



HAL
open science

L'influence des Activités Physiques, Sportives et Artistiques (APSA) sur les postures et gestes professionnels d'un enseignant d'EPS

Pierre Nocquet

► **To cite this version:**

Pierre Nocquet. L'influence des Activités Physiques, Sportives et Artistiques (APSA) sur les postures et gestes professionnels d'un enseignant d'EPS. Education. 2023. dumas-04502451

HAL Id: dumas-04502451

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04502451>

Submitted on 13 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.

Année universitaire 2021-2022

Diplôme Universitaire

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention Second Degré

L'influence des Activités Physiques, Sportives et Artistiques (APSA) sur les postures et gestes professionnels d'un enseignant d'EPS.

Ce mémoire professionnel s'intéressera à la posture des enseignants d'EPS ainsi que leurs gestes professionnels. Ces derniers peuvent être de différentes natures, influencés par plusieurs variables, dont nous chercherons notamment à en démontrer une éventuelle influence au travers des Activités Physiques, Sportives et Artistiques (APSA), auprès d'une classe de lycée professionnel.

Présenté par NOCQUET Pierre.

Première partie rédigée en collaboration avec Mr CHAUX Baptiste.

**Écrit scientifique réflexif encadré par Mme JAMAIN-SAMSON
Sandrine.**

Sommaire

Choix de ce sujet	3
Partie 1 : État de l'art	4
I _ La posture professionnelle	4
1) Définition	4
2) Construction de la posture	4
3) Des formes variées de postures professionnelles	5
a. La communication verbale (CV)	5
b. La communication non-verbale (CNV)	5
4) Des postures professionnelles, mouvantes et non-figées	6
II _ Les gestes professionnels	6
1) Définition	6
2) Construction des gestes professionnels	7
a. Des aspects internes à la construction des gestes professionnels	7
b. Des aspects externes à la construction des gestes professionnels	8
3) Des formes variées de gestes	9
a. Un multi-agenda comme cadre d'analyse des gestes professionnels	9
b. Les gestes professionnels d'atmosphère	9
c. Les gestes professionnels de pilotage	10
d. Les gestes professionnels de tissage	11
e. Les gestes professionnels d'étayage	12
4) Des gestes professionnels caractéristiques selon la temporalité de la leçon	14
5) Limites à son utilisation : un flou existant dans la profession	16
Questionnement	17
Problématique et hypothèse	18
Partie 2 : Protocole	19
I _ Méthodologie	19
II _ Contexte de la recherche	19
1) Participants étudiés	19
a. L'individu observé	19
b. Le public d'appui pour l'étude	20
2) Procédure	20
a. Le choix des APSA supports pour les leçons	20
b. Le numéro de leçon	21

c.	Les "moments" de la leçon	21
III _	Recueil et traitement des données (outils, matériels)	22
Partie 3 : Résultats		24
I _	L'analyse quantitative des gestes professionnels de l'enseignant	24
1)	L'analyse microscopique des gestes professionnels	24
a.	Les gestes professionnels d'atmosphère	25
b.	Les gestes professionnels de pilotage	26
c.	Les gestes professionnels de tissage	27
d.	Les gestes professionnels d'étayage	28
e.	Synthèse des résultats au niveau microscopique	29
2)	L'analyse "intermédiaire" des gestes professionnels	29
a.	Résultats au cours des trois moments	30
b.	Synthèse des résultats au niveau intermédiaire	31
3)	L'analyse macroscopique des gestes professionnels	31
4)	Synthèse globale sur l'analyse quantitative des gestes professionnels	32
II _	L'analyse qualitative de la posture de l'enseignant.	33
1)	Posture professionnelle dans les deux APSA	33
a.	Posture relative à l'atmosphère	33
b.	Posture relative au pilotage	34
c.	Posture relative au tissage	35
d.	Posture relative à l'objet de savoir	35
e.	Posture relative aux tâches des élèves	36
2)	Synthèse sur l'analyse qualitative de la posture de l'enseignant	37
Partie 4 : Discussion		39
1)	Apports de cette étude pour le monde professionnel	39
2)	Biais de ce travail de recherche	40
3)	Ouverture sur de nouvelles perspectives de recherche	41
Bibliographie		43
Annexes		45
Résumé et mots clés / Summary and key words		51

Choix de ce sujet

Lors du choix de sujet en début d'année, j'avais le souhait de choisir un thème qui pourrait d'une part me plaire, d'autre part m'être utile pour la préparation du concours et enfin être un appui pouvant éclairer ma formation professionnelle. De ce fait, j'ai fait le choix d'orienter mon regard sur les éléments concrets, en tant qu'enseignant, qui animaient l'ensemble des cours. Ainsi et par rapport aux thématiques finalement retenues, j'ai décidé de traiter la notion de postures et gestes professionnels.

Ce choix, en plus des conditions que je m'étais fixées, répondait à un autre besoin de ma part. En effet, cette notion de posture et de gestes professionnels était un peu floue pour moi. Je savais globalement à quoi cela pouvait faire référence mais finalement rapidement en difficulté lorsqu'il fallait verbaliser ma pensée. Quelques cours dans les années précédentes de formation avaient avancé cette notion mais j'ai eu la volonté d'aller encore plus loin.

Ainsi, j'ai fait le choix de m'orienter sur cette notion. Elle présentait de nombreux intérêts, tant sur le plan professionnel que personnel, tout en m'apportant des points d'appuis concrets afin de préparer le concours. C'est pourquoi je me suis orienté sur ce choix de thématique.

Partie 1 : État de l'art

Les gestes et la posture sont des moyens humains pour communiquer ce que nous ressentons, ce que nous voulons transmettre. C'est ainsi qu'ils sont utilisés dans nos vies quotidiennes. Dans cette optique de transmission, l'enseignant d'EPS se doit de tenir compte de ces différents aspects pouvant influencer son enseignement. C'est pourquoi notre analyse porte sur la posture et les gestes professionnels de l'enseignant en situation d'enseignement.

I _ La posture professionnelle

1) Définition

Selon le dictionnaire Robert¹, la posture professionnelle correspond à l'attitude du corps (image du corps) spécialement lorsqu'elle est naturelle ou peu convenable, mais elle est également la position dans laquelle on se trouve face à une situation précise. Il est donc question de l'image du corps dans une situation précise. La **posture professionnelle** est une attitude, une manière d'être dans l'échange lorsque nous sommes dans un contexte de travail. Par conséquent, la posture est liée à l'interaction avec les éléments extérieurs, comme autrui ou l'environnement. Ici, nous faisons cas de celle de l'enseignant en situation d'enseignement.

De ce fait, la posture est avant tout une **image du corps**. Dans le monde de l'enseignement, ce dernier est perçu comme un **transmetteur de message**. Comme le définit la psychanalyste M.H. Brousse² en 1997, l'enseignant à un « *corps signifiant* », c'est-à-dire qu'il transmet des valeurs, des émotions, des messages. Son corps n'est pas neutre et renvoie des messages aux élèves, touchant ainsi leur affect.

Dans la continuité, C. Pujade-Renaud³ se propose en 1983 d'expliquer que le corps de l'enseignant est finalement **mis en scène** pour capter l'attention des élèves, sous la forme d'« *une théâtralisation symbolique* » dans laquelle, « *plutôt que d'être passivement exposé aux regards, l'enseignant opère une mise en scène active du corps* ». La posture de l'enseignant est donc de théâtraliser ses actions afin de transmettre des messages ou encore de capter l'attention et la cognition de l'élève.

2) Construction de la posture

Cette posture se construit personnellement avec l'expérience, la formation reçue ou bien le contexte d'enseignement. Il convient à chaque enseignant de construire sa propre posture. La posture personnelle définit l'identité que veut se donner l'enseignant vis-à-vis de ses élèves au sein de l'établissement. Cette dernière évolue au fil du temps et en fonction du public que l'enseignant trouve face à lui. Toutes ces expériences visent à créer le « *Je professionnel* » comme le définit I. Jourdan⁴ dans son article en 2014. Ce « je professionnel » est une construction personnelle de l'enseignant, qu'il va créer **en jouant sur son corps** (son attitude, sa communication non-verbale, son image), mais également sur **sa voix** (transmission de consignes, ton adopté lors des cours, accueil des élèves dans la classe) et sur **ses émotions** (sourire, froncement de sourcil, pouce en l'air...).

¹ Posture, définitions et synonymes, Le Robert dictionnaire en ligne

² M.H. Brousse, « *Sport, psychanalyse et sciences* », Edition PUF, 1997, 192p.

³ C. Pujade Renaud, « *Le corps de l'enseignant dans la classe* », Edition l'Harmattan, 1983, 152p.

⁴ I. Jourdan, « *Posture, corps et voix de l'enseignant débutant : une démarche clinique de formation* », Recherche et éducation, 2014, pp 105-116.

3) Des formes variées de postures professionnelles

Comme définie précédemment, la posture de l'enseignant correspond à l'image que ce dernier transmet, qu'elle soit voulue ou non. Le but de la transmission, de la communication est de faire passer un message à une autre personne, via l'utilisation de la parole ou de geste. De ce fait, B. Mahut⁵ explique qu'il faut **co-construire cette communication** afin de faciliter les apprentissages des élèves, en leur donnant des repères simples et pour diminuer l'engagement de la voix de l'enseignant. Les auteurs laissent par exemple supposer que dans une Activité Physique Sportive ou Artistique (**APSA**) donnée, compte tenu de ses caractéristiques (codification, signification, etc.), l'enseignant peut investir certaines postures pour communiquer, co-construites avec les élèves⁶. Ainsi, différentes voies de communication existent pour transmettre un message à un ou des élèves.

a. *La communication verbale (CV)*

Comme nous venons de le voir, l'enseignant utilise l'instrument corporel pour transmettre les messages qu'il souhaite. Cet instrument fonctionne autour de plusieurs outils. **La voix est un des outils** que peut utiliser l'enseignant. Un article nous décrit plusieurs manières de faire sortir la voix et de l'utiliser. Ces méthodes amènent à créer la "voix professionnelle" que devra utiliser l'enseignant. Étant spécifique, I. Jourdan explique en 2018 qu'il faut finalement « *trouver sa voix, trouver sa voie* »⁷. La voix est ainsi un « **vecteur des savoirs à transmettre** »⁸ qu'il convient pour l'enseignant de maîtriser afin de faire passer ses intentions. Concrètement, il s'agit pour lui de trouver la manière de l'utiliser afin par exemple d'accueillir sa classe, expliquer sa leçon, faire un feedback individuel et/ ou collectif...

b. *La communication non-verbale (CNV)*

Comme expliqué ci-dessus, le corps et son image transmettent un message, grâce à différents moyens : ce peut être le cas de **la communication non verbale (CNV)**. Cette dernière est le fait de transmettre un message par des actions corporelles, sans utiliser de mots. Il nous paraît intéressant de poser notre regard sur cette communication car elle est trop souvent oubliée par les enseignants, quelle que soit leur discipline. D'après G. Cogérino et M. Boizumault⁹ en 2012, la CNV peut renvoyer à plusieurs fonctions : contribuer à la **mise en place de la situation** (complément de la consigne à travers la voix, concrétisation de la tâche ou des mobilisations à effectuer), à **sa régulation** (feed-back d'apprentissage, d'encouragement) ou à la **conservation du contrôle** (par exemple, un geste "non" du doigt).

Selon P. Vincent et N. Schulé¹⁰, une "*CNV adaptée permet de préserver son capital santé et également un enseignement efficace*". En effet, la communication non-verbale peut représenter un levier majeur dans la transmission et l'intégration des savoirs. D'ailleurs, si celle-ci est maîtrisée, « *les mots ne comptent que pour 7%, la voix pour 38% et le non verbal pour 55% dans la communication* » (Merhabian, 1967). Il paraît donc nécessaire de réfléchir à la manière dont l'enseignant donne ses consignes ainsi qu'à sa posture en classe.

⁵ B. Mahut, "*Gestuelle de l'enseignant en natation et co-construction du sens*", *Movement & Sport Sciences*, 2005, pp. 43-63.

⁶ *La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant*, Magali BOIZUMAULT & Geneviève COGERINO. De Boeck Supérieur « Staps », 04/2012 n°98, pages 67 à 79.

⁷ I. Jourdan, *Corps et voix de l'enseignant d'EPS : 2 outils au service de la relation pédagogique*, Biennale 2018.

⁸ Ibid.

⁹ M. Boizumault & G. Cogérino, "*La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant*", De Boeck supérieur "Staps", 2012, pp. 67-79.

¹⁰ P. Vincent et N. Schulé, "*La communication non verbale de l'enseignant d'EPS lors de la phase d'échauffement en secondaire II*", site de la Haute Ecole Pédagogique de Vaud, 2015.

4) Des postures professionnelles, mouvantes et non-figées

Tel que nous venons de le voir, la posture professionnelle se construit progressivement mais aussi individuellement. A l'initiative d'une communication verbale mais aussi non-verbale, la posture « *reconfigure une pelote de gestes traduisant diverses préoccupations conjointes* »¹¹. Dans la continuité, F. Morel explique que selon ses préoccupations, « *au cours d'une même séance, l'enseignant glisse d'une posture à une autre* »¹². De ce fait, la posture n'est pas figée mais belle et bien **mouvante**, nous orientant plutôt à parler de **postures au pluriel** au sein d'une même leçon, voir même d'une même situation. Par ailleurs, c'est le constat que D. Bucheton avait fait en 1999¹³ puis en 2006¹⁴, où elle expliquait que « *les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent* ».

Les postures sont ainsi multiples selon le **contexte** dans lequel l'enseignant évolue. Ce contexte peut à la fois concerner les élèves, l'environnement dans lequel il enseigne ou encore ses conceptions de l'enseignement... Spécifique à l'EPS, les **activités sportives** enseignées représentent elles aussi une donnée importante du contexte, particulièrement avec l'environnement dans lequel elles s'animent. Au regard des travaux déjà initiés, Y. Soulé et D. Bucheton ont pu identifier en 2009¹⁵ « *plusieurs postures par lesquelles la nature de l'aide apportée par l'enseignant peut varier fortement* ». Ils en identifient six : la posture de contrôle, de contre-étayage, d'accompagnement, d'enseignement, de lâcher-prise et du magicien (annexe 1).

La posture de **contrôle** (incluant celle de contre-étayage) induit un pilotage serré de l'avancée des tâches, cherchant à faire avancer tout le groupe en synchronie là où la posture de **lâcher-prise** dévolue la responsabilité du travail aux élèves, en les laissant expérimenter et prendre confiance progressivement, à leurs rythmes. La posture **d'accompagnement** positionne quant à elle l'enseignant en tant que ressources afin d'accompagner les élèves dans leur avancée vers l'objectif final, sans leur donner la réponse mais en les stimulant (questions, discussions...). La posture **d'enseignement** vise elle à formuler et nommer les savoirs, parfois normés, où les apports de l'enseignant sont ponctuels et à des moments précis. Enfin, la posture dite du **magicien** est une réelle mise en jeu de l'enseignant en mobilisant des gestes théâtraux ou bien des jeux afin de capter l'attention des élèves¹⁶.

Par conséquent, la posture professionnelle d'un enseignant n'est pas fixe mais bien changeante, devenant ainsi plurielle. Dépendante de nombreux facteurs issus du contexte, celle-ci évolue afin d'accompagner au mieux les élèves vers leurs réussites.

II _ Les gestes professionnels

1) Définition

La notion de **geste professionnel** peut être définie comme étant « *l'ensemble des actions, des mouvements, des postures et des opérations mentales articulés et coordonnés, visant à la réalisation*

¹¹ *Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces*, F. Morel, D. Bucheton, B. Carayon, H. Faucanié, S. Laux, pages 65 à 77, 2015.

¹² Ibid.

¹³ *Les postures du lecteur*, D. Bucheton, in *Lecture privée, lecture scolaire, la question de la littérature à l'école*, 1999.

¹⁴ *Les postures d'écriture et de lecture : la diversité des modes de penser-parler-apprendre*, D. Bucheton, 2006.

¹⁵ *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*, Dominique Bucheton et Yves Soulé, *Revue Éducation et Didactique*, 2009, p. 29 à 48.

¹⁶ Ibid.

d'une tâche de production ou de service. Il requiert la mobilisation de compétences professionnelles »¹⁷. Nous pouvons ajouter que la spécificité du terme professionnel est due au fait que le geste est rattaché à une communauté spécifique, dite du "monde professionnel", donc se rapportant à un métier, faisant cas ici de l'enseignant. Le geste professionnel est lié à l'enseignement et renvoie à « *l'ensemble des microdécisions prises par l'enseignant permettant d'instaurer un climat de classe propice aux apprentissages* »¹⁸.

Dans leur étude, D. Bucheton et Y. Soulé¹⁹ font le choix de n'observer que les gestes professionnels des enseignantes dans leur classe, face aux élèves. De ce fait, ces auteurs se penchent uniquement sur les actions des enseignants dites in-situ, c'est-à-dire dans l'action réelle d'enseignement, excluant le regard porté sur les phases antérieures ou postérieures à l'enseignement. Ainsi, ils mettent de côté les tâches de conceptions des dispositifs et de bilan, axes de progression. Pour autant, F. Brière Guenoun²⁰ porte elle un regard sur les gestes professionnels de conceptions, en analysant notamment les trames de séquences préparées par un enseignant. Ainsi, **différentes temporalités** s'appliquent aux gestes professionnels, notamment avant, pendant et après une leçon. Au regard de ces études, nous penchons actuellement plutôt vers une étude in-situ des gestes professionnels. En effet, ce cadre permet, selon nous, de porter un regard plus précis et exhaustif concernant les gestes professionnels des enseignants, tant en termes d'interactions que de réactions.

2) Construction des gestes professionnels

Les gestes professionnels répondent ainsi à des préoccupations variées puisqu'ils « *s'enracinent dans des conflits de préoccupations entre enjeux de savoirs, sécurité, individualisation des apprentissages, temps d'action moteur, autonomie et injonctions institutionnelles* »²¹. En proie à des influences variées, les gestes professionnels sont ainsi d'une grande richesse. F. Brière Guenoun résume ces influences entre les valeurs personnelles de l'enseignant, la formation initiale reçue, l'expérience professionnelle et le contexte scolaire. Les gestes professionnels sont en somme mobilisables et dépendants de différents facteurs, spécifiques à chaque enseignant. Par conséquent, ces actions sont intimement liées, voire tributaires, d'aspects internes et externes à l'enseignant.

Il convient ainsi de caractériser ces **aspects internes** et **externes** qui influencent résolument l'orientation des gestes professionnels mobilisés. En effet, « *ils [les gestes professionnels] se reconfigurent continuellement sous l'influence des gestes d'étude des élèves [= manière d'apprendre] et des contraintes du milieu didactique, dont l'interprétation est filtrée par les intentions didactiques, les préoccupations parfois contradictoires, les valeurs, les savoirs et plus généralement l'expérience professionnelle de l'enseignant* »²². Nous utiliserons cette citation en tant que référence pour définir les aspects internes et externes constitutifs de la construction des gestes professionnels.

a. *Des aspects internes à la construction des gestes professionnels*

De ce fait, il est possible de faire ressortir les principaux **facteurs internes** qui guident les gestes professionnels des enseignants.

Premièrement, on retrouve la **formation initiale** reçue lors de son cursus, constitutive des "intentions didactiques" (définition ci-dessus). Elle permet au futur enseignant d'apprendre à

¹⁷ Wikipédia. "Geste professionnel", Dernière modification le 29 janvier 2018.

¹⁸ Réseau Canopé, "Web série : les gestes professionnels de l'enseignant".

¹⁹ *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*, Dominique Bucheton et Yves Soulé, Revue Éducation et Didactique, 2009, p. 29 à 48.

²⁰ *De l'analyse des interactions didactiques aux gestes professionnels d'un enseignant d'éducation physique et sportive*, Fabienne Brière Guenoun, Recherche en didactique, 2015/1 N° 19 | pages 85 à 107.

²¹ Ibid.

²² Ibid.

construire les gestes professionnels qui lui permettront par la suite de faire apprendre, c'est-à-dire être capable d'agir et réagir de manière satisfaisante pour permettre à tous les élèves de réussir.

Deuxièmement, on peut faire ressortir les **croyances**, "**valeurs**" (définition ci-dessus) et **objectifs subjectifs** ("préoccupations", idem) qui peuvent guider les gestes professionnels des enseignants. En effet, R. Goigoux explique en 2007²³ que les « *gestes professionnels sont influencés par des éléments d'ordre personnel ou subjectif, comme les valeurs, les croyances* ». L'ensemble de ces éléments influencent de manière plus ou moins consciente les gestes professionnels des enseignants.

Troisièmement, et dans le prolongement des valeurs, on peut se pencher sur les **conceptions d'enseignement** (liées aux "intentions didactiques", aux "valeurs" et aux "savoirs" de la définition de référence) de l'EPS. Ici, l'enseignant tente de faire ressortir des « *approches pédagogiques* »²⁴ qui paraissent adaptées aux possibilités des élèves ainsi qu'à sa manière d'envisager le mode d'entrée dans une activité physique.

Enfin, il est possible de faire ressortir « les **expériences vécues** » ("expérience professionnelle" dans la définition ci-dessus) comme un aspect interne à l'enseignant, et qui le guident dans l'orientation des gestes professionnels. A considérer comme une base de données signifiante dans l'orientation des gestes professionnels, les expériences vécues par les enseignants se construisent et s'ajustent avec le temps, permettant de faire ressortir des gestes professionnels adaptés, de plus en plus efficaces.

b. Des aspects externes à la construction des gestes professionnels

En parallèle des facteurs internes, il est nécessaire de définir les **facteurs externes** qui influencent également les gestes professionnels.

En premier lieu, il est possible d'évoquer les **programmes** ("contraintes du milieu didactique" et les "intentions didactiques" dans la définition de référence) dans le guidage et l'orientation des gestes professionnels des enseignants. Intégrer les finalités disciplinaires définies par l'institution relève ainsi d'une compétence professionnelle des enseignants, influençant directement leurs gestes professionnels. En effet, les actions didactico-pédagogiques (donc gestes professionnels) sont orientées à partir et vers l'atteinte des exigences programmatiques.

Ensuite, les gestes professionnels sont influencés par les "contraintes du milieu didactique" (définition ci-dessus) car ancrés dans un **contexte d'enseignement**. Les projets d'établissement et d'EPS, les ressources à disposition (notamment matérielles) et les élèves forment à eux trois les principaux éléments qui influencent concrètement les gestes professionnels des enseignants.

Dernièrement, comme nous venons de l'évoquer, les **élèves** et leur activité ("gestes d'études des élèves", définition de référence) influencent l'orientation des gestes professionnels. En effet, en EPS notamment, l'objectif des enseignants est de pouvoir interpréter les conduites des élèves dans l'optique d'émettre des hypothèses, des solutions qui pourraient éventuellement répondre aux attentes des élèves. De ce fait, les enseignants d'EPS cherchent à faire ressortir des actions adaptées, des gestes professionnels qui font sens chez les élèves, propres à leur contexte d'enseignement.

²³ Goigoux Roland (2007) Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants, *Éducation & didactique*, vol. 1, n° 3, 47-69.

²⁴ *Enseignants en formation : croyances épistémiques et conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement*, P. Wanlin, L. Laflotte, M. Crahay, 2019

3) Des formes variées de gestes

a. *Un multi-agenda comme cadre d'analyse des gestes professionnels*

Nous venons de démontrer que les gestes professionnels se construisaient autour d'un assemblage de multiples influences, intrinsèques et extrinsèques à l'enseignant, et qui le guidait dans l'ensemble de ses actions. De ce fait, il existerait une multitude de gestes professionnels qui interviendraient dans l'acte d'enseignement afin de participer en tout temps et pour l'ensemble des élèves à leurs apprentissages. Issue des travaux de D. Bucheton et Y. Soulé²⁵, une catégorisation des gestes professionnels en quatre éléments est ressortie en 2009 (Annexe 6). Les auteurs ont en effet recensé l'ensemble des gestes que les enseignants pouvaient mobiliser, autour des enjeux de savoirs. Ainsi, nous retrouvons dans ce qu'ils ont appelé un « **multi-agenda de préoccupations** » ces quatre composantes. Ces quatre gestes professionnels sont les suivants : l'atmosphère, le pilotage, le tissage et l'étayage (annexe 2).

Par exemple, choisir de ralentir ou d'accélérer une tâche donnée²⁶ est un geste de pilotage. Pour cet exemple précis, adapter le temps d'apprentissage, compte tenu des élèves mais pas uniquement, est un choix fort de l'enseignant témoignant une expertise de ce geste professionnel. De ce fait, l'enseignant peut décider de faire varier ce paramètre par rapport à ces élèves, en fonction de leur vitesse d'apprentissage.

Pour autant, F. Brière Guenoun²⁷ laisse sous-entendre dans son étude que ce n'est pas l'unique paramètre. En effet, elle exprime le fait qu'il y aurait une **influence supposée de l'APSA** sur les gestes professionnels. L'APSA pourrait effectivement être l'origine et l'explication de l'apparition de certains gestes professionnels.

Il convient ainsi d'expliquer en détail ces **quatre gestes professionnels**.

b. *Les gestes professionnels d'atmosphère*

Les gestes professionnels d'atmosphère visent à créer et maintenir les **conditions favorables à l'apprentissage**. En effet, ces gestes tentent d'amener un climat favorable de travail, où chacun peut se sentir en confiance pour travailler.

Afin de « *construire une atmosphère propice au travail* »²⁸, l'enseignant utilise une multitude de gestes tels que des « *sourires, déplacements, plaisanteries, interpellations ou regards* »²⁹. De plus, F. Morel et al ajoutent que par l'utilisation de « *feedbacks* »³⁰ pour les élèves, l'enseignant essaye de maintenir les conditions favorables à l'apprentissage. En effet, par la mise en interaction régulière de ces différents gestes, celui-ci crée l'atmosphère qui lui semble favorable à l'apprentissage de tous, à la réussite de chacun.

De ce fait, deux grandes catégories émergent de ces constats d'auteurs. En effet, on retrouve plutôt d'un côté l'ensemble des gestes professionnels qui vont faire intervenir la **voix** et de l'autre, les **gestes** qui ne la mobilisent pas. De la même manière, et en prenant appui sur les apports réalisés

²⁵ *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*, D. Bucheton & Y. Soulé, Éducation et Didactique, 2009, pp. 29-48.

²⁶ Ibid.

²⁷ *De l'analyse des interactions didactiques aux gestes professionnels d'un enseignant d'éducation physique et sportive*, Fabienne Brière Guenoun, Recherche en didactique, 2015/1 N° 19 | pages 85 à 107.

²⁸ *Les gestes professionnels de l'enseignant d'EPS pour réguler l'activité des élèves en classe : analyse et perspectives pour l'intervention en milieu scolaire*, T. Mayeko, 2021.

²⁹ *Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces*, F. Morel, D. Bucheton, B. Carayon, H. Faucanié, S. Laux, pages 65 à 77, 2015.

³⁰ Ibid.

autour de la posture, les gestes d'atmosphère regroupent la voie de communication verbale et non-verbale.

Pour ce qui est de la **communication verbale**, il est ainsi possible de regrouper les éléments suivants ensemble. Les "**plaisanteries**" opérées entre enseignant-élève(s), ainsi que les "**interpellations**", constituent à la mise en place d'une atmosphère particulière. Par plaisanterie, nous entendons l'ensemble des interactions verbales qui induisent un sourire et/ ou rire. A l'opposé, nous entendons ici par interpellations l'ensemble des éléments qui résolvent ou interviennent lors d'une dispute, un rappel à l'ordre etc.

De plus, les "**feedbacks**" représentent « *une communication plus générale dans laquelle un émetteur [enseignant, et parfois l'élève] transmet un message à un destinataire* »³¹. La transmission des feedbacks peut en effet s'effectuer via l'utilisation de modalité « *auditive, visuelle, tactile ou kinesthésique* »³². Les modalités de communication des feedbacks sont ainsi multiples et nous les prendrons également en compte dans la classification non-verbale. Afin de rester dans cette communication verbale, C. Bosc-Miné relève deux fonctions principales pour le feedback. Premièrement, la « *fonction affective liée à la motivation* » et la « *fonction cognitive [afin d'aider à la réalisation d'une tâche et au développement des connaissances]* »³³. L'auteure appuie le fait que le **feedback affectif** joue un rôle dominant dans « *les émotions ressenties et la motivation à réaliser ou continuer une tâche* »³⁴. De ce fait, ce type permet résolument à l'enseignant d'encourager les élèves à maintenir leur engagement dans une situation donnée, à favoriser l'apparition et le maintien de ce climat de travail. La mise en jeu de ces gestes professionnels provoque, par une réaction en chaîne (annexe 3), le maintien d'une atmosphère permettant d' « *engager les élèves dans l'action* »³⁵.

De l'autre côté, on retrouve la voie de **communication non-verbale** permettant de maintenir cet espace de travail propice aux apprentissages. Au sein de cette catégorie, nous pouvons regrouper par **expressions faciales** ce que F. Morel et al entendent par "sourires" ou encore "regards". Ces éléments influencent, par les expressions que fait l'enseignant, les conditions de travail et de bien-être des élèves. Enfin, la communication non-verbale s'affaire aussi au reste des parties du corps, notamment avec la mise en œuvre de **gestes** (pouce levé, applaudissements...), afin de maintenir cet « *ethnos qui autorise la singularité de la parole de l'élève dans l'espace protégé de la classe* »³⁶.

Ainsi, cette catégorie renvoie également, par des éléments spécifiques (verbal et non-verbal), à l'utilisation des gestes professionnels tournés vers l'atmosphère de la classe. La maîtrise de ceux-ci se tournent en effet vers la création d'un espace de travail favorisant la sécurité des élèves, et donc leurs possibles apprentissages.

c. Les gestes professionnels de pilotage

Après avoir identifié les gestes professionnels d'atmosphère, nous pouvons nous pencher sur une seconde catégorie de gestes : ceux de pilotage. Les **gestes professionnels de pilotage** des tâches concernent les aménagements temporels, matériels, humains... afin d'amener les conditions favorables aux apprentissages. En effet, il convient pour l'enseignant au cours de son activité de gérer

³¹ *Gifts, ping-pong and loops, linking feedback and learning*, in Feedback for learning, Askew et Lodge, 2000

³² *Les feed-back émis par les enseignants lors de situation d'enseignement-apprentissage*, in Revue STAPS, Driouch et al, 1993.

³³ *Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages*, C. Bosc-Miné, Revue NecPlus, pages 315 à 353, 2014.

³⁴ Ibid.

³⁵ *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*, Dominique Bucheton et Yves Soulé, Revue Éducation et Didactique, 2009, p. 29 à 48

³⁶ *Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces*, F. Morel, D. Bucheton, B. Carayon, H. Faucanié, S. Laux, pages 65 à 77, 2015.

« les diverses contraintes relatives au temps, [...] celles relatives à l'espace et au matériel [ainsi que] le type de dispositif (travail collectif, en groupes, par binômes) »³⁷.

A l'issue de leur comparaison entre deux enseignants face à une même tâche³⁸, D. Bucheton et Y. Soulé démontrent conjointement que les enseignants ont une gestion temporelle des tâches qui leur est propre. En effet, dans l'expérience, les deux enseignants choisissent d'aller à la vitesse qu'il souhaite, tenant nécessairement compte de l'activité des élèves. De ce fait, la "vitesse d'enseignement" ou **pilotage temporel** de la tâche, par le fait d'accélérer ou ralentir une tâche notamment, démontre un geste professionnel spécifique in-situ de l'enseignant dans sa capacité à (ré)organiser la séance par rapport à son déroulement. Le souci de gestion temporelle, souvent considéré comme « *la bête noire du débutant* »³⁹, démontre ainsi un geste au service de l'apprentissage optimisé des élèves.

F. Morel et al évoquent également la prise en compte du **matériel** disponible ainsi que l'**espace de travail** dans ce geste de pilotage. Articuler ces deux variables représente, en plus du temps, un appui particulièrement intéressant afin de guider et optimiser l'apprentissage des élèves. En effet, « *les possibilités offertes par la disposition [du] matériel pédagogique* »⁴⁰ doit pouvoir permettre l'apprentissage de chacun, suscitant ainsi « *la mise en place d'une différenciation pédagogique* »⁴¹. La prise en compte du niveau des élèves demande ainsi un haut niveau d'organisation⁴², et ici notamment avec une organisation spatiale et matérielle.

Enfin, les auteurs se proposent d'évoquer le type de **dispositif** concernant les gestes professionnels de pilotage. Par dispositif, ceux-ci entendent la notion de travail inter-élèves, par des mises en groupe, des ateliers par binômes, en collectif. Finalement, ce sont les interactions créées entre individus pour déclencher des mécanismes (supplémentaires) d'apprentissage. Ces dispositifs représentent en effet un moyen pour l'élève de « *coordonner ses actions avec autrui [...]. C'est dans ces conditions de coordinations interindividuelles, que l'individu, par un mécanisme de décentration, élaborera ses structures cognitives* »⁴³. En d'autres termes, F. Darnis-Paraboschi et al expliquent que c'est par l'interaction entre individu, sous des formats spécifiques (collaboration, coopération, compétition...), que les élèves peuvent apprendre. Ainsi, les gestes professionnels de pilotage s'attachent aussi à garantir la réussite de chaque élève par des dispositifs qui favorisent leur relations, et donc apprentissages.

d. Les gestes professionnels de tissage

Dans un troisième temps, les gestes de tissage s'affairent à créer des liens entre les différents savoirs pour les élèves afin qu'ils s'ancrent et qu'ils aient tous du sens chez les élèves. En d'autres termes, l'enseignant cherche à créer des situations pertinentes pour chacun. Ainsi, celui-ci utilise ces gestes de tissage afin de réellement **tisser des liens** entre ce que les élèves font, l'activité, et l'intérêt

³⁷ *Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces*, F. Morel, D. Bucheton, B. Carayon, H. Faucanié, S. Laux, pages 65 à 77, 2015.

³⁸ *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*, Dominique Bucheton et Yves Soulé, Revue Éducation et Didactique, 2009, p. 29 à 48

³⁹ *Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces*, F. Morel, D. Bucheton, B. Carayon, H. Faucanié, S. Laux, pages 65 à 77, 2015.

⁴⁰ Ibid.

⁴¹ *Augmenter le temps d'enseignement de l'éducation physique et sportive à l'école primaire : sur quels facteurs peut-on agir ?*, G. Escriva-Boulley, D. Tessier, P. Sarrazin, in Revue Française de pédagogie n°204, 2018.

⁴² *Learning as dialogue : The dependance of learner autonomy of teacher autonomy*, Little, 1995.

⁴³ *Interactions sociales en dyades symétriques et dissymétriques dans une situation d'apprentissage au handball*, F. Darnis-Paraboschi, L. Lafont, A. Menaut, in Revue STAPS n°73, pages 25 à 38, 2006.

pour eux à ce qu'ils apprennent cela, la finalité. Pour ce faire, F. Morel et al supposent que l'enseignant doit créer ce lien en prenant appui sur le « *déjà-là* »⁴⁴. Ce que les élèves ont vécu et continuent de vivre doit selon eux représenter le point de départ pour que l'enseignant puisse résolument apporter du sens, de l'intérêt aux apprentissages.

Afin de « *tisser le sens de ce qui se passe* »⁴⁵, l'enseignant doit pouvoir investir des gestes qui répondront à cet enjeu. Si Brunet-Liria et D. Bucheton démontrent en 2004-2005⁴⁶ que les bons élèves réussissent à trouver eux-mêmes le sens de ce qu'ils font, en nommant les tâches et objets de savoirs, ce n'est pas le cas pour l'ensemble de la classe. Ce phénomène appelé **secondarisation** (le fait de faire le lien entre l'activité et la finalité) doit ainsi être accompagné par l'enseignant afin qu'il réponde aux besoins de tous les élèves. S'appuyant sur "déjà-là", l'enseignant essaye de « *relier l'avant et l'après de la tâche, le dedans et le dehors de la classe, permettant de faire du lien avec ce qui a été appris à l'école ou ailleurs* »⁴⁷. Ainsi, en créant des ponts réguliers entre ce qui a **été vu** et **vécu**, ce qui **est vu** et ce qui **va être vu**, l'enseignant tisse des liens favorables à l'ancrage des apprentissages. Souvent reconnue comme une préoccupation peu présente chez tous les enseignants, novices comme experts, F. Morel et al expliquent que ces liens peuvent faire du geste professionnel de tissage un levier important d'apprentissage pour les élèves décrocheurs ou suiveurs passifs. En effet, ceux-ci n'effectuent que très rarement et de manière passive de la secondarisation.

Ainsi, les gestes professionnels de tissage permettent de faire des liens entre les situations déjà vécues par l'élève. Tel un continuum, tisser ces liens représenterait un moyen privilégié afin de stabiliser leurs apprentissages.

e. Les gestes professionnels d'étayage

Enfin, nous pouvons évoquer le quatrième geste professionnel ressorti et utilisé par les enseignants durant leurs leçons, à savoir les **gestes d'étayage**. Par étayage, il faut entendre la volonté de prendre en compte chaque élève dans sa globalité au sein de la leçon qui leur ait proposé. Ce geste « *manifeste le souci de l'autre, l'empathie nécessaire pour l'accompagner dans son parcours d'apprentissage* »⁴⁸. De ce fait, l'ensemble de ces gestes tiennent à prendre en compte de manière réelle l'activité des élèves afin d'ajuster, de réorganiser les préoccupations de l'enseignant. Finalement, ce sont « *toutes les formes d'aide que l'enseignant s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans* »⁴⁹. D. Bucheton et Y. Soulé proposent par conséquent de hiérarchiser les gestes entre eux et ainsi de mettre ceux d'étayage supérieurs, car manifestement liés aux apprentissages directs des élèves.

⁴⁴ *Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces*, F. Morel, D. Bucheton, B. Carayon, H. Faucanié, S. Laux, pages 65 à 77, 2015.

⁴⁵ *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*, Dominique Bucheton et Yves Soulé, Revue Éducation et Didactique, 2009, p. 29 à 48.

⁴⁶ *Variation sur une même partition : étude des gestes professionnels de deux enseignants de CP travaillant avec la même méthode de lecture, Ratus et ses amis*. Mémoire de maîtrise de Sciences de l'éducation (non publié), par Brunet LM Liria, sous la direction de D. Bucheton, Université Paul Valéry 3, Montpellier, 2004.

⁴⁷ *Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces*, F. Morel, D. Bucheton, B. Carayon, H. Faucanié, S. Laux, pages 65 à 77, 2015.

⁴⁸ *Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces*, F. Morel, D. Bucheton, B. Carayon, H. Faucanié, S. Laux, pages 65 à 77, 2015.

⁴⁹ *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*, Dominique Bucheton et Yves Soulé, Revue Éducation et Didactique, 2009, p. 29 à 48

Plusieurs "formes d'aides", comme l'entendent les deux auteurs précédemment cités, peuvent ainsi être ressorties afin « *d'étayer l'activité d'apprentissage des élèves* »⁵⁰. Si F. Morel et al proposent une liste de ces gestes, certains semblent particulièrement pertinents pour accompagner les élèves dans leur parcours d'apprentissage. Ces auteurs évoquent notamment le fait de « *modifier l'exercice prévu* », « *de focaliser l'attention sur un élément* » et encore « *de maintenir l'engagement des élèves par toutes sortes de tissages, d'encouragements* »⁵¹.

Premièrement, **modifier la tâche initialement prévue** démontre une prise en compte en acte de l'activité des élèves par l'enseignant. Il est capable de se rendre compte, au regard de leurs productions, de ce qui fonctionne ou pas. En d'autres termes, prenant en compte « *la dynamique qui se joue dans sa classe* »⁵², l'enseignant réorganise sa leçon pour l'adapter à son contexte de classe.

Deuxièmement, chercher à **focaliser l'attention** des élèves demande à l'enseignant d'investir de nombreux gestes qui les guident, qui les aident, qui les orientent. En d'autres termes, cela renvoie à l'ensemble des actions, verbales comme non-verbales, induisant une sorte de « *mise en scène* »⁵³ de l'enseignant, pour focaliser l'attention des élèves. Terme avancé par C. Pujade-Renaud⁵⁴, cela se concrétise par exemple au travers de démonstrations ou bien de reproductions. Finalement, c'est un engagement corporel (en EPS) de la part de l'enseignant pour orienter cette attention.

Enfin, le **maintien de l'engagement** des élèves s'effectue entre autres par un accompagnement soutenu et continu de tous, de chacun. Au travers de ces termes, on sous-entend l'investissement de l'enseignant pour proposer des retours d'informations à la fois au groupe classe et à la fois à chaque élève. Si un climat propice au travail peut être assuré par des feedbacks motivationnels dans les gestes d'atmosphère, les **feedbacks d'apprentissages** peuvent ici soutenir l'engagement des élèves, au sein des gestes d'étayage (annexe 3). Également appelés « *cognitifs* »⁵⁵, les feedbacks d'apprentissage s'affairent à « *aider à la réalisation d'une tâche et au développement des connaissances* »⁵⁶. Ils permettent aux élèves d'être accompagnés dans leur parcours d'apprentissage par des explications qui les encouragent à modifier leur comportement. Sorte « *d'aides tutorielles* »⁵⁷, ces feedbacks souhaitent attirer l'attention de (des) l'élève(s) en « *lui proposant des informations complémentaires, en lui expliquant la démarche à suivre, en pointant les erreurs produites...* »⁵⁸. C'est ainsi l'ensemble des retours que l'enseignant réalise afin d'accompagner chaque élève, maintenant nécessairement leur engagement.

Ainsi, les gestes d'étayage renvoient concrètement à la **prise en compte** et à la **régulation** de l'activité des élèves par l'enseignant. Cela renvoie par conséquent à l'un des gestes les plus importants

⁵⁰ *Les gestes professionnels de l'enseignant d'EPS pour réguler l'activité des élèves en classe : analyse et perspectives pour l'intervention en milieu scolaire*, T. Mayeko, 2021.

⁵¹ *Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces*, F. Morel, D. Bucheton, B. Carayon, H. Faucanié, S. Laux, pages 65 à 77, 2015.

⁵² *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*, Dominique Bucheton et Yves Soulé, Revue Éducation et Didactique, 2009, p. 29 à 48

⁵³ *Corps et voix de l'enseignant d'EPS : deux outils au service de la relation pédagogique*, I. Jourdan, Conférence AEEPS, 2018.

⁵⁴ *Le corps de l'enseignant dans la classe*, C. Pujade-Renaud, Paris : ESF, 1983.

⁵⁵ *Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages*, C. Bosc-Miné, Revue NecPlus, pages 315 à 353, 2014.

⁵⁶ Ibid.

⁵⁷ *The impact of informative tutoring feedback and self-efficacy on motivation and achievement in concept learning*, S. Narciss, 2004

⁵⁸ *Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages*, C. Bosc-Miné, Revue NecPlus, pages 315 à 353, 2014.

pour l'apprentissage de chacun. C'est en ce sens la capacité pour l'enseignant d'utiliser ce geste afin de « *s'ajuster, dans l'action, à la dynamique évolutive de l'activité des élèves face aux difficultés ou facilités des tâches proposées* »⁵⁹.

4) Des gestes professionnels caractéristiques selon la temporalité de la leçon

Nous venons de voir que les gestes professionnels pouvaient être à la fois le produit de constructions internes et externes, donc plus ou moins maîtrisés par l'enseignant, et que ceux-ci étaient le résultat d'une déclinaison en quatre notions principales, à savoir l'atmosphère, le pilotage, le tissage et l'étayage⁶⁰ selon D. Bucheton et Y. Soulé. De ce fait, ancrés dans les pratiques d'enseignement, les gestes concernent « *les manières dont le professeur définit les enjeux de savoirs et s'adapte au contexte pour concevoir et conduire son enseignement in-situ* »⁶¹. Par conséquent, l'enseignant tente de positionner son enseignement, et donc ces gestes professionnels, par rapport aux multiples dimensions qui l'animent. En d'autres termes, T. Mayeko propose d'expliquer que « *ces gestes sont donc élaborés dans un environnement social et culturel singulier, mais aussi réactualisés dans des temporalités plus ou moins larges faisant écho aux expériences vécues en classe* »⁶².

Par **environnement social**, il faut entendre le contexte d'enseignement dans lequel l'enseignant se situe, par rapport à ses contraintes, exigences, possibilités et élèves. Pour ce qui est des élèves, leurs gestes d'études représentent une prise en compte nécessaire afin d'appréhender l'entière complexité qui gravite autour des gestes professionnels de l'enseignant.

Ensuite, par **environnement culturel**, l'auteur laisse plutôt ici entendre la manière dont les gestes professionnels sont construits. Articulés par des aspects internes et externes (valeurs, croyances, exigences institutionnelles, objectifs subjectifs...) exprimés précédemment, ces gestes dépendent ainsi dans leur création opérationnalisation de cette double dimension.

Enfin, T. Mayeko exprime le fait que les gestes professionnels sont investis dans des « **temporalités plus ou moins larges** ». L'auteur démontre donc que les gestes professionnels sont toujours investis mais de manière différente, à plus ou moins longue échelle temporelle et/ ou prennent différentes formes au sein d'une même séance.

Concernant l'échelle, on pourrait les caractériser à court, moyen ou long termes, permettant d'inscrire l'action de l'enseignant sur un temps réfléchi et prolongé afin de guider les élèves dans les apprentissages⁶³. Cette réflexion sur un temps prolongé induit donc la mise en interaction des savoirs et gestes professionnels didactiques ainsi que pédagogiques de l'enseignant.

Par rapport au deuxième élément concernant la temporalité des gestes, ceux-ci peuvent effectivement se concrétiser autour des **différents temps qui organisent une séance**. Si ces gestes sont toujours mobilisés à tout moment mais de manière différente (non-proportionnelle), certains (classification de Bucheton) sont effectivement plus ou moins représentés vis-à-vis des temps de la leçon. En effet, l'incorporation de connaissances et d'expériences accumulées au fil des situations, avec les différents

⁵⁹ *Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces*, F. Morel, D. Bucheton, B. Carayon, H. Faucanié, S. Laux, pages 65 à 77, 2015.

⁶⁰ *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*, Dominique Bucheton et Yves Soulé, Revue Éducation et Didactique, 2009, p. 29 à 48.

⁶¹ *Instruire les gestes didactiques de métier. Quelles perspectives pour la formation des enseignants ?*, page 35, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, F. Brière-Guenoun, 2017.

⁶² *Les gestes professionnels de l'enseignant d'EPS pour réguler l'activité des élèves en classe : analyse et perspectives pour l'intervention en milieu scolaire*, T. Mayeko, 2021.

⁶³ Desbiens (2000), Hastie-Saunders (1990), Siedentop (1994), in Revue STAPS 2021.

moments de la séance, révèlent la capacité pour l'enseignant à utiliser ses gestes in-situ en vue d'accompagner les élèves dans leurs apprentissages⁶⁴. Dans son article, T. Mayeko explique en effet que certains gestes professionnels se « *stabilisent avec le temps* »⁶⁵, amenant parfois à des routines selon les moments de la leçon, tandis que d'autres sont plus exceptionnels et plus spontanés.

On observe ainsi une distinction entre les temps de la séance par rapport aux gestes professionnels investis.

Comme exprimé ci-dessus, certains gestes professionnels sont utilisés de **manière récurrente à des moments précis** par l'enseignant. « *Permettant à l'enseignant de se libérer attentionnellement de l'organisation des tâches* »⁶⁶, ces gestes qui se stabilisent deviennent routiniers dans des temps définis au sein de chaque séance. Par exemple, le fait de proposer un **échauffement** qui soit toujours le même pour les élèves (qu'ils finissent par apprendre) ou bien **d'installer/ ranger le matériel** de la même manière à chaque fois témoigne d'une répétition des mêmes gestes professionnels pour l'enseignant. En effet, il pilote⁶⁷ la classe et crée l'atmosphère⁶⁸ particulière de travail, sensiblement toujours de la même manière sur des moments précis. Finalement, la "répétition" de ces gestes professionnels par rapport à des temporalités définies démontre « *les habitudes de travail construites au gré des expériences et propres à chaque enseignant* »⁶⁹.

Il convient également d'évoquer les gestes professionnels qui, tel que l'exprime T. Mayeko, sont mises en œuvre à des **moments moins familiers** pour l'enseignant. Dans la continuité des travaux de Y. Soulé et D. Bucheton⁷⁰, l'auteur démontre en effet que les gestes professionnels investis par les enseignants dans des **tâches inhabituelles** pour eux, c'est-à-dire jamais opérationnalisées, sont spécifiques à certains moments de la leçon. Lors de la mise en place d'une situation jamais expérimentée, durant le cœur de la séance, il est possible d'observer des gestes qui « *apparaissent beaucoup plus furtivement et témoignent d'expérimentation passagère en classe* »⁷¹. Les situations inhabituelles font donc apparaître des gestes professionnels différents qui démontrent la prédominance particulière d'une certaine posture⁷² d'enseignement, articulée avec des gestes spécifiques.

Ainsi, plusieurs "moments" au sein d'une séance d'EPS peuvent être définis afin de décrire l'apparition de certaines postures et gestes professionnels. Dans un premier temps, **l'échauffement** pourrait représenter un temps privilégié afin de faire ressortir des gestes ritualisés auprès des élèves, ou du moins en cours de ritualisation. Dans un second temps, toute **situation d'apprentissage** enseignée pour la première fois constitue un temps particulier au cours duquel il est possible d'observer l'apparition et la possible prédominance de d'autres gestes professionnels. Enfin, le temps

⁶⁴ *Acquérir des gestes professionnels en EPS grâce à un dispositif de vidéo-formation*, Roche et Gal-Petitfaux, 2014

⁶⁵ *Les gestes professionnels de l'enseignant d'EPS pour réguler l'activité des élèves en classe : analyse et perspectives pour l'intervention en milieu scolaire*, T. Mayeko, 2021.

⁶⁶ Ibid.

⁶⁷ *Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces*, F. Morel, D. Bucheton, B. Carayon, H. Faucanié, S. Laux, pages 65 à 77, 2015.

⁶⁸ Ibid.

⁶⁹ *Les gestes professionnels de l'enseignant d'EPS pour réguler l'activité des élèves en classe : analyse et perspectives pour l'intervention en milieu scolaire*, T. Mayeko, 2021.

⁷⁰ Expérience comparant les gestes professionnels investis dans une tâche habituelle pour une enseignante et inhabituelle pour une autre, in *Revue Éducation et Didactique*, 2009, p. 29 à 48.

⁷¹ *Les gestes professionnels de l'enseignant d'EPS pour réguler l'activité des élèves en classe : analyse et perspectives pour l'intervention en milieu scolaire*, T. Mayeko, 2021.

⁷² *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*, Dominique Bucheton et Yves Soulé, *Revue Éducation et Didactique*, 2009, p. 29 à 48.

de **retour au calme**, articulé avec le rangement du matériel, semble être pertinent pour caractériser des gestes quasiment devenus routiniers.

5) Limites à son utilisation : un flou existant dans la profession

Comme le montre Terral dans ses travaux en 2003, les enseignants éprouvent des **difficultés à mettre des mots sur leur propre démarche de transmission de savoirs**. De plus, grâce à l'utilisation de comparatif lors de son étude menée en 2010, M. Cizeron⁷³ exprime également cette idée selon laquelle les enseignants auraient du mal à pouvoir verbaliser et définir concrètement les contours de leurs gestes professionnels. En effet, ces auteurs ont démontré que les gestes professionnels efficaces pour créer des dynamiques d'apprentissage chez les élèves seraient surtout ceux qui poseraient le plus de problèmes afin d'être verbalisés. Nous pouvons ajouter à cela que les enseignants n'utilisent pas ou très peu la notion de geste professionnel dans leur pratique. Étant peu définie dans la littérature scientifique, les enseignants eux-mêmes ont ainsi du mal à en parler et à verbaliser les gestes professionnels qu'ils utilisent.

Pour autant, cela **n'empêche pas leur utilisation** par les enseignants. En effet, la verbalisation et la rationalisation des gestes ne représentent pas un obstacle à leur utilisation dans la pratique professionnelle. Ce décalage démontre seulement un flou pouvant exister autour de cette notion. Les enseignants savent en général la mobiliser mais n'explicitent pas toujours ce qu'ils ont fait. Finalement, « *[ce sont] les caractéristiques de l'activité professionnelle des enseignants, dont les enseignants eux-mêmes ne sauraient précisément de quoi il s'agit* » (M. Cizeron, 2010). Nous observons alors un flou concernant la notion de geste professionnel dans le monde de l'enseignement. Il est donc important de clarifier ce terme afin d'avoir une idée précise des tenants et aboutissants de cet acte central à l'enseignement.

⁷³ M. Cizeron, "Le geste professionnel comme geste et outil d'analyse, analyse des pratiques : expérience et gestes professionnels", Presse de l'université Blaise Pascal, 2010, pp. 257-268.

Questionnement

Au regard de l'analyse portée précédemment, nous sommes en mesure de nous questionner sur plusieurs aspects des postures et gestes professionnels qui nous semblent cruciaux. En effet, par leur grande diversité, les gestes et postures professionnels ne peuvent pas être généralisables. Nous l'avons observé, ils dépendent de nombreux facteurs. Cependant il serait intéressant de fixer certaines variables comme les classes (groupement d'élèves) afin de nous intéresser aux contenus qu'apporte l'enseignant dans une ou plusieurs APSA données.

Cela nous amènera à un **questionnement**, relatif à notre contexte d'enseignement.

Au regard de la pluralité des études analysés, le **rôle de l'APSA** dans l'enseignement et l'orientation des gestes professionnels n'a pas réellement été questionné par les auteurs. Au contraire, son influence était parfois minorée. En effet, si certains sont tentés de limiter l'influence de l'APSA sur l'étude des gestes professionnels, d'autres (notamment F. Brière-Guenoun) ont laissé sous-entendre qu'une certaine influence pouvait subvenir. De ce fait, nous nous sommes progressivement attachés au rôle qu'une APSA, par rapport à une autre, pouvait jouer sur les gestes professionnels d'un enseignant.

En parallèle, nous pouvons également nous interroger sur les déclencheurs ou inducteurs de certains comportements de l'enseignant. Quelles sont les origines des différents gestes ou différentes postures de l'enseignant en situation d'enseignement ? Pouvons-nous identifier des facteurs généralisables aux comportements des enseignants en classe ? Est-il possible d'émettre des hypothèses pour expliquer l'apparition de certains gestes ?

Problématique et hypothèse

Ainsi, la posture et les gestes professionnels des enseignants sont des outils didactico-pédagogiques constamment mis en œuvre pour tenter d'assurer l'apprentissage de tous les élèves. Issus de constructions personnelles et institutionnelles, les postures et gestes professionnels s'ajustent en permanence par rapport au contexte d'enseignement. En effet, les élèves, caractéristique principale du contexte, ont tous des modes de fonctionnement différents, avec des besoins différents. Ces besoins peuvent être variés, tant par rapport aux apprentissages, aux comportements ou encore aux Activités Physiques, Sportives et Artistiques (APSA) proposées. L'enseignant doit ainsi faire face à cette diversité de besoins, différents en fonction des élèves, en s'appuyant sur des postures et gestes professionnels efficaces afin de participer à la réussite du plus grand nombre.

Nous porterons un intérêt majeur à l'étude de la mise à profit de ces différentes temporalités de l'enseignement. Les temps de conception, d'opérationnalisation ou encore de régulation sont mobilisés, parfois optimisés, pour aborder un enseignement réfléchi, avec des postures et gestes professionnels planifiés. Dépendants de nombreux facteurs (intrinsèques et extrinsèques), les gestes et postures professionnels sont en constante évolution selon les contextes d'enseignement, au sein desquelles les APSA enseignées pourraient éventuellement impacter l'agir de l'enseignant.

Par conséquent, au regard des différents enjeux sous-tendus par la posture et les gestes professionnels, une **problématique** à laquelle nous nous sommes intéressés émerge :
Quelles sont les différences de postures et de gestes professionnels utilisés en fonction des APSA investies, pour une même classe avec un même enseignant ?
En d'autres termes, comment une APSA, par rapport à une autre, peut influencer l'orientation des postures et gestes professionnels des enseignants, toujours en tenant compte du contexte d'enseignement.

Au regard de cette problématique, une **hypothèse** ressort particulièrement :
Selon nous, le rapport que l'enseignant entretient avec une APSA (connaissances, expériences, vécu, ...) est spécifique. Les postures et gestes professionnels sont dépendants de l'APSA enseignée, et donc spécifiques selon l'activité enseignée.
En d'autres termes, nous pensons que l'apparition de postures et de gestes professionnels est totalement liée à l'APSA enseignée. Certains gestes et postures apparaîtraient donc de manière signifiante par rapport à d'autres au regard de l'activité enseignée. Ainsi, l'activité enseignée influencerait l'apparition et la mobilisation de postures et gestes professionnels particuliers. Il y aurait donc une différence observable de postures et de gestes entre deux APSA investies.

Partie 2 : Protocole

I _ Méthodologie

Notre projet est de rendre compte des postures et gestes professionnels d'un enseignant d'EPS au cours d'une séquence dans l'APSA relais et dans l'APSA handball. Notre objectif est de relever quantitativement et qualitativement l'apparition de ces postures et gestes professionnels selon l'activité sportive enseignée.

Dans un premier temps, notre démarche consiste à mesurer quantitativement l'occurrence de gestes professionnels en fonction de l'APSA support, et ainsi y identifier des différences ou bien des similitudes.

Dans un second temps, nous ambitionnons de dégager (si cela est possible) une posture professionnelle prioritaire spécifique à l'enseignant, au regard de l'activité enseignée, à un moment précis, en décryptant son analyse a postériori.

II _ Contexte de la recherche

1) Participants étudiés

a. *L'individu observé*

Pour rappel, notre étude portera sur l'influence des APSA enseignées sur les postures et gestes professionnels investis par l'enseignant. Il s'agira ainsi d'analyser l'ensemble des **actions de l'enseignant** afin de vérifier si oui ou non il y a une différence notable entre deux activités.

Pour ce faire, nous décidons de nous placer avec un **enseignant stagiaire** que nous nommerons Pino. Le choix s'est porté sur cet enseignant puisque les conditions de réalisation de cette étude était uniquement envisageable avec celui-ci. Pino est en quatrième année d'étude supérieure et prépare le concours de l'éducation nationale afin de devenir enseignant d'EPS. Son parcours de formation est une licence STAPS (Science et Technique des Activités Physiques et Sportives), accompagnée d'une première année de maîtrise en MEEF (Métier de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation). De ce fait, il a déjà réalisé pendant une année des interventions auprès de classes d'un collège, catégorisé en éducation prioritaire. De plus, il a pu enseigner à quelques reprises en école primaire durant sa deuxième année d'étude.

Ayant seulement des expériences passagères, cet enseignant stagiaire n'est pas considéré comme un "expert"⁷⁴ selon la classification d'Elbaz (1981). Pino est ainsi un enseignant débutant, également appelé **non-expert**. L'observation de ces postures et gestes professionnels s'est réalisée au sein d'une classe de lycée, en terminale.

Au regard de la problématique retenue, il aurait été possible de décliner ce thème d'étude avec un enseignant considéré comme expert, pouvant certainement démontrer des caractéristiques différentes, ou bien similaires.

⁷⁴ *The teacher's « practical knowledge » : Report of a case study*, Elbaz Freema (1981), Curriculum Inquiry.

b. Le public d'appui pour l'étude

En effet, malgré une observation des postures et gestes professionnels issue de l'enseignant non expert, il paraît selon nous important de caractériser le public avec lequel nous avons réalisé cette étude.

Compte tenu de notre problématique ainsi que de notre contexte, notre étude portera sur une classe de **Terminale en voie professionnelle**. En effet, ce choix s'est fait plutôt à partir et par rapport à la faisabilité de mise en place du protocole. Pour répondre à la problématique, seule une classe portait la caractéristique d'avoir deux APSA durant notre période d'étude. Nous avons donc logiquement fait le choix de réaliser notre mémoire en s'appuyant sur cette classe.

Celle-ci est composée de vingt élèves, uniquement des garçons. Ces élèves se connaissent et travaillent ensemble depuis la classe de seconde, c'est-à-dire trois ans. Les élèves de voie professionnelle ont, selon Charlot et al en 1999⁷⁵, pour la plupart rarement choisi leur orientation. Sorte de choix subi, ils manifestent de plus un « *désintérêt vis-à-vis des activités scolaires et professionnelles* »⁷⁶. La voie professionnelle est pourtant censée représenter pour eux une « *école de la seconde chance* »⁷⁷. De ce fait, A. Jellab explique que les enseignants dans ces filières doivent faire face à un échec scolaire parfois important, lutter contre le décrochage et des problèmes de motivation.

Dans notre cas précis, les élèves démontrent effectivement des signes vis-à-vis de ses éléments. Ils ont souvent du mal à être motivés, quelle que soit l'activité enseignée, et détournent rapidement la tâche initiale pour s'en affranchir et "faire ce qu'ils veulent". Par conséquent, le maintien d'un climat de travail propice aux apprentissages et en toute sécurité semble être une mission importante de l'enseignant avec cette classe. Nous projetons ainsi qu'il y ait de nombreux gestes d'atmosphère investis par l'enseignant observé dans notre étude.

Enfin, il convient de noter que les élèves sont **avertis** qu'une étude est réalisée pendant leur leçon. Ils savent qu'ils sont filmés mais sont à chaque fois prévenus, en début de séance, qu'ils n'ont rien de particulier à faire ou à modifier (comportements, réactions, discussions, etc.). La seule demande qui leur est formulée est de rester eux-mêmes, sachant que c'est l'enseignant qui sera toujours observé lors du traitement des données.

2) Procédure

Nous faisons le choix d'orienter notre regard sur les **phases in situ de l'enseignement**, c'est-à-dire pendant les temps explicites où enseignants et élèves sont en interactions. En effet, ce choix est réalisé au regard des différentes études analysées qui, comme expliqué précédemment, nous permettrait de porter un regard plus précis sur les **interactions** et **régulations** de l'enseignant **au sein même d'une leçon**, concernant une éventuelle influence d'une APSA.

a. Le choix des APSA supports pour les leçons

La recherche porte sur la comparaison de deux leçons dans **deux activités physiques et sportives différentes**.

⁷⁵ *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Charlot B., 1999.

⁷⁶ *Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves*, A. Jellab, Revue française de sociologie, pages 295 à 323, 2005.

⁷⁷ Ibid.

Les APSA retenues pour cette étude sont le **relais** et le **handball**. Ces deux activités ont été choisies par rapport à la faisabilité de la recherche au regard du contexte dans lequel nous faisons notre expérimentation. En d'autres termes, comme évoqué précédemment, seule une classe présente la caractéristique d'avoir deux APSA enseignées au cours de la même période.

C'est pourquoi nous faisons le choix de nous positionner sur ces deux activités, suffisamment "différentes" pour faire ressortir d'éventuelles postures et gestes professionnels spécifiques. Par « différentes », nous entendons que ces deux APSA ont des caractéristiques qui leur sont propres. En effet, elles n'appartiennent tout d'abord pas au même Champ d'Apprentissage (CA), où les programmes scolaires regroupent des activités à même visée dans un même ensemble. Pour le relais, nous nous situons dans le **CA 1**, « Réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée »⁷⁸. A l'opposé, le handball s'inscrit dans le **champ d'apprentissage 4**, « Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel pour gagner »⁷⁹. Les objectifs spécifiques de ces deux APSA sont donc bien différents, tant dans les contenus que dans les finalités.

En parallèle de ce constat institutionnel, nous pouvons également relever le fait que ces activités sont différentes puisqu'elles ne se pratiquent pas dans le même **environnement** (en extérieur sur une piste d'athlétisme pour le relais, en intérieur dans un gymnase pour le handball) ou encore parce qu'elles ne font pas intervenir le même **nombre d'élèves** (au maximum quatre ou cinq élèves en relais, au minimum six ou sept en handball selon les situations).

b. Le numéro de leçon

Afin de réaliser notre observation, nous faisons le choix de nous placer à la même temporalité au sein de la séquence entre les deux APSA. En effet, le contexte de la recherche nous permet de réaliser notre étude sur le **même numéro de séance**. De ce fait, l'observation des postures et des gestes professionnels de Pino s'est concrétisée au cours de la **deuxième séance de relais** ainsi que de la **deuxième séance de handball**.

Ce choix temporel nous permet de **limiter un biais** à l'étude qui pourrait éventuellement intervenir, où les postures et gestes professionnels pourraient être différents selon la temporalité dans la séquence. Par exemple, comparer les observations de la première séance de relais avec la quatrième séance de handball pourrait altérer nos résultats. Par conséquent, la comparaison entre les deux activités s'effectue dans les mêmes conditions, c'est-à-dire au même numéro de séance. Les conditions identiques d'étude nous permettent de ce fait de supprimer un biais pouvant survenir.

En conséquence, pour chaque APSA, l'observation s'est effectuée à des moments spécifiques (expliqué ci-après). Pour autant, **l'objectif de séance** pour chaque activité était le suivant :

- En relais, "Stabiliser les apprentissages sur la technique pure (signal sonore, mains opposées, position dans le couloir, ouverture de la main) de transmission".
- En handball, "Maîtriser les principes du tir, la technique (coude + main armés, ballon qui passe au-dessus de l'épaule, trajet moteur ample et rapide, pieds opposé à la main de tir) ainsi que la position favorable (seul face à la cage, le plus proche possible, sur sa main forte)".

c. Les "moments" de la leçon

En plus du numéro de séance, l'étude comparative des postures et gestes professionnels de l'enseignant non expert entre les deux APSA s'est faite sur des "**moments**" identiques. Par moment, il

⁷⁸ Bulletin officiel de l'Éducation Nationale sur le programme d'EPS, 2015.

⁷⁹ Ibid.

faut entendre des temps précis au cours desquels il est possible de relever des éléments significatifs de la posture et des gestes professionnels investis par un enseignant.

En référence aux travaux de T. Mayeko⁸⁰, nous faisons le choix de retenir les moments suivants : **l'échauffement**, une **situation d'apprentissage jamais enseignée** par le professeur et enfin le **retour au calme**. Pour rappel, ces trois moments clés présentent la particularité de mettre en jeu des postures et gestes professionnels différents, à la fois ritualisés, nouveaux et routiniers. Nous réalisons de plus ce choix afin de limiter la quantité de données à relever et traiter. En effet, si nous devions capter les postures et gestes professionnels d'un enseignant durant les deux heures effectives pour chaque activités sportives, nous nous retrouverions avec quatre heures de données, à décrypter et interpréter. De ce point de vue, ce choix de moments répond donc également à un souci de faisabilité.

De ce fait, notre observation va s'effectuer au cours de ces trois moments (échauffement, situation inhabituelle, retour au calme) dans les deux APSA retenues. Concrètement, les moments observés dans l'APSA relais et handball correspondent respectivement aux traitements didactiques suivant :

En relais :

- Échauffement : deux tours de terrains et gammes (montées de genoux, talons-fesses, pas chassés, flexion – extension, pas croisés)
- Objectif de la situation inhabituelle : "Passer d'une technique de transmission comprise à une technique de transmission maîtrisée en situation réelle de course".
- Retour au calme : ranger le matériel (témoins, coupelles)

En handball :

- Échauffement :
 - Un ballon par élève, dribble main droite – gauche, tir en visant le poteau gauche puis le droit et la transversale, changer de moitié de terrain et tirer au coup de sifflet.
 - Un ballon pour deux, passes à rebond, passes tendues, trois passes et un tir, un joueur devient défenseur et un attaquant au coup de sifflet.
- Objectif situation inhabituelle : "Réaliser des tirs efficaces et en position favorable en situation réelle de match".
- Retour au calme : ranger le matériel (chasubles, coupelles, ballons)

III _ Recueil et traitement des données (outils, matériels)

Le dispositif méthodologique repose sur l'enregistrement **filmé** de deux leçons dans deux activités différentes, une en relais et une en handball. L'enregistrement vidéo, appuyé par un **micro-cravate** placé sur l'enseignant Pino, est ainsi réalisé à chaque fois à l'échauffement, à la situation inhabituelle et au retour au calme de chaque APSA. A l'issue de chaque leçon, un **entretien semi-directif enregistré** par un micro est réalisé par un individu ayant observé la séance venant de se dérouler. L'analyse des postures et gestes professionnels est entrepris en deux temps distincts.

Premièrement, l'utilisation des **caméras** dans chaque séance a pour objectif de relever **l'apparition des gestes professionnels** investis par l'enseignant. En référence aux travaux de D. Bucheton et Y. Soulé sur le multi-agenda⁸¹, un **cadre d'analyse** avec des indicateurs observables

⁸⁰ *Les gestes professionnels de l'enseignant d'EPS pour réguler l'activité des élèves en classe : analyse et perspectives pour l'intervention en milieu scolaire*, T. Mayeko, 2021.

⁸¹ *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*, D. Bucheton & Y. Soulé, Éducation et Didactique, 2009, pp. 29-48.

(annexe 4) a été construit afin d'identifier les gestes professionnels de Pino. Généralisable à l'ensemble de la profession, ce cadre prend appui sur les quatre grands gestes professionnels, où chacun est décliné en éléments significatifs observables. On retrouve par exemple, pour le geste de pilotage, un indicateur sur le "Rapport au temps", observable par le "Nombre de regards de la montre", "L'accélération ou le ralentissement d'une tâche" ou bien la "Suppression d'une tâche". A partir de ce support, il est possible dans chaque leçon de **quantifier** l'apparition des gestes professionnels propres à un enseignant. Pour ce faire, chaque moment (échauffement, situation inhabituelle et retour au calme) de la leçon en relais et en handball est filmé par une caméra fixe à grand angle, permettant d'observer l'ensemble de l'espace de pratique. Autrement dit, cette caméra donne à voir toutes les actions que l'enseignant effectue durant la séance. Cette première caméra, à plan large, est accompagnée par une deuxième caméra à plan resserré, qui suit l'enseignant afin d'observer précisément ses gestes. Par l'articulation de ces deux caméras ainsi que du micro équipé sur l'enseignant, le cadre d'analyse nous propose de relever l'ensemble de ces gestes professionnels durant ces moments, entre les deux APSA.

Deuxièmement, **l'entretien semi-directif enregistré** cherche à faire ressortir une **posture prioritaire de l'enseignant** au cours d'un moment dans chaque APSA. Cet entretien nous permettra de voir si des similitudes ou bien des différences apparaissent au niveau de la posture dégagee pour un même enseignant, au regard de l'APSA investie. Le moment retenu est la **situation inhabituelle** puisqu'elle laisse voir l'identité profonde de l'enseignant, c'est-à-dire sa manière d'être réellement, sa manière dont il conçoit son approche rationnelle (et non forcément consciente) de l'enseignement. Faisant ainsi écho aux travaux de F. Brière-Guenoun⁸², ce dispositif laissera imaginer ce qui l'anime, tant sur le plan interne (valeurs, conceptions, expériences vécues) qu'externe (référence aux programmes, contexte etc.). De ce fait, cet entretien semi-directif a de nouveau été construit sur la base des travaux de D. Bucheton et Y. Soulé⁸³, en adaptant les questions posées à l'enseignant afin de le positionner dans une posture préférentielle. Le **questionnaire** créé (annexe 5), dirigé par un individu ayant observé chaque leçon (en relais et en handball), est ainsi posé à l'enseignant à l'issue de chaque leçon. Les questions posées positionnent l'enseignant dans le cadre de référence des postures professionnelles créé par les deux auteurs précédemment cités (annexe 1).

Le traitement des données procède de plusieurs étapes (annexe 6). D'un côté, les enregistrements filmés permettront de démontrer de manière **quantitative l'apparition des gestes professionnels** de l'enseignant. Dans un premier temps, nous pourrions comparer moment par moment et entre les APSA l'apparition des indicateurs observables de chaque geste (atmosphère, pilotage, tissage et étayage). Dans second temps, en regroupant (=additionnant) les indicateurs observables au sein de chaque geste, nous pourrions les comparer moment par moment entre les APSA. Enfin, dans un troisième temps, en regroupant les moments, nous comparerons les gestes professionnels en fonction des APSA.

D'un autre côté, **l'entretien semi-directif** rendra compte **qualitativement la posture prioritaire de l'enseignant** observé. A partir du questionnaire et des réponses proposées, il sera possible de positionner l'enseignant dans une posture professionnelle spécifique, relative à l'APSA investie. Sachant que plusieurs postures traversent un enseignant au cours d'une même activité, il s'agira comme expliqué de mettre en avant une posture dite prioritaire, avec d'éventuelles tendances issues d'autres postures.

⁸² *De l'analyse des interactions didactiques aux gestes professionnels d'un enseignant d'éducation physique et sportive*, Fabienne Brière Guenoun, Recherche en didactique, 2015/1 N° 19 | pages 85 à 107.

⁸³ *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*, D. Bucheton & Y. Soulé, Éducation et Didactique, 2009, pp. 29-48.

Partie 3 : Résultats

Après avoir présenté un panorama des dispositifs mis à l'étude par l'enseignant observé, Pino, nous nous intéresserons dans un premier temps à la comparaison quantitative des gestes professionnels investis par celui-ci dans les deux activités. Dans un second temps, nous orienterons notre regard sur la posture professionnelle prioritaire qui ressort pour chaque APSA à partir de l'analyse de l'entretien semi-directif.

I _ L'analyse quantitative des gestes professionnels de l'enseignant

A partir du cadre d'analyse créé (annexe 4), et en prenant appui sur les travaux de D. Bucheton et Y. Soulé, nous avons pu **identifier différents gestes professionnels** que l'enseignant Pino a mobilisé au cours des deux leçons observées, en relais et en handball. Ce cadre d'analyse a été totalement rempli pour chaque moment en ayant une **double lecture** de chaque séquence. Le premier visionnage consistait à reporter toutes les interactions verbales de l'enseignant. Le second visionnage a lui permis de reporter l'ensemble des actions physiques de celui-ci. De ce fait, l'analyse a pu être exhaustive, complète pour chaque geste professionnel (annexe 7).

Afin de présenter les résultats, nous avons fait le choix d'avoir un regard dans un premier temps **microscopique** pour progressivement prendre du recul et avoir un point de vue **macroscopique**. Concrètement, nous allons en premier lieu présenter les résultats indicateur par indicateur pour chaque geste professionnel pour ensuite finir sur une présentation générale des résultats pour chaque geste, tout en gardant à l'idée que c'est une comparaison entre les deux APSA. Nous présenterons nos résultats grâce à des diagrammes de Kiviat (communément appelé en étoile ou radar), permettant de comparer visuellement et rapidement l'occurrence de certains éléments entre les APSA étudiées.

1) L'analyse microscopique des gestes professionnels

Dans cette première analyse, nous allons ainsi avoir un regard microscopique en présentant les résultats obtenus pour **chaque indicateur observable** issus des quatre gestes professionnels. Cette analyse tient compte des deux APSA étudiés. De plus et pour ce faire, nous allons organiser notre analyse à partir des différents moments observés (échauffement, situation inhabituelle, retour au calme).

Pour ce faire, nous faisons le choix d'avoir une **lecture verticale** du tableau, c'est-à-dire d'analyser un par un chaque geste professionnel (avec leurs indicateurs respectifs) selon les trois temporalités définies. Nous commencerons ainsi par mettre en avant les gestes d'atmosphères au moment de l'échauffement, de la situation inhabituelle et enfin le retour au calme. Nous effectuerons ensuite la même analyse pour les gestes de pilotage, de tissage ainsi que d'étayage. Ce cheminement permettra de rester **claire, continu** et **concis** compte tenu de la quantité de résultats, et donc de graphiques.

Ensemble des résultats pour chacun des quatre gestes professionnels au niveau microscopique.

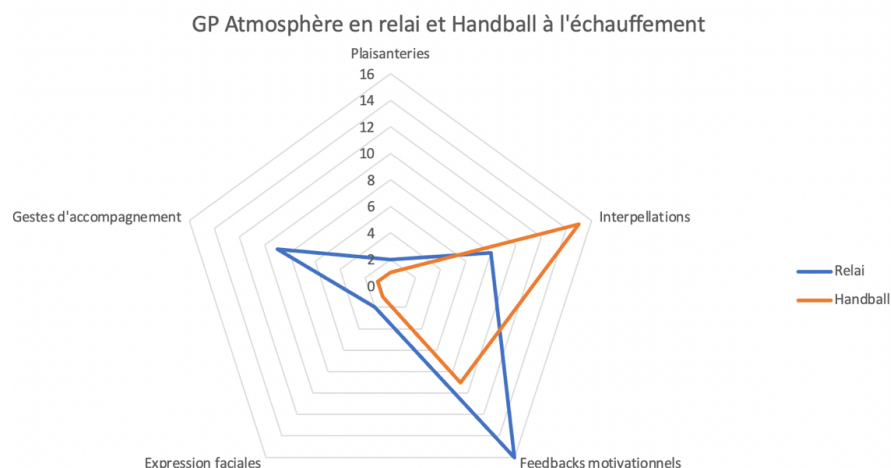
Bleu : indicateurs en relai.
Orange : indicateurs en handball.

	Geste d'Atmosphère	Geste de Pilotage	Geste de Tissage	Geste d'Étayage
Échauffement				
Situation inhabituelle				
Retour au Calme		/		

a. Les gestes professionnels d'atmosphère

Nous allons ainsi nous intéresser aux indicateurs du geste **d'atmosphère**, selon les trois temporalités.

Tout d'abord, à partir du diagramme ci-dessous, on observe visuellement des **différences** entre ces deux activités, dès **l'échauffement**. En effet, afin d'installer un climat de travail, l'enseignant stagiaire ne fait pas appel aux mêmes indicateurs selon l'activité. En se focalisant sur les points saillants qui divergent entre les deux APSA, on observe que l'enseignant Pino est plus sujet à **interpeller les élèves en handball** (remarques, rappels à l'ordre...) qu'en relai. A l'opposé, il s'affaire de manière plus prononcée à **accompagner les élèves** (communication non verbale avec le pouce levé, des applaudissements) **en relai**, plutôt qu'en handball, afin de le faire rentrer dans la tâche, et plus largement dans la séance. Enfin et de la même manière, sa communication verbale est plus importante en relai, notamment pour motiver les élèves à s'inscrire dans l'exercice. De ce constat, on observe ainsi des différences entre les indicateurs du geste d'atmosphère au sein de l'échauffement. De ce point de vue, on peut donc dire que le geste d'atmosphère pour Pino à l'échauffement **varie selon l'activité** qu'il enseigne. En relai, il se retrouve plus souvent en condition d'accompagnement ainsi que d'encouragement, là où en handball il gère son atmosphère en interpellant les élèves.



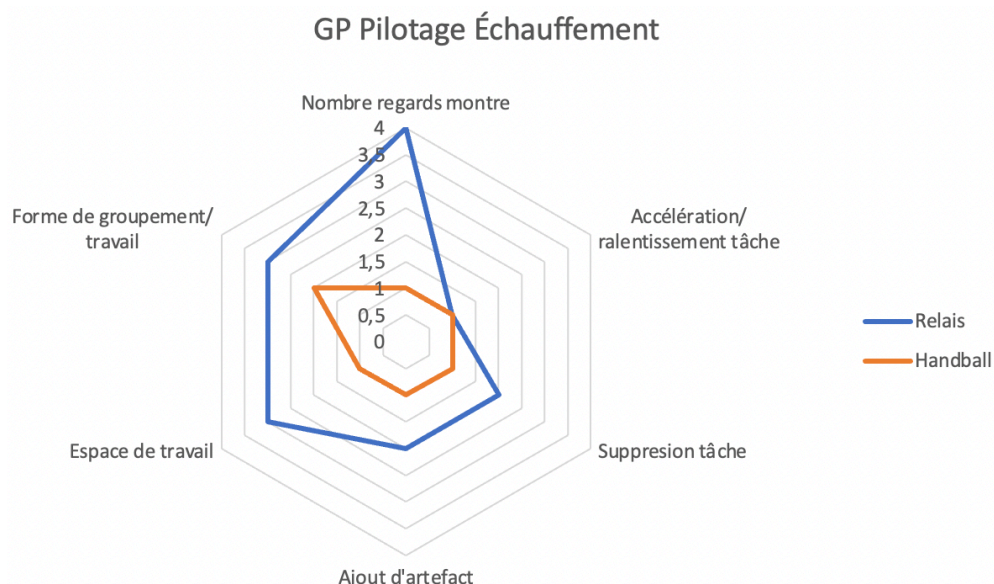
Ensuite, lors de la **situation inhabituelle**, on s’aperçoit (annexe 8) que les interpellations restent l’indicateur prioritaire utilisé par Pino afin de gérer l’atmosphère de travail en handball. En effet, cet indicateur est une nouvelle fois plus représenté dans cette activité plutôt qu’en relai. Cependant, les **feedbacks motivationnels s’équilibrent** entre les deux activités, où leur nombre d’apparition devient presque équivalent. De nouveau, on observe donc des différences entre les deux activités au niveau du geste d’atmosphère, même si pour certaines d’entre-elles elles tendent à diminuer.

Enfin, au moment du **retour au calme**, malgré une diminution de leur occurrence, les interpellations deviennent cette fois-ci plus nombreuses en relai qu’en handball (annexe 9). On observe donc une **inversion des tendances** lors de cette phase, au niveau des interpellations. De plus, on distingue une présence plus marquée de « feedbacks motivationnels » en relai plutôt qu’en handball. Pour autant, sans prendre en compte la quantité (nombre) de chaque indicateur, et contrairement aux deux moments précédents, on observe deux diagrammes qui ont presque la même forme. Lors de cette phase, de manière relative, il est ainsi possible de dire qu’il y aurait une influence minorée de l’APSA enseignée sur les gestes d’atmosphère.

b. Les gestes professionnels de pilotage

Pour continuer, nous allons maintenant nous intéresser aux gestes de **pilotage** au cours de l’échauffement et de la situation inhabituelle. Aucune analyse n’a pu être réalisée lors du retour au calme puisqu’il s’agit d’un temps de rangements et d’explications, donc non observable pour le pilotage (compte tenu des indicateurs).

Premièrement, lors de **l’échauffement**, il est rapidement possible de se rendre compte de la prédominance marquée du relai au niveau des indicateurs. En effet, sur les six indicateurs retenus, l’enseignant mobilise beaucoup plus de gestes de pilotage en relai plutôt qu’en handball. Pino distingue notamment ces gestes au niveau de la création « d’espace de travail » ainsi que des « regards à la montre » afin de gérer le temps d’échauffement. C’est également le cas pour les « formes de groupement » retenues. De plus, on remarque que les gestes mobilisés sont variés en relai puisque l’enseignant intervient sur les six indicateurs. En effet, contrairement au handball où le « regard à la montre », « la suppression de tâche », « l’ajout d’artefact » ou encore « la création d’espace de travail » sont peu mobilisés, Pino intervient et agit sur ces différents gestes en relai. A la lumière de ce graphique, il est donc possible de dire que l’enseignant est plus sensible à utiliser des gestes de pilotage **nombreux** et **variés** en relai plutôt qu’en handball. L’APSA influencerait ici la quantité et la qualité (ou variété) des gestes de pilotage de l’enseignant.



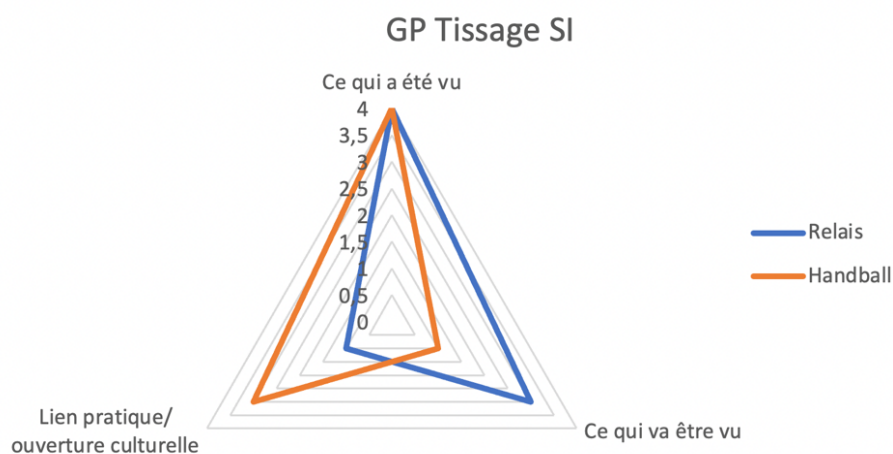
Deuxièmement, au cours de la **situation inhabituelle**, on s'aperçoit que le nombre de gestes mobilisés en handball augmente et devient presque équivalent au relai (annexe 10). En effet, contrairement à l'échauffement où l'on en avait sept en handball contre quinze en relai, ici nous en avons respectivement vingt et vingt-six. Il est donc possible de dire que l'influence de l'APSA sur la **quantité** de gestes mobilisés **diminue**. Pour autant, des différences subsistent entre les deux activités concernant la nature des gestes mobilisés. Il est notamment possible de voir que l'ajout d'artefact est beaucoup plus important en relai plutôt qu'en handball. Ce geste précis de pilotage est donc plus présent dans cette APSA. En revanche, contrairement à l'échauffement, le rapport au dispositif (ou « forme de groupement ») est cette fois-ci en faveur du handball. Le graphique nous permet ainsi d'avoir un regard exhaustif sur les points de divergences concernant la nature des gestes de pilotage investis par Pino lors de ce moment. Il est donc possible d'en conclure, une nouvelle fois, que la nature du geste est influencée par l'APSA enseignée. Ce n'est plus la quantité mais bien la **qualité** de celui-ci qui est sujet à l'APSA investie.

c. Les gestes professionnels de tissage

Ensuite, nous allons nous attarder sur les gestes de **tissage**, relatifs aux liens créés entre les savoirs. Ici, les indicateurs retenus pour ce geste sont « ce qui a été vu [connaissances] », « ce qui va être vu » et le « lien activité et ouverture culturelle ».

Pour commencer, lors de l'**échauffement**, nous pouvons nous rendre compte que Pino réalise plus souvent des liens avec ce qui sera vu plus tard dans l'activité (annexe 11). Il crée du sens aux élèves en les mettant plus souvent en perspective plutôt qu'en handball. C'est également le cas avec ce qui a été vu. Cela étant dit, le nombre de gestes reste sensiblement équivalent (cinq en handball et huit en relai). Les graphiques se ressemblent donc, démontrant une influence certes **présente mais plutôt faible** de l'APSA sur les gestes de tissage de Pino.

Par la suite, lors de la **situation inhabituelle**, on remarque que les deux graphiques prennent ici des formes bien différentes. Si l'indicateur avec « ce qui a été vu » est fortement présent pour les deux APSA, il n'en n'est pas de même pour les deux autres. En effet, Pino mobilise plus en handball « l'ouverture culturelle » contre « ce qui va être vu » en relai. La quantité de gestes mobilisés est identiques entre les deux activités mais c'est encore une fois la qualité, la nature des gestes qui est différente. Durant ce moment, l'APSA influence bien la **nature** des gestes de pilotage mobilisés par l'enseignant.



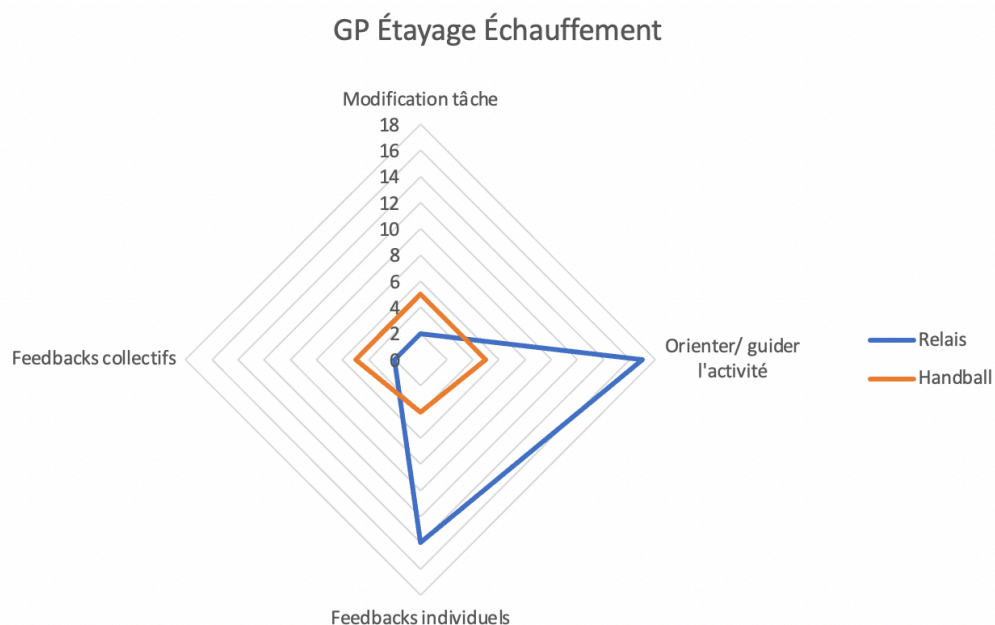
Enfin, nous pouvons nous pencher sur la phase de **retour au calme** (annexe 12). Durant cette phase, on observe de nouveau les **mêmes phénomènes** que pour les phases et gestes précédents. La quantité de gestes de pilotage investie par Pino est presque identique entre les deux APSA, avec neuf

pour le handball contre dix pour le relai. Cependant, le graphique nous démontre des différences au niveau de la répartition de ces gestes. En effet, Pino s'attarde plus en relai à effectuer des liens avec ce qui sera vu plus tard dans la séquence tandis qu'en handball, il tisse d'avantage de liens concernant ce qui a été vu (par rapport au relai). Il est ainsi possible d'en conclure que l'APSA influence la **nature** des gestes de pilotage de l'enseignant.

d. Les gestes professionnels d'étayage

Nous allons enfin terminer notre analyse au niveau microscopique avec les gestes **d'étayage**.

En premier lieu, durant **l'échauffement**, il est possible de remarquer de grandes différences entre les deux graphiques. Premièrement, on en observe en termes de **nombre** de gestes d'étayage entre le relai et le handball. Si pour le handball il y a une occurrence de dix-neuf gestes, on remarque pour le relai leurs apparitions à trente-quatre reprises, soit presque le double. C'est particulièrement au niveau des « feedbacks d'apprentissage individuels » et du « guidage de l'activité » que le relai se distingue. Deuxièmement, la répartition de ces gestes n'est non plus pas identique. Malgré une plus grande quantité de gestes en relai, ils ne sont pas prédominants sur l'ensemble des indicateurs. En effet, en handball, les « feedbacks d'apprentissage collectifs » sont par exemple bien plus mobilisés qu'en relai. C'est également le cas concernant l'indicateur « modification de la tâche ». A partir de ce constat, il nous en conséquence possible de dire que l'APSA influence ici la **quantité** mais aussi la **qualité** (nature) des gestes d'étayage mobilisables par l'enseignant.



En second lieu, il nous est maintenant possible d'observer une inversion des tendances concernant la **quantité** de gestes investis entre le relai et le handball lors de la situation **inhabituelle** (annexe 13). En effet, nous observons ici, par rapport à l'échauffement, une mobilisation de gestes d'étayage bien plus élevée pour le handball que pour le relai, avec respectivement cinquante-trois et trente-trois unités. Ce constat nous amène ainsi à dire que l'APSA handball influence de manière significative notre enseignant Pino à utiliser une quantité plus élevée de gestes d'étayage (par rapport au relai). De la même manière qu'à l'échauffement, il est également possible de se rendre compte que la **répartition** de ces gestes est différente. Si le handball demande à l'enseignant d'être plus présent sur la « modification de la tâche », des « feedbacks d'apprentissage individuels » et « collectifs », le relai semblerait plus propice à investir des gestes d'étayage pour « guider et orienter l'activité ». Ainsi, malgré une répartition et des données différentes entre l'échauffement et la situation

inhabituelle, nous pouvons affirmer à l'issue de ces deux graphiques que l'APSA possède une **influence marquée** sur la mobilisation des gestes d'étayage de l'enseignant, tant en termes de **quantité** que de **qualité**.

Dans un dernier temps, nous allons observer les indicateurs du gestes d'étayage entre les deux APSA au cours du **retour au calme** (annexe 14). Ce dernier moment nous invite à observer une proportion plus importante de gestes investis en handball plutôt qu'en relai. Pour autant, cette différence quantitative reste moins marquée que lors des deux moments précédents. De plus, d'un point de vue relatif, la forme des deux diagrammes semblent similaire. En effet, pour chacune des activités, les principaux indicateurs soulevés sont les « feedbacks d'apprentissages collectifs » ainsi que le « guidage de l'activité ». De ce fait, nous pouvons dire lors du retour au calme qu'il n'existerait **pas d'influence signifiante** d'une activité par rapport à une autre concernant les gestes d'étayage.

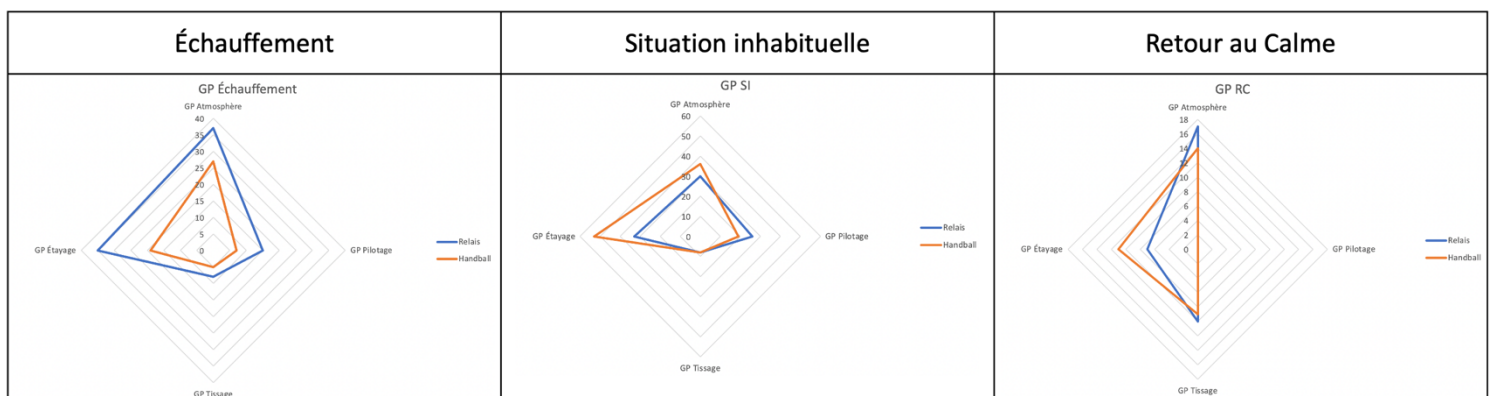
e. Synthèse des résultats au niveau microscopique

A l'issue de cette analyse microscopique des différents gestes sur les trois moments définis, nous pouvons en conclure que l'APSA investie possède une influence sur les gestes professionnels d'un enseignant. De manière plus approfondie, nous avons en effet pu observer à quelques reprises une influence de celle-ci sur la quantité d'indicateurs mobilisés pour chaque geste. L'APSA possède ainsi une **influence partielle** mais notable sur la **quantité** de gestes que l'enseignant mobilise au cours de sa leçon. En revanche, nous avons également analysé sur presque l'ensemble des graphiques une influence marquée de l'APSA sur la nature des gestes employés. Bien que la quantité de gestes mobilisés soit souvent égale, nous avons en effet vu des différences concernant la nature des indicateurs mobilisés entre les deux activités. De ce fait, au niveau microscopique, l'APSA **influence significativement la nature** de chaque geste professionnel mobilisable par l'enseignant au cours de sa séance.

Il est également possible d'ajouter le fait que dans n'importe quelle situation, que ce soit un **moment ritualisé ou bien un moment inhabituel**, on observe des différences notables dans les gestes professionnels mobilisés par Pino. Ses gestes sont en effet, dans leur **nature** (également nommé "éléments significatifs observables" ou "indicateurs" précédemment), différents entre l'activité handball et l'activité relai. Il est de nouveau possible d'évoquer une **influence de la part de l'APSA sur la nature des gestes professionnels** mobilisables par un enseignant, et ce quel que soit le moment de la leçon.

2) L'analyse "intermédiaire" des gestes professionnels

Après avoir observé les indicateurs de chaque geste, moment par moment, il apparaît selon nous intéressant de dézoomer progressivement notre analyse afin d'observer la tendance à une échelle plus large. Ce focus intermédiaire représente un moyen de nous rendre compte, en regroupant (additionnant) les indicateurs de chaque geste, s'il y a une influence plus "globale" de l'APSA.



Comparaison des quatre gestes professionnels, moment par moment, entre les deux APSA.

a. Résultats au cours des trois moments

De ce point de vue, on observe rapidement que certaines **différences émergent** mais également que quelques points communs apparaissent.

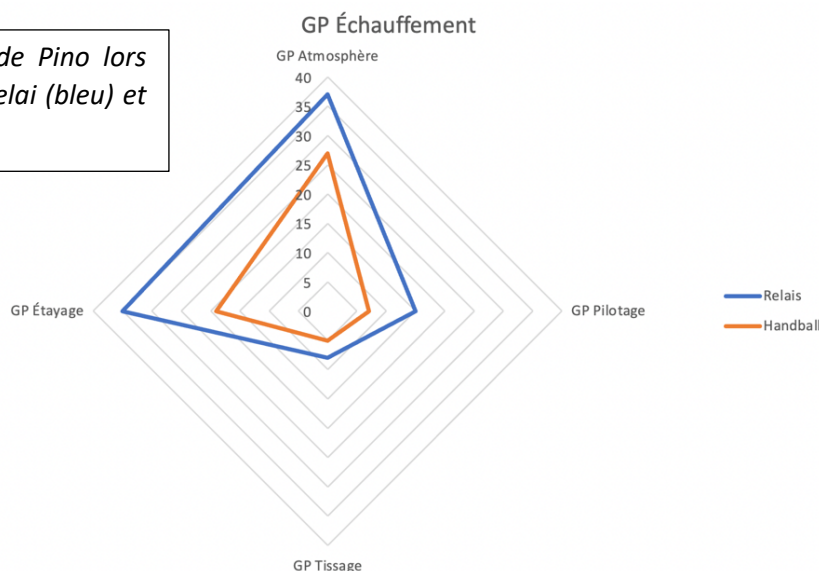
Prenons exemple lors de **l'échauffement**, où l'on analyse les gestes professionnels mobilisés par Pino dans les deux activités étudiées (graphique ci-contre et ci-dessous).

Tout d'abord, on observe que le **nombre** de gestes professionnels investis par Pino est beaucoup **plus important en relais** plutôt qu'en handball. Ceci est vrai quelle que soit le geste professionnel, tant pour l'atmosphère, le pilotage, le tissage ou bien l'étayage. En effet, en relai, nous relevons quatre-vingt-quinze gestes contre cinquante-huit, soit presque le double. Par conséquent, cela veut ainsi dire que les actions de l'enseignant, pour l'échauffement, sont beaucoup plus nombreuses dans cette APSA relais. La présence de celui-ci est donc plus importante, quelle que soit la finalité (créer les conditions de travail, orienter l'activité, amener du sens, faire des retours aux élèves, etc.). L'APSA aurait ainsi une influence, à ce moment, sur la **quantité** d'apparition de gestes professionnels.

Pour autant, on s'aperçoit également que, au-delà de l'occurrence plus prononcée des gestes professionnels en relais, la **nature des gestes reste la même** (les deux diagrammes ont la même "forme"). En d'autres termes, les actions de l'enseignant sont certes moins nombreuses en handball mais **identiques** dans leur **proportion**. De ce fait, quelle que soit l'APSA, Pino utilise les mêmes gestes. Ici, on voit donc qu'il utilise majoritairement des gestes d'atmosphère à l'échauffement, puis des gestes d'étayage. Ceci s'explique sûrement par la volonté pour celui-ci de prendre en main sa classe dès le début pour ne pas perdre de temps et mettre rapidement les élèves en activité.

Ainsi, on observe une différence à l'échauffement entre les deux APSA sur le nombre de gestes investies. En effet, de manière **absolue**, Pino est plus "présent" en relais. Pour autant, de manière **relative**, il n'existe pas de réelle différence visible puisque les gestes investis sont souvent les mêmes.

Gestes professionnels de Pino lors de l'échauffement en relai (bleu) et en handball (orange).



Dans la continuité, il nous est possible d'affirmer que le phénomène se **répète** également lors de la **situation inhabituelle** où cette fois-ci, c'est bien en handball que les gestes professionnels se trouvent être plus mobilisés (annexe 15). Même si le constat est moins marqué qu'à l'échauffement, la répartition est une nouvelle fois identique, avec les gestes d'étayage en premier, suivis par ceux d'atmosphère, de pilotage et enfin de tissage.

Enfin, c'est également le cas au cours du **retour au calme** (annexe 16). En effet, la quantité de gestes investis s'équilibre entre les deux APSA (trente-quatre gestes pour chacune) et les tendances restent les mêmes, d'abord l'atmosphère puis le tissage et l'étaillage.

b. Synthèse des résultats au niveau intermédiaire

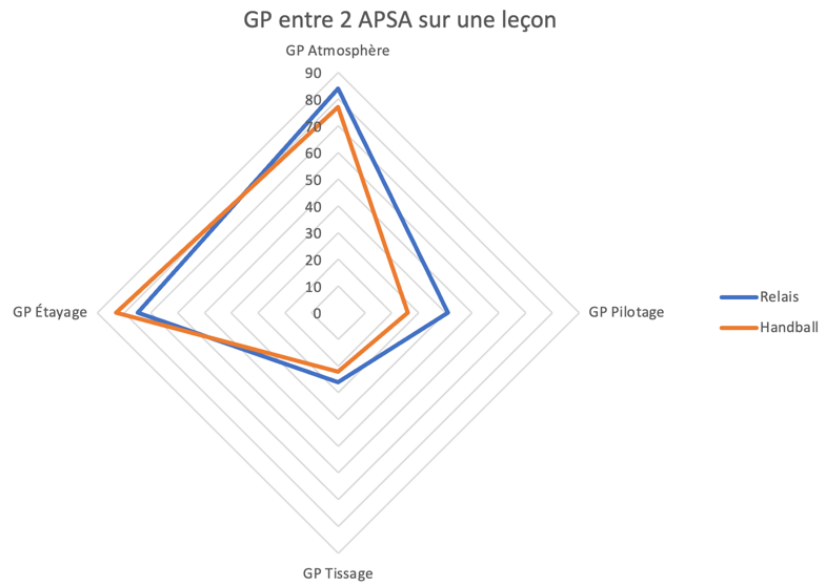
A la lumière de ces constats, il nous est possible d'affirmer **qu'une APSA ne favorise pas la mise en avant d'un geste professionnel** par rapport à l'un des trois autres. En d'autres termes, quelle que soit l'APSA qui est enseignée, la mobilisation par l'enseignant des quatre gestes professionnels se réalise toujours de la même manière, dans la même répartition. En effet, de manière relative (en occultant la quantité), les graphiques ont tous la même "forme". Autrement défini, la répartition des gestes professionnels mobilisés reste identique. Comme nous l'avons vu, lors de l'échauffement, même si la quantité de gestes en relai était beaucoup plus importante qu'en handball, la répartition était semblable entre les deux activités. C'étaient d'abord les gestes professionnels d'atmosphère qui étaient les plus mobilisés, ensuite les gestes professionnels d'étaillage puis de pilotage et enfin de tissage. La tendance était identique entre les moments et cela était vrai quelle que soit l'APSA enseignée.

Ainsi, nous pouvons donc affirmer que les quatre gestes professionnels d'un enseignant ne sont **pas soumis à une influence de l'APSA** quant à leur répartition. A l'inverse, l'APSA influence plutôt, **selon le moment**, la **quantité** d'apparition des gestes. La temporalité d'analyse des gestes professionnels d'un enseignant (échauffement, situation inhabituelle, retour au calme) est effectivement un facteur qui modifie l'apparition de gestes selon l'APSA enseignée. De ce point de vue, une analyse absolue démontre une **influence quantitative** de l'APSA sur l'apparition des quatre gestes professionnels. De la même manière, une analyse relative démontre une **indépendance** entre l'APSA et la **répartition** des gestes professionnels mobilisés par un enseignant.

3) L'analyse macroscopique des gestes professionnels

Dans un dernier temps, après avoir analysé moment par moment, nous souhaitons réaliser un dernier focus, au niveau **macroscopique**, sur l'apparition réelle des gestes professionnels par Pino sur une leçon, c'est-à-dire en regroupant (=additionnant) les différents moments. Ce dernier degré d'analyse nous permet ainsi d'avoir un regard global sur l'utilisation des quatre gestes professionnels en fonction de l'APSA enseignée. En d'autres termes, ce temps nous amènera à donner une réponse assez large à notre problématique concernant l'éventuelle influence d'une APSA sur les gestes professionnels d'un enseignant.

Au regard du graphique présenté ci-dessous, une conclusion ressort principalement. On observe ici, de ce point de vue macroscopique, que les deux graphiques (relai et handball) se **superposent** presque pour ne faire qu'un. En effet, à quelques unités près, les sommets de chaque geste sont identiques. Cette observation suppose ainsi que, avec l'addition de tous les indicateurs observables pour chaque geste ainsi que tous les moments de la leçon, **les gestes professionnels mis en œuvre par l'enseignant Pino sont les mêmes, tant dans leur nombre que dans leur répartition, et ce quelle que soit l'APSA présentée**. Par "nombre", on entend ainsi que l'occurrence de chaque geste, ramenée d'un point de vue globale, est identique, il y a presque la même quantité pour chaque geste. Au total, on compte deux-cent vingt-six gestes en relai contre deux-cents huit en handball. De plus, par "répartition", on entend que la proportion de gestes mobilisés est à chaque fois la même puisque la forme des graphiques est identique entre le relais et le handball. En effet, on observe une majorité de gestes d'atmosphère ainsi que d'étaillage, puis une minorité de gestes de pilotage et enfin de tissage.



Nous pouvons ainsi répondre à notre problématique en disant que, d'un point de vue **global**, **l'APSA pratiquée n'influence pas les gestes professionnels** de l'enseignant. En effet, quel que soit le geste observé, nous pouvons ici dire qu'il n'y a pas de différence significative entre le relais et le handball. De ce fait, au regard de notre hypothèse, nous pouvons donc **l'infirmier**, l'APSA n'influence ni l'apparition, ni la répartition des gestes professionnels d'un enseignant au cours d'une leçon complète.

4) Synthèse globale sur l'analyse quantitative des gestes professionnels

Pour conclure, nous pouvons ainsi résumer nos résultats en fonction des trois niveaux d'analyses retenus.

D'un point de vue **global**, nous avons pu nous rendre compte de nombreux points communs dans la mobilisation des gestes professionnels de l'enseignant. En effet, au cours d'une leçon complète, on observe une répartition presque similaire des quatre gestes au niveau macroscopique (diagramme précédent). Nous avons vu que les deux diagrammes relatifs à l'activité handball et relais étaient quasiment superposés pour chaque geste mobilisé. De ce fait, il n'existe pas d'influence notable d'une APSA (par rapport à une autre) sur l'apparition d'un geste. En d'autres termes, il n'y a **pas un geste** (selon les quatre définis par D. Bucheton et Y. Soulé) **qui est plus susceptible d'être mobilisé par rapport à l'APSA enseignée**. Chacune agit, de manière **équivalente** et **proportionnelle**, sur **l'ensemble des quatre gestes** professionnels. L'enseignant utilise ainsi sensiblement le même nombre et la même répartition de gestes professionnels au sein de sa leçon, et ce quelle que soit l'APSA qu'il enseigne. De ce fait, nous pouvons affirmer que les APSA n'influencent pas l'apparition spécifique de gestes professionnels au cours d'une leçon. Au niveau macroscopique, il n'existe donc pas de lien entre l'APSA enseignée et la quantité ainsi que la répartition de ces gestes. Notre hypothèse est de ce point de vue **non-validée**.

Pour autant, à un niveau **intermédiaire**, quelques différences s'observent, nuanciant ainsi notre conclusion précédente. Nous avons pu observer des divergences entre les deux activités, principalement par rapport à la quantité de gestes mobilisés. En effet, en analysant chaque moment de la leçon (échauffement, situation inhabituelle, retour au calme), nous avons pu démontrer qu'il n'y avait pas la même quantité de gestes mobilisés entre le relais et le handball. Si leur répartition restait toujours équivalente, la quantité changeait entre les deux APSA. Par exemple, à l'échauffement, nous observons une plus grande quantité de gestes en relais (par rapport au handball), et inversement lors de la situation inhabituelle (graphique *partie 2* a.). Ainsi, nous pouvons soumettre l'idée que l'APSA enseignée a une influence, **selon le moment**, sur la **quantité** de gestes mobilisés par l'enseignant. En conséquence, notre hypothèse serait **validée** à ce niveau intermédiaire.

Enfin, il convient d'aboutir notre analyse en expliquant les résultats au niveau **microscopique**. Si la quantité de gestes investis au niveau microscopique semble souvent identique (comme au niveau macroscopique), c'est véritablement la qualité (nature) du geste qui est modifiée entre les deux activités. En effet, à ce niveau-là, on se rend compte que l'APSA influence les déterminants (appelés indicateurs ou éléments significatifs observables) de chaque geste professionnel. A plusieurs reprises, nous avons vu pour chaque geste que les diagrammes étaient fondamentalement différents. De plus, ceci est généralement vrai à n'importe quel moment de la leçon, tant à l'échauffement, lors de la situation inhabituelle ou bien au retour au calme. Ainsi, l'APSA possède véritablement une influence sur la **nature de chacun des quatre gestes exploitables par l'enseignant**, spécifiquement observable au niveau microscopique. De nouveau, notre hypothèse est ici **validée**.

Nous pouvons ainsi en conclure qu'un enseignant utilise, quelle que soit l'APSA enseignée, toujours la **même répartition des quatre gestes professionnels lors d'une leçon**. L'APSA n'influence donc **pas l'occurrence** spécifique d'un geste vis-à-vis d'un autre, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de différence observable de gestes mobilisés entre deux APSA. Pour autant, l'activité enseignée influence, selon le moment de la leçon, la mobilisation plus marquée de l'ensemble des gestes professionnels d'un enseignant. De plus, l'APSA influencent résolument la **nature** des déterminants de chaque geste investi lors d'une leçon. De manière synthétique et globale, l'APSA n'influence pas la répartition des gestes professionnels entre eux mais bien leurs qualités (déterminants) internes.

II _ L'analyse qualitative de la posture de l'enseignant.

Au cours de l'entretien semi-directif, l'enseignant Pino a été questionné sur sa pratique lors de la situation inhabituelle afin de connaître sa posture professionnelle prioritaire, en handball et en relai. Pour rappel, ces questions se sont formulées à partir du cadre d'analyse créé par D. Bucheton et Y. Soulé en 2009⁸⁴. Nous retrouvons ainsi les cinq postures existantes, définies précédemment dans notre état de l'art. Nous tacherons ainsi, grâce au questionnaire créé (annexe 5) sur la base de ce cadre d'analyse, de faire ressortir la **posture prioritaire** de Pino dans les deux APSA, avec éventuellement des tendances à celle-ci.

La présentation des résultats s'effectuera critère par critère en comparant les deux activités (annexe 17)

1) Posture professionnelle dans les deux APSA

a. Posture relative à l'atmosphère

Pour commencer, nous allons analyser les réponses de Pino concernant sa posture professionnelle relative à l'**atmosphère**.

Dans l'APSA **relai**, Pino explique qu'il contrôle beaucoup l'activité des élèves puisqu'il parle à tout le monde de la même manière. Il tente de faire avancer le déroulement de la situation. En effet, il explique qu'« *il fallait que les courses s'enchaînent [pour] ne pas perdre trop de temps. Pour autant, je laissais les élèves sur le côté sans contraintes particulières* ». De plus, il pense ne pas réaliser beaucoup de feedbacks motivationnels, pouvant pourtant créer des conditions favorables de travail et donc, aider les élèves à s'investir dans la tâche. Par conséquent, nous pouvons ici positionner notre

⁸⁴ *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*, Dominique Bucheton et Yves Soulé, Revue Éducation et Didactique, 2009, p. 29 à 48.

enseignant dans une posture prioritaire de **contrôle**, où celui-ci cherche effectivement à faire avancer tout le groupe en synchronie.

A l'opposé, lors de l'activité **handball**, Pino souhaite « *donner la responsabilité à certains élèves* » pour amener ce climat favorable de travail. Il souhaite ainsi volontairement partager les prises de décisions avec les élèves. De ce fait, il collabore avec les élèves pour tenter de trouver ensemble un moyen d'installer cette atmosphère propice au travail des élèves. Ce choix a pu être appuyé par la mobilisation de feedbacks motivationnels. En effet, celui-ci explique qu'il a « *utilisé à plusieurs reprises des feedbacks motivationnels [...] pour encourager les joueurs afin de rester investis dans la tâche* ». Ainsi, Pino se situe ici dans une posture **d'accompagnement** en handball, où l'enseignant intervient en tant que ressources.

Ce constat nous amène à en déduire que pour la gestion de l'atmosphère, la posture prioritaire de Pino n'est pas la même entre les deux APSA. Si pour le relai il est associé à une posture de contrôle, en handball il est au contraire dans une posture d'accompagnement. De ce fait, nous pouvons dire qu'il existe une **influence de la part de l'APSA sur la posture** d'un enseignant concernant l'organisation de l'atmosphère.

b. Posture relative au pilotage

Pour continuer, nous allons maintenant décrypter les explications de Pino par rapport à sa posture professionnelle concernant le **pilotage** de la tâche.

Durant l'APSA **relai**, Pino explique au cours de l'entretien qu'il laisse former des « *trios affinitaires* [car] *c'est une situation technique. Je préfère qu'ils soient avec des personnes avec qui ils se sentent bien* ». Il souhaite réaliser des binômes d'une certaine configuration (ici affinitaires) mais ce sont les élèves qui choisissent avec qui ils préfèrent se mettre. C'est un moyen pour lui de leur donner la responsabilité de s'organiser face à la tâche donnée tout en étant en sécurité affective. De plus, l'enseignant donne également la responsabilité aux élèves de gérer l'enchaînement des courses. Pour autant, Pino explique qu'il doit souvent « *cadrer l'organisation générale du travail* ». Dans un souci temporel, il reprend ainsi le contrôle du pilotage de la leçon, bien qu'initialement elle était partagée avec la classe. Par conséquent, Pino se positionne en relai entre deux postures. D'une part, il se retrouve en tant qu'**accompagnant**, mais il est également dans le **contrôle** afin de gagner du temps.

Concernant l'APSA **handball**, l'enseignant souhaite se positionner en retrait des élèves pour leur donner la responsabilité d'organiser la situation ainsi que de la gérer eux-mêmes. Dès la création des équipes, il « *essaye de lâcher-prise en laissant la tâche [...] sur la formation des équipes aux élèves* ». A l'issue de ce temps, il se propose de venir appuyer un ou deux choix afin de rééquilibrer les niveaux. Il dit : « *je réajustais si besoin* ». Il intervient quand il pense être judicieux de guider les élèves. De la même manière, il choisit les bons moments pour venir appuyer les décisions des élèves (joueurs, arbitres, table de marque) durant la situation (pour rappel, oppositions entre différentes équipes). L'organisation du pilotage est ainsi en handball partagée entre deux postures. En effet, on se retrouve de nouveau dans un entre deux, où Pino se situe dans le **lâcher-prise** puisqu'il confie le fonctionnement au groupe, mais aussi dans une posture **d'enseignement**, cherchant à piloter au bon moment.

Au travers des postures de pilotage lors de cette situation, nous en concluons ainsi que l'enseignant n'investit pas la/ les même(s) posture(s) selon l'APSA en cours. De ce fait, nous pouvons à nouveau affirmer qu'il existe ici une relation de causalité entre la posture mobilisée et l'APSA enseignée. **L'activité influence donc la posture de pilotage** d'un enseignant.

c. Posture relative au tissage

Après avoir étudié les postures de Pino relatives à l'atmosphère et au pilotage, nous allons maintenant nous intéresser à celle(s) de **tissage**.

Lors de l'APSA **relai**, Pino explique au cours de l'entretien que la situation en cours se positionne dans la continuité de la précédente, facilitant ainsi le tissage de liens entre les apprentissages. En effet, il explique que « *celle-ci [la situation inhabituelle] s'inscrit dans la continuité de la première* ». De plus, il effectue des « *rappels de ce qu'on a vu la semaine dernière* ». Pino effectue de ce fait de nombreux liens avec les connaissances précédemment mobilisés et celles bientôt mobilisables. Pour cela, il utilise le « *questionnement des élèves* » afin de leur faire exprimer ce qui a notamment déjà été vu. Ce fonctionnement lui permet de faire ressortir les savoirs et d'ainsi tenter de les ancrer chez les élèves. C'est notamment ce qu'il avance dans l'entretien lorsqu'il explique se « *sentir obligé de questionner les élèves parce qu'ils ne font pas forcément le lien technique-performance* ». En conséquence, ce fonctionnement le positionne prioritairement dans la posture **d'enseignement**, cherchant à faire les liens entre les tâches.

De la même manière, on retrouve un fonctionnement similaire au cours de l'APSA **handball**. En effet, Pino tente également de tisser des liens entre les situations ainsi que les connaissances déjà mobilisées afin d'ancrer les savoirs chez ses élèves. Il dit par exemple « *je leur ai expliqué ce qu'on a utilisé précédemment* ». Même s'il utilise le format question-réponse, faisant participer les élèves, il termine toujours par rappeler et synthétiser l'ensemble des notions soulevées. C'est ce qu'il analyse en disant « *c'est plus moi qui ai rappelé* ». Lors de cette situation, Pino se place ainsi dans une posture **d'enseignement**, comme en relai, concernant la gestion du tissage.

Cette analyse de la posture de tissage nous démontre par conséquent que l'influence de l'APSA sur la posture professionnelle prioritaire d'un enseignant n'est **pas toujours différente entre les activités**. En effet, on retrouve ici entre le relai et le handball la même posture prioritaire (d'enseignement). De ce fait, **plusieurs conclusions** peuvent être tirées. Premièrement, les APSA relai et handball pourraient toutes les deux favoriser la posture d'enseignement concernant le tissage. De ce fait, il pourrait être intéressant de comparer avec encore une autre activité afin d'affirmer ou non cette conclusion. Deuxièmement, il est possible de penser que la posture d'enseignement en tissage est récurrente chez cet enseignant, quelle que soit l'APSA. Il pourrait de ce fait être intéressant de répondre à cette hypothèse avec un autre enseignant. Troisièmement, c'est la classe en présence qui présenterait le besoin de tissage conséquent afin de faire le lien activité-savoir. Changer de classe de référence pourrait ainsi être une solution pour y répondre.

Ces résultats nous invitent par conséquent à nous questionner sur de nouvelles hypothèses et nouveaux champs de questionnements. Pour autant, nous pouvons affirmer avec certitude qu'il n'existe **pas tout le temps une influence de l'APSA, comparée à une autre, sur la posture professionnelle** prioritaire d'un enseignant.

d. Posture relative à l'objet de savoir

Ensuite, nous pouvons continuer notre présentation des résultats par l'analyse des réponses de Pino par rapport aux **objets de savoir**. Pour rappel, D. Bucheton et Y. Soulé définissent en 2009 les objets de savoirs comme l'ensemble des connaissances, compétences et savoirs qui peuvent être ressortis au cours d'une séquence d'enseignement.

Pour ce qui est de l'activité **relai**, Pino analyse sa pratique en expliquant avoir tendance à faire ressortir lui-même les savoirs que les élèves devront apprendre. Il dit avoir « *exprimé ce qu'on allait*

travailler [...], j'ai reformulé ». En lien avec le pilotage (gagner du temps) et le tissage (questionner mais concrétiser les savoirs déjà vu), Pino se positionne ainsi dans une posture où il nomme les contenus. L'imbrication de l'ensemble des postures l'invite "fatalement" à suivre ce schéma. Par conséquent, sa posture est de nouveau **d'enseignement** en relai par rapport aux objets de savoir.

Contrairement à cette posture d'enseignement en relai, Pino se place en **handball** par rapport aux objets de savoir dans une autre configuration. Durant l'entretien, celui-ci explique notamment avoir « *essayé de leur faire comprendre que plus ils avaient un ratio intéressant entre possession-tir-but, plus cela voulait dire qu'ils étaient efficaces en attaque* ». Il tente au cours de la situation de faire émerger les nouveaux savoirs par élèves, et c'est d'ailleurs ce qu'il réussit puisque « *les réponses sortaient d'eux-mêmes* » selon lui. En d'autres termes, il leur délègue cette mission de secondarisation. Cependant, conscient de son fonctionnement, Pino dit les avoir « *questionné pas mal de fois pour essayer de leur faire comprendre* ». Il est ainsi principalement dans une posture **d'accompagnement**, et de manière secondaire dans une posture d'enseignement.

Pour conclure au niveau des objets de savoirs, Pino se place de nouveau dans deux postures différentes entre les deux APSA. Les objets de savoirs nous démontrent ainsi que **l'APSA influence belle et bien la posture** professionnelle d'un enseignant.

e. Posture relative aux tâches des élèves

Pour terminer, nous allons enfin décrypter la posture professionnelle de Pino relative à la **tâche des élèves** au sein de la situation.

Au niveau de l'activité **relai**, Pino explique devoir régulièrement guider l'activité des élèves, afin que ceux-ci puissent trouver le lien entre pratique et savoirs. Comme relevé précédemment, il dit notamment « *questionner les élèves parce qu'ils ne font pas forcément le lien technique-performance* ». Selon lui, c'est un moyen pour lui de s'assurer que les élèves ont compris le sens de leur activité. De manière synthétique, il souhaite faire ressortir les savoirs concernés mais aussi et surtout de permettre aux élèves de comprendre l'intérêt de la tâche au regard des savoirs concernés. Il s'assure ainsi de cette secondarisation. Par conséquent, notre enseignant Pino se retrouve ici dans un fonctionnement où l'activité des élèves s'effectue sur une verbalisation post-tâche. La posture prioritaire de Pino est ainsi celle **d'enseignement** concernant la tâche des élèves.

Pour ce qui est de l'APSA **handball**, Pino argumente sur sa pratique en expliquant qu'il souhaite avoir un fonctionnement type essai-erreur, en plusieurs étapes. En effet, son fonctionnement est le suivant : « *ils font, on voit ce que ça donne, ce que l'on peut améliorer et on voit si ça marche* ». Dans un premier temps, il laisse ainsi les élèves dans un fonctionnement plutôt autonome, où ils tentent de trouver des stratégies afin de résoudre le problème posé. Dans un second temps, il les rassemble pour revenir sur ce qu'il s'est passé lors du premier moment. Ce système lui permet d'aider les élèves à trouver ensemble les solutions qui leur permettront d'être plus efficaces dans la situation. Enfin, celle-ci se répète afin que les élèves « *réexploitent ce qu'on va vu* ». Ils pratiquent donc en ayant en tête ces solutions, dépassant ainsi les problèmes posés par la situation. De ce fait, élèves et enseignant discutent tout en faisant la tâche. Cette posture, plus réflexive, est celle **d'accompagnement** pour notre enseignant Pino concernant la tâche des élèves.

En conclusion, nous retrouvons encore une fois des différences de posture prioritaire pour notre même enseignant, avec la même classe, entre deux APSA. Les résultats de l'ensemble de nos analyses, celle-ci comprise, confirme la présence d'une influence de l'APSA sur la posture professionnelle d'un enseignant au cours d'une situation.

2) Synthèse sur l'analyse qualitative de la posture de l'enseignant

A la lumière de l'ensemble de ces résultats, nous avons pu faire ressortir deux tableaux synthétisant l'ensemble des réponses de Pino durant l'entretien semi-directif. Ceux-ci ont pour but de schématiser la ou les postures professionnelles prioritaires qu'il a pu mobiliser au cours de son enseignement en relai et en handball.

Posture d'étagage de l'enseignant	Pilotage	Atmosphère	Tissage	Objets de savoir	Tâches élèves postures
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendue et collaborative	Très important Multi-directif	Dévolution Émergence	« Faire et discuter sur » : posture réflexive, créative
Contrôle	Collectif Synchronique Très serré	Tendue et hiérarchique	Faible	En actes	« Faire » : posture première
Lâcher prise	Confié au groupe, autogéré	Confiance, refus d'intervention du maître	Laisser à l'initiative de l'élève	En actes	Variables : faire, discuter sur
Enseignement Conceptualisation	Le choix du bon moment	Concentrée, très attentive	Liens entre les tâches Retour sur	Nommés	Verbalisation post-tâche, posture réflexive (secondarisation)
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette, tâtonnement, aveugle, manipulation	Aucun	Peu nommés	Manipulations, jeu, postures ludiques

Résultats concernant les postures professionnelles de Pino au cours de l'activité relai

Pour ce qui est de l'activité relai, nous pouvons observer ci-dessus une majorité de case rouge (c'est-à-dire prioritaire) pour la ligne « Posture d'enseignement ». En effet, c'est comme nous avons pu le voir au travers du tissage, des objets de savoir ainsi que de la tâche élève que Pino s'est distingué dans cette posture. Pour autant, nous pouvons également observer une présence marquée de la « posture de contrôle », spécifiquement pour l'atmosphère et le pilotage. De ce fait, nous pouvons donc conclure que Pino a eu une **posture professionnelle prioritaire d'enseignement**, avec une tendance pour celle de **contrôle**.

Au regard de ce que la littérature scientifique a pu publier, ces résultats n'apparaissent apparemment pas rarement chez les enseignants novices comme Pino. En effet, « *les jeunes stagiaires ont le plus grand mal à abandonner les postures de contrôle et d'enseignement même s'ils en ressentent les limites* »⁸⁵. Ayant exactement cette expérience professionnelle décrite par D. Bucheton et Y. Soulé, il ne nous apparaît ainsi pas étonnant d'exposer ces résultats.

Cependant, ces conclusions ne semblent pas être des conclusions générales et généralisables à notre enseignant Pino. Au regard du deuxième tableau (ci-dessous), il est possible de nous rendre compte d'une présence cette fois-ci plus importante de case rouge relative à la posture d'accompagnement. On retrouve en effet, comme décrit dans la partie précédente, une dominance des critères d'atmosphère, des objets de savoir ainsi que de la tâche des élèves. La posture

⁸⁵ *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*, Dominique Bucheton et Yves Soulé, Revue Éducation et Didactique, 2009, p. 29 à 48.

d'accompagnement semble ainsi prédominante dans l'enseignement du handball pour Pino au cours de cette situation inhabituelle. Pour ce qui est de la posture secondaire, nous pouvons remarquer une tendance à la posture d'enseignement, pour le pilotage, les objets de savoirs et surtout le tissage. Par conséquent, nous pouvons ainsi dire que le handball favorise dans cette situation la **posture d'accompagnement comme prioritaire**, puis en second lieu la posture **d'enseignement**.

Posture d'étayage de l'enseignant	Pilotage	Atmosphère	Tissage	Objets de savoir	Tâches élèves postures
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendue et collaborative	Très important Multi-directif	Dévolution Émergence	« Faire et discuter sur » : posture réflexive, créative
Contrôle	Collectif Synchronique Très serré	Tendue et hiérarchique	Faible	En actes	« Faire » : posture première
Lâcher prise	Confié au groupe, autogéré	Confiance, refus d'intervention du maître	Laisser à l'initiative de l'élève	En actes	Variables : faire, discuter sur.
Enseignement Conceptualisation	Le choix du bon moment	Concentrée, très attentive	Liens entre les tâches Retour sur	Nommés	Verbalisation post-tâche, posture réflexive (secondarisation)
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette, tâtonnement, aveugle, manipulation	Aucun	Peu nommés	Manipulations, jeu, postures ludiques

Résultats concernant les postures professionnelles de Pino au cours de l'activité handball.

A l'issue de cette présentation, la comparaison des deux APSA sur l'apparition d'une posture ou d'une autre nous invite à la conclusion suivante. Il existe de manière répétée et avérée une **influence de l'APSA sur la posture professionnelle prioritaire** d'un enseignant. Si en relai c'est bien celle de contrôle qui apparaît prédominante, la posture en handball est celle d'accompagnement. Notre **hypothèse est donc vérifiée**.

Afin d'ouvrir notre sujet sur une conclusion plus large et révélatrice au niveau de l'ensemble de la profession, il aurait pu être intéressant d'analyser les postures changeantes et prioritaires pour chaque APSA à **l'échelle de la leçon**. En effet, dans un souci de faisabilité, nous nous sommes restreints à l'analyse de la situation inhabituelle. Pour autant, nous avançons l'idée d'ouvrir ce travail, dans des conditions similaires, à une analyse à l'échelle de la leçon telle que nous avons pu le faire pour les gestes professionnels.

Partie 4 : Discussion

Pour rappel, notre **problématique** était la suivante : "quelles sont les différences de postures et de gestes professionnels utilisés en fonction des APSA investies, pour une même classe avec un même enseignant". Nous cherchions ainsi à savoir s'il y avait une éventuelle influence de l'APSA enseignée sur les postures et gestes professionnels d'un professeur au cours d'une leçon d'EPS.

Au regard de cette problématique, nous faisons **l'hypothèse** que l'APSA influence spécifiquement l'apparition de postures et de gestes professionnels chez un enseignant. Nous pensions en effet que ces postures et gestes professionnels sont totalement dépendants de l'APSA qui est enseignée.

1) Apports de cette étude pour le monde professionnel

A la lumière des résultats présentés dans la partie précédente, nous avons pu faire ressortir de nombreux éléments répondant à notre problématique.

Tout d'abord, l'analyse quantitative des **gestes professionnels** nous a permis de nous rendre compte que selon l'échelle d'analyse, la réponse que l'on pouvait formuler changeait. Pour rappel, les gestes professionnels s'inscrivent dans des « *temporalités plus ou moins larges* »⁸⁶, signifiant ainsi qu'ils peuvent être dépendant de l'échelle temporelle selon laquelle nous situons notre observation. En ce sens, au niveau **microscopique**, nous avons pu affirmer qu'il y avait une **influence marquée de l'APSA sur la nature** des indicateurs de chaque geste professionnel mobilisé. De la même manière, au niveau **intermédiaire**, nous avons pu observer selon le moment (échauffement, situation inhabituelle, retour au calme) une **influence de l'APSA sur la quantité d'apparition** de gestes professionnels chez l'enseignant. Enfin, un regard au niveau **macroscopique** nous a permis de conclure que l'APSA n'influençait, au cours d'une leçon complète, ni **la quantité ni l'apparition d'un geste** professionnel par rapport à un autre. Ces différents niveaux d'analyse nous ont ainsi permis de nuancer notre réponse au regard de la problématique que nous avons choisie. Notre **hypothèse** a ainsi été **validée** au niveau microscopique et intermédiaire. Pour autant, elle a été **invalidée** au niveau macroscopique.

Ensuite, l'analyse qualitative de la ou les **postures professionnelles** d'un enseignant nous a donné la possibilité de donner une réponse tranchée concernant notre problématique et hypothèse. En effet, au cours de l'entretien, nous avons pu déceler pour la majeure partie des indicateurs des différences de postures chez notre enseignant entre l'APSA relay et handball. Bien que les conditions d'expérimentations se soient déroulées avec le même enseignant, avec la même classe et au cours de la même situation, nous avons relevé des différences significatives de postures entre les deux APSA. Pour rappel, D. Bucheton expliquent que « *les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche* »⁸⁷. Face aux différentes situations induites par l'APSA enseignée, la posture prioritaire de Pino a en effet été différente. De ce fait, nous avons pu positionner l'enseignant dans une posture d'enseignement tandis que dans l'autre, dans une posture d'accompagnement. Ce constat nous a ainsi permis d'affirmer qu'il existe une **influence de l'APSA sur la posture professionnelle prioritaire** d'un enseignant, **validant** par conséquent notre **hypothèse**.

⁸⁶ *Les gestes professionnels de l'enseignant d'EPS pour réguler l'activité des élèves en classe : analyse et perspectives pour l'intervention en milieu scolaire*, T. Mayeko, 2021.

⁸⁷ *Les postures d'écriture et de lecture : la diversité des modes de penser-parler-apprendre*, D. Bucheton, 2006.

Cette étude nous permet ainsi d'éclairer de nouveaux points dans le monde professionnel concernant la posture et les gestes professionnels. Notions souvent floues chez les enseignants⁸⁸ (comme expliqué lors de l'état de l'art), difficilement verbalisables⁸⁹, cette étude permet dans un premier temps d'apporter des réponses précises et relativement exhaustives sur ce qu'est une posture ainsi qu'un geste professionnel. Au-delà de ce rappel didactique, notre étude avait pour réel projet de trouver un éventuel lien de causalité entre ces postures/ gestes professionnels avec l'enseignement d'une ou plusieurs APSA. Au cours de nos lectures scientifiques sur ces notions, nous avons pu nous rendre compte d'une certaine **distance** prise par les auteurs entre l'apparition de postures et gestes professionnels au regard de l'activité enseignée. En effet, plusieurs études préféreraient ne pas prendre en compte l'activité en cours puisqu'elle pouvait selon eux être considérée comme un sorte de biais dans le traitement de leurs résultats. A l'issue de nos lectures, c'est d'ailleurs ce qui nous a interpellé et qui nous a amené à nous questionner sur pourquoi ne pas étudier cet éventuel lien. En ce sens, F. Brière Guenoun⁹⁰ aurait laissé sous-entendre dans son étude qu'il pourrait être envisageable d'observer ce lien entre APSA et posture et/ ou geste professionnel. Elle exprime effectivement l'idée selon laquelle il y aurait une « *influence supposée* »⁹¹ de l'APSA sur les actions de l'enseignant.

L'apport de ce questionnement nous permet ainsi d'affirmer qu'il existe, selon notre échelle d'analyse, une influence avérée de l'APSA sur ces gestes et postures. **Notre étude étaye de ce fait ces notions professionnelles qui auparavant n'avaient avant pas été analysées plus profondément.** La mise en place du dispositif que nous avons créé pourrait ainsi permettre à l'ensemble des enseignants de la profession de connaître leur mode de fonctionnement et ainsi se réguler ou bien mieux se connaître lors des futures leçons. Facilement reproductible, c'est réellement la force de ce dispositif qui permet d'avoir des informations concrètes et intéressantes pour l'enseignement.

2) Biais de ce travail de recherche

A l'issue de notre étude, nous pouvons tout de même relever différents biais qui ont ou qui auraient pu survenir. Ce constat, non exhaustif, permet selon nous d'apporter une certaine **prise de recul sur nos résultats.**

Premièrement, un questionnement sur les **temporalités retenues** est apparu lors de notre recueil de données. En effet, l'analyse des deux leçons observées dans les deux APSA retenues ne se sont évidemment pas déroulées en même temps. Bien que le numéro de séance soit identique, le positionnement de la leçon en relais s'est déroulé en début d'après-midi tandis que celle de handball en début de matinée. Cette différence nous a fait réfléchir sur un éventuel biais : les élèves, comme l'enseignant, se comportent-ils de la même manière dès le début de journée par rapport au début d'après-midi ? Lorsqu'ils arrivent en EPS, cela suit-il un cours qu'ils ont apprécié ou non ? Par extension, cela modifie-t-il leur manière d'agir ? L'ensemble de ces questions pourraient avoir des conséquences sur la posture et les gestes professionnels de l'enseignant puisque les élèves, mais aussi l'enseignant lui-même, ne se comportent pas de la même manière selon les deux "moments" dans la journée. C'est un biais auquel nous avons éventuellement pensé.

Deuxièmement, nous avons dû faire le choix au cours de l'analyse de la situation inhabituelle en handball de **réduire notre temps d'analyse.** En effet, la durée de celle en relais était de vingt-cinq

⁸⁸ M. Cizeron, "Le geste professionnel comme geste et outil d'analyse, analyse des pratiques : expérience et gestes professionnels", Presse de l'université Blaise Pascal, 2010, pp. 257-268.

⁸⁹ Ibid.

⁹⁰ *De l'analyse des interactions didactiques aux gestes professionnels d'un enseignant d'éducation physique et sportive*, Fabienne Brière Guenoun, Recherche en didactique, 2015/1 N° 19 | pages 85 à 107.

⁹¹ Ibid.

minutes contre quarante-cinq en handball. Dans un souci d'équilibre, nous avons ainsi réduit l'analyse à vingt-cinq minutes en handball. Cette réduction a peut-être eu un impact sur nos observations et résultats puisqu'il ne nous permet pas d'analyser l'agir de Pino au cours de l'ensemble de la situation, telle que nous l'avons fait en relai. C'est également un biais qui pourrait impacter notre étude.

Troisièmement, toujours par rapport aux APSA, l'étude de l'activité **relai n'a pas pu s'effectuer sur une piste d'athlétisme** classique comme nous l'avions prévu. En effet, à cause d'intempéries, l'enseignant a été contraint de rentrer dans un gymnase pour effectuer sa leçon. L'observation de ses conduites a donc pu être biaisée puisqu'il n'enseignait pas l'APSA dans son milieu habituel. Critère à la différenciation du relai et du handball, le milieu d'enseignement initialement différent, devenu gymnase pour les deux APSA, a pu influencer les résultats de notre étude.

Quatrièmement, la leçon de Pino en handball s'est inscrite dans un contexte particulier puisque la classe d'étude, la terminale professionnelle, avait cette **activité en tant que "loisir"** par rapport au reste de la programmation. Bien que la conception des séances se soit effectuée dans une perspective d'apprentissage des élèves, certaines situations au cours de la séquence ont été orientées dans un but ludique. En effet, les matchs et situations sans contraintes étaient largement plébiscités, à défaut des situations plus "techniques". Nous sommes ainsi conscients que cet aspect a pu jouer un rôle dans le comportement des élèves vis-à-vis de leur engagement. Pour autant, nous nous sommes tout de même attachés à observer des moments (échauffement, situation inhabituelle, retour au calme) favorables aux apprentissages des élèves.

De ce fait, nous avons pu faire le constat de quelques biais qui sont intervenus, généralement involontairement, pouvant éventuellement influencer notre étude et donc nos résultats ainsi que conclusion. Cependant, nous restons plutôt optimistes sur la véracité de nos résultats puisque les conditions d'étude ont au mieux été anticipées pour justement limiter l'apparition de ces biais. Conscient de l'ensemble de ces éléments, nous avons apportons ainsi **une conclusion avérée mais mesurée de nos résultats**. La suppression de ces quelques biais, si cela est possible, pourrait nous amener à des résultats plus exacts.

3) Ouverture sur de nouvelles perspectives de recherche

Afin de conclure sur notre sujet, nous proposons d'émettre quelques ouvertures afin de poursuivre les recherches, permettant d'explorer ainsi que d'étayer ce domaine d'étude. En prenant appui sur l'ensemble des éléments précédemment proposés, nous nous questionnons ainsi sur les pistes de travail suivantes.

Tout d'abord, au niveau de l'analyse de la posture professionnelle, il aurait pu être envisageable d'étudier les postures de notre enseignant au cours **d'une séance complète** (contrairement à une situation). En effet, comme évoqué précédemment, l'analyse à plusieurs échelles aurait éventuellement permis de nuancer ou bien d'affirmer notre réponse. De la même manière que pour les gestes professionnels, nous aurions pu par exemple observer des différences selon le moment. Dans la continuité, il aurait pu être possible de comparer les réponses de Pino durant l'entretien semi-directif avec ses réponses au cours d'un **entretien d'auto-confrontation**. Ce travail pourrait permettre d'élargir notre problématique en se proposant de voir s'il existe, en plus de l'influence de l'APSA, un biais d'analyse entre ce que l'enseignant se souvient de sa séance et ce qu'il a réellement fait. Il serait en effet possible de constater des différences dans les réponses, amenant à des conclusions sur le lien pensée-réalité de la leçon.

Ensuite, concernant les gestes professionnels, nous avons fait le choix au cours du protocole de retenir les gestes et leurs déterminants cités. Ceci a notamment été réalisé dans un souci de faisabilité afin de limiter, tout en étant représentatif, la quantité de données à traiter. Pour autant, nous aurions pu **ajouter d'autres déterminants**, comme au sein du pilotage celui d'« utilisation d'élève ressources », faisant appel à la codidaxie. Nous aurions aussi pu par exemple rajouter dans les gestes d'atmosphère « déplacement des élèves dans l'espace de travail ».

Par la suite, nous ouvrons également notre sujet sur l'étude, dans les mêmes conditions, d'un **enseignant considéré comme expert**. Si nous avons fait le choix d'observer Pino, c'est parce qu'il était le seul pouvant réaliser notre étude dans les conditions que nous nous étions fixées. Pour autant, nous sommes conscients que les postures et gestes professionnels d'un enseignant novices sont en cours de création. Il ne possède pas la même expertise et n'a par conséquent pas un regard aussi précis sur le fonctionnement des élèves. Par exemple, savoir quand ralentir, accélérer une tâche, comment réaliser des feedbacks pertinents, observer tous les élèves... relève de postures et gestes professionnels qu'il convient d'acquérir durant son parcours professionnel. Au regard de cet élément, nous proposons ainsi d'ouvrir notre étude à l'analyse des postures et gestes professionnels d'un enseignant expert. Les résultats de cette étude pourraient ainsi confirmer et généraliser (ou non) nos résultats à l'ensemble de la profession. De ce fait, nous serions en mesure d'affirmer si oui ou non, avec un **enseignant expert et novice**, il existe une influence de l'APSA enseignée sur les posture et gestes professionnels d'un professeur.

De la même manière, afin d'affiner nos conclusions sur cette notion de posture et gestes professionnels, nous envisageons de réaliser une autre étude sur l'analyse de ceux-ci non plus avec deux APSA différentes mais avec **deux classes différentes**. Nous nous sommes en effet rendu compte, durant l'observation de Pino, que nous aurions pu étudier ses postures et gestes professionnels dans la même activité avec deux classes différentes. Ceci aurait été réalisé en relai avec notre classe de terminale et une classe de seconde. Cette étude aurait permis de savoir si la classe en présence influence les postures et gestes d'un enseignant. Afin d'affiner ce travail ainsi que de limiter les biais (différences d'âges, de besoins etc.), nous ouvrons notre sujet sur l'analyse des postures et gestes professionnels d'un enseignant, au cours de la même APSA, avec **deux classes d'un même niveau**. Ce champ professionnel pourrait de nouveau être questionné et étayé, apportant ainsi une meilleure connaissance sur celui-ci.

Enfin, nous soumettons l'idée d'élargir notre étude en faisant le choix d'**observer de nouvelles APSA**, possédant aussi des caractéristiques particulières. En se basant sur les mêmes conditions d'étude, il serait en effet possible d'analyser les postures et gestes professionnels d'un enseignant dans d'autres activités. Nous soumettons par exemple l'idée de réaliser ce travail dans l'APSA natation (piscine) ou bien dans l'APSA musculation (salle de sport), possédant toutes deux des environnements de pratique spécifiques, jouant éventuellement sur les postures et gestes professionnels d'un enseignant. Ces résultats pourraient par conséquent affirmer ou infirmer nos résultats précédents.

A l'issue de ce travail de recherche, nous nous retrouvons ainsi avec de nouvelles pistes de travail, toutes envisageables afin d'en connaître plus sur le domaine des postures et gestes professionnels. Nous invitons de ce fait l'ensemble de la profession, si elle le souhaite, à réutiliser notre étude afin d'investiguer ces **nouvelles perspectives de travail**.

Bibliographie

- Askew et Lodge, *Gifts, ping-pong and loops, linking feedback and learning*, in *Feedback for learning*, , 2000
- 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*, De Boeck supérieur "Staps", 2012, pp. 67-79.
- Bosc-Miné C., *Caractéristiques et fonctions des feed-back dans les apprentissages*, Revue NecPlus, pages 315 à 353, 2014.
- Brière Guenoun F. (2015), *De l'analyse des interactions didactiques aux gestes professionnels d'un enseignant d'éducation physique et sportive*, Recherche en didactique, 1 N° 19, pp. 85-107.
- Brière-Guenoun F., *Instruire les gestes didactiques de métier. Quelles perspectives pour la formation des enseignants ?*, page 35, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2017.
- Brunet LM Liria, sous la direction de Bucheton D., *Variation sur une même partition : étude des gestes professionnels de deux enseignants de CP travaillant avec la même méthode de lecture, Ratus et ses amis*. Mémoire de maitrise de Sciences de l'éducation (non publié), Université Paul Valéry 3, Montpellier, 2004
- 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*, Revue Éducation et Didactique, pp. 29-48.
- Bucheton D., *Les postures d'écriture et de lecture : la diversité des modes de penser-parler-apprendre*, 2006.
- Bucheton D., *Les postures du lecteur*, in *Lecture privée, lecture scolaire, la question de la littérature à l'école*, 1999.
- Bulletin officiel de l'Éducation Nationale sur le programme d'EPS, 2015.
- Charlot B., *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, 1999.
- Cizeron M. (2010). *Le geste professionnel comme concept et outil d'analyse, analyse des pratiques : expérience et gestes professionnels*, Presse de l'université Blaise Pascal, 2010, pp. 257-268.
- Darnis-Paraboschi F., Lafont L., Menaut A., *Interactions sociales en dyades symétriques et dissymétriques dans une situation d'apprentissage au handball*, in Revue STAPS n°73, pages 25 à 38, 2006.
- Desbiens (2000), Hastie-Saunders (1990), Siedentop (1994), in Revue STAPS 2021.
- Driouch et al, *Les feed-back émis par les enseignants lors de situation d'enseignement-apprentissage*, in Revue STAPS, 1993.
- Elbaz Freema, *The teacher's « practical knowledge » : Report of a case study*, 1981, Curriculum Inquiry.
- Escriva-Boulley G., Tessier D., Sarrazin P., *Augmenter le temps d'enseignement de l'éducation physique et sportive à l'école primaire : sur quels facteurs peut-on agir ?*, in Revue Française de pédagogie n°204, 2018.
- Faucanié H., Laux S., Morel F., Bucheton D., Carayon B., *Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficientes*, pages 65 à 77, 2015.
- Jellab A., *Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves*, Revue française de sociologie, pages 295 à 323, 2005.

- Jorro A. (2006). *L'agir professionnel de l'enseignant*, Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation, 2006.
- Jourdan I. (2014). *Posture, corps et voix de l'enseignant débutant : Une démarche clinique de formation*
- Jourdan I. (2018), *Corps et voix de l'enseignant d'EPS : 2 outils au service de la relation pédagogique*
- Little, *Learning as dialogue : The dependance of learner autonomy of teacher autonomy*, 1995.
- Mahut B. (2005). *Gestuelle de l'enseignant en natation et co-construction du sens*, Movement & Sport Sciences, 2005, pp. 43-63.
- Mayeko T., *Les gestes professionnels de l'enseignant d'EPS pour réguler l'activité des élèves en classe : analyse et perspectives pour l'intervention en milieu scolaire*, , 2021.
- Narciss S., *The impact of informative tutoring feedback and self-efficacy on motivation and achievement in concept learning*, 2004
- Pujade-Renaud C., *Le corps de l'enseignant dans la classe*, Paris : ESF, 1983.
- Revue Éducation et Didactique, 2009, p. 29 à 48.
- Roche et Gal-Petitfaux, *Acquérir des gestes professionnels en EPS grâce à un dispositif de vidéo-formation*, 2014
- Vincent P. & Schulé N. (2015). *La communication non verbale de l'enseignant d'EPS lors de la phase d'échauffement au secondaire II*, site de la Haute Ecole Pédagogique de Vaud, 2015.
- Wanlin P., Laflotte L., Crahay M., *Enseignants en formation : croyances épistémiques et conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement*, Recherche et Formation n°90, 2019, pp. 119-134.

Annexes

Annexe 1 : Tableau présentant les différentes postures professionnelles qu'un enseignant peut mobiliser.

Issue de 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*, Revue Éducation et Didactique, pp. 29-48.

Posture d'étayage de l'enseignant	Pilotage	Atmosphère	Tissage	Objets de savoir	Tâche élèves postures
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendue et collaborative	Très important Multi directif	Dévolution Émergence	« Faire et discuter sur » : posture réflexive, créative
Contrôle	Collectif Synchrone Très serré	Tendue et hiérarchique	Faible	En actes	« Faire » : Posture première
Lâcher prise	Confié au groupe, autogéré	Confiance, refus d'intervention du maître	Laisse à l'initiative de l'élève	En actes	Variables : faire Discuter sur
Enseignement Conceptualisation	Le choix du bon moment	Concentrée, très attentive	Liens entre les tâches Retour sur	Nommés	Verbalisation post-tâche posture réflexive (secondarisation)
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette, tâtonnement aveugle, manipulation	Aucun	Peu nommés	Manipulations, Jeu : posture ludique

Figure 2 : Les postures d'étayage : une organisation modulaire de gestes et leurs visées

Annexe 2 : Tableau présentant les quatre gestes professionnels et leur utilisation.

Issue de 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*, Revue Éducation et Didactique, pp. 29-48.

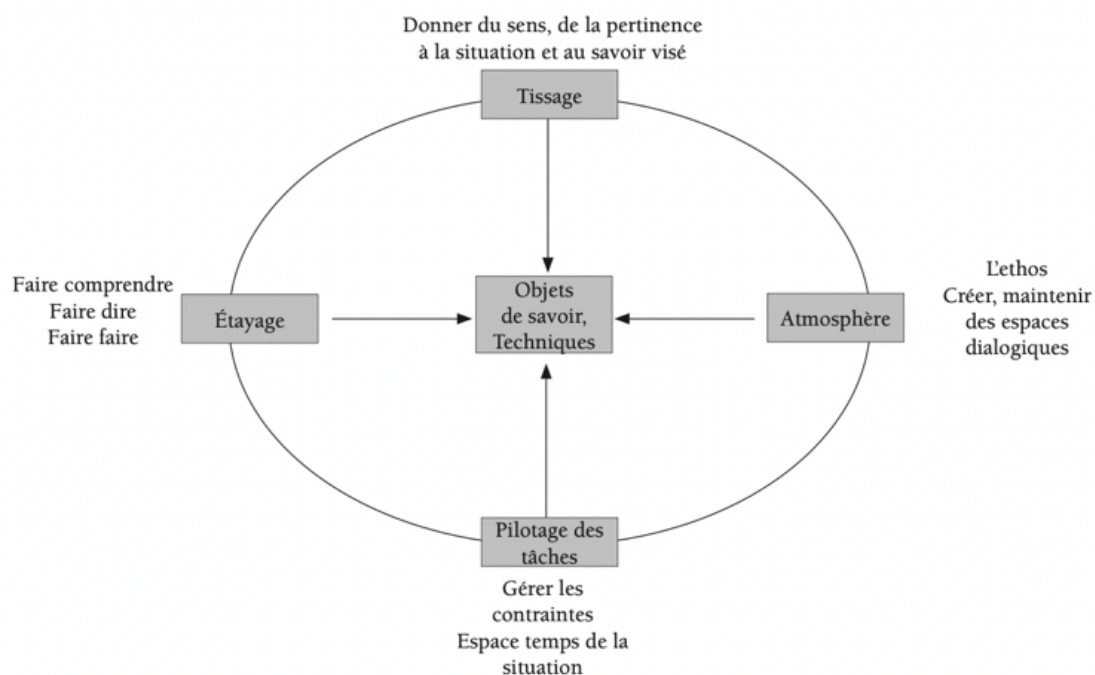


Figure 1: un multi-agenda de préoccupations enchâssées

Annexe 3 : Tableau présentant l'intérêt des feedbacks motivationnels et d'apprentissage pour les élèves.

Askew et Lodge, *Gifts, ping-pong and loops, linking feedback and learning*, in *Feedback for learning*, , 2000

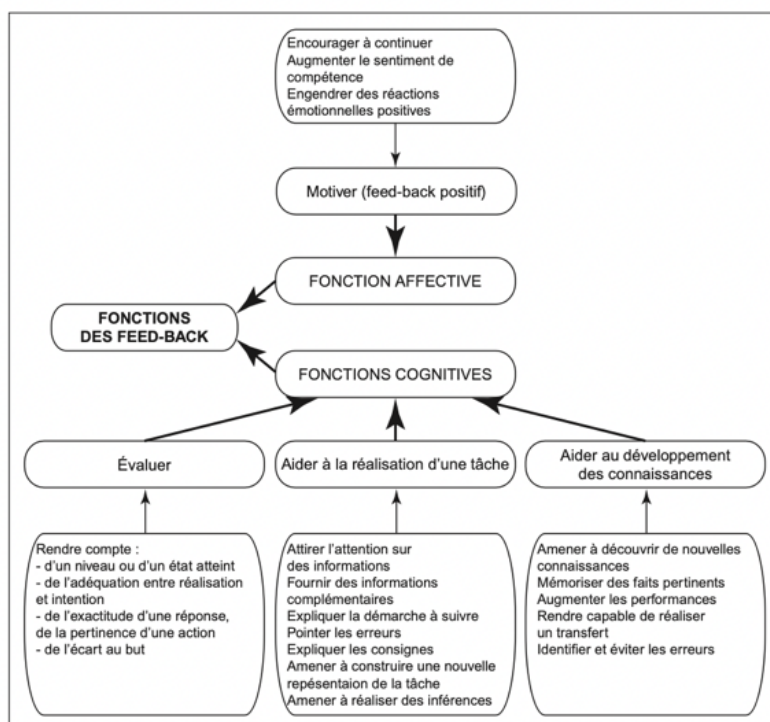


Figure 2. Les fonctions des feed-back. Les flèches fines signifient « est une façon de ». Les flèches épaisses signifient « est une ».

Annexe 4 :

Grille d'analyse des gestes professionnels mobilisés, à décliner en fonction de l'échauffement, d'une situation inhabituelle et le retour au calme (à comparer entre les APSA)

Les gestes professionnels	Indicateurs (déclinaison des gestes professionnels en actions)		Observables	Occurrence
L'atmosphère	Communication verbale	Plaisanteries		
		Interpellations (dispute, rappel à l'ordre, menaces...)		
		Feedbacks motivationnels (encouragements) : individuel et collectif		
	Communication non-verbale	Expressions faciales		
		Gestes (pouce levé, applaudissements...)		
Le pilotage	Rapport au temps	Nombre regard de la montre		
		Accélération ou ralentissement de la tâche		
		Suppression d'une tâche		
	Rapport aux matériels et à l'espace	Artéfacts supplémentaires par rapport à la référence culturelle		
		Ajout d'artefact au cours de la situation		
		Création d'espace de travail		
Le tissage	Évocation de la notion de continuum	Ce qui a déjà été vu (lien séance et/ ou situation précédente)		
		Ce qui va être vu (lien séance et/ ou situation suivante)		
	Lien pratique (=ce que les élèves font) et ouverture sur le monde (activité individuelle, projet de vie, professionnel)			
L'étayage	Modification de la tâche/ objectif/ critère (par rapport à ce qui était initialement prévu)			
	Orienter l'attention, guider l'activité (ex : pointer du doigt, geste à expliquer...) = mise en scène			
	Feedbacks d'apprentissage	Individuel		
Collectif				

Annexe 5 :

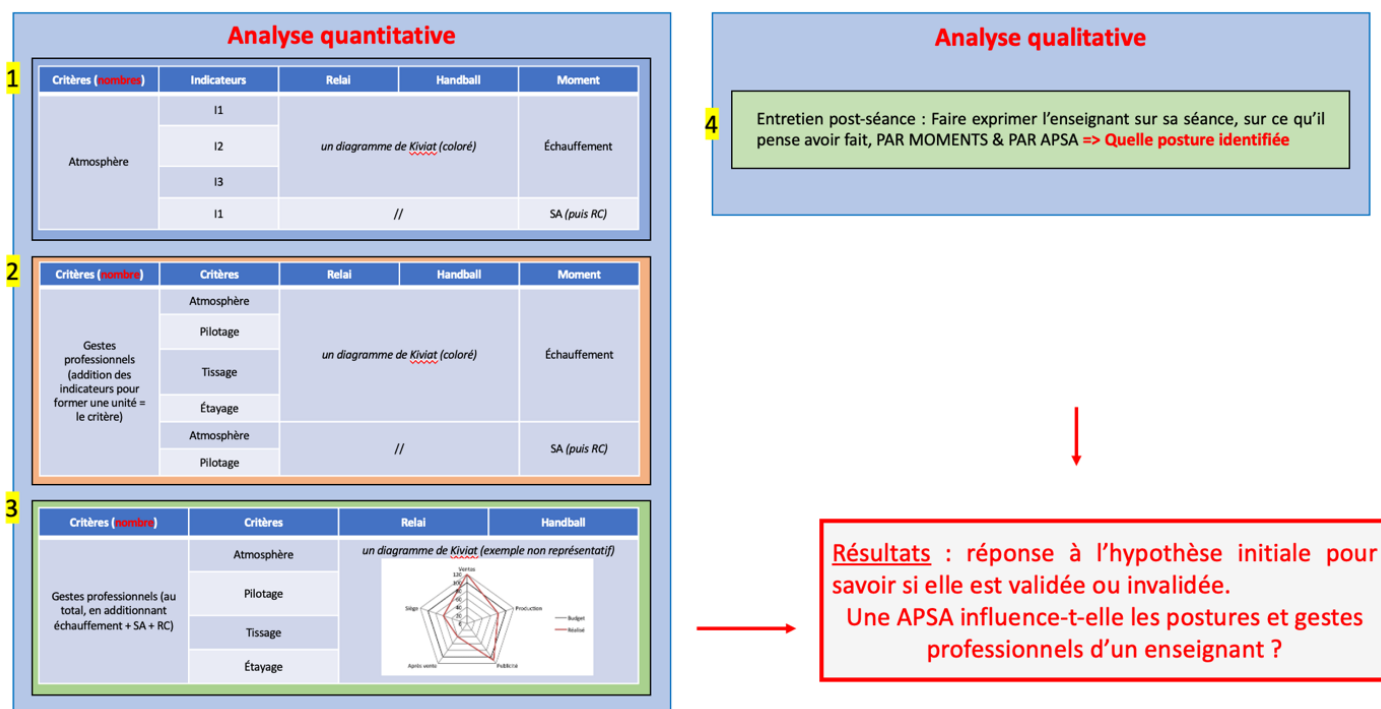
Questionnaire de l'entretien semi-directif afin d'identifier une posture prioritaire pour la situation inhabituelle dans chaque APSA.

Postures professionnelles	Indicateurs		Réponses
Atmosphère	Régulation de la classe ? Contrôle ? Lâcher-prise ?		
	Feedbacks motivationnels ?		
Pilotage	Dévolution des tâches ? Contrôle ?	Utilisation du matériel (dévolue ? Intérêt ?)	
		Formes de groupement	
		Soucis temporel (gain de temps etc. ?)	
Tissage	Liens entre les leçons/ tâches ? Par l'enseignant ou à l'initiative des élèves ?		
Étayage	Adapter les contenus/ explications en fonction des élèves ?		
Objets de savoir	Questionnement des élèves, mise en réflexion ? Vocabulaire nommé ? Détaillé ?		
Tâches élèves	Questionnement ? Discussion ? Manipulations ?		
	Rapport avec les élèves : Expérimentation ? Verbalisation ?		

Annexe 6 : Démarche pour recueillir et traiter les données

L'influence de l'APSA sur les postures et gestes professionnels

Déclinaison par rapport à 3 "moments" d'une leçon: l'échauffement, une situation inhabituelle, le retour au calme (RC)

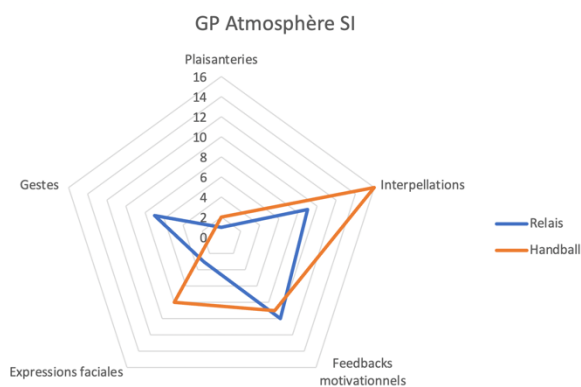


Annexe 7 : Un exemple d'une grille d'analyse des gestes professionnels remplie après la double lecture. Six grilles d'analyses ont en tout été complétées.

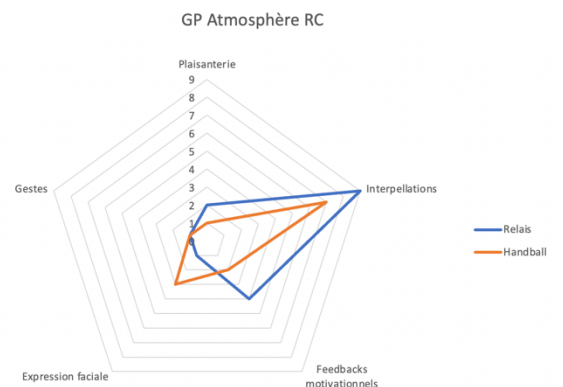
Grille d'analyse des gestes professionnels utilisés par Pino en Relai à l'échauffement

Les gestes professionnels	Indicateurs (déclinaison des gestes professionnels en actions)	Observables (exemples)	Occurrence
L'atmosphère	Communication verbale	Plaisanteries	/
		Interpellations (dispute, rappel à l'ordre, menaces...)	« Combien de fois je dois vous le répéter ? » « Concentre-toi »
		Feedbacks motivationnels (encouragements) : individuel et collectif	« Je le fais avec vous »
	Communication non-verbale	Expressions faciales	Sourire
		Gestes (pouce levé, applaudissements...)	Applaudissements Encouragements
Le pilotage	Rapport au temps	Nombre regard de la montre	/
		Accélération ou ralentissement de la tâche	/
		Suppression d'une tâche	Échau. Spécifique
	Rapport aux matériels et à l'espace	Artéfacts supplémentaires par rapport à la référence culturelle Ajout d'artefact au cours de la situation Création d'espace de travail	Témoins Plots pour délimiter des zones Colonnes
		Rapport aux dispositifs	Travail coopératif, collaboratif, compétitif, duo...
	Le tissage	Évocation de la notion de continuum	Ce qui a déjà été vu (lien séance et/ ou situation précédente)
Ce qui va être vu (lien séance et/ ou situation suivante)			« Pour votre évaluation, vous aurez à choisir... »
Lien pratique (=ce que les élèves font) et ouverture sur le monde (activité individuelle, projet de vie, professionnel)		« A quoi cela vous servira ? »	
L'étayage	Modification de la tâche/ objectif/ critère (par rapport à ce qui était initialement prévu)	Accélération rajoutés	
	Orienter l'attention, guider l'activité (ex : pointer du doigt, geste à expliquer...) = mise en scène	Démonstrations Pointer du doigt	
	Feedbacks d'apprentissage	Individuel	« Baisse toi plus sur tes appuis »
		Collectif	« Gardez tous le regard devant »

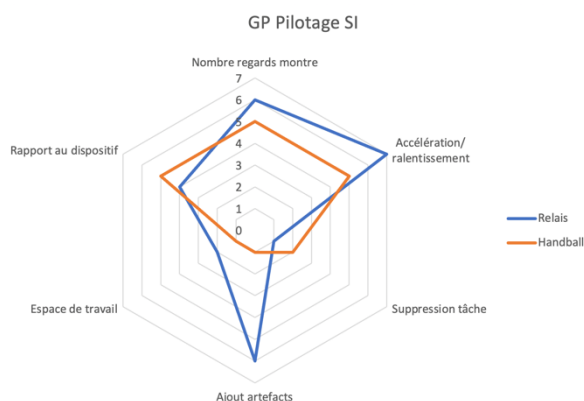
Annexe 8 : Gestes professionnels d'atmosphère lors de la situation inhabituelle.



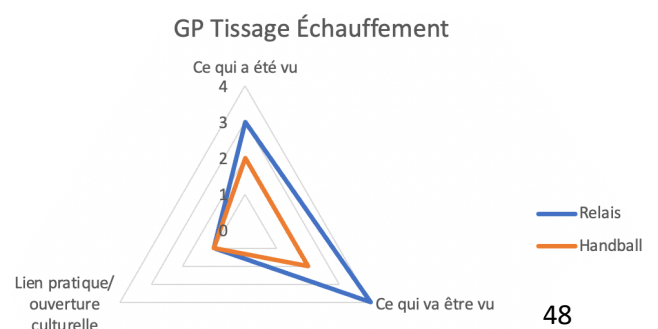
Annexe 9 : Gestes professionnels d'atmosphère lors du retour au calme.



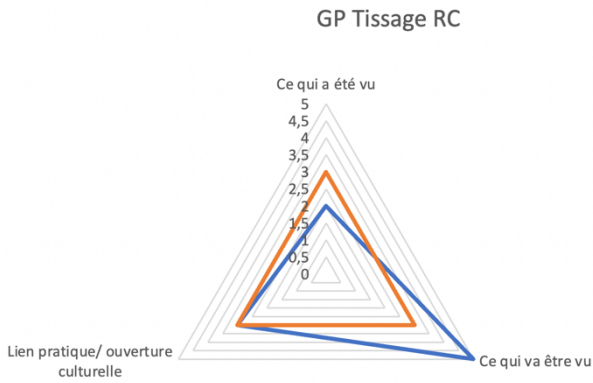
Annexe 10 : Gestes professionnels de pilotage lors de la situation inhabituelle.



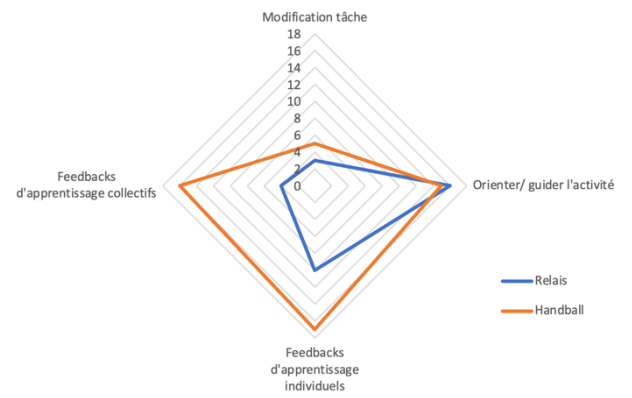
Annexe 11 : Gestes professionnels de tissage lors de l'échauffement



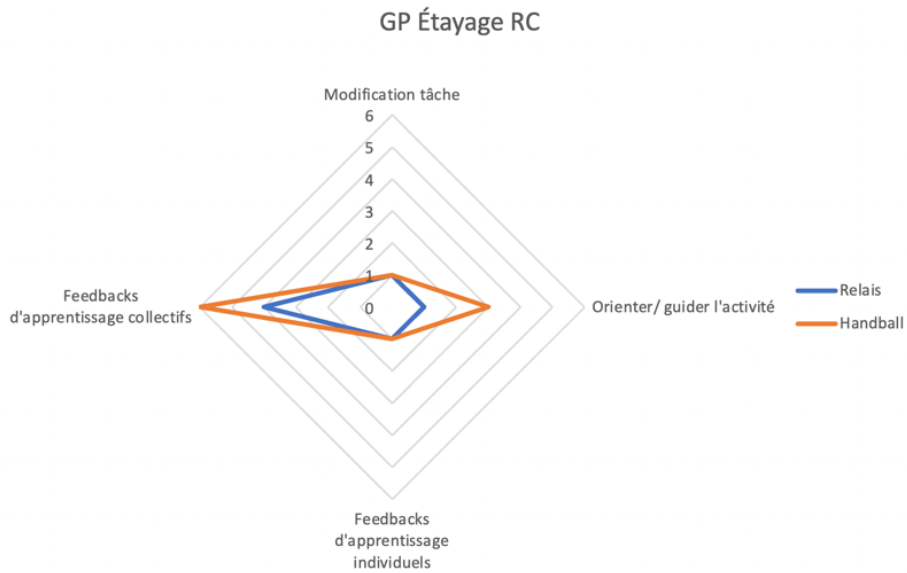
Annexe 12 : gestes professionnels de tissage lors du retour au calme.



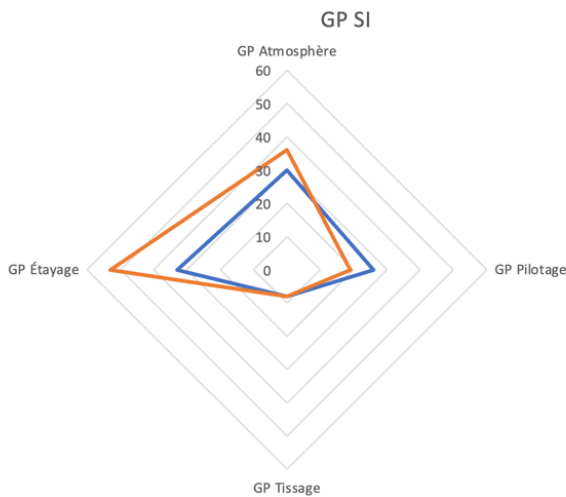
Annexe 13 : Gestes professionnels d'étayage lors de la situation inhabituelle.



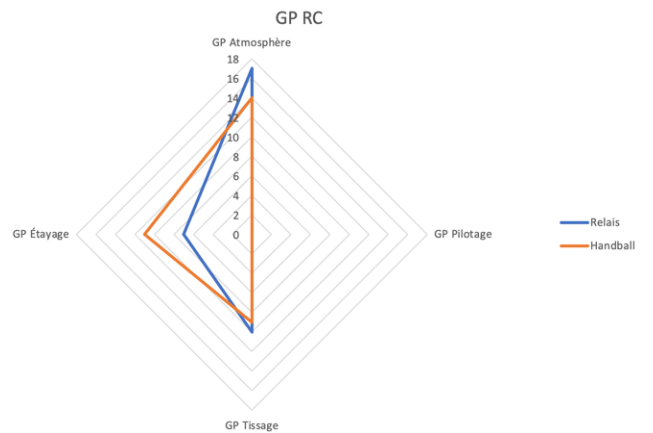
Annexe 14 : Gestes professionnels d'étayage lors du retour au calme.



Annexe 15 : Gestes professionnels au cours de la situation inhabituelle.



Annexe 16 : Gestes professionnels au cours du retour au calme.



Annexe 17 : Exemple de fiche remplie à l'issue d'un entretien semi-directif (ici en handball).

Fiche de l'entretien semi-directif dans l'APSA handball

Postures professionnelles	Indicateurs		Réponses
Atmosphère	Régulation de la classe ? Contrôle ? Lâcher-prise ?		« Donner la responsabilité à certains élèves »
	Feedbacks motivationnels ? = ACCOMPAGNEMENT		« J'ai utilisé à plusieurs reprises des feedbacks motivationnels [...] pour encourager les joueurs [afin de] rester investi dans la tâche »
Pilotage	Dévolution des tâches ? Contrôle ?	Utilisation du matériel (dévolue ? Intérêt ?)	« Pas de matérielle particulier »
		Formes de groupement	« J'ai essayé de lâcher-prise en laissant la tâche [...] sur la formation des équipes aux élèves » « Je réajustais si besoin ».
		Soucis temporel (gain de temps etc. ?)	« Je venais appuyer leurs décisions pour gagner du temps ».
Tissage	Liens entre les leçons/ tâches ? Par l'enseignant ou à l'initiative des élèves ? = ENSEIGNEMENT		« Je leur ai expliqué ce qu'on a utilisé précédemment ». « C'est plus moi qui ai rappelé les contenus ».
Étayage	Adapter les contenus/ explications en fonction des élèves ?		« J'essaye individuellement d'utiliser des moyens pour leur expliquer les consignes simplement » « Je faisais des feedbacks d'apprentissage équipe par équipe ».
Objets de savoir	Questionnement des élèves, mise en réflexion ? Vocabulaire nommé ? Détaillé ? = ACCOMPAGNEMENT + ENSEIGNEMENT		« J'ai essayé de leur faire comprendre que plus ils avaient un ratio intéressant entre possession-tir-but, plus cela voulait dire qu'ils étaient efficaces en attaque ». « Je les ai questionnés pas mal de fois pour essayer de leur faire comprendre ». « Les réponses sortaient d'eux-mêmes ».
Tâches élèves	Questionnement ? Discussion ? Manipulations ?		« Ils font, on voit ce que ça donne, ce que l'on peut améliorer et on voit si ça marche ». « Ils réexploitent ce qu'on a vu ».
	Rapport avec les élèves : Expérimentation ? Verbalisation ? = ACCOMPAGNEMENT		

Année universitaire 2021-2022

DU Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Second Degré

Titre l'écrit scientifique réflexif : L'influence des Activités Physiques, Sportives et Artistiques (APSA) sur les postures et gestes professionnels d'un enseignant d'EPS.

Auteur : Pierre NOCQUET

Résumé : Cette étude s'intéresse aux postures et gestes professionnels dans le monde de l'enseignement. Premièrement, la posture renvoie à l'ensemble des messages corporelles de l'enseignant et est dépendante de facteurs intrinsèque et extrinsèque à celui-ci. Deuxièmement, les gestes professionnels correspondent à l'ensemble des moyens permettant de favoriser l'apprentissage des élèves.

Notre étude avait pour objectif d'observer une éventuelle influence de l'Activité Physique, Sportive et Artistique (APSA) sur ces postures et gestes professionnels. Pour ce faire, nous les avons comparé dans deux APSA différentes avec un même enseignant ainsi qu'une même classe, en terminale professionnelle. Nous avons ainsi réalisé une analyse quantitative des gestes et qualitative des postures.

Les résultats nous démontrent que l'APSA influence la nature de chaque geste mais pas leur apparition entre eux. De plus, elle influence l'apparition de posture significative pour un même enseignant.

Mots clés : pédagogie, posture professionnelle, gestes professionnels, APSA.

Summary : this study focuses on professional postures and gestures in the teaching world. Firstly, postures refers to the teacher's body messages and is dependent on factors intrinsic and extrinsic to the teacher. Secondly, the professional gestures correspond to all the resources allowing to favour the learning of the pupils.

The aim of our study was to observe a possible influence of the Physical, Sports and Artistic Activity (PSAA) on these professional postures and gestures. For that purpose, we compared them in two PSAA with the same teacher and class, in professional 12th grade. In this way, we carried out a quantitative analysis of gestures and a qualitative analysis of postures.

The results show us that the PSAA influences the nature of each gesture but not their appearance between them. Moreover, it influences the appearance of significant postures for the same teacher.

Key words : pedagogy, professional posture, professional gestures, PSAA