amade-Escot, 2007).

La recherche a classé « la communication corporelle » sous la rubrique communication non-verbale (CNV). La CNV peut être définie comme « l'ensemble des moyens de communication existant entre les individus vivants n'usant pas du langage humain ou de ces dérivés non sonores (écrits, langage des sourds-muets) » (Corraze, 1992).

Une fois la place du corps trouvée dans mon mémoire, j'ai dû en délimiter les contours. En effet, la CNV est une thématique large, je me suis donc intéressé à la communication corporelle lors des séances d'éducation physique et sportive.

Selon Visioli & Petiot (2018), il existe au moins cinq formes de communication corporelle enseignante en EPS mises en évidence par Mahut et al.(2005) : « les gestes spatio-indiciels (par exemple, désignation d'un geste de la main l'élève qui doit travailler) ; la catégorie gestuelle illustrative et substitutionnelle (par exemple, utilisation du corps pour se substituer à un dispositif matériel ou humain) ; la catégorie représentationnelle (par exemple, utilisation d'une partie du corps pour représenter l'action d'une autre partie du corps) ; – la catégorie gestuelle manipulation (par exemple, lorsque le professeur entre en relation kinesthésique avec l'élève pour le placer) ; la catégorie des gestes symboliques (par exemple, les gestes conventionnels reconnus par la classe) ».

Nous nous intéresserons à la catégorie « gestuelle illustrative » qui représente environ 70% de gestuelle totale (Mahut, 2005). L'exemplification constitue le moment où le corps l'enseignant est en jeu pour faire apprendre. Selon le dictionnaire Le Robert l'exemplification renvoie à l'« action d'exemplifier, d'illustrer d'exemples », c'est le fait de rendre une idée saillante par l'exemple « montrer l'exemple ». La nécessité de montrer l'exemple « semble d'autant plus grande que la transmission verbale bute, précisément, sur la difficulté de tout dire » (Vigarello

& Vivès, 1989). Selon Dominique Bucheton et Yves Soulé, la démonstration appartient aux postures d'étayage du maître, et notamment à la *posture d'enseignement* dont le but est de « formule[r], structure[r] les savoirs [et] les normes ».

De plus, plusieurs auteurs ont montré l'efficacité de l'enseignement lorsque le corps est mis en scène à travers ses communications gestuelles, comme posturales.

1.1 Un constat

Durant mon stage d'observation et de pratique accompagnée (SOPA), j'ai pu assister à l'encadrement de plusieurs séances d'EPS. Lors d'une séance sur les jeux de balles, j'ai pu constater que plusieurs élèves n'avaient pas les comportements moteurs que l'enseignant attendait, notamment sur l'envoi et la réception de balle. Cependant, mise à part des régulations verbales de type spatial (« plus haut », « plus bas ») et d'intensité (« moins fort ») aucune explicitation visuelle n'a été faite bien que les comportements de ne soit jamais apparus durant la séance. Ce même constat a été fait à plusieurs reprises durant mes stages. J'avais l'impression que tout se passait comme si l'enseignant pensait qu'il y aurait comme une auto-organisation de la motricité de l'élève sans qu'il n'ait besoin une intervention de sa part (ou celle d'un élève).

Cependant, lorsqu'on parle d'exemple (démonstration) en EPS, notre mémoire peut vite nous ramener au siècle précédent. Lorsque les méthodes transmissives et la pédagogie du modèle faisait office de modèle pédagogique privilégié par les moniteurs. Bien que dans les faits la démonstration soit toujours employée comme geste professionnel, il y a une forme de crispation quand il s'agit de se mettre en scène (Cogérino, 2012). Afin de comprendre les connotations autour de ce geste professionnel, il me semble important de retracer les grandes lignes des évolutions pédagogiques en éducation physique.

2. Evolutions des modèles pédagogiques en éducation physique

Avant tout chose, il semble nécessaire de redéfinir les termes souvent accolés à la pédagogie et le « geste professionnel ». En effet, comme l'on fait remarquer Duguet, A. et Morlaix, S. (2012), la pédagogie est une notion souvent abordée dans les écrits en sciences de l'éducation. Néanmoins cette notion regroupe un large champ lexical. Un terme qui bien souvent usité dans littérature scientifique, fait couramment l'objet d'un amalgame avec d'autres

expressions, telle que « méthodes pédagogiques » ou « modèles pédagogiques ». Selon Morandi et La Borderie (cité par Duguet, A. et Morlaix, S., 2012) le modèle pédagogique est le « principe conducteur » d'une activité alors les méthodes sont « leur mode de réalisation ». Le geste professionnel est quant à lui est « un signe verbal et non verbal adressé à un ou plusieurs élèves pour susciter leur activité [...] Il relève d'une culture scolaire et disciplinaire partagée » (Morel, F. & al. 2015).

2.1 Les modèles pédagogiques avant les années soixante-dix : du modèle à la modélisation

Si les pratiques physiques à l'école et leurs finalités ont évolué entre 1945-1970 passant d'un éclectisme de « conception » avec pour finalité le « développement normal de l'enfant » (Instruction Officielle, 1945) à un modèle sportif olympique avec pour finalité que Delaubert résume comme la promotion « une conception dynamique et vivante de l'éducation physique des enfants sains ». Sur le plan pédagogique, selon Doriane Gomet, ce sont la méthode transmissive et la pédagogie du modèle qui prédominent. En effet, l'enseignant à un statut de référence, « [il] se pose en tant que modèle à imiter et tenter d'offrir une démonstration parfaite ». Dans les instructions 1945 le professeur a pour objectifs d'habituer l'élèves aux gestes naturels et à son affinement. Dans les années soixante une majorité d'enseignants ont une démarche dite « techno-centrée », c'est-à-dire que dans les faits, les pédagogies se centrent sur l'analyse et la transmission de gestes techniques, décontextualisés, l'enseignant est un pourvoyeur de techniques avec l'idée d'un geste « juste » à faire apprendre.

Durant cette période l'éducation physique est envisagée, selon Gilbert Andrieu, « à partir de deux modèles : une éducation de la compétition et une éducation de la santé ». Les enseignants qui souhaitent préserver une éducation physique traditionnelle médicalisée et ceux qui cherchent de nouvelles références culturelles et scientifiques. Ces contradictions se ressentent sur le plan pédagogique entre des théories novatrices et des pratiques pédagogiques qui demeurent passéistes. C'est sous l'influence des théories de l'apprentissage piagétienne que les conceptions pédagogiques jugées comme traditionnelles vont être dépassées. Il s'agit de prendre les pratiques physiques dans leur complexité, c'est-à-dire que les pratiques physiques sont prises dans leur globalité et non plus par des éléments isolés. Ainsi « la structure remplace l'élément » : prise en compte du schème avant le geste. Ces nouvelles conceptions ont pour

conséquences de pousser l'enseignant à sortir de l'imitation du modèle et à valoriser la construction de modélisations.

2.2 Les modèles pédagogiques après les années soixante-dix : de la pédagogie à la technologique pédagogique

A partir des années 1970, la profession opère un nouveau virage après l'abandon de l'éclectisme, elle rompt avec la vision techno-centrée. Les enseignants portent progressivement leur attention sur l'élève, ses comportements et son activité. Selon Antoine Prost, après la réforme Haby 1975, « massification », hétérogénéité et mixité provoquent une transformation des groupes classes, poussant les enseignants à revoir l'acte pédagogique. Le modèle olympique supplantait par des pratiques qui s'individualisent et se diversifient. Les situations pédagogiques deviennent centrales dans lesquelles le relationnel prend une grande place. La pédagogie incitative se substitue la pédagogie du modèle et l'invention la copie.

A la fin des années soixante-dix, une grande diversité d'activités physiques et sportives sont enseignées. La logique est celle d'un sport pour l'enfant et non celle un sport pour produire des sportifs de haut niveau. Il y a donc un grand foisonnement des situations pédagogiques utilisées. Sur le plan pédagogique, la pédagogie se contentant de la transmission méthodologique de connaissances ne suffit plus. L'heure est à celle du sens par l'explicitation des contenus. L'essor de la pédagogie par objectifs (PPO) est vu comme une véritable technologie pédagogique, tentant de rendre explicite le contenu des apprentissages. Selon Guy Dœuff « la PPO introduit le modèle de l'entreprise dans le système éducatif ». L'enseignant passe d'un enseignant référence à un enseignant de gestionnaire « qui peut tout à la fois évaluer la qualité de son travail et s'adapter finement aux apprentissages de ses élèves ».

Le passage de la technique à la centration sur les processus et procédures de transformations, plutôt que sur les résultats, va dans le sens d'une distanciation de l'enseignant vis-à-vis des connaissances à transmettre aux élèves. L'enseignant modèle et omniprésent va laisser à un « enseignant gestion [...] designer de dispositif » (A. Ade, 2011).

Si la démonstration n'est plus la méthode privilégiée pour faire apprendre, elle le demeure tout de même en tant que geste professionnel la plus usité dans la communication corporelle des enseignants EPS (Mahut, 2005). Cependant, l'enseignant d'EPS sont considérés

experts dans leurs disciplines et ont une formation initiale et continues concernant uniquement leurs disciplines.

L'enquête TALIS (Teaching And Learning International Survey) de 2018 met en évidence que le sentiment d'efficacité personnelle des professeurs de l'élémentaire s'est dégradé en comparaison de leurs voisins européens, sur enseignement, la gestion de classe et d'engagement des élèves. Ce sentiment est notamment lié à la formation continue de ces derniers.

3. Sentiment de compétence chez les enseignants polyvalents

3.1 L'EPS en primaire une discipline en partenariat

Les historiens de l'éducation pratique mettent en évidence une pédagogisation de l'éducation physique et sportive. En effet, l'enseignement de l'éducation physique et sportive dans le secondaire dispose aujourd'hui d'un corps spécifique d'enseignants certifiés et agrégés. Cependant, dans les écoles primaires l'enseignement d'EPS est dispensé par des maîtres polyvalents. Pascale Granier montre la coexistence de deux types d'intervenants d'éducation physique en primaire, et ce depuis l'obligatoire de la gymnastique à l'école en 1880 par la loi Georges « l'éducation physique et sportive est [...] la discipline la plus investie par des intervenants extérieurs, personnel spécialiste des activités physiques sportives [...] rémunéré par les communes ». En 1996, Bayeux met en évidence que plus de 80 % des communes ont recouru à un personnel sportif à disposition pour les écoles élémentaires durant le temps scolaire.

Dès la mise en place de l'obligation de la gymnastique à l'École le recours à des « intervenants extérieurs » est vue comme une solution pour pallier « les défaillances de l'instituteurs ». En effet, si le terme d'intervenants extérieurs n'existait pas à la fin du 19^{ème} siècle, les écoles avaient bien recours à des intervenants issus des rangs de l'armée pour dispenser la gymnastique, à tel point que la confusion était aisée entre gymnastique et l'instruction militaire.

Aujourd'hui, ce sont les éducateurs territoriaux des activités physiques et sportives (ETAPS) et autres personnels sportifs – quand les écoles y ont recours – qui encadrent les activités physiques sportives et artistiques APSA, notamment les activités aquatiques. Pascale Granier parle d'un passage d'une « subordination » au spécialiste à un partenariat. Néanmoins les questionnements sur les compétences des professeurs persistent.

3.2 Le sentiment d'efficacité personnel ou (sentiment de compétence)

En effet force est de constater que par son existence légale, l'intervenant extérieur acte le fait que l'Etat et les enseignants considèrent qu'il y a des défaillances « didactico-pédagogique » nécessitant l'action d'une tiers personne au sein de la classe. Des études sur le sentiment compétence professionnel ont été menées. Albert Bandura a inventé le terme d'auto-efficacité (« Self Efficacy » en anglais), pouvant se traduire par « sentiment d'efficacité personnelle ». Pour Bandura « le système de croyance sur son auto-efficacité, ou sentiment d'efficacité personnelle, est au fondement de la motivation [...] si les gens ne sont pas convaincus qu'ils peuvent obtenir les résultats qu'ils souhaitent grâce à leur propre action, ils auront peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés » selon l'interprétation de Philippe Carré.

3.3 Relation entre expertise et postures enseignantes

L'agir des enseignants, leur activité peut être observé par l'intermédiaire des postures qu'ils adoptent au sein de la classe. Une posture est « une manière de s'engager dans une tâche, de la poursuivre, de la détourner, de l'abandonner, de la refuser, de la questionner. Chaque posture est la mobilisation et la concaténation singulière (un nœud) d'un ensemble complexe de gestes, de savoirs, d'intérêts, de formes diverses de l'engagement » (Bucheton, CNESEO).

Parmi ces postures, la démonstration est un geste professionnel appartenant à la posture dite de l'enseignement. Dans cette posture, « l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration. Il en est le garant. Il fait alors ce que l'élève ne peut pas encore faire tout seul » (Bucheton et al, 2009).

Selon Dominique Bucheton, les enseignants les plus experts (en termes d'efficience) ont une palette de postures riches et une grande capacité à s'ajuster à la diversité des élèves (un continuum de 5 à 7 postures : contrôle, lâcher prise, enseignement, accompagnement, sur-étayage, sous-étayage, posture dite du magicien). En revanche, les débutants et les enseignants en difficulté (notamment en REP) ont tendance à se restreindre le plus souvent à deux postures principales : le contrôle et l'enseignement. Ils ne font pas confiance aux élèves pour effectuer des travaux de groupes, par exemple.

CADRE THEORIQUE :

1. La conation

1.1 Etymologie et définition

Etymologiquement, le mot conation vient du latin conatio : « tentative, effort ». Goelzer en 1966, attribue l'origine du mot au terme conatus, de -us : « effort, élan, essai, entreprise ». Ainsi nous pouvons constater que ce mot fait écho à la notion d'effort, d'appétence, d'inclination, orientée vers une logique d'action.

Dans la littérature des sciences sociales, la conation est employée dans plusieurs disciplines et suivant la nature du cadre dans lequel on se situe, ce terme peut renvoyer des interprétations différentes :

- en psychosociale, Icek Ajzen et Martin Fishbein ont proposé en 1975 la Théorie de l'Action Raisonnée (TAR) dans le but d'expliquer la relation entre attitude et comportement d'un individu. La conation est représentée comme l'intention comportementales qui avec les attitudes permettraient de prévoir comment les individus vont se comporter (cf. Michelik, F., 2008).
- en pédagogie, Jean-Philippe Turpin, en 1997, définit la conation comme « l'inclination à agir dirigée par un système de valeurs incorporées ».

En 2006, Guillaume Duchateau (cité par Jean Michel Meyre, 2018) va plus loin en précisant : « C'est ce qu'un sujet croit bon de faire à un moment donné, dans une situation donnée. C'est donc le sens que le sujet donne à la situation à laquelle il est confronté, qui va orienter son action. »

1.2 Pourquoi la conation

Spinoza dans l'*Ethique* (1677/1954) défend que « l'homme comme toute chose, s'efforce de persévérer dans son être, il tend à être soi, ce qui lui fait rechercher telle ou telle chose et fuir telle autre ». Il existerait une force qui pousserait les êtres humains à agir. Ainsi donc la conation traite des motivations conscientes ou non qui poussent à l'action. Or, derrière le cas de l'exemplification les motivations « conscientes » semblent manifestes.

Comme nous avons dit précédemment la gestuelle illustrative représente environ 70% de la gestuelle totale de l'enseignant d'EPS. Donc il s'agit de comprendre les motivations qui

poussent l'enseignant polyvalent à avoir recouru ou pas à ce geste professionnel omniprésente chez les enseignants experts de la discipline.

Damasio, en 1995 dans *L'erreur de Descartes*, contredit l'approche cartésienne en affirmant que les émotions influencent les choix et les décisions prises par chacun. Ce que l'approche socio-cognitive contredit aussi. En effet à travers la notion de « *Self Efficacy* » Albert Bandura montre que la dimension affective, et notamment la croyance qu'on les individus sur leur sentiment d'efficacité personnelle à un effet sur leur agir.

Pour Laurent Bove (1996) « un sujet agit pour ce qu'il est en fonction de ce qu'il est ». Autrement dit, tout individu agit en fonction de ce qu'il est, par rapport aux objectifs qu'il a pu se fixer par le prisme de son système de valeurs et de ses sentiments, au regard du sens qu'il donne au contexte auquel il est confronté, ce sens se modifiant continuellement, nécessitant une réévaluation conative que l'activité initiale a impliquée.

1.3 Modèle conatif

Ce modèle n'est pas à confondre avec la cognition, qui se rapporte davantage à des processus mentaux. Ces processus, qui sont des fonctions cognitives commandées par le cerveau, recouvrent la mémorisation, le langage, le raisonnement, etc.

Elaboré par Gilles Bui-Xuân, le modèle conatif a pour objectif de répondre aux préoccupations des enseignants à savoir pourquoi cet élève n'arrive-t-il pas à progresser ? Ce modèle amène un premier élément de réponse « sûrement car ses préoccupations sont ailleurs et qu'elles dominent toutes les autres données, parce qu'elles investissent le sens qu'il donne à son action, parce qu'elles fondent ses conations ». (Bui-Xuân, 2004, cité par Olivier Dieu, 2012).

Ce modèle tire ses origines d'une classification des jeux traditionnels et des sports, en fonction des modalités qui régissent la victoire, représentées schématiquement de façon volumétrique sous forme de trois axes orthonormés, qui correspondent aux grandes catégories qui fondent l'humain : « technique, qui correspond aux savoir-faire, aux connaissances qui s'apprennent ; structurel, identifiable par son rapport au fort, au développement biologique ou matériel ; fonctionnel, pour sa part relatif au vrai, au juste, à ce qui s'éduque » (JM, Meyre, 2018, 2020).

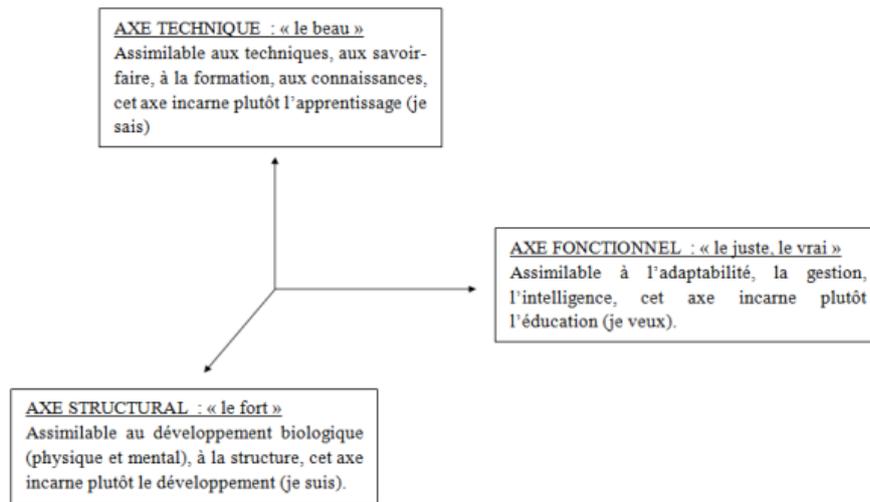


Figure n°1 : axes définissant le modèle d'analyse conatif (Meyre, 2020)

La résultante de ces trois axes orthonormés permet d'établir un volume de compétence et fonde l'axe directeur de l'activité ou sens « originel » des pratiques. La réalisation de ce volume facilite la détermination de l'étape conative organisatrice de l'activité du sujet.

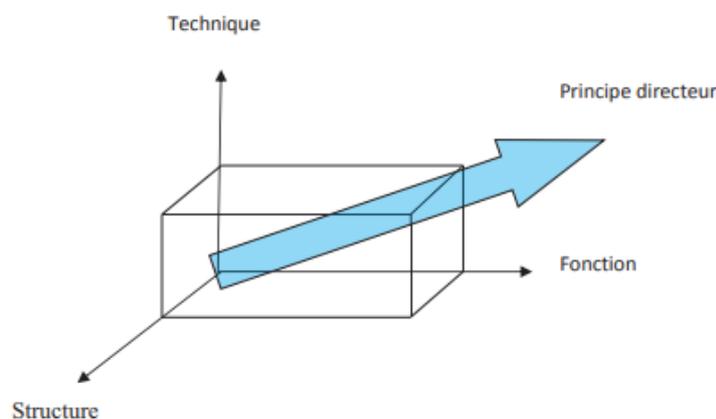


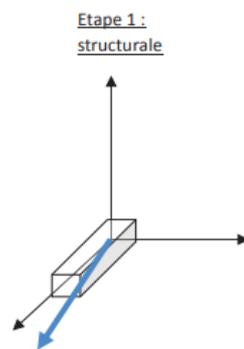
Figure n°2 : les trois axes qui définissent le principe directeur des conduites (Bui-Xuân, 1993, 1998)

1.3.1 Le curriculum conatif

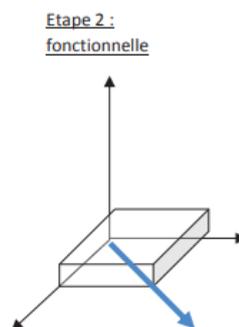
Le sens de l'activité pour le sujet se décline à la fois par le biais des sensations, des significations et de directions d'actions. Cependant, suivant l'expérience accumulée par le sujet, ces modalités de sens changent avec l'axe dominant de la mobilisation, décrivant ainsi un curriculum conatif (Bui-Xuân, 2004 cité par Dieu, 2012). Ce curriculum conatif est un

indicateur du volume de compétence du sujet en fonction de son expérience dans l'activité. Il comporte cinq étapes :

- La première étape par laquelle un sujet entre dans une activité est dite « émotionnelle » ou « structurale ». Le débutant vit l'activité en état « de saturation émotionnelle » (J-M. Meyre, 2018) sans connaître (ou peu) de technique permettant de raisonner son activité et de le réconforter. La seule ressource qu'il peut mobiliser pour face, est sa structure biologique.

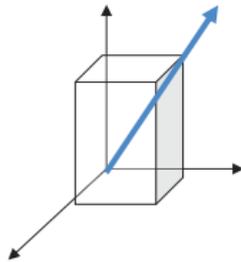


- La deuxième étape est nommée « fonctionnelle ». Elle survient quand le sujet se pose la question « comment ça marche ? ». Il n'y répond pas forcément de manière appropriée (car les techniques sont encore rudimentaires), il va essayer des solutions, sur le registre de l'essai-erreur.



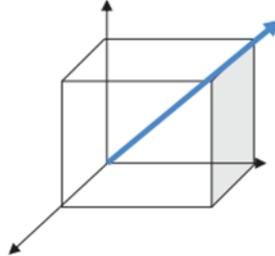
- La troisième étape est caractérisée de « technique », ici le sujet se pose la question de l'efficacité : « comment font ceux qui sont efficaces ? ». Par l'intermédiaire des savoir-faire techniques, le sujet va orienter son action pour surmonter certains problèmes.

Etape 3 :
technique



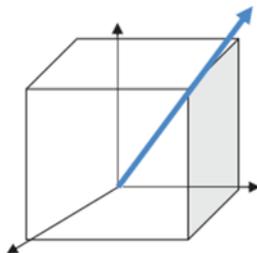
- La quatrième étape est qualifiée de « contextuelle ». Le sujet s'interroge sur la mobilisation contextuelle d'une technique apprise « quelle sont les conditions qui contribuent à ma réussite ? ». Ainsi, le sujet pose la question du rôle du contexte dans l'amélioration de sa propre fonctionnalité.

Etape 4 :
contextuelle



- L'expertise, cinquième et dernière étape est l'utilisation de façon optimale des axes fonctionnel, technique et structural.

Etape 5 :
expertise



Résumé des représentations volumiques

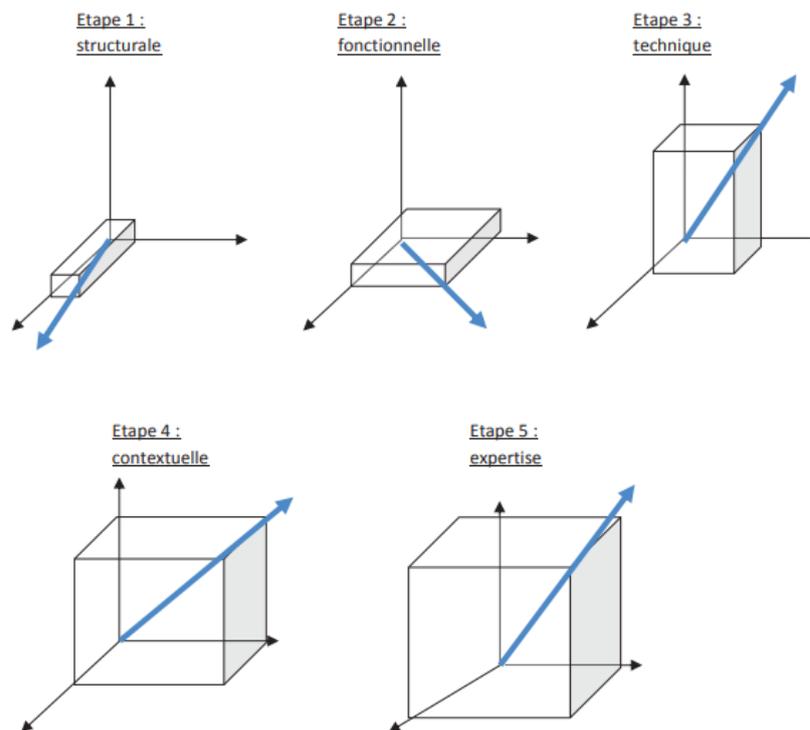


Figure 3 : Représentations volumiques des cinq étapes du curriculum conatif (Bui-Xuân 1993, 1998)

1.3.2 Le mobile de l'enseignant

Selon Gilles Bui-Xuan, compte tenu du sens que prennent les activités sociales et culturelles dans l'inconscient collectif. Il n'y aucune raison de différencier le curriculum du maître de celui de l'élève. Ainsi, les étapes conatives de l'activité professorale suivent le même ordre de mobilisation progressive : d'abord structuraux, ensuite fonctionnels, puis techniques, avant d'aborder leur combinaison technico-fonctionnelle (contextuelle) puis totale, c'est-à-dire l'expertise.

Nous conviendrons que l'activité professorale diffère d'un sujet à l'autre, ce qui complique la détermination d'un principe directeur. Cependant, selon Gilles Xuân, tous les enseignants passent par l'étape émotionnelle « véritable confrontation physique avec la classe, focalisés sur leur principale préoccupation : la discipline ». Ils passent plus ou moins vite à l'étape fonctionnelle à partir du moment où ils s'interrogent sur le fonctionnement d'une matière, d'une classe, d'un établissement, etc. Les réponses trouvées sont adaptées aux difficultés qu'ils identifient au quotidien « mais non sans effort et avec une « rentabilité » réduite ». Les sujets entrent dans l'étape technique lorsqu'ils savent où chercher et trouver les recettes leur permettant plus d'efficacité dans leurs résultats. Ils interrogent les savoir-faire de leurs

collègues plus efficaces et économes en énergie. Lorsque ces dernières ne se contentent pas de la routine qui peut résulter de la simple application de ces « recettes », alors ils entrent dans l'étape technico-fonctionnelle (contextuelle) leur permettant « d'optimiser les savoir-faire accumulés pour les agencer au mieux en fonction des spécificités mouvantes d'un contexte dynamique interactif »(Bui-Xuân, 2003). L'étape de l'expertise est atteinte par les pédagogues qui arrivent à maximiser leur volume de compétence (voir figure page 12) et parviennent ainsi à mobiliser une énergie créative contribuant à l'amélioration de l'enseignement de leur matière, généralement par la diffusion de nouveaux au service de leurs pairs.

METHODOLOGIE :

1. Problématique

De la pédagogie du modèle à la transformation par l'environnement, une mise à distance du *corps* de l'enseignant pour laisser *place* à celui de l'élève dans l'action. Une volonté de libérer le corps des modèles qui l'assiègent ou une difficulté de l'enseignant à mettre son corps en scène ?

Nous nous sommes intéressés dans notre introduction à l'évolution des modèles pédagogiques en EPS afin de montrer comment l'identité et les pratiques d'une discipline scolaire singulière se sont construites à travers le temps. Nous tenterons de comprendre les systèmes de valeurs qui animent les professeurs des écoles lors des séances – pourquoi un geste professionnel omniprésent dans le secondaire ne l'est-il pas autant dans le primaire ? Nous tenterons donc de comprendre ce qui pousse l'enseignant à utiliser ou pas l'exemple lors de séance d'EPS.

Nous chercherons à montrer que l'étape du curriculum conatif dans laquelle se situe l'enseignant atteste d'un sentiment d'efficacité personnel plus ou moins élevé chez ce dernier. L'étape conative dans laquelle se situe l'enseignant détermine sa capacité à recourir ou non à la démonstration.

2. Hypothèses

Nous supposons que la démonstration est un indicateur de la présence d'un sentiment d'efficacité personnelle élevé chez les enseignants.

Nous supposons que plus un sentiment de compétence élevé, plus les pédagogues ayant ce sentiment se situent dans une étape du curriculum conative proche de l'expertise.

3. Protocole de recherche

3.1 Contexte de la recherche

Effectuant mon stage dans une école élémentaire, il a été facile d'entrer en contact avec les enseignants. Cette étude sera menée durant un mois en collaboration avec l'équipe enseignante. L'école se situe dans la circonscription de Montpellier centre de l'académie de Montpellier, le

niveau d'école est élémentaire. L'école dispose de dix classes allant du CP au CM2 : deux classes de CP, CE1, CE2 et CM2 ; une classe de CM1 et une classe à double niveau CM1/CM2. L'école ne dispose pas de classes unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS). Nous n'avons pas de données sociologies permettant de constater une mixité sociale ou non.

La majorité des enseignants ont au moins 15 ans d'expérience sauf trois professeurs stagiaires (PES) dont deux mi-temps et un temps plein.

Les trois classes observées sont les deux classes de CM2 et une des deux classes de CE1. La première classe de CM2 observée en Basket est composée de vingt-six élèves dont quinze garçons (dont 2 absents) et onze filles élèves, la deuxième classe de CM2 est composée de vingt-quatre élèves dont treize garçons et onze fille et la classe de CE1 est composée de vingt-un élèves dont 11 garçons et 10 filles.

3.2 Méthode de recueil de données

3.2.1 Questionnaire « enseignant »

Le questionnaire « enseignant » (cf. voir annexe) est un outil construit pour ce mémoire. Il a été créé en s'inspirant de questionnaires existants permettant de mesurer le sentiment d'efficacité personnel des enseignants (TALIS, 2018). Il fait donc l'objet d'une première utilisation sans qu'il n'ait fait l'objet d'une validation scientifique au préalable. Il permet d'estimer à partir d'un score attribué le sentiment d'efficacité personnel des enseignants interrogés. Nous pensons que cet outil est complémentaire à de l'observation, il permet d'apporter des renseignements internes sur le sujet en complément des indicateurs externes des observations.

La partie du questionnaire visant à estimer le sentiment d'efficacité personnel, est composée de douze affirmations (items) accompagnées chacune d'une échelle de Likert allant de la mention « tout à fait d'accord » à la mention « pas du tout d'accord », permettant aux participants d'exprimer leur degré d'accord. L'échelle de Likert comprend six cases à cocher (le nombre pair permet d'éviter une réponse tout à fait neutre), sous la forme suivante :

11. Je prends plus de temps que dans d'autres disciplines pour préparer mes séances d'EPS.

<i>Tout à fait d'accord</i>			<i>Pas du tout d'accord</i>		

Figure 4 : Exemple de l'item 11 du questionnaire « enseignant » selon échelle de Likert

Chaque affirmation vise à apporter une information sur le sentiment d'efficacité de l'enseignant.

La distribution a été faite au sein de mon établissement de stage durant les vacances d'hiver.

3.2.2 Grille d'observation « geste illustratif »

Les observations ont été réalisées durant une séance d'enseignement en EPS. Seuls les enseignants 1, 2 et 4 ont été observés. La grille d'observation a permis de relever durant la séance observée : les gestes illustratifs, les autres formes de communication corporelle et les feedbacks verbaux (cf. voir annexe). Cette grille d'observation a une colonne permettant de diviser la séance en 3-4 temps d'une durée de quinze minutes. Elle sert but à recenser type de communication selon les trois catégories (voir annexe), c'est-à-dire que ceux qui importe est le fait qu'une communication apparaisse ou pas sur une durée fixe, non le nombre de fois qu'elle est répétée sur laps de temps.

Les données obtenues doivent être associées avec les résultats obtenus à propos de l'étape conative dans laquelle se situe l'enseignant afin de vérifier l'hypothèse « nous supposons que plus un sentiment de compétence élevé, plus les pédagogues ayant ce sentiment se situent dans une étape du curriculum conative proche de l'expertise ».

3.3 Participants

Pour répondre à la problématique, nous avons d'abord diffusé le questionnaire « enseignant » afin d'estimer le sentiment d'efficacité personnel d'un échantillon d'enseignant d'une école élémentaire de Montpellier centre. Pour des raisons logistiques, nous avons obtenu un échantillon de cinq enseignants (un CP, un CE1, un CM1 et deux CM2) pour le questionnaire dont trois pour participer à l'observation (CE1 et les deux CM2). La population est entièrement féminine et exerçant depuis plus 15ans.

- Enseignant 1 a une classe de CM2 (observé en basket).
- Enseignant 2 a une classe de CM2 (observé en jeux traditionnels).
- Enseignant 3 a une classe de CM1 (pas d'observation).
- Enseignant 4 a une classe de CE1 (observé en natation).
- Enseignant 5 a une classe de CP (pas d'observation).

3.4 Déroulement

Après avoir présenté une méthode recueil de donnée nous avons soumis le questionnaire « enseignant » aux participants au cours du mois de janvier 2023. Ils ont été envoyés par voie électronique et remis par la même voie ou en main propre sous format papier. Après le retour, des questionnaires nous avons observé le lundi 13 mars l'enseignant 4, le mardi 21 mars pour l'enseignant 1 et le jeudi 24 mars pour l'enseignant 2.

RESULTATS :

1. Analyse et exploitation des résultats du questionnaire « enseignant »

Les données recueillies ont été organisées dans un tableur Excel. La liste des enseignants figure en ordonnée dans la colonne A, les items figure en abscisse dans la ligne 2, notés « Q1 » pour l'item n°1 et ainsi de suite.

	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q23	Q24	Total
Enseignant 1	2	5	5	4	1	2	3	1	6	1	3	4	1	38
Enseignant 2	3	3	2	3	1	2	2	2	3	1	1	3	1	27
Enseignant 3	3	1	1	6	6	3	6	6	6	1	6	3	1	49
Enseignant 4	1	5	2	5	2	2	3	5	2	1	6	3	3	40
Enseignant 5	2	3	2	2	4	3	5	5	3	4	6	5	5	49
Moyenne	2,2	3,4	2,4	4	2,8	2,4	3,8	3,8	4	1,6	4,4	3,6	2,2	40,6

Figure 5 : Tableau traitement du questionnaire « enseignant » avec les score obtenu

Pour évaluer quantitativement le sentiment d'efficacité personnel des enseignants, nous avons attribué une valeur chiffrée à leur réponse allant 1 à 6, « 1 » étant la valeur pour la réponse montrant un sentiment d'efficacité personnel élevé.

<i>Tout à fait d'accord</i>			<i>Pas du tout d'accord</i>		
1	2	3	4	5	6

Figure 6 : Exemple de valeur accordée à la mention « tout à fait d'accord » selon échelle de Likert

<i>Tout à fait d'accord</i>			<i>Pas du tout d'accord</i>		
6	5	4	3	2	1

Figure 7 : Exemple de valeur accordée à la mention « tout à fait d'accord » selon échelle de Likert

La valeur accordée à la mention « tout à fait d'accord » et à la mention « pas du tout d'accord » varie selon les items. La valeur accordée à la mention « tout à fait d'accord » des items 11, 12, 13, 14, 21, 23 et 24 correspond à celle de la figure 6 et la valeur accordée à la mention « tout à fait d'accord » des items 15, 16, 17, 18, 19, 20 correspond à la figure 7.

Le score obtenu par les enseignants nous permet d'estimer si le sentiment d'efficacité personnel (SEP) de l'enseignant est plutôt positif ou si contraire il est plutôt négatif.

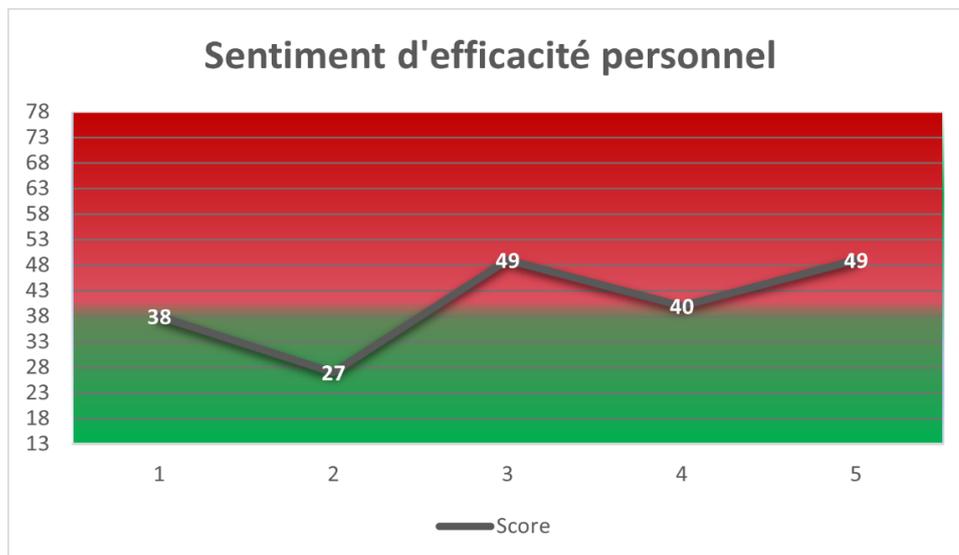
	Tout à fait d'accord	Pas du tout d'accord
Q11	1	6
Q12	1	6
Q13	1	6
Q14	1	6
Q15	6	1
Q16	6	1
Q17	6	1
Q18	6	1
Q19	6	1
Q20	6	1
Q21	1	6
Q23	1	6
Q24	1	6

Dans la figure 7, les cases vertes indiquent pour l'item 11 par exemple que lorsque l'enseignant répond « tout à fait d'accord » cela signifie qu'il a un SEP positif.

Si la valeur de la réponse est inférieure ou égale à 3, cela signifie que le SEP est positif et si la valeur de la réponse supérieure à 3 alors cela signifie que le SEP est négatif .

Figure 8 : valeur accordée en fonction des items

Les résultats ont été représentés sur un graphique (voir sur la figure 8 ci-dessous). Sur les cinq enseignants ayant répondu aux questionnaires, deux ont obtenu un score SEP positif (enseignant 1 et 2) et trois ont obtenu un score SEP négatif (enseignant 3, 4 et 5).



Score max	78	
Score min	13	
Entendu	65	
Moyenne	40.6	
Echelle SEP	$13 \leq x \leq 39$	$39 < x \leq 78$
$x = \text{score total}$	SEP positif	SEP négatif

Figure 9 : graphique des scores SEP des enseignants ayant répondu au questionnaire

2. Résultats des données issues de l'observation des gestes illustratifs

2.1 Récapitulatif des feedbacks non-verbaux observés

2.1.1 Grille d'observation de l'enseignant 1

Grille d'observation de la gestuelle illustrative			
Durée	Individuelle	collective	Commentaire(s)
<15 min		VOI	Démonstration durant la passation de consignes
15-30 min	VI	VI	Les gestes sont à dominants spatio-indiciels en complément du verbe
30-45min	VI		
Légende	O : gestuelle illustrative I : gestes spatio-indiciels, représentationnelles, symboliques et gestuelle manipulation V : feedbacks verbaux		

2.1.2 Grille d'observation de l'enseignant 2

Grille d'observation de la gestuelle illustrative			
Durée	Individuelle	collective	Commentaire(s)
<15 min		VOI	La démonstration durant la passation des consignes
15-30 min	VOI	VOI	La démonstration individuel qui semble bénéficier à l'ensemble du groupe avec gestuelle manipulation pour montrer comment tenir le manche de la raquette.
30-45min	VI		
Légende	O : gestuelle illustrative I : gestes spatio-indiciels, représentationnelles, symboliques et gestuelle manipulation V : feedbacks verbaux		

2.1.3 Grille d'observation de l'enseignant 4

Grille d'observation de la gestuelle illustrative			
Durée	Individuelle	collective	Commentaire(s)
<15 min		VI	Gestes spatio-indiciels qui accompagne la passage de consigne : l'enseignant montre avec le doigt par où les élèves doivent passer pour revenir
15-30 min		V	
Légende	O : gestuelle illustrative I : gestes spatio-indiciels, représentationnelles, symboliques et gestuelle manipulation V : feedbacks verbaux		

2.2 Observation et analyse de l'activité professorale

Cette évaluation est à titre indicatif, elle est valable que dans la temporalité que représente la durée de la séance observé. Elle n'est en aucun cas définitive et comporte toute la subjectivité que peut comprendre une évaluation.

2.2.1 Analyse de l'activité professorale de l'enseignant 1

Description de la situation d'apprentissage réalisée par les élèves : à l'aide d'un ballon de basket les élèves doivent réaliser un nombre défini de passes avant de pouvoir entrer dans une zone (sans défenseur) pour marquer au panier, une fois dans la zone les élèves ont 3 essais pour marquer.

L'activité de l'enseignant ne se situe pas dans l'étape émotionnelle. La gestion de classe assure, les élèves posent les ballons à la fin des activités, lorsque qu'un élève perturbe, il est géré sans que cela soit chronophage. Durant situation, le seul moment où il y a eu une démonstration, c'est lors de la passation des consignes afin d'illustrer, durant la situation les feedbacks verbaux et spatio-indiciels qui accompagnait et complétait souvent les feedbacks

verbaux. Le bilan de chacun marche visait à préciser les critères de réalisation pour être plus performant dans la tâche.

L'enseignant semble est entre l'étape fonction entre technique. Tout semble passer pour que la situation marche et que les élèves puissent jouer. La qualité des passes n'est pas ou peu prise en compte, seul le déplace fond l'objet d'une attention particulière. L'observation et l'estimation de l'étape conative aurait gagné en précision avec un entretien après la séance avec l'enseignant.

2.2.2 Analyse de l'activité professorale de l'enseignant 2

Description de la situation d'apprentissage réalisée par les élèves : à l'aide d'une raquette de tennis les élèves doivent franchir un parcours en mettant une balle de tennis en équilibre sur la raquette, à la fin du parcours les élèves doivent envoyer la balle sur une zone du mur, la distance entre le mur et la fin du parcours est d'environ 4-5 mètres. Les élèves passent de manière individuelle pour s'entraîner puis en équipes (en relais). La situation est organisée autour de trois ateliers : la situation de référence (parcours + envoi dans zone sur le mur), un atelier parcours équilibre et un atelier précision.

L'activité de l'enseignant 2 ne se situe pas dans l'étape émotionnelle. L'étape émotionnelle est une étape dont la préoccupation première est son ressenti. Elle peut être caractérisé par le besoin gestion, de contrôle de l'activité dans toutes ses dimensions, la peur du lâcher-prise. Les élèves sont souvent en autonomie, il semble y avoir d'une routine enseignante et élève dans la gestion de leur activité respective.

Durant la situation l'enseignant 2 tourne dans les ateliers, donne différents types feedback : oral « super », « utilise deux mains » etc., visuel (à l'atelier précision l'enseignant montre un exemple), kinesthésique (la place la main sur le manche de la raquette) etc...

L'enseignant semble donc se poser la question du comment rendre les élèves plus efficaces. Il semble chercher agir comme s'il posait un diagnostic quand un problème survient et qu'il tente une remédiation.

D'après nos observations de cette séance l'enseignant 2 semble situer à l'étape technique voire contextuelle qui aurait pu être confirmé par un entretien.

2.2.3 Analyse de l'activité professorale de l'enseignant 4

Description de la situation d'apprentissage réalisée par les élèves : dans un couloir de nage, les élèves devaient passer sous deux obstacles (à environ 1 mètre l'un de l'autre). Pour faciliter la gestion de difficulté des groupes de niveaux ont été formés. Le groupe observé était le groupe plus à l'aise qui comprenait 6 élèves plus ou moins bons nageurs.

L'instar de l'enseignant 1 et 2, je ne placerai pas l'enseignant 4 dans l'étape émotionnelle. Cependant, nous ne le mettrons pas non dans l'étape technique. L'activité enseignante était centrée sur consigne et la réalisation de la tâche, pas ou très peu de feedbacks ont été délivrés aux élèves. Il nous a semblé qu'une fois tâche lancée tout s'est passé comme s'il comme sur un mode automatique, les passages enchaînaient.

D'après observations de la séance, nous estimons que l'enseignant 4 se trouvait dans l'étape fonctionnelle.

2.2.4 Analyse des résultats des observations

À la suite de nos observations, nous constatons que le corps via la communication non-verbale est présentes chez tous les enseignants en début de séance durant la passation de l'objectif et des consignes. C'est l'enseignant 2 a les manières de communiquer les plus variées, l'enseignant 1 centre sa communication non verbale sur les gestes spatio-indiciels ce que les élèves semblent comprendre. L'enseignant 3 utilise très peu la communication non verbale, pas du tout de gestuelles illustratives. Nous supposons que les feedbacks verbaux sont collectifs à cause de l'environnement très sonore qu'est la piscine.

DISCUSSION :

Les résultats questions du questionnaire montrent que le sentiment d'efficacité personnel moyen des enseignants est plutôt de négatif, deux enseignants sur cinq ont obtenu un score positif (l'enseignant 1 à 27 et l'enseignant 2 à 38). Parmi les enseignants observés, un sur trois a un SEP négatif (l'enseignant 4 à 40). Les observations nous ont permis de situer les enseignants sur une étape conative : l'enseignant 1 et 2 se situent dans l'étape technique et l'enseignant 4 se situe dans l'étape fonctionnelle. Les observations nous ont aussi permis de constater la présence de gestuelles illustratives chez l'enseignant 1 et 2.

Notre projet initial était de savoir si « *l'étape du curriculum conatif dans laquelle se situe l'enseignant atteste d'un sentiment d'efficacité personnel plus ou moins élevé chez ce dernier...* » et si « *l'étape conative dans laquelle se situe l'enseignant détermine sa capacité à recourir ou non à la démonstration* ».

Pour répondre à notre problématique nous avons émis deux hypothèses. La première vise à savoir si « *la démonstration est un indicateur de la présence d'un sentiment d'efficacité personnelle élevé chez les enseignants* ».

Les résultats semble nous permettre d'établir un lien entre démonstration et sentiment d'efficacité personnelle. En effet, nous constatons que les enseignants ayant une score de SEP positif sont aussi ceux ayant recours à une gestuelle illustrative. A notre connaissance, aucune investigation met en lumière un lien direct entre démonstration et SEP. Cependant, la démonstration appartient à la communication non-verbale (CNV), et comme l'explique J.F Moulin (2004) les CNV participent à affirmer son autorité et sa capacité à gérer sa classe, indicateur d'expertise. En effet, Housner & Griffey (1985) ont montré que les enseignants novices sont focalisés sur la gestion globale de la classe. Néanmoins « enseignants experts ou novices [...] les enseignants ne se cantonnent dans une seule posture pendant le laps de temps d'environ une demi-heure que dure l'atelier. Pourtant certaines l'emportent sur d'autres » (D. Bucheton, 2009). Autrement dit, les gestes et postures varient, pourquoi ? Il nous semble donc que la démonstration ne peut être prise comme seul indicateur du SEP ou du curriculum conative.

La deuxième hypothèse vise à vérifier si « *un sentiment de compétence élevé, plus les pédagogues ayant ce sentiment se situent dans une étape du curriculum conative proche de l'expertise* ». A travers la notion de « Self Efficacy » (Bandura) et le concept de « curriculum conatif » (Bui-Xuân), ces recherches mettent en avant la dimension affective dans les mobiles

poussant à agir. C'est en ce sens Grégory Delboé, (2018) a conçu « l'estimomètre » outil permettant à l'aide de la perception de l'estime de soi à situer les élèves dans une étape conative.

Les observations, nous ont permis de situer les enseignants dans une étape. Les résultats de ces dernières semblent à aller dans le sens de notre hypothèse selon laquelle un SEP élevé correspond à un enseignant se situant dans une étape proche de l'expertise.

Il paraît cependant nécessaire d'évoquer les limites de notre étude avant de proposer des pistes permettant peut-être la généralisation des résultats :

Limites :

- Notre expérimentation a été réalisée dans le cadre d'un mémoire de master sur une période d'un mois ce qui limite le nombre d'observation de chaque participant. Le nombre de participants et d'observations étaient faibles rendant l'étude peu représentative.
- Le moment entre les réponses aux questionnaires et les visites observations a été trop long. L'état émotionnel n'était plus le même ce qui rend difficile de faire un lien direct entre sentiment d'efficacité personnelle, démonstration et curriculum conatif.
- L'outil d'observation pour pouvoir situer le curriculum conatif est peu objectivable.
- Les observations ont porté sur des situations apprentissages trop diverses ce qui rend l'analyse plus difficile.
- La sélection des participants a été faite par défaut au manque de participant
- Il nous semble intéressant de comparer des néo-enseignants (PES ou M2 contractuel) avec des enseignants plus chevronnés.

A la suite de notre stage ayant eu lieu en mars 2023 dans une maternelle, il est ressorti (de discussions informelles autour du sujet de notre mémoire) que les enseignants de maternelle se sentaient plus « obligés » de se mettre en scène, de montrer des exemples car « les élèves n'ont pas forcément un langage très développé » ni les habiletés motricités leur permettant de comprendre ce qu'ils doivent faire. L'enseignant de maternelle a pris l'exemple du parcours moteur nécessitant un vocabulaire spécifique lié à l'espace. Il nous paraissait important de mentionner ce dernier point car la démonstration est souvent associée au fait de montrer un geste technique.

A ce stade nous manquons d'éléments objectivables nous permettant de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses. Nous pouvons seulement dire que les résultats vont dans les sens de

notre problématique. Afin d'affiner nos résultats, nous proposons quelques pistes d'amélioration de notre mémoire :

1. Proposer une situation d'apprentissage ayant un objectif défini. Un des biais de l'expérimentation est la diversité des situations d'apprentissage. Les observations ont porté sur trois APSA différentes à moment différent dans les séquences. Nous pensons qu'à minima une synchronisation des APSA permettrait d'avoir des indicateurs plus stables.
2. Proposer un questionnaire plus proche de l'observation (quelques minutes avant ou après). L'état émotionnel dans lequel se trouve l'enseignant a un impact sur son estime de soi. Distribuer un questionnaire *in situ* ou proche du moment d'interaction maître-élève permettrait selon mieux faire correspondre SEP et curriculum conatif.
3. Elargir l'indicateur à plusieurs d'éléments de CVN afin de faire des liens entre gestes professionnels et curriculum conatif.

Il y a une question, qui reste en suspens c'est la partie consciente ou inconsciente qui pousse l'enseignant à agir. Sans développer ce dernier point nous pensons qu'une captation vidéo avec un entretien après aurait permis de mieux se saisir de ces dimensions qui est au cœur notre cadre théorique.

CONCLUSION :

Ce mémoire nous a permis de mener un projet dans une temporalité scolaire, universitaire plutôt longue (un an et demi). Ce mémoire nous a fait prendre conscience de l'importance de la rigueur dans la démarche scientifique, notamment en ce qui concerne la formulation de la problématique et la conception du questionnaire. S'intéresser à la *place du corps à l'école*, nous a permis de se documenter, d'affiner notre regard professionnel sur des gestes et des pratiques et de saisir l'importance de la combinaison du langage verbal et non-verbal pour un enseignement efficace.

Etudier la démonstration nous a permis développer un regard réflexif sur cette dernière. Elle est un geste parmi une palette gestuelle à disposition des enseignants servant l'efficacité de l'enseignement.

Nous aurions aimé poursuivre ce mémoire, le construire et l'achever différemment. Cependant, le temps, les diverses préoccupations liées à la vie étudiante et à ses impératifs font que nous ressentons une forme de frustration. Toutefois, nous sommes contents d'avoir mené ce projet à terme.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

- Andrieu, G. (1992). *Enjeux et débats en Éducation Physique : une histoire contemporaine*, Les cahiers Actio.
- Bayeux, P. (2013). Le sport et les collectivités territoriales, *Que sais-je ?*, PUF.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*, Psychological review,
- Boizumault, M. & Cogérino, G. (2012). La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant. *Staps*, 98, 67-79.
- Bucheton, D. & Dezutter, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: Un défi pour la recherche et la formation*. De Boeck Supérieur.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, 3, 29-48.
- Bui-Xuân, G. (1993). Judo et psychanalyse. *Quel Corps ? Sciences Humaines Cliniques et pratiques corporelles*.
- Bui-Xuân, G. (1998). *Le corps mobilisé*, Montpellier, HDR.
- Bui-Xuân, G. (2003). Au plaisir d'éduquer. Dans : Ghislain Carlier éd., *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique*. Éditions AFRAPS.
- Bui-Xuân, G. (2004) . Situations éducatives et adaptations. In J. Griffet & M. Travert (Eds.). *Le sens de l'action et les apprentissages en EPS*. Cours CNED, Agrégation externe, texte série 2, p.4
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle ? *Savoirs*, 9-50.
- Delaubert, R. (1968). Opportunité d'une réforme. In : *Revue EPS* n° 90, 6.
- Delboé, G. (2018). *Usage commun de la trace à l'école primaire et expériences singulières. Conflit de sens entre maître et élèves : une approche socio-conative*. Université de Montpellier 3 : thèse de doctorat, Sciences de l'Éducation, sous la direction de Bui-Xuan, Gilles Mikulovic, Jacques .
- Dœuff, G. (2009). Conceptions et pratiques pédagogiques en EPS : tentative de compréhension des problématiques disciplinaires par leur intégration dans les conjonctures socio politiques. In Bréhon, J., & Chovaux, O. (Eds.), *Études sur l'EPS du Second Vingtième Siècle (1945-2005)*. Artois Presses Université.

- Duguet, A. & Morlaix, S. (2012) « Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité ? ». *Questions Vives*, n°18, 93-110.
- Fishbein, M & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior*, Reading, Addison Wesley.
- Gomet, D. (2012). Les pratiques des enseignants d'EPS dans le secondaire (1920-1980) / Une facette peu connue de l'histoire de l'EPS, AFRAPS, 12
- Instructions officielles du 1^{er} octobre 1945, à l'usage des professeurs et maîtres d'éducation physique et sportive.
- Kammoun, M. M. & Amade-Escot, C. (2007) Fonctionnalités didactiques de la gestualité de l'enseignant. In : *Revue EPS*, n°327
- Mahut, B., Mahut, N., Gréhaigne, J-F. & Masselot, M. (2005). Gestuelle de l'enseignant en natation et co-construction du sens. *Mouvement & Sport Sciences*, 3, 43-53.
- Marsenach J. (1989). *Les pratiques des enseignants d'éducation physique et sportive dans les collèges*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 89, 7-10.
- Meyre J-M (2018). (Thèse) Impact de la personnalité de l'enseignant sur le ressenti des élèves : L'assertivité socio-conative comme déterminant de la relation éducative, Université Paul Valéry Montpellier 3.
- Michelik, F. (2008). La relation attitude-comportement : un état des lieux, *Centre de recherche en éthique de l'Université de Montréal*.
- Morel, F. et al. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, 188, 65-77.
- Prost, A. (2004). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome IV. L'École et la Famille dans une société en mutation (depuis 1930)*. Paris : Perrin.
- Rapport : TALIS (2020). L'ÉTAT DE L'ÉCOLE 2020
- Visioli, J. & Petiot, O. (2018). Les connaissances actuelles sur la communication corporelle des enseignants en situation de classe : quelle place accordée à la complexité au sein des recherches ? *Carrefours de l'éducation*, n°45, p. 223-244.

SITOGRAFIE :

- [Une approche théorique d'analyse du corps- la conation. JM Meyre.pdf](#)
- [Thse Dfinitive DIEU Olivier.pdf](#)
- https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170329_11_Bucheton.pdf
- [Titre de l'article \(inrp.fr\)](#) (Adé, 2011)

ANNEXES :

Questionnaire enseignant :

- 1. Dans quels domaines d'enseignement de l'école élémentaire, vous jugeriez-vous le plus à l'aise à enseigner ? (3 choix)**

Français – Langues vivantes – Arts plastiques – Éducation musicale – Histoire des arts
Éducation physique et sportive – Enseignement moral et civique – Histoire et géographie
Sciences et technologie – Mathématiques

- 2. Dans quels domaines d'enseignement de l'école élémentaire, vous jugeriez-vous le moins à l'aise à enseigner ?**

Français – Langues vivantes – Arts plastiques – Éducation musicale – Histoire des arts
Éducation physique et sportive – Enseignement moral et civique – Histoire et géographie
Sciences et technologie – Mathématiques

- 3. A quelle fréquence pratiquez-vous une activité physique et sportive ?**
(ex 1 fois par mois)

- 4. Quelle(s) activités pratiquez-vous ?**

- 5. Depuis combien de temps pratiquez-vous ?**

- 6. Avez-vous déjà pratiqué un sport en association (club) ?**

- 7. Avez-vous déjà pratiqué un sport en compétition ?**

- 8. Dans quels champs d'apprentissage d'éducation physique et sportive, vous jugeriez-vous le plus compétent ?**

CA1 – CA2 – CA3 – CA4

CA 1 : produire une performance optimale à une échéance donnée.

CA 2 : adapter ses déplacements à des environnements variés.

CA 3 : s'exprimer devant les autres par une prestation artistique et /ou acrobatique.

CA 4 : conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel.

9. Dans quels champs d'apprentissage d'éducation physique et sportive, vous jugeriez-vous le moins à l'aise à enseigner ?

CA1 – CA2 – CA3 – CA4

CA 1 : produire une performance optimale à une échéance donnée.

CA 2 : adapter ses déplacements à des environnements variés.

CA 3 : s'exprimer devant les autres par une prestation artistique et /ou acrobatique

CA 4 : conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel.

10. Mes élèves pratiquent.

Moins 1h d'EPS par semaine 1h par semaine Plus 2h par semaine

11. Je prends plus de temps que dans d'autres disciplines pour préparer mes séances d'EPS.

Tout à fait d'accord

Pas du tout d'accord

--	--	--	--	--	--

12. Je me sens créatif lorsque je prépare mes séances d'EPS.

Tout à fait d'accord

Pas du tout d'accord

--	--	--	--	--	--

13. Je propose souvent des séances d'EPS déjà testées par des pairs.

Tout à fait d'accord

Pas du tout d'accord

--	--	--	--	--	--

14. Je prévois dans mes séances des activités différents en fonction des goûts et/ou des possibilités de mes élèves.

Tout à fait d'accord

Pas du tout d'accord

--	--	--	--	--	--

15. Si je pouvais décroisonner en échangeant l'EPS avec autre une discipline d'un.e de mes collègues, je le ferais.

Tout à fait d'accord

Pas du tout d'accord

--	--	--	--	--	--

16. Je me sens plus à l'aise à l'idée d'avoir un intervenant extérieur pour assurer les séances EPS.

Tout à fait d'accord

Pas du tout d'accord

--	--	--	--	--	--

17. La discipline prend une place importante dans mes préoccupations lors d'une séance d'EPS.

Tout à fait d'accord

Pas du tout d'accord

--	--	--	--	--	--

18. Je demande souvent conseil à mes pairs pour mes séances d'EPS.

Tout à fait d'accord

Pas du tout d'accord

--	--	--	--	--	--

19. Lors des séances d'EPS, je ne participe pas aux activités physiques et sportives.

Tout à fait d'accord

Pas du tout d'accord

--	--	--	--	--	--

20. Lors des séances d'EPS, je suis plus à l'aise de demander à un.e élève de montrer un geste que de le faire moi-même.

Tout à fait d'accord

Pas du tout d'accord

--	--	--	--	--	--

21. Je pourrais être à l'initiative pour mener un projet d'EPS dans mon établissement.

Tout à fait d'accord

Pas du tout d'accord

--	--	--	--	--	--

22. Je trouve les attendus programmatiques clairs sur ce que doivent apprendre les élèves en EPS.

Tout à fait d'accord

Pas du tout d'accord

--	--	--	--	--	--

23. Je définis facilement les objectifs et l'apprentissage pour mes séances EPS.

Tout à fait d'accord

Pas du tout d'accord

--	--	--	--	--	--

24. Je me sens capable de faire progresser tous les élèves dans les activités physiques que je planifie.

Tout à fait d'accord

Pas du tout d'accord

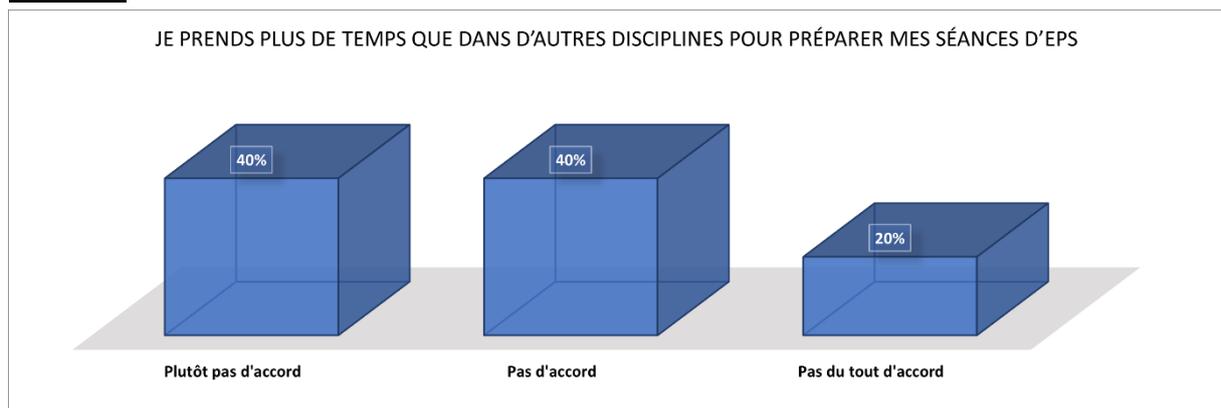
--	--	--	--	--	--

Grille d'observation de la gestuelle illustrative :

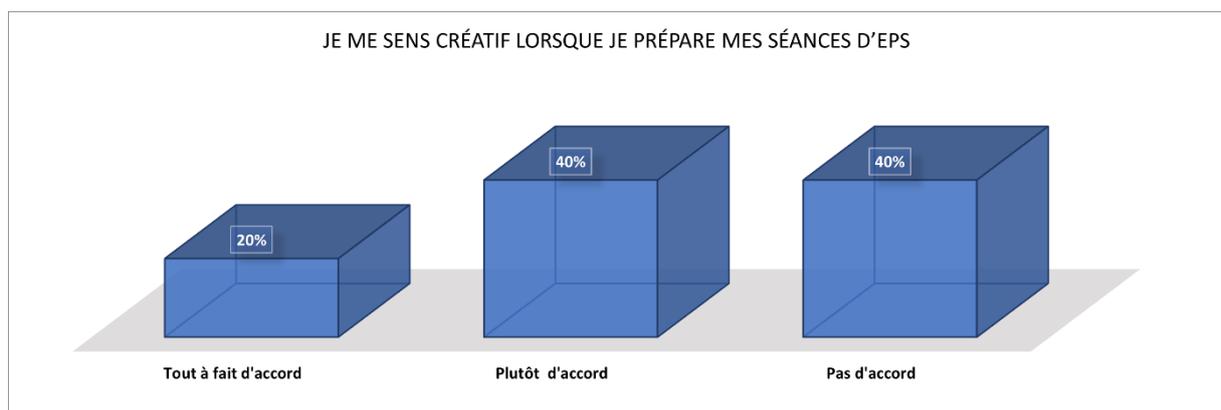
Grille d'observation de la gestuelle illustrative			
Durée	Individuelle	collective	Commentaire(s)
<15 min			
15-30 min			
30-45min			
Légende	O : gestuelle illustrative I : gestes spatio-indiciels, représentationnelles, symboliques et gestuelle manipulation V : feedbacks verbaux		

Réponses au questionnaire de la question 11 à 24 :

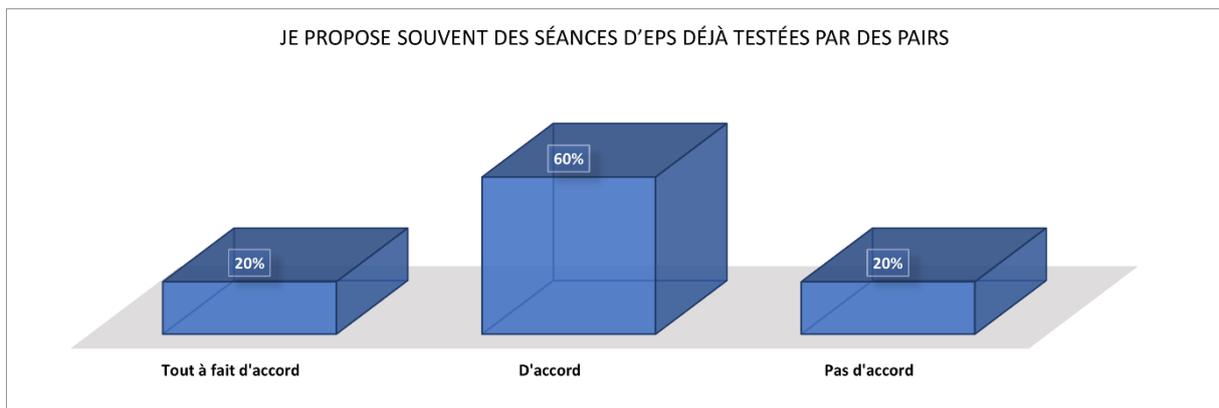
Items 11 :



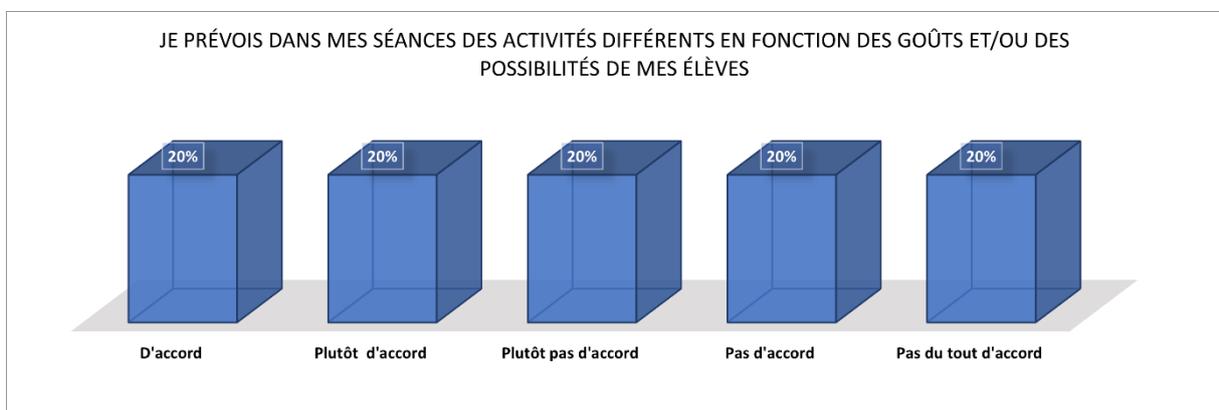
Items 12 :



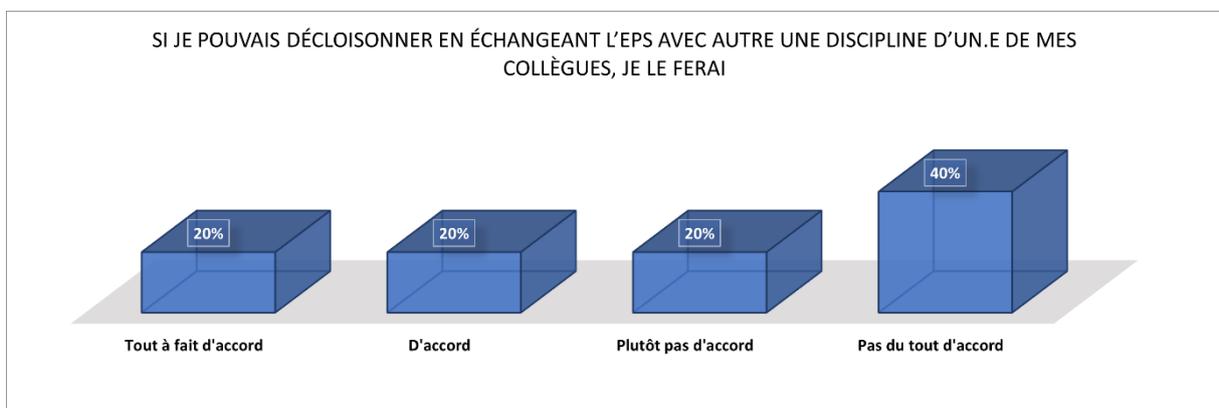
Items 13 :



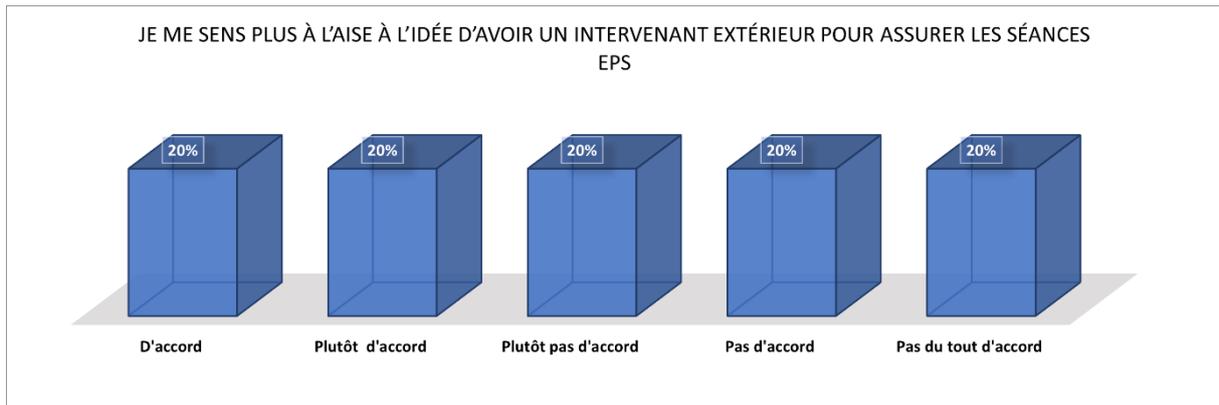
Items 14 :



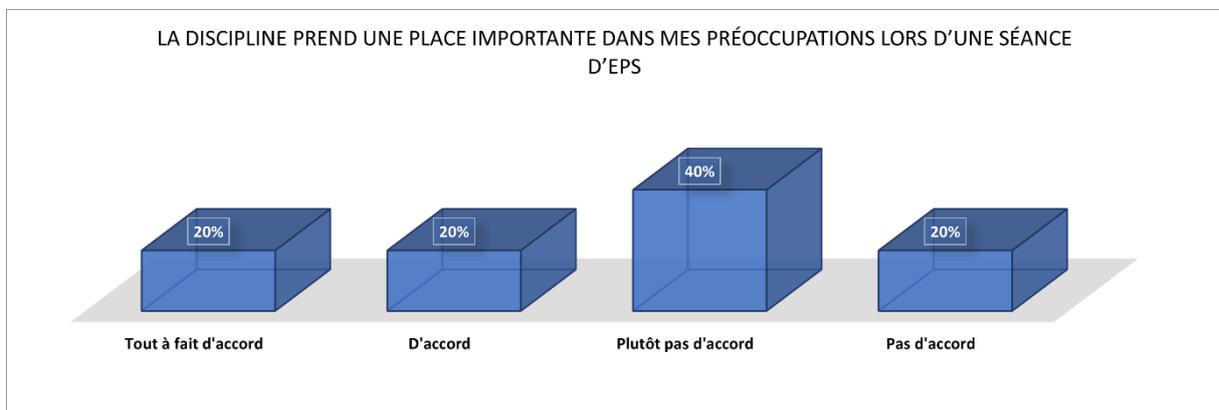
Items 15 :



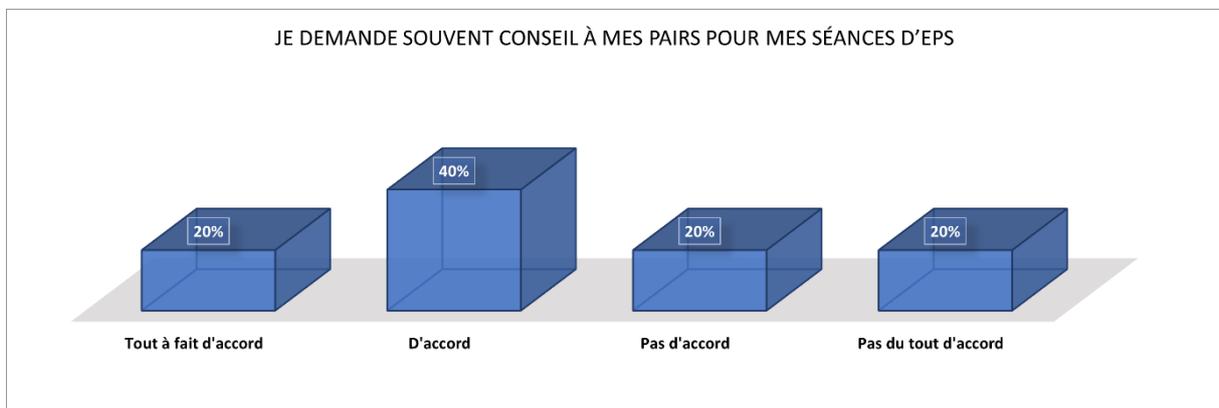
Items 16 :



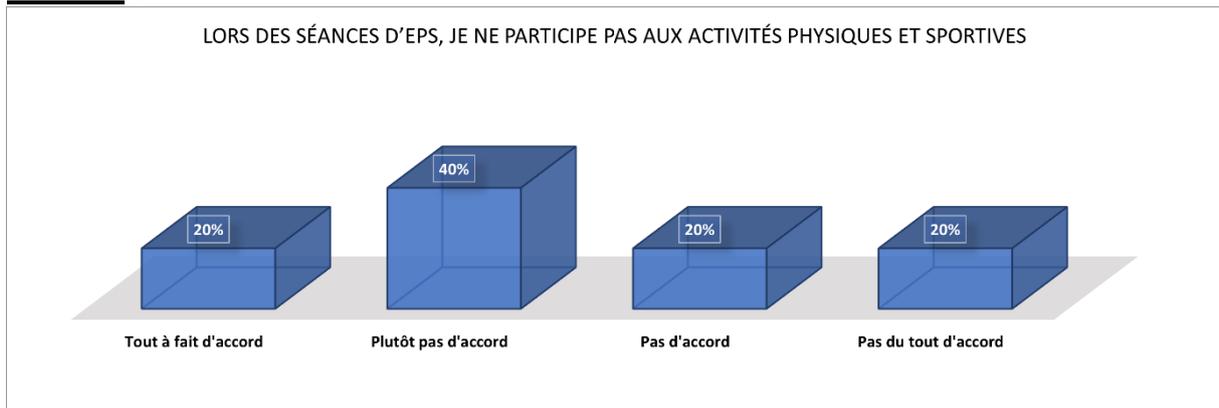
Items 17 :



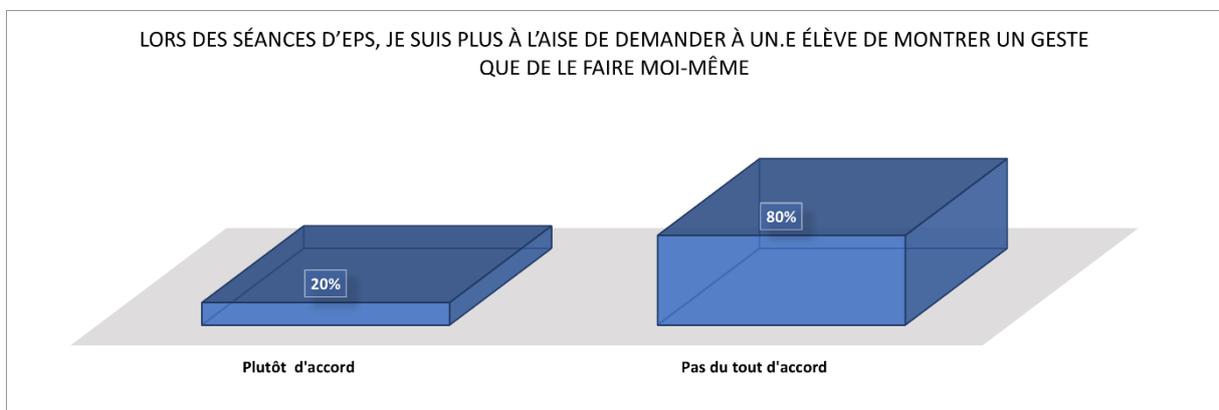
Items 18 :



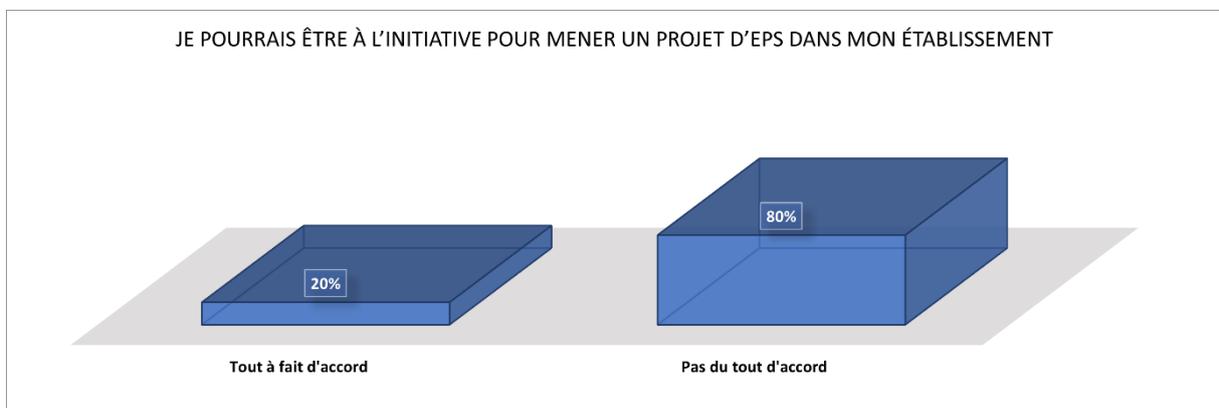
Items 19 :



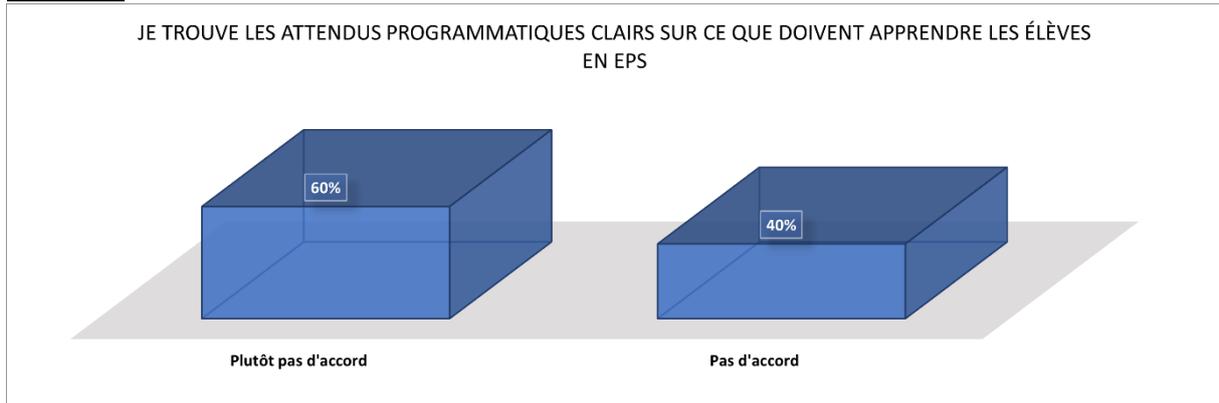
Items 20 :



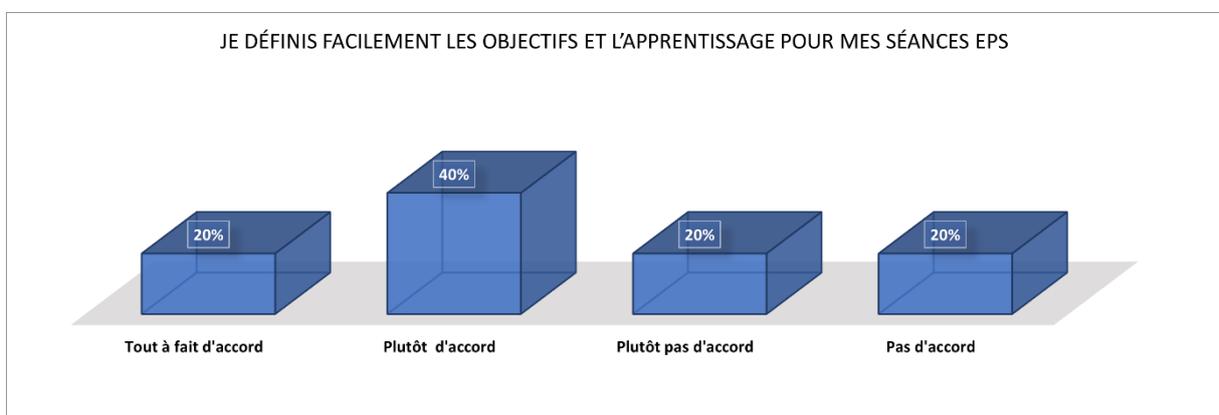
Items 21 :



Items 22 :



Items 23 :



Items 24 :

