UNIVERSITE PARIS EST CRETEIL

École *Doctorale* Cultures et Sociétés

Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Transformations des pratiques Educatives et des pratiques Sociales (EA 7313)

LA SUBJECTIVITE DES DECISIONS REGULATRICES DES ENSEIGNANTS STAGIAIRES D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

TOME 1

LAURE CANDY

Thèse de doctorat en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

Soutenue publiquement le 2 décembre 2016

MEMBRES DU JURY :

Rapporteurs : **Madame Marie-France Carnus**
Professeure des Universités, Université Toulouse – Jean Jaurès

Monsieur Marc Cizeron
Maître de conférences HDR, Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II.

Examinateurs : **Madame Emmanuelle Maître de Pembroke**
Maître de conférences, Université Paris Est Créteil

Monsieur Philippe Sarremejane
Professeur des Universités, Université Paris Est Créteil

Monsieur Olivier Vors
Maître de conférences, Université Aix-Marseille

Directeur : **Monsieur Alain Mouchet**
Maître de conférences HDR, Université Paris Est Créteil

Toute culture véritable est prospective.
Elle n'est point la stérile évocation des choses mortes,
mais la découverte d'un élan créateur qui se transmet à travers
les générations et qui, à la fois réchauffe et éclaire.
C'est ce feu d'abord, que l'éducation doit entretenir.

Gaston Berger,
L'Homme moderne et son éducation.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION ---------- **13**

PARTIE THEORIQUE : CONCEPTUALISATION ET MODELISATION DE LA SUBJECTIVITE DE L'ACTIVITE DECISIONNELLE DES ENSEIGNANTS D'EPS STAGIAIRES ---------- **20**

CHAPITRE I. DEFINITION DE L'OBJET D'ETUDE : APPROCHE DU CONCEPT D'*ACTIVITE DECISIONNELLE REGULATRICE* ---------- **21**

I.1. CARACTERISATION DES DECISIONS REGULATRICES AU REGARD DES CONCEPTS CONNEXES EXISTANT DANS LE CHAMP DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE ---------- **21**
I.1.1. LES DECISIONS REGULATRICES : ENTRE COHERENCE GLOBALE ET PERTINENCE LOCALE ---------- 21
I.1.2. DES DECISIONS DE REGULATION INTERACTIVES ---------- 23
I.1.3. L'OBSERVATION COMME POINT DE DEPART ---------- 25
I.1.4. DES DECISIONS DE REGULATION FINALISEES PLUS OU MOINS DIRECTEMENT PAR L'APPRENTISSAGE DE L'ELEVE ---------- 26
I.1.5. MODALITES DE REGULATION : TYPOLOGIES D'INTERVENTION ET FORMES DE GUIDAGE ---------- 27
I.2. SOURCES D'INFLUENCE DES DECISIONS REGULATRICES ---------- **29**
I.2.1. UNE ACTIVITE INSCRITE DANS LA TEMPORALITE DE L'ENSEIGNANT ---------- 29
I.2.1.1 Sédimentation de la temporalité de l'activité décisionnelle régulatrice : approche diachronique ---------- 29
I.2.1.2 Approche de la temporalité de la leçon : étude synchronique de l'activité décisionnelle régulatrice ---------- 31
I.2.1.3 Eléments de synthèse sur l'approche de la temporalité dans l'étude des décisions régulatrices des enseignants stagiaires ---------- 33
I.2.2. L'APSA SUPPORT DE LA LEÇON : ENTRE RECURRENCE ET DIVERGENCE POUR LES DECISIONS REGULATRICES ---------- 33
I.3. SYNTHESE PROVISOIRE SUR LE CONCEPT DE DECISION REGULATRICE ---------- **35**
I.3.1. ENTRE COMPETENCE PROFESSIONNELLE ET GESTE PROFESSIONNEL ---------- 35
I.3.2. SYNTHESE ET MODELISATION DU CONCEPT DE DECISION REGULATRICE ---------- 37

CHAPITRE II. APPROCHE DU MICROCOSME CRISTOLIEN : ETAT DES LIEUX DE LA FORMATION INITIALE ET CARACTERISATION DES ENSEIGNANTS D'EPS STAGIAIRES ---------- **40**

II.1. ÉLEMENTS DE CONTEXTUALISATION ---------- **40**
II.2. LA FORMATION INITIALE EN STAPS DOMINEE PAR « UNE EPISTEMOLOGIE DES SAVOIRS » ---------- **41**
II.3. SUBJECTIVITE DES SAVOIRS MOBILISES DANS L'ACTIVITE DECISIONNELLE REGULATRICE ---------- **43**
II.3.1. DU SAVOIR THEORIQUE ET SON RAPPORT A LA PRATIQUE ---------- 44
II.3.2. TRANSFORMATION DES SAVOIRS THEORIQUES LORS DE LEUR APPROPRIATION ---------- 45
II.3.3. CONSTRUCTION ET MOBILISATION DES SAVOIRS D'EXPERIENCES ET D'ACTION ---------- 46
II.3.4. LA NOTION D'EXPERIENCE ---------- 48
II.3.4.1 Relations dynamiques entre expérience, activité et vécu ---------- 48
II.3.4.2 Dimension corporelle de l'expérience ---------- 49
II.3.4.3 Rôle structurant des expériences pour les actions à venir ---------- 50
II.3.5. SYNTHESE QUANT A LA SUBJECTIVITE DE CONSTRUCTION ET DE MOBILISATION DES SAVOIRS DES ENSEIGNANTS STAGIAIRES --------- 51
II.4. CARACTERISATION DE LA FORMATION INITIALE DE L'ACADEMIE DE CRETEIL ---------- **52**
II.4.1. STRUCTURATION DES ENSEIGNEMENTS DANS LE TRONC COMMUN DE LA LICENCE ---------- 52
II.4.2. LA FORMATION INITIALE EN LICENCE : « UN TRONC PAS SI COMMUN » ---------- 54
II.4.3. L'ANNEE DU M1 ET LA PREPARATION DU CAPEPS ---------- 55
II.4.4. L'ANNEE DE MASTER 2 : UNE PROFESSIONNALISATION EN « ALTERNANCE » ---------- 56
II.4.4.1 Les stages préprofessionnels : un enseignement d'expérience par excellence ---------- 57
II.4.4.2 Référentiel de compétence et titularisation dans le corps des enseignants d'EPS ---------- 57
II.4.4.3 Des expériences préprofessionnelles dépendantes de l'hétérogénéité des contextes d'enseignement ---------- 59
II.5. CARACTERISATION DES ENSEIGNANTS STAGIAIRES DE L'ACADEMIE DE CRETEIL ---------- **60**
II.5.1. UNE IDENTITE PROFESSIONNELLE EN DEVENIR : INFLUENCE SUR L'ACTIVITE DECISIONNELLE REGULATRICE ---------- 60
II.5.2. CARACTERISATION DES ENSEIGNANTS STAGIAIRES DE L'ACADEMIE DE CRETEIL ---------- 62
II.5.2.1 Caractérisation des enseignants stagiaires du point de vue de formateurs ESPE de l'UPEC ---------- 62
II.5.2.2 Caractérisation des enseignants stagiaires du point de vue d'IA-IPR de l'académie de Créteil ---------- 63
II.5.2.3 Caractérisation des enseignants stagiaires du point de vue de chefs d'établissement de l'académie de Créteil ---------- 64
II.5.2.4 Représentations initiales des enseignants stagiaires sur leur propre activité d'enseignement ---------- 65
II.6. SYNTHESE DES PARCOURS DE PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS D'EPS DE L'ACADEMIE DE CRETEIL : ENTRE SUBJECTIVITE NAISSANTE ET PROFESSIONNALISATION PROGRESSIVE ---------- **66**

CHAPITRE III. COMPLEMENTARITE DES MODELES THEORIQUES POUR APPROCHER L'ACTIVITE DECISIONNELLE REGULATRICE ---------- **69**

III.1. PROPOS INTRODUCTIFS : CHOIX METHODOLOGIQUES ET SCIENTIFIQUES ---------- **69**
III.1.1. PRESENTATION DE LA STRUCTURE DU CHAPITRE ---------- 69
III.1.1. MODELES THEORIQUES ET COURANTS DE RECHERCHE RETENUS ---------- 70
III.2. ÉTAT DES LIEUX DE LA RECHERCHE SUR L'ACTIVITE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'EPS AU SEIN DE LA LEÇON ---------- **72**

III.2.1. LE COGNITIVISME : « L'ENSEIGNANT DECIDEUR » ---- 72
III.2.1.1 Des décisions fortement influencées par des éléments d'arrière-plan---- 72
III.2.1.2 Les décisions adaptatives en classe ---- 74
III.2.1.3 Enseignant novice vs enseignant expert---- 76
III.2.1.4 Éléments de synthèse et principales limites ---- 77
III.2.2. L'ENSEIGNEMENT DANS L'APPROCHE ECOLOGIQUE---- 79
III.2.2.1 Principaux résultats sur l'écologie de la classe---- 80
III.2.2.2 La situation de la décision régulatrice « emboitée » dans d'autres contextes ---- 82
III.2.2.3 Synthèse et principales limites ---- 83
III.2.3. LES THEORIES SITUEES ---- 84
III.2.3.1 Renversement épistémologique : une activité décisionnelle autonome---- 84
III.2.3.2 L'activité décisionnelle régulatrice comme couplage entre l'enseignant d'EPS et le contexte de la leçon ---- 85
III.2.3.3 L'activité décisionnelle distribuée entre l'enseignant et les élèves---- 86
III.2.3.4 Une activité décisionnelle signifiante pour l'enseignant---- 87
III.2.3.5 Une action singulière et indeterminée ---- 88
III.2.3.6 Caractérisation des enseignants débutants dans les recherches situées ---- 89
III.2.3.7 Éléments de synthèse et principales limites ---- 92
III.2.4. PRINCIPALES LIMITES A L'UTILISATION D'UN UNIQUE MODELE ET CONSIDERATIONS AUTORISANT UNE ANALYSE DE L'ACTIVITE PLURI-THEORIQUE---- 93
III.3. APPROCHE DE L'ACTIVITE DECISIONNELLE REGULATRICE : APPORT DE LA COMPLEMENTARITE DES MODELES SCIENTIFIQUES- 94
III.3.1. MODELISATION DE L'ACTIVITE DECISIONNELLE REGULATRICE DES ENSEIGNANTS D'EPS STAGIAIRES AU REGARD DE LA PLURALITE DE MODELES THEORIQUES ---- 96
III.4. CONCLUSION : DES POINTS DE VUE EXTERNES COMPLEMENTAIRES MAIS NON SUFFISANTS ---- 99

CHAPITRE IV. APPREHENDER LA SUBJECTIVITE DE L'ACTIVITE DECISIONNELLE REGULATRICE : ECLAIRAGE DE LA PSYCHOPHENOMENOLOGIE ---- 100

IV.1. UNE THEORIE DE LA CONSCIENCE ---- 100
IV.1.1. DIFFERENTS MODELES THEORIQUES DE LA CONSCIENCE ET IMPLICATIONS SUR LA VERBALISATION DE L'ACTIVITE DECISIONNELLE 101
IV.1.1.1 Modèle de la conscience selon Piaget---- 101
IV.1.1.2 Types et typification dans l'activité décisionnelle régulatrice ---- 102
IV.1.1.3 Les modes de la conscience selon Husserl ---- 104
IV.1.1.4 Synthèse provisoire et implication pour notre travail ---- 105
IV.1.2. APPORTS DE LA PSYCHOPHENOMENOLOGIE COMME NOUVEAU CADRE D'INTERPRETATION DE L'ACTIVITE DECISIONNELLE REGULATRICE---- 106
IV.1.2.1 Définition et utilisation de cette approche pour notre travail ---- 106
IV.1.2.2 Modèle psychophénoménologique du conscientisable---- 107
IV.1.3. SYNTHESE PROVISOIRE ET IMPLICATIONS POUR NOTRE TRAVAIL ---- 109
IV.2. L'ATTENTION PSYCHOPHENOMENOLOGIQUE ---- 109
IV.2.1. L'ATTENTION : DYNAMIQUE DE LA CONSCIENCE ---- 109
IV.2.1.1 Le statut de l'attention : modulation de la conscience ---- 109
IV.2.1.2 Attention et intérêt ---- 110
IV.2.1.3 La structure feuilletée du champ attentionnel ---- 111
IV.2.1.4 Explorer la structuration de l'attention---- 112
IV.2.1.5 Les modulations attentionnelles---- 113
IV.2.1.6 Caractère dynamique de l'attention---- 114
IV.2.1.7 L'attention expérientielle ---- 115
IV.2.2. CONSEQUENCES METHODOLOGIQUES POUR DOCUMENTER L'ACTIVITE DECISIONNELLE REGULATRICE---- 116
IV.2.3. STATUT ET FONCTION DE LA VERBALISATION DANS LA PERSPECTIVE PSYCHOPHENOMENOLOGIQUE ---- 117
IV.2.3.1 La verbalisation de l'action vécue comme moyen d'accès à l'expérience subjective ---- 117
IV.2.3.2 La position de parole ---- 119
IV.2.3.3 Synthèse : vers une articulation des données en première et en troisième personne---- 120
IV.2.4. SYNTHESE PROVISOIRE---- 121

CHAPITRE V. SYNTHESE DE LA PARTIE THEORIQUE---- 123

PARTIE EMPIRIQUE : SUBJECTIVITE DE L'ACTIVITE DECISIONNELLE REGULATRICE DES ENSEIGNANTS D'EPS STAGIAIRES DE L'ACADEMIE DE CRETEIL ---- 125

CHAPITRE I. POSTURE EPISTEMOLOGIQUE ---- 126

I.1. COMPRENDRE L'ACTIVITE ENSEIGNANTE---- 126
I.2. LA NECESSAIRE PRISE EN COMPTE DE LA SUBJECTIVITE ---- 127
I.3. INVESTIGUER L'ACTIVITE DECISIONNELLE EN CONTEXTE REEL POUR PRESERVER LA VALIDITE ECOLOGIQUE ---- 129
I.3.1. ENTRE RIGUEUR ET PERTINENCE---- 129
I.4. APPROCHER LA COMPLEXITE DES DECISIONS REGULATRICES PAR UNE APPROCHE SYSTEMIQUE ---- 129
I.4.1. LA PENSEE COMPLEXE ORGANISATRICE DE L'ANALYSE DE NOTRE OBJET DE RECHERCHE---- 129
I.4.2. UNE APPROCHE COMBINATOIRE DES DIFFERENTS MODELES THEORIQUES ---- 130
I.4.3. APPROCHE SYSTEMIQUE : MODELISATION DE LA COMPLEXITE ---- 131

I.5. APPROCHER LA SINGULARITE DE L'ACTIVITE DECISIONNELLE ---- 133
I.6. SYNTHESE PROVISOIRE ---- 135

CHAPITRE II. METHODOLOGIE ---- 136

II.1. DIFFERENTES METHODES POUR L'ETUDE DE L'ACTIVITE ENSEIGNANTE : ELEMENTS DE CHOIX ---- 136
II.1.1. L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION ---- 137
II.1.1.1 Repérage de la position de parole incarnée ---- 137
II.1.1.2 Guidage vers la position de parole incarnée ---- 138
II.1.1.3 Initier, focaliser et élucider : les relances ---- 139
II.1.1.4 Synthèse sur les apports de l'EDE pour notre travail ---- 140
II.1.2. LE RAPPEL STIMULE ---- 140
II.1.3. ÉLEMENTS DE SYNTHESE ET IMPLICATIONS SUR NOS ORIENTATIONS METHODOLOGIQUES ---- 142
II.2. ORGANISATION DU RECUEIL EXPLORATOIRE DES DONNEES : EVOLUTION DU DISPOSITIF ET PERSPECTIVES POUR LE RECUEIL DEFINITIF ---- 142
II.2.1. ÉVOLUTION ET AJUSTEMENT DES ENREGISTREMENTS VIDEO DES LEÇONS ---- 143
II.2.1.1 Évolution du matériel vidéo et de son utilisation ---- 143
II.2.2. EFFETS PRODUITS PAR LES DIFFERENTS ENTRETIENS AU REGARD DE LA SPECIFICITE DE NOTRE OBJET D'ETUDE ---- 143
II.2.2.1 Entretien d'explicitation ---- 143
II.2.2.2 L'entretien composite : plus-value du rappel stimulé ---- 145
II.2.2.3 L'entretien semi-dirigé ---- 145
II.2.3. CONCLUSION ---- 146
II.3. CHOIX METHODOLOGIQUES DEFINITIFS ---- 146
II.3.1. TRIANGULATION DES DONNEES POUR CERNER LA FACETTE PUBLIQUE ET PRIVEE DE L'ACTIVITE DECISIONNELLE REGULATRICE ---- 146
II.3.2. LES METHODES DEFINITIVES : CHOIX ET MODALITES D'UTILISATION ---- 148
II.3.2.1 La planification de leçon : un outil complémentaire aux verbalisations et un moyen d'accès aux intentions préalables ---- 148
II.3.2.2 La vidéo : outil complémentaire permettant d'avoir une trace de l'activité de l'enseignant ---- 149
II.3.2.3 Entretien composite ---- 151
II.3.2.4 L'entretien semi-dirigé : outil complémentaire permettant d'accéder aux conceptions et aux représentations ---- 153
II.3.3. CONCLUSION : DISPOSITIF METHODOLOGIQUE GLOBAL ---- 154
II.4. CONSTITUTION DE L'ECHANTILLON ---- 154
II.4.1. PRUDENCES METHODOLOGIQUES, ASPECTS ETHIQUES ET AUTORISATIONS NECESSAIRES RELATIFS A LA SPECIFICITE DE LA POPULATION ETUDIEE ---- 154
II.4.2. CHOIX ET ACCORD DES SUJETS ---- 155
II.4.2.1 Phase n°1 : mises en évidence des enseignants présentant des critères communs ---- 155
II.4.2.2 Phase n°2 : mise en évidence des trois enseignants ---- 155
II.4.3. MODE D'INVESTIGATION : LES ETUDES DE CAS ---- 156
II.4.4. CHOIX DES SUJETS RETENUS ---- 157
II.4.4.1 Jean ---- 157
II.4.4.2 Gabin ---- 157
II.4.4.3 Pauline ---- 158
II.5. MODALITES D'EXPLOITATION DES DONNEES ---- 158
II.5.1. MODALITES DE TRAITEMENT DES ENTRETIENS SEMI-DIRIGES ---- 158
II.5.2. EXPLOITATION DE LA PLANIFICATION DE LA LEÇON FILMEE ---- 159
II.5.3. EXPLOITATION DE L'ENREGISTREMENT AUDIOVISUEL DE LA LEÇON ---- 160
II.5.3.1 Synopsis de la leçon ---- 160
II.5.3.2 Repérage des différentes formes de régulations au sein de la leçon ---- 160
II.5.3.3 Spécification des décisions de régulation de la leçon ---- 161
II.5.3.4 Synopsis de la séquence choisie ---- 162
II.5.3.5 Caractérisation des actions de l'enseignant pendant la séquence retenue ---- 162
II.5.4. TRAITEMENT DES ENTRETIENS COMPOSITES ---- 163
II.5.4.1 Exploitation du rappel stimulé ---- 163
II.5.4.2 Exploitation des entretiens d'explicitation ---- 163

CHAPITRE III. CARACTERISATION DES ENSEIGNANTS CRISTOLIENS ---- 166

III.1. PRESENTATION DE JEAN ---- 167
III.1.1. CARACTERISATION DE L'ARRIERE-PLAN DECISIONNEL CONTEXTUEL : EXPLOITATION DES FICHES DE RENSEIGNEMENT ---- 167
III.1.2. CARACTERISATION DES CONCEPTIONS ET DES REPRESENTATIONS INITIALES : EXPLOITATION DES ENTRETIENS SEMI-DIRIGES ---- 167
III.1.2.1 Conceptions sur la dynamique planification/régulations ---- 167
III.1.2.2 Représentations sur le rôle de l'enseignant en classe et le processus d'enseignement-apprentissage ---- 168
III.1.2.3 Conceptions sur le rôle des décisions régulatrices dans le processus d'enseignement-apprentissage ---- 168
III.1.2.4 Analyse réflexive sur ses propres facteurs d'influence des régulations ---- 169
III.1.2.5 Analyse réflexive sur son observation des conduites et ses indices significatifs mobilisés ---- 169
III.2. PRESENTATION DE GABIN ---- 170
III.2.1. CARACTERISATION DE L'ARRIERE-PLAN DECISIONNEL CONTEXTUEL : EXPLOITATION DES FICHES DE RENSEIGNEMENT ---- 170
III.2.2. CARACTERISATION DES CONCEPTIONS ET DES REPRESENTATIONS INITIALES : EXPLOITATION DES ENTRETIENS SEMI-DIRIGES ---- 171
III.2.2.1 Conceptions sur la dynamique planification/régulations ---- 171
III.2.2.2 Représentations sur le rôle de l'enseignant en classe et le processus d'enseignement-apprentissage ---- 171

III.2.2.3 Conceptions sur le rôle des décisions régulatrices dans le processus d'enseignement-apprentissage ---- 172
III.2.2.4 Analyse réflexive sur ses propres facteurs d'influence des régulations ---- 172
III.2.2.5 Analyse réflexive sur son observation des conduites et ses indices significatifs mobilisés ---- 173
III.3. PRESENTATION DE PAULINE ---- 174
III.3.1. CARACTERISATION DE L'ARRIERE-PLAN DECISIONNEL CONTEXTUEL : EXPLOITATION DES FICHES DE RENSEIGNEMENT ---- 174
III.3.2. CARACTERISATION DES CONCEPTIONS ET DES REPRESENTATIONS INITIALES : EXPLOITATION DES ENTRETIENS SEMI-DIRIGES ---- 175
III.3.2.1 Conceptions sur la dynamique planification/régulations ---- 175
III.3.2.2 Représentations sur le rôle de l'enseignant en classe et le processus d'enseignement-apprentissage ---- 175
III.3.2.3 Analyse réflexive sur ses propres facteurs d'influence des régulations ---- 176
III.3.2.4 Analyse réflexive sur son observation des conduites et ses indices significatifs mobilisés ---- 176
III.3.3. INTERPRETATION DES DONNEES : SYNTHESE DES CONCEPTIONS ET DES REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS CRISTOLIENS ---- 178
III.3.3.1 Conceptions sur la dynamique planification/régulations ---- 178
III.3.3.2 Représentations sur le rôle de l'enseignant en classe ---- 178
III.3.3.3 Conceptions sur l'activité décisionnelle régulatrice ---- 179
III.3.3.4 Facteurs d'influence des régulations ---- 179
III.3.3.5 Analyse réflexive sur l'observation des conduites ---- 179

CHAPITRE IV. ETUDE DE CAS N°1 : JEAN-BASKET-BALL-4EME (SPE) ---- 180

IV.1. PRESENTATION DES DONNEES ---- 180
IV.1.1. CONTEXTUALISATION DE LA LEÇON ---- 180
IV.1.1.1 Conception de la leçon : exploitation de la planification ---- 180
IV.1.1.2 Déroulement de la leçon : enregistrements audiovisuels ---- 180
IV.1.2. CONTEXTUALISATION DE LA SEQUENCE RETENUE ---- 182
IV.1.2.1 Description de la séquence par l'enseignant lors du rappel stimulé ---- 182
IV.1.2.2 Présentation de la séquence à partir de l'enregistrement audiovisuel ---- 183
IV.1.2.3 Synthèse : croisement des données ---- 183
IV.1.3. ORGANISATION SPATIO-TEMPORELLE DES VERBALISATIONS ET DES ACTIONS DE L'ENSEIGNANT AU SEIN DE LA SEQUENCE CHOISIE 184
IV.1.3.1 Premier moment important : « constat et régulation du premier binôme » ---- 184
IV.1.3.2 Deuxième moment important : « constat et régulation du deuxième binôme » ---- 187
IV.1.3.3 Troisième moment important : observation de l'évolution entre les deux passages ---- 191
IV.2. INTERPRETATION DES DONNEES ---- 192
IV.2.1. ATTENTION EXPERIENTIELLE ---- 192
IV.2.1.1 Structuration du champ d'attention ---- 192
IV.2.1.2 Dynamique attentionnelle ---- 195
IV.2.2. CARACTERISATION DE L'ACTIVITE DECISIONNELLE REGULATRICE ---- 197
IV.2.2.1 Décision régulatrice « flash » verbale du premier binôme ---- 197
IV.2.2.2 Décision régulatrice par démonstration et arrêt du deuxième binôme ---- 197
IV.2.2.3 Décision régulatrice « flash » de confirmation du second binôme ---- 198
IV.2.2.4 Eléments de synthèse sur l'activité régulatrice de Jean en Basket-ball ---- 198

CHAPITRE V. ETUDE DE CAS N°2 : JEAN-BADMINTON-4EME ---- 200

V.1. PRESENTATION DES DONNEES ---- 200
V.1.1. CONTEXTUALISATION DE LA LEÇON ---- 200
V.1.1.1 Conception de la leçon : exploitation de la planification ---- 200
V.1.1.2 Déroulement de la leçon : enregistrements audiovisuels ---- 200
V.1.2. CONTEXTUALISATION DE LA SEQUENCE RETENUE ---- 202
V.1.2.1 Description de la séquence par l'enseignant lors du rappel stimulé ---- 202
V.1.2.2 Présentation de la séquence à partir de l'enregistrement audiovisuel ---- 202
V.1.2.3 Synthèse : croisement des données ---- 203
V.1.3. ORGANISATION SPATIO-TEMPORELLE DES VERBALISATIONS ET DES ACTIONS DE L'ENSEIGNANT AU SEIN DE LA SEQUENCE CHOISIE - 204
V.1.3.1 Premier moment important : « constat de la même action et première régulation verbale » ---- 204
V.1.3.2 Deuxième moment important : « régulation par la démonstration » ---- 209
V.1.3.3 Troisième moment important : « voir s'il y a une transformation et si les consignes données permettent de résoudre le problème »212
V.2. INTERPRETATION DES DONNEES ---- 214
V.2.1. ATTENTION EXPERIENTIELLE ---- 214
V.2.1.1 Structuration du champ d'attention ---- 214
V.2.1.2 Dynamique attentionnelle ---- 216
V.2.2. CARACTERISATION DE L'ACTIVITE DECISIONNELLE REGULATRICE ---- 217
V.2.2.1 Décision régulatrice « flash » pendant les points joués ---- 217
V.2.2.2 Décision régulatrice de « laisser Julie continuer » ---- 218
V.2.2.3 Décision régulatrice verbale par « arrêt » ---- 218
V.2.2.4 Décision régulatrice par « arrêt » *via* la démonstration ---- 218
V.2.2.5 Eléments de synthèse sur l'activité régulatrice de Jean dans de cette séquence de Badminton ---- 219

CHAPITRE VI. ETUDE DE CAS N°3 : JEAN-LUTTE-6EME ---- 220

VI.1. PRESENTATION DES DONNEES ---- 220

VI.1.1. CONTEXTUALISATION DE LA LEÇON ---- 220
VI.1.1.1 Conception de la leçon : exploitation de la planification ---- 220
VI.1.1.2 Déroulement de la leçon : enregistrements audiovisuels ---- 220
VI.1.2. CONTEXTUALISATION DE LA SEQUENCE RETENUE ---- 222
VI.1.2.1 Description de la séquence par l'enseignant lors du rappel stimulé ---- 222
VI.1.2.2 Présentation de la séquence à partir de l'enregistrement audiovisuel ---- 223
VI.1.2.3 Synthèse : croisement des données ---- 223
VI.1.3. ORGANISATION SPATIO-TEMPORELLE DES VERBALISATIONS ET DES ACTIONS DE L'ENSEIGNANT AU SEIN DE LA SEQUENCE CHOISIE 223
VI.1.3.1 Premier moment important : constats et régulation du binôme de garçons ---- 223
VI.1.3.2 Deuxième moment important : « constats et régulation du binôme de filles » ---- 228
VI.2. INTERPRETATION DES DONNEES ---- 231
VI.2.1. ATTENTION EXPERIENTIELLE ---- 231
VI.2.1.1 Structuration du champ d'attention ---- 231
VI.2.1.2 Dynamique attentionnelle ---- 233
VI.2.2. CARACTERISATION DE L'ACTIVITE DECISIONNELLE REGULATRICE ---- 235
VI.2.2.1 Régulation « flash » verbale du binôme de garçon (non verbalisée en EDE) ---- 235
VI.2.2.2 Décision régulatrice par « arrêt » du binôme de garçons ---- 235
VI.2.2.3 Décision régulatrice du binôme de filles ---- 236
VI.2.2.4 Eléments de synthèse sur l'activité régulatrice de Jean en Lutte ---- 237

CHAPITRE VII. ETUDE DE CAS N°4 : GABIN-MUSCULATION-T^{ELEC} (SPE) ---- 238

VII.1. PRESENTATION DES DONNEES ---- 238
VII.1.1. CONTEXTUALISATION DE LA LEÇON ---- 238
VII.1.1.1 Conception de la leçon : exploitation de la planification ---- 238
VII.1.1.2 Déroulement de la leçon : enregistrements audiovisuels ---- 238
VII.1.2. CONTEXTUALISATION DE LA SEQUENCE RETENUE ---- 240
VII.1.2.1 Description de la séquence par l'enseignant lors du rappel stimulé ---- 240
VII.1.2.2 Présentation de la séquence à partir de l'enregistrement audiovisuel ---- 241
VII.1.2.3 Synthèse : croisement des données ---- 241
VII.1.3. ORGANISATION SPATIO-TEMPORELLE DES VERBALISATIONS ET DES ACTIONS DE L'ENSEIGNANT AU SEIN DE LA SEQUENCE CHOISIE 242
VII.1.3.1 Premier moment important : « regarder ce que font les élèves et si tout se passe bien » ---- 242
VII.1.3.2 Deuxième moment important : « réexpliquer les consignes » ---- 244
VII.1.3.3 Troisième moment important : « regarder s'ils font bien le contrat » ---- 246
VII.1.3.4 Quatrième moment important : « corriger les postures » ---- 248
VII.1.3.5 Cinquième moment important : « confirmer les postures » ---- 249
VII.1.3.6 Sixième moment important : réguler par la démonstration pour tous les élèves ---- 251
VII.2. INTERPRETATION DES DONNEES ---- 253
VII.2.1. ATTENTION EXPERIENTIELLE ---- 253
VII.2.1.1 Structuration du champ d'attention ---- 253
VII.2.1.2 Dynamique attentionnelle ---- 255
VII.2.2. CARACTERISATION DE L'ACTIVITE REGULATRICE ---- 257
VII.2.2.1 Décision régulatrice « flash » verbale ---- 257
VII.2.2.2 Décision régulatrice « flash » par la manipulation ---- 258
VII.2.2.3 Régulation par « arrêt » via démonstration ---- 258
VII.2.2.4 Eléments de synthèse relatifs à l'activité régulatrice de Gabin en musculation ---- 259

CHAPITRE VIII. ETUDE DE CAS N°5 : GABIN-ESCALADE-T^{ELEC} ---- 260

VIII.1. PRESENTATION DES DONNEES ---- 260
VIII.1.1. CONTEXTUALISATION DE LA LEÇON ---- 260
VIII.1.1.1 Conception de la leçon : exploitation de la planification ---- 260
VIII.1.1.2 Déroulement de la leçon : enregistrements audiovisuels ---- 260
VIII.1.2. CONTEXTUALISATION DE LA SEQUENCE RETENUE ---- 262
VIII.1.2.1 Description de la séquence par l'enseignant lors du rappel stimulé ---- 262
VIII.1.2.2 Présentation de la séquence à partir de l'enregistrement audiovisuel ---- 263
VIII.1.2.3 Synthèse : croisement des données ---- 263
VIII.1.3. ORGANISATION SPATIO-TEMPORELLE DES VERBALISATIONS ET DES ACTIONS DE L'ENSEIGNANT AU SEIN DE LA SEQUENCE CHOISIE ---- 264
VIII.1.3.1 Premier moment important : « le guidage par la voix » ---- 264
VIII.1.3.2 Deuxième moment important : « observation que Loïc souffre et adaptation des consignes » ---- 267
VIII.1.3.3 Troisième moment important : « finir la voie avec une consigne » ---- 271
VIII.1.3.4 Quatrième moment important : « régulation directe » ---- 273
VIII.2. INTERPRETATION DES DONNEES ---- 274
VIII.2.1. ATTENTION EXPERIENTIELLE ---- 274
VIII.2.1.1 Structuration du champ d'attention ---- 274
VIII.2.1.2 Dynamique attentionnelle ---- 275
VIII.2.2. CARACTERISATION DE L'ACTIVITE DECISIONNELLE REGULATRICE ---- 276
VIII.2.2.1 Décisions régulatrices « flash » verbales ---- 276

VIII.2.2.2 Décision régulatrice d'arrêt de la consigne ---- 277
VIII.2.2.3 Décision régulatrice de modification des consignes ---- 277
VIII.2.2.4 Décision régulatrice de faire descendre Loïc ---- 277
VIII.2.2.5 Décision régulatrice au pied de la voie ---- 278
VIII.2.2.6 Synthèse sur l'activité décisionnelle régulatrice de Gabin ---- 278

CHAPITRE IX. ETUDE DE CAS N°6 : GABIN-TENNIS DE TABLE-2NDE PRO ---- 279

IX.1. PRESENTATION DES DONNEES ---- 279
IX.1.1. CONTEXTUALISATION DE LA LEÇON ---- 279
IX.1.1.1 Conception de la leçon : exploitation de la planification ---- 279
IX.1.1.2 Déroulement de la leçon : enregistrements audiovisuels ---- 279
IX.1.2. CONTEXTUALISATION DE LA SEQUENCE RETENUE ---- 281
IX.1.2.1 Description de la séquence par l'enseignant lors du rappel stimulé ---- 281
IX.1.2.2 Présentation de la séquence à partir de l'enregistrement audiovisuel ---- 281
IX.1.2.3 Synthèse : croisement des données ---- 282
IX.1.3. ORGANISATION SPATIO-TEMPORELLE DES VERBALISATIONS ET DES ACTIONS DE L'ENSEIGNANT AU SEIN DE LA SEQUENCE CHOISIE 282
IX.1.3.1 Premier moment important : « fin des consignes, regarder ce que les élèves font » ---- 282
IX.1.3.2 Deuxième moment important : « focalisation sur Alexandre et Rossi » ---- 285
IX.1.3.3 Troisième moment important : décision de non-intervention ---- 286
IX.1.3.4 Quatrième moment important : « régulation d'Alexandre et Rossi » ---- 289
IX.1.3.5 Cinquième moment important : « re-superviser la classe, voir les autres élèves » ---- 292
IX.2. INTERPRETATION DES DONNEES ---- 293
IX.2.1. ATTENTION EXPERIENTIELLE ---- 293
IX.2.1.1 Structuration du champ d'attention ---- 293
IX.2.1.2 Dynamique attentionnelle ---- 295
IX.2.2. CARACTERISATION DE L'ACTIVITE DECISIONNELLE REGULATRICE ---- 297
IX.2.2.1 Décision régulatrice « flash » verbale ---- 297
IX.2.2.2 Décision régulatrice de non-intervention ---- 297
IX.2.2.3 Décision régulatrice par la démonstration ---- 298
IX.2.2.4 Synthèse sur l'activité décisionnelle régulatrice de Gabin en tennis de table ---- 298

CHAPITRE X. ETUDE DE CAS N°7 : PAULINE-BADMINTON-4EME (SPE) ---- 299

X.1. PRESENTATION DES DONNEES ---- 299
X.1.1. CONTEXTUALISATION DE LA LEÇON ---- 299
X.1.1.1 Conception de la leçon : exploitation de la planification ---- 299
X.1.1.2 Déroulement de la leçon : enregistrements audiovisuels ---- 299
X.1.2. CONTEXTUALISATION DE LA SEQUENCE RETENUE ---- 301
X.1.2.1 Description de la séquence par l'enseignant lors du rappel stimulé ---- 301
X.1.2.2 Présentation de la séquence à partir de l'enregistrement audiovisuel ---- 302
X.1.2.3 Synthèse : croisement des données ---- 302
X.1.3. RELATION ENTRE LES ACTIONS ET LES VERBALISATIONS SUR CES ACTIONS VECUES ---- 303
X.1.3.1 Premier moment important : « observation de Constance et Sarah et décision de faire jouer Constance » ---- 303
X.1.3.2 Deuxième moment important : « premier volant, Constance frappe un peu trop fort » ---- 306
X.1.3.3 Troisième moment important : « Constance pose une question » ---- 308
X.1.3.4 Quatrième moment important : « observation et régulation du deuxième et troisième volant pris derrière » ---- 309
X.1.3.5 Cinquième moment important : « régulation du quatrième volant, motivation et encouragement de Constance » ---- 313
X.2. INTERPRETATION DES DONNEES ---- 315
X.2.1. ATTENTION EXPERIENTIELLE ---- 315
X.2.1.1 Structuration du champ d'attention ---- 315
X.2.1.2 Dynamique attentionnelle ---- 318
X.2.2. CARACTERISATION DE L'ACTIVITE REGULATRICE ---- 319
X.2.2.1 Décision régulatrice de remplacer Sarah ---- 319
X.2.2.2 Décision régulatrice post-premier volant ---- 319
X.2.2.3 Décision régulatrice post-second volant ---- 319
X.2.2.4 Décision régulatrice post-troisième volant ---- 320
X.2.2.5 Décision régulatrice post-quatrième volant ---- 320
X.2.2.6 Synthèse sur l'activité décisionnelle régulatrice de Pauline en Badminton ---- 320

CHAPITRE XI. ETUDE DE CAS N°8 : PAULINE-DEMI-FOND-4EME ---- 321

XI.1. PRESENTATION DES DONNEES ---- 321
XI.1.1. CONTEXTUALISATION DE LA LEÇON ---- 321
XI.1.1.1 Conception de la leçon : exploitation de la planification ---- 321
XI.1.1.2 Déroulement de la leçon : enregistrements audiovisuels ---- 321
XI.1.2. CONTEXTUALISATION DE LA SEQUENCE RETENUE ---- 322
XI.1.2.1 Description de la séquence par l'enseignant lors du rappel stimulé ---- 322
XI.1.2.2 Présentation de la séquence à partir de l'enregistrement audiovisuel ---- 323

XI.1.2.3 Synthèse : croisement des données ---- 323
XI.1.3. ORGANISATION SPATIO-TEMPORELLE DES VERBALISATIONS ET DES ACTIONS DE L'ENSEIGNANT AU SEIN DE LA SEQUENCE CHOISIE 324
XI.1.3.1 Premier moment important : « observation des premiers élèves » ---- 324
XI.1.3.2 Deuxième moment important : « des élèves qui parlent » ---- 326
XI.1.3.3 Troisième moment important : « la moitié » ---- 328
XI.1.3.4 Quatrième moment important : « encourager Romy, Lisa et Constance » ---- 330
XI.2. INTERPRETATION DES DONNEES ---- 331
XI.2.1. ATTENTION EXPERIENTIELLE ---- 331
XI.2.1.1 Structuration du champ d'attention ---- 331
XI.2.1.2 Dynamique attentionnelle ---- 333
XI.2.2. CARACTERISATION DE L'ACTIVITE DECISIONNELLE REGULATRICE ---- 334
XI.2.2.1 Décision régulatrice « flash » du premier binôme ---- 334
XI.2.2.2 Décision régulatrice pour Lisa et Constance ---- 335
XI.2.2.3 Décision régulatrice des élèves qui parlent ---- 335
XI.2.2.4 Décision régulatrice de la moitié ---- 335
XI.2.2.5 Décision régulatrice d'encouragement ---- 336
XI.2.2.6 Synthèse sur l'activité décisionnelle régulatrice de Pauline en Demi-Fond ---- 336

CHAPITRE XII. ETUDE DE CAS N°9 : PAULINE-ACROSPORT-6EME ---- 337

XII.1. PRESENTATION DES DONNEES ---- 337
XII.1.1. CONTEXTUALISATION DE LA LEÇON ---- 337
XII.1.1.1 Conception de la leçon : exploitation de la planification ---- 337
XII.1.1.2 Déroulement de la leçon : enregistrements audiovisuels ---- 337
XII.1.2. CONTEXTUALISATION DE LA SEQUENCE RETENUE ---- 339
XII.1.2.1 Description de la séquence par l'enseignant lors du rappel stimulé ---- 339
XII.1.2.2 Présentation de la séquence à partir de l'enregistrement audiovisuel ---- 339
XII.1.2.3 Synthèse : croisement des données ---- 339
XII.1.3. ORGANISATION SPATIO-TEMPORELLE DES VERBALISATIONS ET DES ACTIONS DE L'ENSEIGNANT AU SEIN DE LA SEQUENCE CHOISIE 340
XII.1.3.1 Premier moment important : « régulation de la première figure » ---- 340
XII.1.3.2 Deuxième moment important : « régulation de la deuxième figure sur le moment » ---- 343
XII.1.3.3 Troisième moment important : « régulation du second trio après coup » ---- 346
XII.2. INTERPRETATION DES DONNEES ---- 348
XII.2.1. ATTENTION EXPERIENTIELLE ---- 348
XII.2.1.1 Structuration du champ d'attention ---- 348
XII.2.1.2 Dynamique attentionnelle ---- 350
XII.2.2. CARACTERISATION DE L'ACTIVITE DECISIONNELLE REGULATRICE ---- 351
XII.2.2.1 Décision régulatrice du trio Amel ---- 351
XII.2.2.2 Décision régulatrice du trio Laurine pendant la réalisation ---- 352
XII.2.2.3 Décision régulatrice du trio Laurine après réalisation ---- 352
XII.2.2.4 Eléments de synthèse sur l'activité régulatrice de Pauline en acrosport ---- 352

CHAPITRE XIII. SYNTHESE DES ETUDES DE CAS ---- 354

XIII.1. ATTENTION EXPERIENTIELLE ---- 354
XIII.1.1. STRUCTURATION DU CHAMP D'ATTENTION, SELECTION D'INDICES ET RELATION AUX ELEMENTS D'ARRIERE-PLAN LORS DES PHASES D'OBSERVATION ---- 354
XIII.1.1.1 Synthèse intra-individuelle ---- 354
XIII.1.1.2 Synthèse interindividuelle ---- 357
XIII.1.2. DYNAMIQUE ATTENTIONNELLE ---- 359
XIII.1.2.1 Articulation des fenêtres attentionnelles à l'échelle de la globalité de la décision régulatrice ---- 359
XIII.1.2.2 Articulation des fenêtres attentionnelles lors des phases d'observation de la motricité des élèves ---- 362
XIII.2. CARACTERISATION DE L'ACTIVITE DECISIONNELLE REGULATRICE ---- 364
XIII.2.1. SYNTHESE INTRA-INDIVIDUELLE ---- 364
XIII.2.1.1 Jean ---- 364
XIII.2.1.2 Gabin ---- 366
XIII.2.1.3 Pauline ---- 368
XIII.2.2. SYNTHESE INTERINDIVIDUELLE ---- 370
XIII.2.2.1 Logiques communes de fonctionnement des enseignants stagiaires ---- 370
XIII.2.2.2 Logiques singulières de fonctionnement des enseignants stagiaires ---- 372

CHAPITRE XIV. DISCUSSION ---- 373

XIV.1. DISCUSSION DES PRINCIPAUX RESULTATS ---- 373
XIV.1.1. STRATEGIES D'OBSERVATION ET SELECTION D'INDICES ---- 373
XIV.1.2. SOURCES D'INFLUENCE DES DECISIONS REGULATRICES ---- 376
XIV.1.3. SUBJECTIVITE DE L'ACTIVITE DECISIONNELLE REGULATRICE DES ENSEIGNANTS STAGIAIRES ---- 381
XIV.2. DISCUSSION ET BILAN METHODOLOGIQUE ---- 383

XIV.2.1. APPORTS D'UNE APPROCHE « MULTI-METHODES » POUR DOCUMENTER L'ACTIVITE DECISIONNELLE REGULATRICE DES ENSEIGNANTS STAGIAIRES ---------- 383
XIV.2.2. PRINCIPALES LIMITES A LA MISE EN ŒUVRE DE NOTRE DEMARCHE METHODOLOGIQUE ---------- 385
XIV.3. VOIES COMPLEMENTAIRES D'INVESTIGATION ET PERSPECTIVES POUR LA FORMATION ET L'INTERVENTION ---------- 387
XIV.3.1. VOIES COMPLEMENTAIRES D'INVESTIGATION ---------- 387
XIV.3.2. PERSPECTIVES POUR LA FORMATION ET L'INTERVENTION ---------- 387

CONCLUSION ---------- 390

CHAPITRE XV. POUR CONCLURE… ---------- 391

XV.1. AXES D'INVESTIGATION ET ENJEUX DE LA RECHERCHE ---------- 391
XV.2. SYNTHESE DU CADRE THEORIQUE ---------- 392
XV.3. METHODOLOGIE ---------- 392
XV.4. PRINCIPAUX RESULTATS ---------- 393
XV.5. PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE ---------- 394

CHAPITRE XVI. TABLE DES FIGURES ---------- 395

CHAPITRE XVII. TABLE DES TABLEAUX ---------- 396

CHAPITRE XVIII. BIBLIOGRAPHIE ---------- 400

Introduction

Que l'on s'y intéresse de près ou de loin, la question de la formation des enseignants débutants peut être envisagée par nombre d'entre nous, et cela au regard du contexte actuel de « refondation de l'école de la République » (Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République). Ce texte de loi a instauré, entre autres, les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Education (ESPE) qui sont chargées, depuis la rentrée scolaire 2014, d'assurer la formation professionnalisante des enseignants débutants. La formation initiale est en pleine mutation tant du point de vue de son organisation, de ses contenus d'enseignement ainsi que des compétences finales à construire et valider. En effet, dans le même temps, qu'a été publié le « référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation » (Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale[1] n°30 du 25/07/2013), texte qui redéfinit l'ensemble des « compétences professionnelles attendues » (BOEN n°30 du 25/07/2013), de nouveaux diplômes de master relatifs aux Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) ont été créés dans les ESPE. L'apparition de ce nouveau cursus a modifié *a priori* la formation initiale ; l'enjeu étant d'instaurer une préprofessionnalisation enseignante partagée entre l'ESPE, l'université et le terrain d'enseignement que représente l'Établissement Public Local d'Enseignement (EPLE). Cette rénovation des dispositifs de formation s'est accompagnée d'une modification de l'ensemble des concours de l'enseignement du second degré depuis la session 2014. Spécifiquement au concours du Certificat d'Aptitude au Professorat d'Éducation Physique et Sportive (CAPEPS), de nouvelles modalités de recrutement ont été conduites pour la session 2014 du CAPEPS, dit rénové, notamment dans l'entretien de l'épreuve d'admission n°2 (entretien de spécialité). L'instauration d'un support vidéo au sein de cette épreuve a pour finalité, entre autres, que les candidats puissent faire la preuve de leur « capacité à dépasser des propositions relatives à un élève générique pour observer et analyser des comportements réels d'élèves » (Rapport de jury du CAPEPS externe 2014 rénové, p. 41). En outre, l'un des cinq savoirs préprofessionnels attendus de cette épreuve est mentionné dans ce texte comme « la capacité à observer des comportements d'élèves en activité physique, à les analyser et à en déduire les axes essentiels de progrès » (Rapport jury, CAPEPS externe 2014, p. 35). Enfin, Et dans la même perspective, Barrué souligne la nécessité de « former et de recruter plus précisément sur la capacité de lecture de l'activité de l'élève » (2010, p. 12). Dès lors, nous saisissons l'importance accordée au décryptage, à l'analyse et à la régulation de la motricité des élèves dans les attendus relatifs à la professionnalisation des enseignants d'Éducation Physique et Sportive (EPS).

Les questions de régulation semblent être au cœur des préoccupations de la profession, comme en attestent les réflexions menées actuellement autour d'une rénovation potentielle des épreuves d'admission de l'agrégation interne d'EPS[2]. En effet, suite au constat que ce concours sélectionne actuellement des candidats dont la moyenne d'âge est de trente ans, public jugé trop jeune et non visé prioritairement pour la réussite à ce concours voulant valoriser « une épaisseur professionnelle » (André, réunion des formateurs du 19.09.2014), un des axes avancés par l'Inspection Générale serait d'introduire une épreuve d'admission basée sur l'observation et l'analyse d'images vidéo d'élèves en activité réelle. En discriminant ainsi les enseignants les plus chevronnés par ce biais nous comprenons le poids de l'expérience dans la capacité à percevoir et réguler les conduites motrices. Il est ici implicitement fait allusion à « l'œil du maquignon », mode d'observation intuitif reconnu comme une

[1] BOEN dans la suite du texte

[2] Réflexions partagées par Jean-Pierre Barrué, IGEN-EPS lors de la réunion des formateurs du 17 septembre 2015.

compétence de l'expert. Nous saisissons par cela que ces questions de régulations sont considérées au sein de notre profession comme un élément de discrimination entre un enseignant débutant et un enseignant chevronné. Par ailleurs, le rapport sur la refondation de l'école (2012) précise que « la vocation professionnalisante (de la formation initiale) doit être affirmée » (p. 46). Ainsi, nous percevons le caractère éminemment contemporain de notre thématique de thèse sur les décisions régulatrices des enseignants stagiaires. Ce dernier concept peut être provisoirement entendu comme *"l'activité de l'enseignant lorsqu'il observe, analyse et régule la motricité de l'élève"*[3].

Notre réflexion s'inscrit bien dans un **enjeu socio-éducatif** relatif à la formation initiale des enseignants. Elle trouve en partie son origine dans les travaux de Tochon (1993, p. 10) qui constate que « plusieurs recherches indiquent qu'une caractéristique de l'expert, comparé au novice, est celle de déterminer quels événements de la classe méritent une adaptation immédiate et lesquels sont de l'ordre de la régulation didactique ou sociale mineure ». Or, ces mêmes constats semblent encore d'actualité. Flandin (2015, p. 28) s'appuyant sur les travaux de Goigoux (2007) met en effet en évidence que les enseignants stagiaires sont « insuffisamment préparés par leur formation en ce qu'elle ne prend pas assez en compte et ne sait pas bien traiter (inclure, transposer, didactiser, etc.) les caractéristiques typiques et surtout critiques de l'activité ordinaire enseignante ». Plus spécifiquement, les formateurs de l'ESPE de l'académie de Créteil, émettent le constat empirique, de manière informelle que les enseignants stagiaires ont des difficultés à s'affranchir, au sein de la leçon, de leur planification préalablement élaborée[4]. Ils observent également une certaine frustration lorsque ces derniers ne parviennent pas à mettre en œuvre « tout » ce qui avait été prévu. Dans ce contexte d'évolutions institutionnelles et professionnelles, notre thématique de recherche axée sur les prises de décisions régulatrices des enseignants d'EPS stagiaires, voit donc son intérêt confirmé au regard des enjeux sociaux. En outre, il convient de noter que ce travail s'inscrit dans un contexte de modifications structurelles de la formation initiale et de ses incidences sur les contenus de formation ainsi qu'une évolution en ce qui concerne les compétences attendues aux concours de recrutement des enseignants. Il y a là, selon nous, un enjeu crucial d'évolution et d'optimisation des dispositifs de formation.

Le choix de ce thème prend également source dans des **aspirations personnelles** liées à l'enseignante stagiaire que nous avons été. Comme la plupart de nos jeunes collègues, nous avons en effet été confrontée, à cette surcharge émotionnelle liée à la nouveauté de la gestion d'un groupe. Nous étions ainsi animée prioritairement par la volonté de mettre les élèves en activité afin qu'ils aient un temps de pratique effectif suffisant. La nécessité de faire apprendre était certes bien présente, mais elle était minorée au regard de l'importance que prenaient les tâches liées à l'organisation matérielle, spatiale et temporelle tout en veillant à conserver la classe en main. Nous ressentions une fracture manifeste entre le monde universitaire théorique et la pratique professionnelle empirique. Il est d'ailleurs intéressant de constater que cette question des ''deux mondes'' apparaît explicitement dans la circulaire présentant les « orientations et instructions pour la préparation de la rentrée 2012 » (Circulaire n°2012-056 du 27-3-12). Il y est préconisé que la formation initiale des enseignants doive « tendre vers une meilleure complémentarité entre formation disciplinaire et préparation à l'exercice du métier ». Nous avons cherché à faire le lien entre ces mondes *a priori* distincts : nous élaborions des planifications de leçon empreintes de savoirs théoriques pour la plupart transmis en formation initiale, que nous cherchions prioritairement à faire intégrer à nos élèves au sein de la leçon. Sans le conscientiser réellement, nous avons rapidement réduit la taille et le temps passé sur nos planifications de leçon, les rendant ainsi plus souples et moins contraignantes vis-à-vis de notre intervention au sein de la leçon. Parallèlement à cela, nous

[3] Nous reviendrons plus en détail sur cette définition dès le premier chapitre qui aura notamment pour enjeu de le borner au regard des concepts connexes existants.

[4] Le caractère informel se justifie au regard de l'avancée de nos travaux. Nous avons recueilli ces constats au début de notre thèse afin de repérer l'intérêt potentiel de ce travail. Malgré tout, ces interrogations ont été ensuite confirmées par le biais d'entretiens semi-dirigés et de questionnaires dans la suite de notre étude.

cherchions à engranger un maximum de connaissances relatives à l'Activité Physique Sportive et Artistique (APSA) enseignée. Ce travail didactique ne s'opérait pas avec la même efficacité dans toutes les APSA, notamment au regard des différentes expériences théoriques et pratiques que nous avions eues au préalable dans chacune d'entre elles. Il nous était en effet bien plus facile d'enseigner les activités dans lesquelles nous nous sentions plus chevronnée, pour lesquelles nous possédions des expériences plus variées (entrainement, stages préprofessionnels) et/ou dans lesquelles notre niveau de pratique était le plus élevé. Au regard de ces réflexions professionnelles, qui ont longtemps interrogé la plus grande part de notre pratique quotidienne, cette thématique relative à l'adaptation au contexte interactif de la leçon, est resté un centre d'intérêt marqué à nos yeux. L'accumulation d'expériences au fil du temps en tant qu'enseignante en établissement secondaire et les horizons découverts dans le monde universitaire à travers le poste de Professeur Agrégée (PRAG) à l'université que nous occupons aujourd'hui, nous amènent à inverser notre angle de vue, en le portant désormais, non plus du côté de l'étudiante Professeure de Lycée et de Collège 2ème année[5], mais de celui de la formatrice que nous sommes devenue. Ainsi, ce travail doctoral est également teinté de notre propre expérience et de notre propre parcours professionnel.

Enfin, notre thème d'étude correspond à des **préoccupations scientifiques** concernant la compréhension des phénomènes complexes que sont les décisions en situation réelle. Cet intérêt pour cet objet théorique était déjà celui de notre mémoire de master qui s'est attaché à documenter les logiques décisionnelles des élèves en escalade (Candy, 2012). Or l'activité décisionnelle est inhérente à l'enseignement. Bien que cette profession repose sur « des paradigmes conflictuels » (Bourdoncle, 1994), les chercheurs s'accordent à penser que l'enseignant « travaille face à un environnement dynamique » (Dessus, 1995, p. 2). Si l'enseignement peut être en outre caractérisé au travers d'un « double agenda » (Durand, 1996) de planification et d'interaction, ce qui constitue sa spécificité c'est qu'il s'agit d'un travail interactif (Tardif, 1992). Nous envisageons ainsi que les prévisions soient régulièrement modifiées, à partir des réactions des élèves, de l'évolution de la situation pédagogique et du contexte. C'est par ailleurs, au travers d'un recueil de données mené à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres[6] de Montpellier, que Jean (2008) a mis en évidence l'importance accordée, pour les enseignants stagiaires, aux écarts entre leurs planifications de séances et les situations qu'ils vivaient en classe. Malgré tout, à l'instar de Tochon (1991, p. 124), nous pensons que « la recherche descriptive indique combien les modèles prescriptifs de planification sont éloignés de l'adaptabilité nécessaire au contexte interactif de la classe ». C'est pourquoi, les théories cognitivistes, encore majoritaires il y a quelques années pour décrire et comprendre l'activité enseignante, en accordant une grande importance à la planification et aux bases de connaissances antérieures, ne peuvent aujourd'hui apparaître comme un éclairage ni unique, ni majeur, ni suffisant, pour comprendre toute la complexité et la singularité des prises de décisions en situation. Bien plus encore, nous sommes en accord avec les travaux de Mouchet (2003, 2014) lorsqu'il appréhende l'activité humaine dans la complémentarité des éclairages scientifiques. A l'instar des travaux antérieurs concernant l'activité décisionnelle des pratiquants sportifs (Debanne, 2013 ; Kermarrec et Bossard, 2016 ; Kermarrec et Roure, 2016 ; Mouchet, 2003), des intervenants dans les APSA (Cizeron et Gal-Petitfaux, 2003 ; Cizeron, Gal-Petifaux, et Roland, 2004), dans l'enseignement (Boudard, 2010 ; Carnus, 2001 ; Gal-Petitfaux, 2000 ; Lémonie, 2009) ou en ergonomie du travail (Di Cioccio, 2012 ; Mérand, 2016), nous mobiliserons plusieurs modèles scientifiques nous permettant de les aborder dans leur

[5] PLC2. Cet acronyme a été remplacé lors de l'instauration des master MEEF par celui de PFST, Professeur Fonctionnaire Stagiaire.
[6] IUFM. Nous avons souhaité conserver la terminologie en cohérence avec celle de l'époque dans laquelle ces travaux s'inscrivent. Ces centres de formation ont disparu suite à la création des ESPE ; les seconds devant initialement représenter une nouvelle structure de formation. Volontés initiales qui se sont traduites par un simple remplacement de l'un par l'autre dans les faits.

complémentarité, avec une vision davantage holiste[7] de l'activité décisionnelle régulatrice. Cette approche des modèles scientifiques nous apparaît pertinente pour documenter la relation dynamique existant dans l'activité de l'enseignant en dehors de la situation d'enseignement-apprentissage et celle déployée lors des décisions régulatrices au sein de cette dernière. Plus spécifiquement, cette posture épistémologique nous permet de pondérer l'importance excessive accordée, selon nous, au poids des planifications préalables, pour valoriser le caractère situé des décisions régulatrices dans le contexte de la leçon d'EPS. Nous mobiliserons ainsi les modèles théoriques les plus pertinents pour décrire l'activité décisionnelle régulatrice telle qu'elle vient d'être présentée et contextualisée.

Par ailleurs, nous avons été sensibilisée lors de notre seconde année de master aux notions de subjectivité des acteurs et de singularité de l'action. Au regard des aspects précédemment évoqués, nous avons saisi les enjeux de s'attacher à comprendre la logique propre à chaque enseignant en situation réelle[8]. Dans ce cadre, l'apport de la psychophénoménologie[9] (Vermersch, 2012) est pertinent afin de rendre intelligible le sens attribué à la situation et à son évolution du point de vue de celui qui la vit. Nous nous inscrivons en effet dans un programme de recherche visant à comprendre l'activité déployée en contexte réel et plus précisément l'expérience subjective en situation (Mouchet, 2014). Nous souhaitons ainsi contribuer à ce programme de recherche en étudiant **« l'attention expérientielle »** et les **« décisions intuitives »** (Mouchet, 2014) avec un éclairage psychophénoménologique de la structuration du champ d'attention et de la dynamique attentionnelle. Au regard de travaux antérieurs qui s'intéressent aussi aux prises de décision des enseignants (Boudard, 2010 ou Carnus et Terisse, 2013 entre autres), notre démarche présente un caractère original en mobilisant ainsi une telle conception de l'activité humaine pour caractériser et comprendre « l'agir décisionnel en situation » (Baudouin et Friedrich, 2001 ; Fornel et Quéré, 1999). Cette posture épistémologique vise à placer au cœur de nos préoccupations, la compréhension de l'activité décisionnelle, en valorisant le point de vue en première personne[10] (Vermersch, 2012) pour comprendre le vécu subjectif des décisions en situation réelle. En effet, force est de constater que l'usage de la psychophénoménologie est en voie de développement dans les recherches en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS) pour étudier la subjectivité des pratiquants en action. Nous trouvons néanmoins quelques exceptions dans des travaux sur les actions en course de haies (Gouju, Vermersch, & Bouthier, 2003), les interactions professeur/élèves en natation (Lémonie, Gouju, & David, 2007), les décisions de joueurs de rugby en match (Mouchet, 2003), les communications entraîneurs/joueurs en compétition (Mouchet, Harvey, & Light, 2013), l'activité collective en football (Gesbert, 2013), ou une pédagogie phénoménologique en danse (Cazemajou, 2014). Aussi nous participons à ce courant avec une contribution originale puisqu'elle concerne à la fois un terrain d'étude (l'EPS), un public (les enseignants stagiaires) et un objet de recherche (l'activité décisionnelle régulatrice) tous trois peu envisagés jusque-là. Bien plus encore, et afin de synthétiser nos propos liminaires, les décisions régulatrices seront éminemment empreintes d'une subjectivité propre à chaque individu ainsi que de la singularité des contextes dans lesquelles elles s'opèrent. Cette posture épistémologique sur l'agir en situation, valorisant le point de vue en première personne, vise à comprendre l'activité mise en œuvre y compris dans sa dimension cachée (Champy-Remoussenard, 2014), à cerner les

[7] Barbier et Durand (2003) font justement écho à une vision « holistique de l'activité » selon laquelle l'action et la cognition sont indissociables (Clark, 1997 ; Varela, 1989). Le programme de recherche de Mouchet (2014) dans lequel nous nous inscrivons, ajoute une approche holiste de cette activité par son étude « multi-méthodes » permettant de cerner au mieux la richesse de l'activité.

[8] La situation réelle est entendue « au sens où le sujet agit dans une situation de terrain inhérente à sa pratique sociale, que le chercheur soit présent ou non » (Mouchet, 2014, p. 4).

[9] Le lecteur trouvera dans d'autres publications, une certaine variété orthographique pour ce terme, notamment psycho-phénoménologie ou psychophénoménologie. Dans cette thèse, nous écrivons en un seul mot sans trait d'union, pour bien souligner la spécificité de cette discipline à part entière, élaborée à partir d'un double ancrage théorique.

[10] Le point de vue en première personne est défini « par le fait que ce que le sujet dit déploie l'expérience vécue dans ses différentes facettes, et inversement que les différentes facettes qui peuvent être exprimées se rapportent à une expérience effectivement vécue, et donc, par définition, singulière » (Vermersch, 2012, p. 78). Nous y reviendrons largement dans le chapitre 4.

savoirs d'expérience (Tardif et Lessard, 1999 ; Wittorski, 2014) ou encore les gestes d'ajustement, difficiles à documenter en raison de leur dimension tacite, implicite (Bucheton, 2009).

Notre travail a pour intention de caractériser les décisions des professeurs stagiaires EPS lors de l'observation, l'interprétation et la régulation des élèves engagés dans la situation d'enseignement-apprentissage. **Nous poursuivrons un objectif principal au sein de cette thèse**. Il s'agit de caractériser et de comprendre le vécu subjectif des décisions régulatrices des enseignants d'EPS stagiaires dans la double temporalité de l'instant présent - vision synchronique – et des sources d'influences antérieures plus ou moins éloignées de cette situation – approche diachronique des décisions régulatrices.

L'objet de cette étude concerne les indices significatifs pour l'enseignant en situation, car étant considérés comme les plus pertinents en vue de réguler l'activité d'élèves en EPS. Pour cela, nous nous intéresserons particulièrement à la dynamique existant entre l'émergence des décisions *in situ* et un fond de sédimentation (Mouchet, 2014), reflet du passé, en valorisant le point de vue en première personne, sans pour autant exclure le point de vue en troisième personne[11]. Seuls les éléments en lien avec l'activité professionnelle de l'enseignant seront étudiés et nous délaissons ainsi les sources d'influences par exemple inconscientes, telles qu'elles pourraient émerger dans une approche psychanalytique de l'individu[12]. Nous appelons *''projection décisionnelle''* l'ensemble des mobiles et des objectifs poussant l'individu à faire le choix de s'adapter, en lien avec les conséquences de la décision. Nous considérons ainsi l'activité décisionnelle comme un phénomène complexe en raison de l'intervention de multiples événements en interaction (Bérard, 2009 ; Mouchet, 2003).

Les deux questions de recherche sont les suivantes :

- Peut-on caractériser des indices significatifs pour les enseignants stagiaires d'EPS, organisateurs de leur activité décisionnelle régulatrice ?
- Comment la dynamique de la décision régulatrice prend-elle source à la fois dans l'émergence liée à l'instant présent d'une situation singulière et dans un horizon temporel plus diffus et englobant, relatif à la préparation de la leçon et aux expériences passées ?

Nous tenterons de répondre à ces questions en nous intéressant au fonctionnement des enseignants stagiaires de l'académie de Créteil, c'est-à-dire dans leur première année d'enseignement post-concours.

La première partie correspond à notre ancrage théorique où nous aurons pour intention d'éclairer et de conceptualiser l'activité décisionnelle régulatrice de l'enseignant d'EPS stagiaire. Nous aurons pour intention de nous rapprocher au plus près de la complexité (Le Moigne, 1999 ; Morin, 1984, 1990, 2015) à laquelle nous avons préalablement fait écho. Cette intention présente certes l'intérêt d'approcher ce phénomène au plus près de la réalité mais soulève cependant une difficulté pour le caractériser. Pour cela nous approcherons l'activité décisionnelle régulatrice au regard de trois plans d'analyse, préalablement mobilisés par Mouchet (2014), correspondant à trois niveaux d'investigation *macro*, *meso* et *micro* (Bouthier et Durey, 1995) :

- Les rapports de l'enseignant stagiaire aux facteurs contextuels généraux considérés « comme les éléments culturels influençant les décisions » (Mouchet, 2003, p. 43). Dans le cadre des décisions régulatrices ces éléments culturels reposent sur quatre aspects majeurs :

[11] Suite à la définition donnée du point de vue en première personne, le point de vue en troisième personne « est ainsi qualifié parce qu'il ne s'occupe pas directement de ce qu'un sujet peut dire sur son expérience » (Vermersch, 2012, p. 79). Les données en troisième personne « correspondent aux informations classiques qui peuvent être obtenues depuis un observateur extérieur, indépendamment de ce que vit l'acteur » (Quidu, 2014c, p. 8).

[12] Pour davantage de précisions sur cette posture psychanalytique dans le champ de l'EPS, nous renvoyons le lecteur aux travaux de Carnus (et particulièrement 2001 et 2013) pour son inscription dans le champ de la didactique clinique.

- Les modèles conceptuels de la leçon d'EPS dominants dans la littérature (entre autres Sarthou, 2003 ; Seners, 1993 ; Desbiens, Lanoue, Turcotte, Tourigny & Spallanzani, 2009). Par leur caractère prescriptif, ces modèles « sont des ressources permettant de planifier, concevoir et préparer la conduite d'une leçon » (Gal-Petitfaux, 2011, p. 16) et peuvent ainsi représenter une source d'influence majeure dans l'activité décisionnelle régulatrice *in situ*. Plus généralement, les planifications dans leurs différentes temporalités, finalités et formes. Elles permettent la mise en cohérence de l'enseignement ;
- Les orientations éducatives locales des EPLE dans lesquels les enseignants stagiaires sont nommés, répertoriées notamment au sein des projets d'établissement et d'EPS, révélatrices des caractéristiques singulières du contexte d'enseignement ;
- Les conceptions didactiques dominantes de l'APSA support de la leçon, révélatrices de la manière d'envisager l'enseignement de cette activité pour le niveau de classe concerné ;
- L'histoire personnelle de l'enseignant et ses conceptions et représentations sur l'enseignement de l'EPS. Les décisions régulatrices envisagées comme étant « incarnées » (Varela, 1996), sont liées à la formation initiale de l'enseignant, à ses conceptions sur l'enseignement ainsi qu'à ses expériences passées. Dans le cadre de cette recherche, nous bornerons l'histoire personnelle à ce qui a trait à la pratique d'une activité sportive en tant que pratique personnelle et aux différentes expériences dans le domaine de l'intervention (qu'elle soit éducative ou sportive).

- Les rapports de l'enseignant stagiaire aux facteurs contextuels locaux : ces facteurs caractérisent la leçon d'EPS (moment, espace, élèves, APSA support, etc.) au sein de laquelle émerge l'activité décisionnelle régulatrice. Ils sont dynamiques, évolutifs, imprévisibles et dépendent en grande partie des actions et réactions des élèves aux choix pédagogiques et didactiques de l'enseignant.
- Les rapports de l'enseignant stagiaire aux caractéristiques singulières de la situation inhérente à l'activité décisionnelle, que nous considérons comme « une unité temporelle courte, de l'ordre de quelques secondes à quelques minutes, avec focalisation sur une action ou quelques actions » (Mouchet, 2014, p. 136).

Ces trois plans d'analyse peuvent être considérés comme un bornage spatio-temporel allant du général au spécifique dans lequel les décisions régulatrices émergent. Ils constituent ainsi une grille d'analyse pour caractériser l'activité de l'enseignant en contexte réel.

Nous éclairerons dans le **premier chapitre** le concept de décision régulatrice en le situant notamment au regard de notions existantes. Le **second chapitre** aura pour vocation de faire un état des lieux sur la formation initiale actuelle et d'éclairer ainsi une partie importante du contexte général des décisions régulatrices. Ces premiers éléments de compréhension du contexte, englobant notre objet d'étude, nous apporteront des éléments nous permettant de faire des choix éclairés quant aux ancrages scientifiques que nous mobiliserons pour documenter notre objet d'étude. Cela sera justement l'enjeu du **troisième chapitre**, qui abordera l'activité décisionnelle régulatrice par le prisme de la complémentarité des modèles théoriques pour mieux appréhender leur complexité, tel que cela a été proposé par Mouchet (2003) ou encore Quidu (2012 ; 2014a) à propos de l'étude de l'activité humaine. Le **quatrième chapitre** se placera en continuité en apportant un éclairage original et complémentaire destiné à éclairer la subjectivité de l'activité, à travers la psychophénoménologie (Vermersch, 2012). Même si cet ancrage théorique est présenté en dernier, il est central dans notre réflexion pour appréhender la subjectivité des logiques décisionnelles. Nous nous questionnons, à l'instar de Marcel sur « […] comment prétendre étudier les pratiques sans soit prendre en compte le point de vue de l'acteur, soit en restreignant l'approche à ce point de vue et en ignorant toutes les sphères dont l'acteur n'a pas

conscience ? » (Marcel, 2002, p 94). Nous éclairerons ainsi la subjectivité des décisions de ces enseignants débutants en prenant appui sur les éclairages phénoménologiques (Merleau-Ponty, 1945 Husserl, 1991) et psychophénoménologiques (Vermersch, 2012). Ce même chapitre constitue selon nous un éclairage théorique important, permettant de redonner toute son importance au point de vue du sujet agissant.

La seconde partie sera empirique et est constituée de six chapitres. Le **sixième chapitre** aura vocation à présenter notre posture épistémologique qui découle de notre ancrage théorique. Cinq points seront développés. Le premier définit notre approche au travers de notre démarche compréhensive. Le second abordera la nécessité de prendre en compte la subjectivité pour rendre compte de l'activité décisionnelle telle qu'elle est vécue par l'enseignant. Le troisième précisera l'inscription contextuelle et notre volonté d'investiguer les décisions régulatrices en situation réelle d'enseignement. Le quatrième abordera les conséquences de considérer les décisions régulatrices comme un phénomène complexe. Enfin le cinquième point soulignera notre volonté de prendre en compte la singularité de l'action.

Dans un **septième chapitre** nous exposerons la démarche méthodologique retenue. Dans ce cadre, la triangulation de données inspirée par Van Den Maren (1995) semble pertinente afin de documenter d'une part la temporalité et la subjectivité des décisions et leur complexité d'autre part. Dans l'esprit des travaux de Mouchet, Vermersch, et Bouthier (2011), nous mettons en œuvre une combinaison de méthodes :

- L'étude de la planification de la leçon observée. Ce cadre représentant un guide pour l'enseignant pour agir au sein de la leçon ;
- Un entretien semi-dirigé, lors de la dernière étude de cas, pour investiguer les conceptions, les représentations et les éléments relatifs à la formation initiale des enseignants. Ces données seront exploitées afin d'observer un éventuel impact de ces éléments d'arrière-plan sur les décisions en acte ;
- Un rappel stimulé à partir d'une situation signifiante dans laquelle l'enseignant régule l'activité de l'élève suivie d'un entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) qui permet d'accéder aux prises d'information et aux éléments procéduraux de l'action. Cet entretien constitue le cœur de notre méthodologie et permettra de documenter l'expérience subjective vécue en situation.

L**e huitième chapitre** aura vocation à caractériser le microcosme des enseignants stagiaires Cristoliens en tant que public cible de notre étude. Nous nous appuierons pour cela sur les résultats des entretiens semi-dirigés menés avec chaque enseignant stagiaire retenu pour l'étude. Les chapitres **neuf à dix-sept** seront consacrés à la présentation de chaque étude de cas (Yin, 2009, 2009, Albarello, 2011) nous permettant ainsi de caractériser les logiques décisionnelles adaptatives des enseignants stagiaires.

Nous généraliserons par la suite les résultats, dans **un dix-huitième** chapitre en dégageant les principaux points de convergence et/ou de divergence quant à leurs modalités de décisions régulatrices. Au cours du **chapitre dix-neuf** nous discuterons des principaux résultats de la recherche et évoquerons les pistes pour la formation des enseignants d'EPS stagiaires.

Enfin, nous conclurons en dressant un bilan de la présente recherche et en proposant des pistes d'investigation complémentaires.

PARTIE THEORIQUE : CONCEPTUALISATION ET MODELISATION DE LA SUBJECTIVITE DE L'ACTIVITE DECISIONNELLE DES ENSEIGNANTS D'EPS STAGIAIRES

Chapitre I. Définition de l'objet d'étude : approche du concept d'*activité décisionnelle régulatrice*

Ce premier chapitre aura pour enjeu de définir le concept d'*activité décisionnelle régulatrice* en le positionnant au regard d'autres recherches qui s'intéressent aux prises de décisions et aux régulations de l'enseignant en classe. La régulation est en effet un concept nomade (Stengers, 1987) dans le sens où le terme se décline dans différents champs. Nous faisons le choix de ne pas faire état des définitions du concept dans d'autres champs puisque « ce qui est nomade est le terme, et non le concept, tout simplement parce qu'un concept scientifique recouvre quelque chose de si précis que sa substance exacte, sa « dureté » sont tués par le nomadisme. Et il n'en reste que la forme et le son, bref, le mot » (Rio, 1997, p. 15)[13]. Notre présent travail s'attachera à investiguer le concept dans le seul champ de l'enseignement-apprentissage en EPS. Ce chapitre s'organisera en trois parties. Nous caractériserons dans un premier temps le concept d'activité décisionnelle régulatrice en le situant au regard des spécificités d'autres notions existantes dans le champ de l'enseignement-apprentissage. Cela nous permettra notamment de justifier notre choix de ne pas avoir utilisé un concept existant au regard des zones d'ombre respectives de ces mêmes notions. Cette caractérisation soulèvera d'ores et déjà la nécessité de prendre en compte certains modèles scientifiques, et notamment le choix d'utiliser la psychophénoménologie pour comprendre la subjectivité de cette activité décisionnelle régulatrice. Ce premier chapitre présente ainsi l'intérêt d'exprimer explicitement une grande partie des choix qui animent le reste de notre travail. Nous soulèverons dans un second temps les premières sources d'influences mises en évidence dans des études s'intéressant aux régulations des enseignants et plus globalement à leurs interactions en classe. Enfin, le dernier temps aura pour enjeu de proposer une synthèse et une modélisation provisoire du concept de décision régulatrice. Cette dernière constituera en effet le fil rouge de ce travail en s'enrichissant au fil des différents apports théoriques.

I.1. CARACTERISATION DES DECISIONS REGULATRICES AU REGARD DES CONCEPTS CONNEXES EXISTANT DANS LE CHAMP DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

L'acte de régulation constitue la finalité même de l'activité décisionnelle régulatrice qui en représente d'ailleurs l'une des facettes les plus facilement observables d'un point de vue extérieur. Nous avons choisi d'utiliser un vocable nouveau car ceux existant dans la littérature nous apparaissaient soit réducteurs soit trop larges pour qualifier l'objet de notre étude, ce que nous allons tenter de mettre en évidence dans cette première section. Dès lors, le travail suivant va consister à définir l'activité décisionnelle régulatrice en soulevant les éléments de convergence et/ou de divergence avec des concepts proches dans la littérature. Suite à cela, nous proposerons une modélisation qui permettra de situer notre concept de *décision régulatrice* conjointement aux autres préalablement étudiés.

I.1.1. LES DECISIONS REGULATRICES : ENTRE COHERENCE GLOBALE ET PERTINENCE LOCALE

D'un point de vue général, la régulation est définie par le Petit Robert (1993) comme « le fait de maintenir en équilibre, d'assurer le fonctionnement correct d'un système complexe ». Cette démarche autorise ainsi une « adaptation en temps réel, et permet ainsi de faire face à l'imprévu » (Leca & Billard, 2005, p. 145). Pour Piaget (1967, p. 164) « le propre d'une régulation est, dans tous les domaines, d'informer un système en action sur le résultat de ses

[13] En outre, nous renvoyons le lecteur au travail de Boudard (2010) pour un état des lieux des différentes définitions du concept dans d'autres champs scientifiques.

actions et de les corriger en fonction des résultats obtenus ». La régulation apparaît dès lors comme un processus qui permet à un système de se maintenir dans un état d'équilibre, ou encore de permettre à un individu de conserver un état d'équilibre dans une activité dans laquelle il est engagé. Dans le domaine de l'enseignement-apprentissage, la notion de régulation est employée à la fois pour désigner les processus cognitifs en cause dans les apprentissages (Piaget, 1974 ; Allal, 2007 ; Laveault, 2007) et à la fois pour « certaines démarches de l'enseignant, visant à optimiser les apprentissages des élèves » (Boudard, 2010, p. 28). Ce concept peut ainsi être utilisé tant pour décrire une partie de l'activité de l'élève ou de l'activité de l'enseignant. Dans le premier cas, la régulation renvoie au fait que les apprentissages, en EPS, peuvent être notamment envisagés, comme le fruit d'autorégulations cognitives et métacognitives (Boudard, 2010). En ce sens, la régulation est considérée du point de vue de l'élève. Dans le second cas, la régulation peut être entendue de prime abord, comme

> *(…) l'action du professeur consistant à modifier les contraintes et les variables des situations et à donner des informations pour faciliter l'étude, ainsi que tous les comportements produits en vue d'amener l'élève à élaborer des stratégies gagnantes dans le jeu didactique. (Amade-Escot, 2007, p. 121)*

La régulation est employée en ce sens pour qualifier l'activité de l'enseignant. Selon les théories de l'action (Sensevy, 2001) la régulation figure parmi les quatre éléments structuraux de l'action éducative[14]. C'est dans cette seconde approche que nous inscrivons notre concept de décision régulatrice, reflet d'une partie de l'activité d'intervention de l'enseignant au sein de la leçon lorsqu'il vise à maintenir un état d'équilibre dans la situation d'interaction dans laquelle il est engagé. Dès lors, nous rapprochons les décisions régulatrices du concept de *supervision active* qui représente, pour Desbiens, Leriche, Spallanzani, Dumas, & Lanoue s'appuyant sur les travaux de Siedentop (1994) « une stratégie informelle d'évaluation et de responsabilisation employée dans le but d'impliquer les élèves, de les motiver et de les garder centrés sur les tâches proposées » (2006, p. 96). Pour Desbiens *et al.* (2006), en éducation physique la supervision « repose de manière prépondérante sur un noyau dur de comportements constitué de l'observation active, du positionnement et des déplacements stratégiques » (Desbiens *et al.*, 2006, p. 96). Pour Gal-Petitfaux (2011) ce même concept revêt différentes appellations comme l'observation et la régulation (Amade-Escot, 1997, 2003, 2007), la régulation didactique (Boudard et Robin, 2011), les rétroactions ou feedbacks (Piéron, 1992 ; Siedentop, 1994).

Ce premier point nous permet de nous rapprocher des travaux sur le concept de *feedback*, ou *rétroaction* dans sa traduction française Dans la littérature contemporaine de l'enseignement des activités physiques, la *rétroaction* peut être définie comme « une information fournie à l'apprenant afin de l'aider à répéter les comportements moteurs adéquats, éliminer les comportements incorrects et atteindre les résultats escomptés » (Piéron et Carreiro Da Costa, Diniz, 1998, p. 22). Par ailleurs, le feedback « représente l'information concernant la différence entre l'état d'un objectif et la performance » (*Ibid*, p. 22). Pour Schmidt (1993) le feedback est une information relative à l'erreur. La notion d'écart entre l'activité de l'élève et les attentes de l'enseignant mentionné précédemment est ici entendue sous le terme d'erreur. Cette notion d'écart sera à interroger au regard des logiques singulières des enseignants débutant, selon l'influence qu'ils accordent aux éléments d'arrière-plan leur permettant ainsi de comparer cet écart entre ce qu'ils attendent et ce qu'ils observent. Nous retiendrons ainsi une première nuance de notre concept au sujet de l'intention première des décisions régulatrices, selon nous initialement non exclusivement orientées vers la réduction de l'écart entre l'activité de l'élève et les attentes que l'enseignant s'était fixées pour ce dernier mais également vers une réorientation de l'action dans sa globalité. Cependant, nous restons ouverte à l'ensemble de ces définitions au regard de la position qui sera tenue par les enseignants stagiaires *in situ*. En ce sens, nous retiendrons la définition donnée par Piéron

[14] Définir, dévoluer, réguler et institutionnaliser constituent les quatre éléments structuraux de l'action éducative (Sensevy, 2001).

(1992, p.17) pour qui le feedback est une « réaction aux comportements moteurs des élèves en relation avec la tâche proposée ». Malgré cet élément de divergence sémantique, le travail de Cloes, Denève et Piéron (1995) sur les variables interindividuelles du feedback attire particulièrement notre attention. Les auteurs mettent notamment en avant que certaines variables influenceraient particulièrement le processus du feedback telles que la connaissance de l'activité, l'expérience pédagogique, les objectifs poursuivis et les réactions des participants. Nous soulevons ici des éléments saillants de l'activité décisionnelle régulatrice qu'il conviendra d'une part d'approfondir d'un point de vue théorique dans la suite de notre travail et d'autre part, de documenter dans notre recueil de données.

I.1.2. DES DECISIONS DE REGULATION INTERACTIVES

L'intervention peut être envisagée comme une praxis qui inclut l'ensemble des actions de planification (phase pré-active), d'actualisation (phase de l'action effective, phase interactive) et d'évaluation de l'action effectuée (phase post-active), (Spallanzani, Biron, Larose, Lebrun, Lenoir, Masselter, et Roy ; 2001). Ainsi, en reprenant la définition d'Amade-Escot (2007) la régulation peut être entendue comme les actions de l'enseignant avant, pendant ou après l'interaction en classe lui permettant d'apporter de la cohérence aux différents temps de travail pour trouver une stratégie gagnante vers les apprentissages à plus ou moins long terme. La régulation apparaît dans ce cadre, inhérente à la temporalité du travail de l'enseignant et semble ainsi revêtir différentes formes et finalités selon le temps pédagogique dans lequel elle est envisagée. Les décisions régulatrices constituent une partie des régulations dites « interactives » (Allal, 1979) justement parce qu'elles se déroulent au sein de la leçon et de leur caractère éminemment interactif. Cette interactivité, inhérente à toute situation de classe, marquée notamment par la variété, la mouvance et de dynamisme des comportements des élèves, rend nécessaire l'acte de régulation. C'est en outre parce qu'enseigner c'est agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude (Perrenoud, 1996a) que la régulation apparaît comme une procédure centrale dans l'activité de l'enseignant en situation d'enseignement-apprentissage. Cette nécessité est notamment soulevée par Durand (1996) lorsqu'il caractérise l'activité d'enseignement marquée par l'incertitude élevée, la simultanéité événementielle, la pluralité d'événement en interaction, le dynamisme, la diversité et la pluridimensionnalité, imposant ainsi à l'enseignant une activité visant à faire face à un environnent difficilement prévisible. En outre, l'activité de régulation interactive vise ainsi principalement à « établir et à maintenir un système de responsabilisation des élèves par rapport à leur bonne conduite, leur engagement dans les tâches et leur degré d'atteinte des objectifs » (Siedentop, 1994. p.108). Les décisions régulatrices représentent donc pour nous une partie des décisions interactives telles qu'elles viennent d'être définies, en nous focalisant davantage sur les régulations orientées vers les apprentissages moteurs des élèves. Nous délaissons d'autres natures de régulations, par exemple celles liées à la gestion des conduites perturbatrices, à la déviance vis-à-vis des règles instaurées ou encore à la gestion de la sécurité. En effet, la supervision active, que nous détaillerons préalablement, caractérise l'activité qui s'instaure « une fois que l'enseignant a défini le travail à faire aux élèves et que ces derniers se mettent en activité » (Cizeron, 2013, p. 30). Ainsi, comme nous l'avons préalablement évoqué, la finalité des décisions régulatrices est orientée vers l'apprentissage moteur de l'élève. Nous considérons ici que l'activité de l'enseignant orientée vers la mise en activité des élèves n'est pas pertinente pour comprendre l'activité décisionnelle régulatrice telle que nous la détaillerons ultérieurement. En effet, l'observation silencieuse qui sera ultérieurement définie comme le point de départ de toute activité décisionnelle régulatrice est limitée dans ces situations à la simple perception d'un élève inactif. Or nous nous intéressons particulièrement à la structuration du champ d'attention et aux indices significatifs retenus par l'enseignant lorsqu'il observe l'élève en action. Ces éléments justifient de ne pas prendre en compte ces situations de régulation dans lesquelles l'enseignant ne vise pas directement la régulation de

la motricité de l'élève[15]. Néanmoins, nous avons conscience que ces décisions régulatrices s'inscrivent dans la temporalité de la leçon et peuvent être ainsi imprégnées d'événements passés relatifs au maintien de l'ordre. Ainsi cette focalisation est ainsi motivée au regard de notre objet d'étude et ne sera pas étudiée sans occulter cette dynamique temporelle[16] de la leçon.

Par ailleurs, les régulations en amont de la leçon sont dites « proactives » (Allal, 1979 ; Coulet, 2010 ; Leplat, 2006). Une action proactive est entendue comme « un processus psychologique qui s'exerce d'amont en aval dans le temps » (Dictionnaire Larousse). Ces décisions en amont de la leçon sont également parfois entendues sous le terme de « remédiations ». Elles représentent des décisions de régulation planifiées par l'enseignant en amont de la leçon lui permettant entre autres d'anticiper la diversité des réactions des élèves dans la situation d'apprentissage prévue. Elles se caractérisent entre autres par l'anticipation de différents aménagements matériels de la situation ou encore de variables de la tâche à faire fluctuer, permettant ainsi à chaque élève d'être confronté à un décalage optimal entre ses possibilités et les structures de la tâche (Allal, 1979). Coulet (2010) ajoute que « les régulations proactives ont pour fonction l'ajustement d'un schème au regard de la spécificité de la situation à travers la variabilité des actions portées » (p. 5). Ces régulations proactives renvoient au travail de l'enseignant concepteur et à son activité de planification en amont de la leçon et ne constituent pas le cœur de notre travail. Malgré tout, au regard des caractéristiques précitées des enseignants stagiaires concernant leur considération de la planification de leçon comme un guide, ces remédiations anticipées peuvent venir impacter l'activité décisionnelle régulatrice en acte. Ces dernières ne constituent donc pas directement notre objet d'étude mais seront pertinentes à prendre en compte en pouvant apparaître comme une source d'influence potentielle sur l'activité décisionnelle *in situ*. Cela légitime ainsi l'intérêt de prendre en compte les planifications des leçon observées et supports de notre recueil de données, afin notamment d'étudier l'application ou non de ces remédiations au sein de la leçon. Dans le même esprit, le concept de régulation « rétroactive » (Coulet, 2010 ; Leplat, 2006) est notamment utilisé pour évoquer les régulations de l'enseignant *a posteriori* de la leçon. Pour Leplat elles sont fondées sur les résultats des élèves lors de la leçon. Elles ont ainsi pour enjeu d'adapter l'enseignement à venir dans la leçon suivante au regard du déroulé de celle qui vient de s'opérer ce qui fait dire à Coulet que « les régulations rétroactives montrent la réorganisation de l'activité en conséquence des retours sur l'action (*feedback*) pris en compte par le sujet » (p. 5). Si l'on considère l'enseignement comme une activité cyclique, organisée à partir de la leçon, seule unité à la fois interactive et répétitive dans le temps, ces régulations rétroactives peuvent être confondues avec les régulations proactives. Comme le souligne Castoriadis, la *praxis* ne se réduit pas à l'application d'un savoir préalable. Elle est un processus créatif, « l'objet lui-même de la praxis, c'est le nouveau » et « son sujet lui-même est constamment transformé à partir de cette expérience où il est engagé et qu'il fait mais qui le fait aussi » (1975, p. 106). Au regard des éléments précités, ces secondes formes de régulations, peuvent également constituer une source d'influence potentielle pour l'enseignant d'EPS dans son activité décisionnelle régulatrice.

Ainsi, quel que soit le temps pédagogique dans lequel elle est considérée, l'action de régulation interroge un décalage entre ce qui est fait par l'élève et les attentes de l'enseignant à plus ou moins long terme[17]. Plus spécifiquement à notre objet d'étude, les régulations interactives constituent donc un moyen, permettant à l'enseignant de rendre pertinents, au regard de l'évolution de la leçon, des choix d'enseignement préalablement conçus et cohérents au regard d'attentes établies. Ces mêmes décisions peuvent, *in fine*, être considérées comme des outils de médiation de l'enseignant entre des conceptions préétablies assurant la cohérence de l'enseignement et leur adaptation au sein de la leçon garantissant une pertinence

[15] Nous y reviendrons plus en détail ultérieurement en rapprochant le concept de décision régulatrice à celui de régulation didactique.
[16] Nous y reviendrons également en détail dans la suite de ce chapitre.
[17] Ce décalage émane du caractère contingent de la leçon et sera abordé dans le chapitre 3.

à chaque instant de ces choix au regard de l'évolution du contexte local voire de la situation de régulation en elle-même**.** Cette première analyse laisse entrevoir les premiers axes de réponse à notre seconde question de recherche interrogeant cette dynamique entre l'émergence des décisions régulatrices dans une situation et leur ancrage dans un contexte local et général plus diffus. De cela émerge la pertinence de mobiliser les recherches caractérisant l'enseignement d'un point de vue écologique ; elles apportent des éléments variés permettant de décrire les caractéristiques structurelles du contexte local de la leçon.

I.1.3. L'OBSERVATION COMME POINT DE DEPART[18]

L'activité décisionnelle régulatrice peut être caractérisée schématiquement comme englobant une phase d'observation et une phase de régulation. Nous nous inscrivons dans l'acceptation de la supervision active, telle que nous l'avons préalablement définie. En EPS, la supervision active de l'activité des élèves (Desbiens, 2000, 2002, 2003 ; Desbiens, Borges et Spallanzani, 2009, pour une revue, Hastie & Saunders, 1990) représente une activité importante de l'activité de l'enseignant en classe. Cette importance est quantitative, au regard du temps alloué par les enseignants à cette tâche. En effet de 20% à 45% (Siedentop, 1994 ; Cizeron et Gal-Petitfaux, 2010) du temps d'enseignement de la leçon semble consacré à cette activité. Elle présente par ailleurs d'une importance qualitative pour les apprentissages des élèves. La notion de supervision active est en ce sens proche de celles d'« étayage » (Crahay, 1999), de « maintien du groupe en alerte », ou *group alerting*, et de « vigilance », ou *withitness* (Kounin, 1970) ainsi que de « répartition de l'attention », *multiple attention* (Copeland, 1987). La décision régulatrice converge sur ce point avec la supervision dans le sens où elle représente l'activité de l'enseignant lorsqu'il observe et régule l'action d'un ou plusieurs élèves. Les séquences de supervision active correspondent en effet à des moments privilégiés de régulation de l'activité des élèves et de l'enseignant, où ce dernier a l'occasion de formuler des rétroactions pertinentes (Desbiens *et al.*, 2006). Ce concept est donc pertinent pour comprendre les mécanismes d'observation et de régulation également impliqués dans l'activité décisionnelle régulatrice. Dans ce cadre Gal-Petitfaux (2000) met en évidence deux principales raisons qui poussent l'enseignant à prendre du recul pour observer et analyser « silencieusement » l'activité de l'élève :

> *(a) quand il a besoin de se faire une idée des principaux problèmes rencontrés par les élèves de la classe ; (b) quand la classe travaille seule, en autonomie, et qu'il vaut mieux selon lui ne pas intervenir pour ne pas casser le rythme de l'activité des élèves. (Gal-Petitfaux, 2011, p. 90)*

Si nous sommes pleinement en accord avec Amade-Escot (2007) pour dire que l'observation et la régulation sont indissociables dans l'activité de l'enseignant en classe, nous nous focaliserons ici sur l'observation de l'enseignant en considérant que « dans toute situation didactique, c'est l'observation qui déclenche les régulations de l'intervenant. Cette capacité à observer et à interpréter l'activité des élèves n'est jamais évidente. Elle relève d'une véritable compétence professionnelle » (Amade-Escot, 2007, p. 99). Nous sommes en accord, avec Nault (1994) qualifiant la supervision **comme l'habileté, pour un enseignant, à être attentif aux comportements des élèves durant les activités de la classe et à décoder leurs significations**. En ce sens, plusieurs études ont montré que la supervision active repose sur des savoirs bien spécifiques, proches de savoirs professionnels, tels que : savoir observer dans un environnement complexe et dynamique, savoir interpréter et évaluer la pratique des élèves et de leur motricité dans le vif de l'action, ou encore savoir réguler des conduites (Cizeron et Gal-Petitfaux, 2009 ; Desbiens, 2003). Nous sommes en accord avec Piéron (1992) pour envisager que l'habileté diagnostique exige à la fois connaissance de la spécialité et expérience pratique personnelle. Gal-Petitfaux (2011) met en évidence quatre registres de

[18] Nous tenons à préciser que l'enjeu de ce chapitre est de caractériser notre objet d'étude au sein duquel l'observation occupe une place importante. Dans ce cadre, certains travaux ont apporté des éléments de description de cette observation voire certains concepts. Malgré tout, la compréhension du processus d'observation en lui-même fera l'objet d'une attention spécifique dans le chapitre 3 consacré à l'étude des modèles descriptifs de l'activité humaine ainsi que dans le chapitre 4 qui permettra d'en aborder le versant subjectif au travers de la définition de l'attention d'un point de vue psychophénoménologique.

savoirs mobilisés par les enseignants chevronnés en natation pour observer les élèves : a) la technique et la didactique de la natation[19] ; b) la relation à l'élève, à la classe et à l'espace (le niveau d'implication de la classe dans le travail ; le respect des consignes) ; c) la connaissance de soi ; d) les valeurs éthiques. Cette dernière idée est renforcée en considérant que cette observation se traduit notamment par une activité de balayage visuel constant du groupe (Tardiff et Lessard, 1999). Dès lors, l'utilisation de la dynamique attentionnelle telle qu'elle est envisagée dans la psychophénoménologie présente également tout son intérêt ; ce balayage visuel ne pouvant être identique à deux individus différents.

Nous pouvons également rapprocher les décisions régulatrices des régulations didactiques. En effet, pour Boudard et Robin (2011), ces régulations didactiques font suite à un temps d'observation et représentent un « processus de contrôle des apprentissages » (p. 55). Elles peuvent potentiellement se dérouler pendant l'action motrice ou entre deux actions. Elles sont en outre l'aboutissement d'un processus d'évaluation et se caractérisent par leur immédiateté, leur instantanéité. Boudard et Robin ajoutent que les régulations didactiques sont « adressées à un ou des élèves engagés dans une tâche donnée, faisant suite à une phase d'observation » (2011, p. 54). L'observation semble ainsi, selon les auteurs précités constituer un préalable à la régulation. Cette séparation des activités dans le temps devient plus complexe à appréhender lorsque le temps d'observation est réduit et que la régulation intervient très rapidement. Nous pouvons en ce sens distinguer les décisions régulatrices pour lesquelles l'enseignant d'EPS possède du temps pour observer et intervenir et à l'inverse, d'autres, davantage prises sous pression temporelle. Dans ce sens le concept de « jugement pédagogique » est pertinent pour comprendre les décisions en situation à forte pression temporelle : « dans le cours, le jugement pédagogique dans l'acte, est l'exercice d'un diagnostic en situation d'urgence face à des imprévus, suivi d'un traitement observable, en vue d'un nouvel équilibre relationnel et/ou cognitif » (Hubert et Chautard, 2001, p. 130). Au regard de la particularité de notre public des enseignants stagiaires, nous pouvons considérer, que la régulation des conduites motrices, qu'ils n'ont pas l'habitude d'observer, peut être assimilée à un diagnostic face à un imprévu. Cela est en outre renforcé par les auteurs lorsqu'ils évoquent l'efficacité de ce jugement et les niveaux sous-jacents intervenant quand le diagnostic n'est pas complet et notamment le troisième niveau considéré comme « le jugement expérientiel ». Ce dernier s'appuie « sur la mémoire pédagogique et renvoie à des leçons de même type » (Hubert et Chautard, p. 130) ou encore à des savoirs didactiques ou pédagogiques (Jean, 2008, p. 35). Nous percevons ici la particularité de l'enseignant stagiaire possédant une faible expérience professionnelle.

I.1.4. DES DECISIONS DE REGULATION FINALISEES PLUS OU MOINS DIRECTEMENT PAR L'APPRENTISSAGE DE L'ELEVE

Pour Desbiens, Leriche, Spallanzani, Dumas, et Lanoue (2006), la supervision active est une dimension centrale et essentielle de l'enseignement de l'éducation physique, située au cœur de l'action en phase interactive, à l'intersection du double agenda de l'enseignant identifié par Leinhardt (1990) : a) une fonction didactique de structuration et de gestion des contenus ; b) une fonction pédagogique de gestion, de régulation interactive des événements en classe (Cizeron, 2013). Ainsi, toutes les régulations interactives, émergeant dans la leçon, peuvent être catégorisées selon qu'elles soient davantage orientées dans un souci de faire apprendre l'élève (régulation à caractère didactique) ou davantage de gérer la classe et son bon déroulement (régulation à caractère pédagogique). Dans le premier cas, « le processus de régulation n'est pas seulement cybernétique (au sens de l'ajustement à un écart identifié), il est également fondé sur les nécessités du maintien de la relation didactique » (Brousseau, 1986). Nous nous centrerons dans le cadre de cette recherche sur les régulations essentiellement à caractère didactique, soit essentiellement sur celles orientées vers

[19] Il est intéressant de noter que ces savoirs didactiques et techniques émergent sous forme de problèmes typiques. Nous ferons le lien avec ces résultats dans le chapitre 3.

l'apprentissage moteur de l'élève. Malgré tout, nous envisagerons que les régulations de l'enseignant destinées à maintenir l'élève engagé dans la situation, considérées comme des « renforcements » sont indirectement orientées vers les apprentissages. Elles seront également considérées dans notre acception des décisions régulatrices. Nous occultons ainsi l'ensemble des régulations orientées vers la mise en action de l'élève, sa réorientation dans la situation suite à un détournement ou les interventions visant à faire respecter les règles ou faire preuve d'autorité. Au regard des éléments précités, nous pouvons rapprocher une nouvelle fois le concept de décision régulatrice de celui de régulation didactique, définie comme « l'ensemble des activités qui consistent à modifier les contraintes et les variables des situations, et réguler les sources scolaires d'information de façon à maintenir les conditions de l'interaction élèves/savoirs aux fins d'apprentissage » (Amade-Escot, 2003, p. 257). Pour Boudard (2010) leur fonction est d'influencer les intentions d'action des élèves afin que ceux-ci développent des conduites d'auto régulation. Nous sommes ainsi en accord avec le concept de régulation didactique pour caractériser les décisions régulatrices comme des stratégies de l'enseignant d'EPS au sein de la situation d'enseignement-apprentissage afin de maintenir l'élève engagé et/ou de favoriser le développement de sa motricité.

Par ailleurs, si les décisions régulatrices sont corrélées aux contenus transmis aux élèves, il convient d'envisager que ces derniers sont différents et que les interventions de l'enseignant se doivent ainsi d'être différenciées. Nous nous rapprochons en ce sens de la notion de la différenciation pédagogique qui accepte de nombreuses définitions. Celle de Perrenoud est pertinente pour comprendre notre propos en considérant que « différencier, c'est organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui » (1996a, p. 119). Ainsi, l'activité décisionnelle régulatrice ne consiste pas seulement à observer et discriminer des conduites motrices, mais vise surtout à les réguler, spécifiquement au regard du problème que rencontre l'élève. Cette notion de pédagogie différenciée nous paraît donc intéressante pour comprendre la dynamique animant l'enseignant dans le décalage existant entre les attentes communes pour tous les élèves et les productions singulières de chacun d'eux.

I.1.5. MODALITES DE REGULATION : TYPOLOGIES D'INTERVENTION ET FORMES DE GUIDAGE

Si les régulations de l'enseignant se différencient dans leurs finalités et intentions, elles sont également caractérisées dans leur forme globale, par un ensemble d'outils utilisés pour transmettre les contenus d'enseignement visés. Si nous avons montré notre point de désaccord quant à la finalité des décisions régulatrices au regard de la supervision active, nous considérons que les formes de l'intervention de l'enseignant sont très proches. Les travaux sur ce point constituent donc des éléments pertinents pour éclairer ce que nous appellerons dans la suite de ce travail. En ce sens, les formes actives procèdent par l'utilisation isolée ou combinée d'autres attitudes et comportements d'intervention verbaux, non verbaux et paraverbaux (Desbiens, 2000 ; Hastie & Saunders, 1990, 1991 ; Siedentop, 1994) comme par exemple le questionnement, le contact visuel, le contact physique (assistance manuelle, toucher amical, etc.), les rétroactions positives, négatives ou correctives qu'elles soient verbales ou non verbales, les menaces, les défis, les démonstrations publiques informelles, les directives et l'emploi de l'humour . Plus globalement, la littérature sur les régulations fait écho à quatre médias principaux : les interactions langagières (communication), la démonstration, la manipulation ou le réaménagement du milieu. Nous nous appuierons sur ces propositions sans pour autant nous y réduire en nous autorisant à considérer des formes de guidage qui n'auraient été ici précisées. Nous pensons dans ce cadre, à l'utilisation de plus en plus fréquente des divers outils numériques permettant notamment à l'élève de s'observer en activité pour mieux appréhender sa pratique. Boudard (2010) considère les régulations didactiques comme des communications langagières (discours, démonstrations, schématisations, manipulations) réalisées par un enseignant auprès d'un ou plusieurs élèves,

alors que ces derniers sont engagés dans une tâche donnée. L'auteur distingue néanmoins deux « formes de guidage de l'enseignant, qui sont complémentaires et qu'il ne s'agit pas d'opposer » (Boudard et Robin, 2011, p. 55). L'auteur spécifie ainsi son objet d'étude au travers des formes de guidage liées à l'aménagement du milieu et aux communication verbales enseignants-élèves. Ainsi, bien que la définition générique que l'auteur donne du concept soit globalement en accord avec nos préoccupations, nous avons préféré ne pas le mobiliser au regard de la spécificité de son objet d'étude et des éventuelles confusions que cela pourrait porter. Ainsi, c'est en envisageant que les formes de guidage de la régulation peuvent être d'une grande diversité que nous nous éloignons du concept de régulation didactique tel qu'il est envisagé par Boudard (2010).

Nous nous rapprochons une nouvelle fois du concept de « supervision active » pour caractériser ce que nous appellerons la typologie de l'intervention ; soit l'activité spatio-temporelle de l'enseignant pour interagir avec l'élève. Pour Tardif et Lessard la supervision active se traduit notamment par « des activités comme (…) des déplacements fréquents pour suivre et guider l'activité du groupe, des interventions rapides face aux comportements déviants de certains élèves, l'imposition d'un rythme par l'enseignant, des rétroactions fréquentes et appropriées » (1999, p. 330). La supervision d'enseignant expérimenté a été caractérisée par Gal-Petitfaux (2000) en natation. Il ressort de cette étude qu'il existe trois séquences typiques assimilables à trois manières d'interagir avec les élèves. Ces interventions peuvent être : (a) « flash » (corrections brèves, sur le vif, par injonctions) ; (b) « suivi » (injonctions répétées, en suivant l'élève et validation du résultat immédiat) ; (c) « arrêt » (arrêt de l'activité de l'élève ou du groupe, revoir les bases, réviser les fondamentaux, donner des explications). Nous acceptons en effet le fait que cette « habileté lui permet d'ajuster son enseignement en conséquence, de procéder à des interventions collectives et individuelles auprès des élèves pour les corriger et les aider à apprendre » (Roche et Gal-Petitfaux, 2014).

Nous retenons particulièrement de ces travaux quelques éléments intéressants à explorer au regard de notre objet d'étude. Tout d'abord, Gal-Petitfaux (2000) met en évidence que ces formes de supervision émergent d'un couplage entre d'un côté, des éléments contextuels particuliers (nature des problèmes perçus, priorité des problèmes à traiter, niveau global d'implication des élèves de la classe, etc.) et de l'autre côté les actions, communications et ressources de l'enseignant (placement dans l'espace, habileté à observer et à interpréter les conduites, habileté à intervenir, engagement émotionnel, etc.). Nous retenons également la poursuite du travail de Gal-Petitfaux cherchant à observer des différences inter-APS et inter-individuelles dans les formes de supervision. Les études ont porté sur deux nouvelles APS : la gymnastique et le football (Gal-Petitfaux, 2010a ; Gal-Petitfaux et Cizeron, 2003, 2006b ; Gal-Petitfaux et Durand, 2001 ; Gal-Petitfaux, Cizeron et Vors, 2011 ; Ria et Gal-Petitfaux, 2004). L'analyse fait ressortir une activité de supervision identique à celle observée en natation dans les deux autres APS ainsi que des similitudes concernant le comportement de l'enseignant notamment dans les ressources corporelles qu'il mobilise comme

> *(…) l'ajustement de son positionnement spatial par rapport aux élèves quand il les corrige ; son habileté à discriminer les difficultés des élèves dans la dynamique de l'action ; et son engagement émotionnel dans l'aide et le soutien apportés aux élèves. (Gal-Petitfaux, 2011, p. 97)*

Il nous paraît surtout intéressant de souligner que des différences ont été observées selon l'activité enseignée, notamment dans les moments où l'enseignant utilise les retours de type « flash ». Enfin, un résultat également important à souligner concerne l'influence de l'expertise de l'enseignant en montrant que les « séquences de supervision sont vécues comme des expériences critiques et déstabilisantes pour les enseignants d'EPS débutants » (Gal-Petitfaux, 2011, p. 99).

I.2. SOURCES D'INFLUENCE DES DECISIONS REGULATRICES

I.2.1. UNE ACTIVITE INSCRITE DANS LA TEMPORALITE DE L'ENSEIGNANT

I.2.1.1 Sédimentation de la temporalité de l'activité décisionnelle régulatrice : approche diachronique

L'activité décisionnelle régulatrice peut s'étudier au travers d'une temporalité plus large dans laquelle elle s'inscrit, que le temps qui lui est nécessaire pour se dérouler, soit en considérant ce phénomène dans une acception diachronique. En ce sens, Gal-Petitfaux (2011) parle d'emboitement temporel des configurations d'activité dans la leçon. Nous sommes en accord avec Cauvin (2015) pour penser qu'une étude pertinente de l'activité d'enseignement ne peut faire l'économie d'une réflexion à propos de sa dimension temporelle. En outre, nous considérons avec Saury (2014, p. 40) que « la temporalité est ontologiquement constitutive de ce que nous appelons activité (…) dès lors que l'on appréhende leur pratique comme des totalités dynamiques, complexes, incarnées, matériellement et culturellement situées et vécues par des acteurs engagés dans des situations en éducation physique ». C'est pourquoi nous ne pouvons faire l'économie de documenter l'épaisseur temporelle dans laquelle l'activité décisionnelle émerge.

L'enseignant évolue au sein d'une culture professionnelle qui modifie et impose peu ou prou un découpage temporel de la tâche de l'enseignant. En ce sens, la temporalité en EPS est classiquement divisée selon différents outils de planification : à l'échelle de l'année, pour la programmation des APSA ; de plusieurs semaines, pour la planification d'un cycle d'enseignement propre à une APSA ; de plusieurs heures, pour articuler plusieurs leçons. Spécifiquement à notre objet d'étude, nous retenons avec intérêt le découpage temporel du cycle proposé par Cauvin (2015). Selon l'auteur, l'activité de l'enseignant en classe est en effet dépendante du moment de la leçon au sein du cycle. De manière synthétique nous retenons avec Cauvin (2015) que :

- En début de cycle, l'enseignant se centre sur les conditions d'appropriation de la technique et des contenus de base et donc de réalisation des situations. Dans ce cadre, l'enseignant a tendance à donner une explication détaillée, à propos des contenus de base, qui permet d'induire une représentation globale et précise chez les élèves.
- En milieu de cycle, l'enseignant met en place une évaluation formative destinée à réaliser une estimation efficiente de l'activité des différents élèves. Au cours de cette observation attentive et spécifique, l'enseignant réalise une activité de suspension quant à la représentation du niveau de pratique des élèves lui permettant d'évaluer leurs progrès sur des dimensions fondamentales.
- En fin de cycle, l'enseignant met en place des situations complexes et incontournables qui nécessitent une activité de contrôle de la conduite des élèves et la mobilisation d'actes de médiation, variés et variables selon le niveau de pratique des élèves.

In fine, nous soulignons avec Cauvin (2015) que la progression temporelle au sein du cycle rompt avec une avancée linéaire par simple accumulation d'éléments. Pour Loquet (2003) cette avancée de la temporalité de l'enseignement se caractérise par des discontinuités : arrêts, retours en arrière, accélérations. Nous relions cela à la dynamique existant entre ces différentes phases de planification et l'activité réelle de l'enseignant dans la leçon. A cet égard, Durand (1996) considère que le foisonnement de contraintes temporelles et à forte composante d'incertitude contribue à mettre l'accent sur les exigences décisionnelles, sur la capacité d'adaptation et sur la nécessité d'opérer des régulations de l'activité pour l'enseignant. Ainsi, pour surmonter ces contraintes l'enseignant planifie et organise en amont l'organisation de son travail en classe tout en ayant conscience que l'acte d'enseigner est faiblement prévisible. En outre, en éducation physique et sportive, cette faculté d'organisation est particulièrement prégnante compte tenu de la gestion de l'espace, du temps et du matériel (Vandercleyen, Delens et Carlier, 2008), éléments contribuant à sa singularité (Durand, 1996 ; Rix et Biache, 2004 ; Sidentop, 1994).

Cette brève caractérisation est nécessaire et cela d'autant plus que les enseignants stagiaires accordent une grande importance à l'activité de planification en amont de la leçon. Néanmoins, ces éléments de caractérisation de la temporalité de l'activité de l'enseignant nous apparaissent réducteurs au regard de notre acception dans une vision psychophénoménologique. Au regard de l'articulation entre la planification et l'action, nous envisageons avec Blin au sujet des analyses de Saint Augustin que « l'action humaine déploie ses tentacules selon les trois points cardinaux de la temporalité : le temps précédant l'action, l'action absorbée par le temps qui s'écoule, le temps faisant suite à l'action échue. Il existe dans ce parcours, un pôle magnétique : le futur, la projection » (2010, p. 39). En ce sens, l'auteur précise que la recherche d'un avenir meilleur :

> *(…) est la traduction pratique de l'angoisse, du malaise ressenti face à la figure de l'avenir qui se dessinera si l'on n'agit pas. Une vertu essentielle de l'homme agissant sera alors la présence d'esprit, autrement dit la capacité à ajuster promptement son projet d'action aux circonstances imprévues. Quoi qu'il en soit, l'action, outil par lequel l'homme modèle le réel, le façonne selon la loi de ses projets, ne peut intervenir que sur le cours de l'avenir. (Blin, 2010, p. 40)*

Nous envisageons que la capacité d'adaptation au sein de la leçon est constitutive de l'activité humaine et non dépendante de l'expérience ou de l'expertise. Nous relativisons dans ce cadre, l'importance que nous avions accordée à la planification sur l'activité in situ, au regard des éléments présentés dans le chapitre 2. Par ailleurs, concernant l'épaisseur temporelle de l'activité décisionnelle régulatrice, nous observons avec Blin que « le schéma impression (sensation) – rétention (souvenir) – protention (acte imaginaire) livre la clé du phénomène de flux. Conscience, temporalité et sens sont trois bornes du même espace subjectif » (*Ibid*, p. 79). Par ailleurs, Frega (2006) précise que la nature fonctionnelle des déterminations temporelles implique qu'un même évènement puisse être raconté de plusieurs façons.

> *Un cadre temporel n'est pas affirmé comme s'il s'agissait de représenter un état de choses indépendant mais en vue d'une certaine fin. Comme pour toutes autres déterminations, la question ontologique de l'existence n'est pas pertinente. Elles sont introduites comme des coupures instrumentalement utiles aux fins de l'enquête déterminée. (Frega, p. 228)*

Or, en corrélant cela à notre ancrage psychophénoménologique, nous envisageons que le découpage temporel tel qu'il est classiquement appréhendé, que nous avons succinctement présenté est réducteur pour approcher les structures temporelles réellement signifiantes au sein de l'activité décisionnelle régulatrice. Nous tenterons de dépasser ce découpage temporel d'un point de vue extérieur, en identifiant les coupures constituées par l'enseignant lui-même. Cela sera notamment le cas, nous y reviendrons plus en détail dans la partie méthodologique, sur l'identification des moments importants au sein de la séquence d'enseignement étudiée. Ces premiers éléments nous permettent de rejoindre la théorie développée par Rogalski (2011) basée sur un modèle de double régulation avec un couplage situation-sujet : sujet et situation déterminent l'un et l'autre l'activité du sujet et sont l'un et l'autre modifiés par cette activité.

> *Il convient de considérer ce modèle dans une temporalité multiple, avec des boucles de régulation qui s'imbriquent. Le « temps du moment » correspondant à une unité d'action, se distingue du « temps de la durée » qui correspond à une réitération de l'action. (Rogalski, 2011, p. 58)*

Spécifiquement à notre objet d'étude, nous retenons que pour les enseignants d'EPS les formes d'activité dans la leçon ne s'envisagent qu'en rapport avec celles d'autres leçons encadrant celle-ci (Durand, 2001 ; Saury et Gal-Petitfaux, 2003). Nous comprenons dès lors la nécessité de décontextualiser l'activité décisionnelle régulatrice dans une temporalité englobant sa propre temporalité d'une part mais aussi celle de la leçon dans laquelle elle émerge. Pour cela, nous observons avec Cauvin (2015) que la situation de la leçon dans le cycle peut notamment avoir un impact sur les modalités décisionnelles de l'enseignant. C'est pourquoi, nous tenterons de prendre en compte cet élément dans l'organisation de notre méthodologie.

I.2.1.2 Approche de la temporalité de la leçon : étude synchronique de l'activité décisionnelle régulatrice

I.2.1.2.1. Le temps de la leçon comme unité temporelle du contexte local

Nous avons préalablement soulevé la nécessité de prendre en compte la temporalité pour étudier l'activité décisionnelle régulatrice. Or, si celle-ci est donc empreinte d'une épaisseur temporelle liée au contexte général (temps de la programmation, du cycle, et de plusieurs leçons), cette temporalité s'exerce également au sein même de la leçon d'EPS, constitutive de notre contexte local. Dans ce cadre, la leçon a notamment été largement étudiée et conceptualisée sous forme de modèles prescriptifs, dans le sens où ils expliquent comment planifier l'organisation temporelle de la leçon ou encore en formalisant les compétences générales attendues chez les enseignants. Ces modèles sont notamment ceux enseignés en formation initiale. Néanmoins, nous considérons en accord avec Gal-Petitfaux (2011) que ces modèles ne renseignent pas pour autant sur la façon dont les enseignants s'y réfèrent et les utilisent en classe. Cette approche de la manière dont la leçon est réellement éprouvée par les enseignants eux-mêmes s'inscrit bien entendu en cohérence avec notre vision psychophénoménologique, c'est pourquoi il convient d'en soulever et expliciter quelques éléments saillants.

Nous notons dès lors, avec Gal-Petitfaux (2011) que pour les enseignants, la leçon se caractérise notamment par son organisation stable due à la typicalité des configurations d'activité collective. En ce sens, et bien que ces configurations se singularisent en fonction des contextes de classe, « elles reflètent des propriétés récurrentes : elles reviennent d'une leçon à une autre, d'un enseignant à l'autre, et la plupart se répètent au sein même de la leçon » (p. 55). Nous comprenons en ce sens que l'étude approfondie du contexte singulier de la leçon est nécessaire pour documenter une partie de l'activité décisionnelle régulatrice. Dans ce cadre, et pour rester synthétique, nous retiendrons que le cours d'action des enseignants au fil de la leçon reflète quatre phases clés d'activité : a) le début de la leçon, correspondant à la prise en main des élèves ; b) l'échauffement, correspondant à la mise en train de la classe ; c) le corps de leçon regroupant les situations d'apprentissage ; d) la fin de la leçon. Dans ce cadre les résultats de ses recherches tendent notamment à confirmer que :

> *La dynamique des configurations d'activité collective, telle que vécue par les enseignants d'EPS au fil de la leçon, est concordante avec les prescriptions des modèles des scripts de leçon : elle fait ressortir les mêmes phases et formes de travail. Ce résultat traduit une appropriation de ces modèles par les enseignants : il confirme ainsi leur utilité en tant qu'outils appropriables en classe par eux pour organiser et conduire une leçon. (Gal-Petitfaux, 2011, p. 57)*

En outre, il est intéressant de retenir que les configurations d'activité collective qui émergent lors de la leçon sont d'abord toujours liées à l'histoire de la leçon du jour, par exemple l'état de disponibilité des élèves ; mais également à l'histoire des leçons précédentes avec cette même classe, tel que nous l'avons préalablement étudié.

Ainsi, l'unité temporelle de la leçon est nécessaire pour comprendre et décrire le contexte local d'émergence des décisions régulatrices mais aussi la stabilité de son organisation interne. Néanmoins, elle ne sera pas considérée dans cette étude, comme cela se fait très régulièrement dans les recherches sur l'activité d'enseignement comme l'unité centrale dans le cadre de ce travail. En effet, Gal-Petitfaux (2002) montre qu'en dépit du caractère continu de l'activité des enseignants en classe, celle-ci est organisée en moments clés significatifs pour eux, qualifiables d'unités temporelles de travail. Cette organisation est construite *in situ* par les enseignants et confère ainsi une structure séquentielle à la leçon (Gal-Petitfaux, Sève, Cizeron et Adé, 2010 ; Saury et Gal-Petifaux (2003). Bien plus encore, pour les enseignants, la leçon se caractérise également par sa dynamique, soit son évolution au cours du temps et ses changements. Ainsi, la dynamique tient au fait que les enseignants perçoivent le temps de la leçon comme une succession d'interactions séquentiellement organisée, et non comme une temporalité homogène ou uniforme. Nous retenons ainsi que :

> *Pour eux (i.e. les enseignants), le déroulement de la leçon n'est pas vécu sous la forme d'une unité de temps bornée par un seul début et une seule fin ; il n'est pas non plus vécu comme une unité de lieu*

c'est-à-dire circonscrite dans un lieu unique et stable tout au long de la leçon ; enfin, il n'est pas non plus vécu comme une unité de travail qui donnerait lieu à une activité et des significations stables au cours du temps. A contrario, les enseignants vivent la leçon comme une succession de formes d'activité de travail et d'expériences différenciables, qui sont délimitables par un début et une fin, et qui s'accompagnent de significations particulières. (Gal-Petitfaux, 2011, p. 54-55)

C'est pourquoi, nous pouvons en son sein, borner et spécifier dans le temps les actions à faire pour l'enseignant. Cette unité temporelle, relative à celle de la situation de l'activité décisionnelle régulatrice nous semble plus pertinente à considérer comme unité temporelle de référence à notre étude.

I.2.1.2.2. Le temps de la situation comme unité d'analyse de l'activité décisionnelle régulatrice

Il convient d'envisager précisément la temporalité de l'activité décisionnelle régulatrice en elle-même. En effet, envisager l'intervention « nécessite de prendre en compte la relation entre les échelles temporelles classiques de la planification (cycles, séances, exercices, etc.) et celle propre au décours même de l'activité » (Gal-Petitfaux *et al.*, 2011, p. 73).

En tant qu'action, la pensée est aussi un processus dont l'accomplissement exige du temps : elle passe par des phases de sélection de données, de formulation d'hypothèses et de contrôle de parcours d'action. La temporalité est un trait essentiel de la pensée, car sa tâche n'est pas de se confronter à un réel déjà donné mais de contribuer activement à sa construction, et cela ne se fait pas dans l'immédiateté d'un acte logique, mais à travers une suite d'actions qui se déploie dans le temps, à travers laquelle la pensée se détermine tout en déterminant la situation qu'elle vise. (Frega, p. 33)

Ainsi, la temporalité a également une dimension inhérente à tout jugement, dans la mesure où, comme le souligne Dewey (LW 12, 1938) d'une part chaque situation peut devenir un objet pour la pensée uniquement par le fait d'être soumise au changement et où d'autre part, c'est le déroulement même du jugement qui se déploie dans le temps transactionnel de la relation entre l'organisme et l'environnement. Dans ce cadre, la question du temps imparti est cruciale dans la mesure où nous avons envisagé que l'activité décisionnelle régulatrice était soumise au caractère d'immédiateté des événements de la leçon (Doyle, 1986). Par ailleurs, en accord avec Bourdieu :

(…) l'individu analyse le rapport pratique au monde, cette présence pré-occupée et active au monde par où le monde impose sa présence, avec ses urgences, ses choses à faire ou à dire, ses choses faites pour être dites, qui commandent directement les gestes ou les paroles sans jamais se déployer comme un spectacle. (1980, p. 87)

Ce temps inhérent au déroulement de l'activité décisionnelle régulatrice est ainsi effectivement contraint, parfois même considéré comme une pression temporelle importante. En ce sens pour Bourdieu :

S'il n'est aucunement exclu que les réponses de l'habitus s'accompagnent d'un calcul stratégique tendant à réaliser sur le mode conscient l'opération que l'habitus réalise sur un autre mode, (…) il reste qu'elles se définissent d'abord en dehors de tout calcul, par rapport à des faires, à dire ou à ne pas dire, par rapport à un avenir probable qui (…) se propose avec une urgence et une prétention à exister excluant la délibération. (Ibid, p. 89)

De cette considération de Bourdieu, nous discernons deux modes de délibération propres à l'activité décisionnelle, un mode stratégique conscient qui semble s'opposer à un mode émergent au regard des caractéristiques du contexte. Nous rapprochons cela des propositions de Mouchet (2003) étudiant l'activité décisionnelle de rugbymen experts en situation naturelle. Cet auteur distingue, selon le degré de pression temporelle :

- Des décisions de type « délibératoire » avec mise en rapport réfléchie d'un ensemble de données relatives à l'instant vécu et au passé ; ce mode décisionnel intervient lorsque la pression temporelle est faible ou quand un blocage survient.
- Des décisions de type « en acte », c'est à dire émergeant du couplage direct à la situation, dans les moments à forte pression temporelle.

En outre, certains joueurs manifestent aussi des préférences individuelles pour une modalité décisionnelle, par exemple en fonction du rôle occupé dans l'équipe, de leur formation et de leur style décisionnel. Nous envisageons bien entendu les éventuels liens entre les propositions de Mouchet et l'activité décisionnelle régulatrice des enseignants stagiaires. En outre, nous considérons avec Cauvin que

> *(…) la continuité de la situation peut être à l'origine d'une pression temporelle importante, induisant une urgence du faire qui limite à la fois les capacités de raisonnement, l'articulation des connaissances et des perceptions ainsi que le développement des relations et implications entre les dimensions critiques prises en compte. (2015, p. 276)*

Par ailleurs, pour Ricoeur (1950, p. 191) « l'urgence impose une improvisation ; la réalisation matérielle d'un projet exige le sacrifice de points de vue que nous pouvons composer en pensée et que nous sommes condamnés à disjoindre par le geste ». En somme, dans ce type de situation, l'enseignant se doit d'intervenir avec méthode, soit pour Jullien (1996), suivant une probabilité moyenne des cas analogues, d'où résulte une façon de procéder normalement adaptée et qui, progressivement assimilée, devient habitude, se transforme en routine et peut donc être utilisée, dans l'urgence de l'action, de façon presque inconsciente. In fine, au regard des propos de Durand (1996) nous percevons toute la portée des propos précédents :

> *L'activité des enseignants en classe est une activité dynamique au sens où la situation de la classe évolue en permanence, et où cette évolution est pour partie dépendante des actions des enseignants. En raison de ce dynamisme, l'enseignement apparaît comme une activité dirigée vers le maintien d'équilibres précaires et fragiles. (1996, p. 136)*

I.2.1.3 Eléments de synthèse sur l'approche de la temporalité dans l'étude des décisions régulatrices des enseignants stagiaires

Au regard de l'ensemble des éléments précités, nous pouvons envisager que l'activité décisionnelle régulatrice peut s'étudier à la fois dans le temps de la situation dans laquelle elle s'observe et se déroule et à la fois dans une temporalité plus englobante, révélatrice de la sédimentation de l'histoire personnelle de l'enseignant. Ce caractère diachronique sera réduit dans le cas de la présente étude au temps proche de la situation en cours, soit celui de la leçon d'EPS notamment, et à un temps plus diffus et éloigné de celle-ci relatif par exemple à sa formation initiale ou à ses expériences antérieures. Ainsi, nous considérons, à l'instar de Mouchet (2014) que l'activité décisionnelle peut être envisagée au travers de :

- La situation et ses caractéristiques intrinsèques, ses modèles théoriques explicatifs nombreux et *a priori* contradictoires, exposés dans le chapitre 3 ;
- Le contexte local et notamment son caractère mouvant et incertain borné par l'unité spatio-temporelle de la leçon ;
- Le contexte général plus diffus dans le temps, pouvant résumer l'arrière-plan décisionnel de l'enseignant stagiaire et notamment impacté par son parcours de professionnalisation en formation initiale (chapitre 2) mais également le contexte singulier d'enseignement dans lequel il évolue : l'EPLE.

I.2.2. L'APSA SUPPORT DE LA LEÇON : ENTRE RECURRENCES ET DIVERGENCES POUR LES DECISIONS REGULATRICES

Nous avons préalablement défini les décisions régulatrices comme un geste professionnel destiné à améliorer le processus d'apprentissage pour un ou plusieurs élèves. Il semble donc nécessaire d'interroger le lien entre notre objet d'étude et la nature des apprentissages en EPS. Actuellement, les apprentissages en EPS sont révélés par la mobilisation de compétences par l'élève au sein d'une situation donnée. Ces compétences se distinguent d'une part selon une composante interdisciplinaire (compétences méthodologiques et sociales), et une composante disciplinaire d'autre part (compétences propres à l'EPS). Ces dernières sont explicitement corrélées à une APSA particulière, support de la leçon. Or, Seners souligne justement que

> *(…) parmi ces activités[20], il existe des différences notoires que l'enseignant doit prendre en considération. Il serait illusoire de penser qu'une leçon d'EPS est construite, conduite, évaluée de la même manière qu'il s'agisse d'un sport individuel, d'athlétisme ou de natation » (2011, p. 79).*

[20] Entendu ici comme Activité Physique Sportive et Artistique (APSA). Dans la suite du texte le concept d'activité ne sera utilisé que dans le sens de « l'ensemble des processus dans lesquels et par lesquels est impliqué un être vivant, notamment un sujet humain, individuel ou collectif, dans ses rapports avec son (ses) environnement(s) physique(s), social(-aux) et/ou mental(-aux), et transformations de lui-même s'opérant à cette occasion » (Barbier & Thievenaz, 2013, p. 13).

La spécificité culturelle de l'APSA support de la leçon en EPS tient comme le souligne Gal-Petitfaux à plusieurs éléments :

> *(…) la spécificité des espaces la spécificité des espaces (piscine, stade, salles de sport, etc.) et des artefacts (tapis, ballons, chasubles, plots, cordes, agrès gymniques, planches de natation, etc.) dans lesquels elles s'inscrivent ; les sports enseignés ; la durée des cycles d'APS ; les programmes scolaires d'EPS. (2011, p. 58).*

Une autre différence peut s'observer selon les caractéristiques des élèves. Dans ce cadre, selon le niveau de classe, les contenus d'enseignement transmis sont éminemment différents s'ils s'adressent à des élèves de collège (de niveau 1 ou 2, selon les programmes en vigueur[21]) ou de lycée (de niveau 3 à 5, si les élèves font partie d'une section scolaire sportive[22]). Cela est en convergence avec les propos de Ben Jomaa et Terrisse pour qui les savoirs transmis par l'enseignant « ne sont pas seulement issus de son rapport « officiel » au savoir (déterminé par les documents officiels de l'institution scolaire et le projet pédagogique), mais ils ressortent aussi de sa pratique corporelle de sportif spécialiste d'une APS » (2011, p. 9). Cette différenciation des connaissances mobilisées en fonction de la spécificité des habiletés a déjà été mise en évidence par Brière-Guenoun et Refuggi (2007) ou Altet (1994) dans le domaine de l'analyse de l'enseignement : cette dernière constate des changements de styles pédagogiques chez un même enseignant en fonction des tâches, élèves, contextes. Par ailleurs, Vors (2011) a mis en évidence des formes typiques de supervision visuelle et auditive dans les milieux d'enseignement dits « difficile », que Gal-Petitfaux résume en partie ainsi :

> *Quand l'enseignant sent que la situation de classe est relativement contrôlable il évite d'intervenir directement sur les écarts de conduite des élèves et agit alors de façon détournée ; soit en leur laissant croire qu'il ne les voit pas, tout en contrôlant que ces déviances légères s'autorégulent d'elles-mêmes ; soit en contraignant les déplacements des élèves dans l'espace en leur signalant rapidement qu'ils ne sont pas à leur place pour ne pas interrompre sans cesse la dynamique de travail. (Gal-Petitfaux, 2011, p. 135).*

Spécifiquement à notre objet d'étude, Boudard (2010) montre que l'engagement dans la régulation dépendrait aussi en partie des compétences de l'enseignant. Plus ce dernier serait « spécialiste » dans une APSA, plus il régulerait. Ce qui incite l'auteur à penser que « cela expliquerait pourquoi les enseignants de milieu fédéral réguleraient plus que les enseignants en EPS » (Boudard, 2010, p.85). Par ailleurs, Gal-Petitfaux et Cizeron (2000) ont montré que les régulations des enseignants spécialistes de gymnastique reflètent des caractéristiques typiques au plan spatial, gestuel et langagier. Au plan spatial et gestuel les enseignants apportent une proximité corporelle avec les élèves en utilisant notamment la manipulation. Au plan verbal, l'enseignant donne des consignes verbales allant « d'injonctions très courtes à des explications plus longues. Ces consignes sont souvent accompagnées de démonstrations gestuelles. La compétence à superviser et corriger repose sur des savoirs relatifs à l'efficacité du mouvement gymnique : la rectitude posturale et la rigidité du corps » (Cizeron et Gal-Petitfaux, 2009). Dès lors, l'activité décisionnelle régulatrice de l'enseignant stagiaire pourrait être corrélée à son rapport à l'APSA. Celle-ci pourrait ainsi dépendre du niveau et des modalités (compétition ou loisir) de pratique de l'enseignant dans l'APSA enseignée, de sa connaissance théorique (savoirs transmis en formation initiale ou dans la sphère personnelle), ses expériences antérieures d'enseignement (nombre de cycles antérieurs enseignés pour un même niveau de classe ou non).

Au-delà de ces premiers éléments interrogeant le lien entre les caractéristiques de l'enseignant débutant et son activité décisionnelle, nous pensons que cette dernière peut être modifiée au regard des modalités d'enseignement imposées par l'activité en elle-même. La démonstration de l'enseignant en natation est une modalité de régulation peu développée : cela obligerait l'enseignant à aller dans l'eau, l'empêchant ainsi de garder un contrôle visuel sur l'ensemble de ses élèves. Par ailleurs, les APSA organisées par le biais de formes de groupement induisent des régulations davantage destinées soit à l'ensemble du groupe soit à un élève en

[21] Programme Collège, BO HS n°6 du 28.08.2008
[22] Programme Lycée BO HS du 29.04.2010

son sein, au détriment de régulation plus globales. Par ailleurs, de nombreux travaux ont montré les liens entre les connaissances, l'action, le contexte de production de cette action et l'expérience (Durand, 1996 ; Lave & Wenger, 1991 ; Sève, Saury, Theureau et Durand, 2002). Il ressort que « les connaissances mobilisées par et pour l'action dans une situation particulière, sont fortement liées aux expériences vécues antérieurement dans des situations jugées similaires » (Adé, Sève et Serres, 2007, p. 52). Ainsi, au-delà de l'APSA en elle-même, nous pensons au regard des éléments précités, que le lieu d'enseignement de celle-ci peut impacter l'activité de l'enseignant.
Malgré de nombreux éléments de divergence apparaissant au regard du degré de familiarité avec l'APSA de l'enseignant ou encore de la nature même de celle-ci, Gal-Petitfaux (2011) fait ressortir d'un ensemble d'études (Gal-Petitfaux, 2010a ; Gal-Petitfaux et Cizeron, 2003 ; Gal-Petitfaux et Durand, 2001 ; Gal-Petitfaux, Cizeron & Vors, 2011 ; Ria et Gal-Petitfaux, 2004) des formes de supervision similaires entre les APSA.

I.3. SYNTHESE PROVISOIRE SUR LE CONCEPT DE DECISION REGULATRICE

I.3.1. ENTRE COMPETENCE PROFESSIONNELLE ET GESTE PROFESSIONNEL

Nous avons soulevé dans ce premier chapitre, notamment à l'instar de Boudard et Robin (2011) que guider et réguler les apprentissages des élèves réclame entre autres des compétences. Nous pouvons envisager la compétence professionnelle selon Baillauques (2012) comme « l'ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-être mais aussi les faire et être nécessaires à l'exercice de la profession enseignante » (2012, p. 49). Lorsque les chercheurs parlent de compétences professionnelles des enseignants, un accord se dégage pour les définir comme « un ensemble de ressources cognitives, affectives, motrices, culturelles, sociales mobilisées pour faire face à une famille de situations-problèmes » (Le Boterf, 2011), comme l'idée d'un « savoir-agir » (Tardif, 2012) au sens de « savoir faire usage de », relié à des situations complexes comme la pratique enseignante, visant une adaptabilité dans un répertoire de situations. Ainsi, la compétence est conçue comme un potentiel qui crée un rapport actif entre savoir et agir, comme un savoir-agir, une capacité à faire usage pertinent des savoirs acquis et des autres ressources personnelles et sociales. Ainsi, nous mettons en avant le rôle-clé de la situation qui donne un sens aux savoirs et valorise la décision et de l'autonomie de l'acteur. D'autres auteurs s'attèlent également à définir cette notion, notamment dans le domaine de l'analyse de l'activité, comme Barbier (2011) pour qui la compétence est une « propriété conférée à un sujet individuel et/ou collectif par attribution de caractéristiques construites par inférence à partir de son engagement dans des situations situées, finalisées, donnant lieu à attribution de valeurs » (p. 37). Selon l'auteur, la compétence se développe dans des contextes éducatifs et dans des contextes sociaux liant construction des activités et construction des sujets, permettant ainsi d'inclure une « composante identitaire qui serait à la fois produite par et investie dans l'activité et reconnue comme telle » (Barbier, p. 37). Ainsi, cela rejoint la conception de Baillauques pour qui « les compétences ne sont donc pas transmises mais bien construites « dans » et « par » l'activité professionnelle, elles sont contextualisées » (2012, p. 49). Elles renvoient pour ce dernier, à la capacité à mettre en œuvre les ressources mobilisées, activées, repérables par des savoir-faire opérationnels autour d'un problème, correspondant à un savoir-agir reconnu par les pairs. Nous soulevons ici l'intérêt d'envisager l'activité dans une vision située, soit ancrée dans la situation dans laquelle elle se déroule. Il est dans ce cadre pertinent de comprendre comment les compétences mobilisées par et pour l'activité décisionnelle régulatrice peuvent être considérées dans cette vision située. Dans une telle perspective, l'adaptation de l'individu à la situation et son contexte est par essence, constitutive du développement d'une compétence. En ce sens, pour Pastré (2009), la compétence est une structure dynamique, ancrée dans l'expérience et la pratique de la personne en situation. Dans ce cadre, Perrenoud (1998) considère que la compétence est la capacité à agir efficacement dans un type défini de situation en s'appuyant sur des connaissances sans pour autant s'y réduire. La compétence est

ici comprise comme l'adéquation de l'expérience d'un sujet avec les exigences d'une situation.

> *Les compétences ne se limitent pas au savoir, fût-il constitué de connaissances opérationnelles, elles intègrent également l'expérience, cognitive certes, mais aussi sensible et motrice s'il y a lieu. Ainsi en didactique professionnelle, les compétences sont considérées comme situées à l'interface des situations et des activités (professionnelles et de formation). Situations et activités demandent donc à être étudiées selon différents plans (tâche, contexte, organisation) et comparées à travers leurs différents éléments (connaissances et expériences).* (Pastré, Samurcay et Bouthier, 1995, p. 9)

La compétence telle qu'elle est ici définie, traduit donc bien l'adéquation de l'activité d'un sujet aux exigences d'un contexte donné. Ces premiers éléments sont en accord avec les propositions de De Montmollin pour qui :

> *(…) les compétences sont des ensembles standardisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites types, de procédures standard, de types de raisonnement que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau, et qui sédimentent et structurent les acquis de l'histoire professionnelle : elles permettent l'anticipation des phénomènes, l'implicite dans les instructions, la variabilité dans la tâche.* (1986, p. 122)

Ainsi, nous observons qu'elles ne se limitent pas au seul contexte de la situation en train de se dérouler. Cette acception est ainsi pleinement en accord avec notre contextualisation à trois niveaux pour caractériser l'activité décisionnelle régulatrice, entre situation, contexte local et contexte général. *In fine*, nous retenons que la mobilisation et le développement de l'activité décisionnelle régulatrice, en tant que compétence professionnelle, ne peut se faire sans l'adéquation de cette activité aux contraintes et ressources en présence dans la situation d'enseignement-apprentissage en cours. Néanmoins, le principal enjeu qui anime ce travail reste d'approcher le caractère incorporé de ces mêmes compétences mais malgré tout révélées par elles. Nous retenons dans le cadre de notre travail, que les compétences bien que faisant pleinement partie du monde de l'éducation et de la formation, ne sont que l'expression d'un regard extérieur posé sur la pratique professionnelle, ici celle de l'enseignant, en vue d'en saisir l'efficacité et éventuellement de l'évaluer. Considérées dans une vision située, elles nous apportent un cadre de lecture de la pratique enseignante d'un point de vue externe et au regard du « professionnel enseignant » que l'on souhaite aujourd'hui former. Néanmoins, elles sont limitantes pour rendre compte des modes opératoires de la pratique tel que l'enseignant les vit et tel qu'il les met en œuvre. Dans notre volonté de croiser les points de vue en première et en troisième personne, elles constitueront ainsi une source d'information nécessaire mais non suffisante.

Ces éléments nous permettent d'envisager les décisions régulatrices également comme des gestes professionnels. Pour Jorro (2002), « les gestes professionnels sont entendus comme des signes qui ne peuvent être appréhendés qu'en situation » (p. 40). En outre, l'auteur fait ressortir que les gestes professionnels sont situés et liés à l'individu, à sa singularité ainsi qu'à celui à qui ils s'adressent.

> *Avec les gestes professionnels, une lecture symbolique et interactionniste de l'activité professionnelle est en jeu. Ainsi, le formateur, l'enseignant seraient appréhendés dans la spécificité biographique de leurs gestes. Il n'est plus tant question de répertorier des actes mais de saisir la valeur symbolique, affective, émotive de ces actes. Autrement dit, il s'agit de mettre en évidence, au-delà de la technicité des gestes, la dimension inter-subjective de l'activité professionnelle, de repérer ce qui fait le style professionnel de tel enseignant, de tel formateur. (Jorro, 2002, p. 41-42)*

Par ailleurs, Alin (2010), en partant de la définition d'un geste, clarifie ce que sont pour lui les gestes professionnels. La définition qu'il en donne semble particulièrement pertinente dans le cadre de notre travail en valorisant notamment fortement la notion de signification ; sens que nous explorerons au moyen de l'entretien d'explicitation.

> *Les gestes et,* a fortiori*, ceux qui s'exercent à l'intérieur d'un métier et que l'on qualifiera, du coup, de professionnels, ne se réduisent pas aux actions qui les manifestent, ils signifient. Ils représentent la forme discursive et codée d'actions d'expertise et de pouvoir-savoir au sein d'une pratique culturellement et socialement identifiée. Ils les traduisent en discours. Les gestes ne sont pas des faits. Ils ne se réduisent pas à de simples actions en tant qu'ils peuvent réaliser une modification effective du monde. Ils sont d'abord, par leur potentiel signifiant, des représentations de la réalité et ils introduisent*

une action ou des actions dans une catégorie, une classe d'action qui appartient, de facto, à un référentiel et à un champ de pouvoir-savoir. (Alin, 2010, p. 49)

Cette valorisation du sens est en outre pertinente dans le sens où nous cherchons non pas à catégoriser l'activité décisionnelle régulatrice en tant que geste du métier, d'un point de vue extérieur, mais bien d'aller explorer la signification implicite de l'enseignant dans cet acte. En outre, nous retiendrons de l'auteur que ces gestes professionnels « en tant que discours, dans ou comme une classe d'action appartenant à un référentiel et à l'ethnohistoire sémiotique d'un métier » (2010, p. 93). Le geste est exécuté dans un but opératoire performatif mais aussi à partir de la dynamique subjective du sujet et de ses motivations. Nous comprenons ainsi la nécessité de cette acception au détriment de celle de geste professionnel, considérant l'activité d'un point de vue générique. Dès lors, nous percevons ici d'une première manière l'intérêt que peut porter la psychophénoménologie afin de documenter ces savoirs professionnels[23] et disciplinaires incarnés dans l'activité décisionnelle régulatrice, parfois mobilisés de manière inconsciente. En ce sens, nous retiendrons qu'une « partie importante de ces gestes destinés à autrui s'exprime sur des modes de l'ordre du micro perceptible, ce qui rend leur saisie difficile » (Maître de Pembroke, 2015, p. 100). Néanmoins, nous retiendrons que « les enseignants partagent des actions et des significations "typiques" constitutives d'une culture professionnelle et d'un genre collectif » (Gal-Petitfaux, 2009). Ainsi, au travers de ces gestes « un certain nombre de valeurs sont véhiculées, validées et historiquement construites par une communauté professionnelle » (Maître De Pembroke, 2015, p. 99) nous permettant ainsi d'envisager qu'ils sont également soumis à des modes d'organisation plus ou moins partagés au sein de cette même communauté de pratique.

I.3.2. SYNTHESE ET MODELISATION DU CONCEPT DE DECISION REGULATRICE

Par ce premier positionnement du concept de décision régulatrice dans le champ de l'intervention en EPS, il est possible d'en extraire plusieurs éléments saillants. Tout d'abord **les décisions régulatrices, prises dans le temps de la situation d'enseignement-apprentissage, sont une action de l'enseignant destinée à maintenir l'engagement ou à réorienter le comportement d'un ou plusieurs élèves**. **Ces décisions régulatrices sont ainsi toujours plus ou moins directement finalisées par un objectif d'apprentissage moteur pour l'élève.** Elles sont rendues nécessaires par l'existence d'un décalage existant entre les conduites des élèves dans la leçon et celles visées par l'enseignant. **Les décisions régulatrices** peuvent ainsi être considérées comme l'activité de l'enseignant dans la leçon lui **permettant d'assurer la cohérence globale de l'enseignement**, guidée par des attentes prédéfinies (et souvent immuables), **en apportant une solution d'adaptation pertinente** face à l'évolution du caractère dynamique et mouvant de la leçon. En ce sens, elles se rapprochent très fortement de deux concepts existant dans la littérature tout en soulevant les limites à leur utilisation comme objet d'étude pour ce travail :

- **La supervision active**, soit l'activité **d'observation, d'analyse et de régulation** de l'enseignant une fois que les élèves sont engagés dans une situation d'apprentissage. Nous émettons néanmoins une réserve à l'utilisation de ce concept de supervision active dans le sens où l'activité décisionnelle régulatrice sera toujours finalisée par une régulation directement observable (*i.e.* contrairement à la supervision active qui peut se limiter à une observation silencieuse).
- **La régulation didactique** dans le sens où nous nous intéressons à l'activité de régulation orientée vers les **apprentissages** des élèves et occultons ainsi l'ensemble des régulations de gestion de classe et de discipline ; sans toutefois ignorer les relations possibles entre ces relations. Nous n'avons malgré tout pas conservé ce

[23] Bien que les travaux en psychologie du travail ont montré depuis longtemps que les savoirs d'action mobilisés dans la situation de travail diffèrent des connaissances académiques formalisées en marge de cette activité (Ochanine, 1978 ; Leplat, 1985) nous investiguerons malgré tout dans le chapitre 2, le processus de transmission de ces connaissances tel qu'il s'opère dans la formation initiale, avant tout pour comprendre ce qui est mis en œuvre pour aider les enseignants stagiaires à intervenir plus rapidement efficacement en contexte de classe.

même concept de régulation didactique, car nous souhaitions valoriser l'ensemble de l'activité constitutive de la régulation, sans se réduire au seul acte interactif qu'il représente.

Les propos suivants d'Amade-Escot peuvent constituer une synthèse de notre vision de l'activité décisionnelle régulatrice :

> *L'activité du professeur peut être assimilée à une véritable tutelle, combinant en permanence observation et intervention auprès des élèves. Les prises de décisions se font le plus souvent dans l'urgence et sans recul réflexif possible. L'intervenant est amené à gérer des imprévus, à réajuster, à s'adapter et à proposer de manière inventive et instantanée des remaniements des dispositifs mis en œuvre. Ainsi, quelles que soient la précision et la qualité de sa planification préalable, il intervient d'abord à partir d'indices relevant de sa perception instantanée des réalisations des élèves dans les tâches proposées. C'est l'observation de cette activité adaptative de l'élève qui va susciter l'activité enseignante et réciproquement. (2007, p. 99-100)*

Cette définition d'Amade-Escot nous permet en outre d'envisager que les décisions régulatrices reposent sur la base d'une observation préalable orientée à partir d'indices. Cela soulève la nécessité de comprendre le mécanisme perceptif et ainsi le recours à un chapitre sur les modèles théoriques explicatifs de l'activité humaine. La mobilisation du cadre théorique de la psychophénoménologie est pertinente afin d'envisager la signification propre à l'acteur dans la prise en compte et la sélection de ces indices.

Nous envisagerons dans la suite de ce travail, que l'activité décisionnelle régulatrice peut être caractérisée au regard des invariants suivant :

- La **finalité**, soit ce que veut de l'enseignant lors de la régulation. Nous avons distingué ici le but (pédagogique ou didactique) du sous-but (maintien de l'engagement ou transmission d'un contenu nécessaire à l'apprentissage) ;
- La **nature de la régulation** révélée au travers des contenus transmis (motivationnels, sur les variables de la situation) et de la distinction éventuelle de ce contenu au regard des consignes préalables (rappel ou spécification) ;
- Le nombre d'élèves à qui s'adresse cette régulation (individuelle, groupe, la classe) ;
- La **typologie de la régulation**, la manière avec laquelle l'enseignant intervient auprès de l'élève (flash, arrêt, suivi) ;
- Les **formes de guidages** (communication, manipulation, réaménagement du milieu).

Ces premiers grands traits caractéristiques ont pour intention de bien situer notre objet d'étude au regard des concepts existant dans la littérature et d'appréhender globalement le fond de notre analyse. Néanmoins, ces propos ont aussi pour intention d'asseoir une partie de nos choix ultérieurs, qu'ils soient dans la forme ou dans le fond de notre travail. Nous avons notamment soulevé dans ce premier chapitre, que la décision régulatrice ne peut s'étudier sans les influences contextuelles plus ou moins diffuses, de la situation d'apprentissage en cours, à la leçon concernée jusqu'à d'autres unités temporelles caractéristiques de l'activité d'enseignement. Cela nous permet de soulever toute la pertinence de mobiliser, dans le chapitre 3, la conceptualisation écologique des situations « emboitées » de Bronfenbrenner (1986) pour caractériser l'activité décisionnelle régulatrice. Par ailleurs, le poids de l'expertise dans une APSA donnée semble constituer une variable importante dans la mise en œuvre de ce processus. Nous comprenons, ainsi la nécessité d'explorer l'arrière-plan décisionnel (Mouchet, 2005) notamment marqué par la formation initiale de laquelle sont issus les enseignants stagiaires. *In fine*, nous tenons à préciser que cette prise de position en convergence ou non avec ces grands concepts de la littérature scientifique n'ont vocation qu'à situer notre travail tel que nous l'avons envisagé. Cependant, nous sommes consciente que cette définition théorique aura toute les chances d'évoluer au regard des modes de fonctionnement singuliers des enseignants stagiaires en contexte réels. Cela ne fait que renforcer l'intérêt de chercher à comprendre la part de subjectivité existant dans leur activité en acte. Ces derniers éléments constitueront ainsi un point important de notre discussion finale. Nous présentons en guide de synthèse de ce premier chapitre la modélisation de l'activité décisionnelle régulatrice suivante.

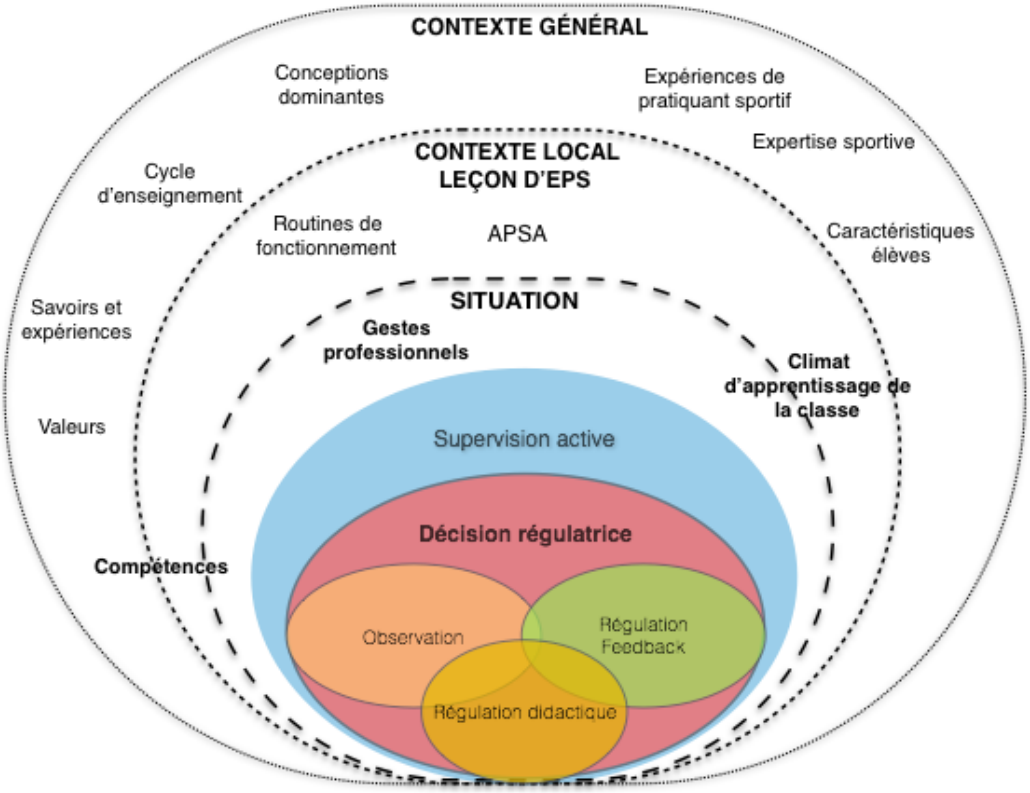


Figure 1 : Modélisation de l'activité décisionnelle régulatrice

Chapitre II. Approche du microcosme Cristolien : état des lieux de la formation initiale et caractérisation des enseignants d'EPS stagiaires

L'enjeu de ce deuxième chapitre sera d'éclairer l'organisation de la formation initiale et particulièrement celle de l'académie de Créteil, en constituant notre terrain de recherche. En effet, « la définition du terrain de recherche (…) permet de dégager les caractéristiques d'un phénomène pour pouvoir le définir et circonscrire les cadres théoriques permettant de l'investiguer » (Lémonie et Montandon, 2014, p. 257). Plus spécifiquement, cette description s'orientera vers deux objectifs. Le premier sera de comprendre comment et dans quelle mesure, la formation initiale contribue peu ou prou à la professionnalisation des enseignants d'EPS et spécifiquement quant à la construction du geste professionnel que représente l'activité décisionnelle régulatrice. En considérant qu'un geste professionnel mobilise des savoirs pour enseigner et que le caractère didactique de l'activité décisionnelle régulatrice implique une transmission de savoirs à enseigner, il nous semble pertinent de caractériser d'une part ces divers savoirs et d'aller explorer d'autre part comment ils sont transmis en formation initiale. Cela prend du sens en considérant que la formation initiale a notamment pour enjeu d'apporter les connaissances mettant en jeu « un processus de développement ancré dans des savoirs scientifiques et pédagogiques interconnectés et intégrés dans une dynamique de construction et de reconstruction permanente » (Costa, Graça et Albuquerque, 2013, p. 118-119). Par ailleurs, cherchant à documenter la subjectivité de l'activité décisionnelle des enseignants stagiaires, notre second objectif sera de mettre en évidence des éléments divergents entre les parcours de professionnalisation[24] des enseignants stagiaires de l'académie de Créteil malgré une apparente homogénéité de la formation initiale dispensée et une culture commune *a priori* partagée. Ces éléments de divergence peuvent en effet constituer une première forme de compréhension de la singularité de l'arrière-plan décisionnel de l'enseignant en acte.

II.1. ÉLEMENTS DE CONTEXTUALISATION

Depuis 2010[25], la formation initiale a été modifiée à plusieurs reprises, tant dans le niveau de qualification requis que dans l'organisation des structures de formation. Au travers de cette contextualisation nous aurons notamment pour intention de rappeler les récentes évolutions de la formation initiale. Par ailleurs, il convient de définir plus spécifiquement les termes de formation initiale, de professionnalisation ou encore de professionnalité. La spécificité et la complexité de ces métiers de l'interaction humaine (Piot, 2008) font de la formation initiale un enjeu majeur (Adé et Lescouarch, 2015). Elle constitue par ailleurs un élément prégnant du contexte général des décisions régulatrices ; ce qui est notamment d'autant plus prégnant depuis la rentrée 2013 où les enseignants stagiaires sont passés d'un service d'enseignement à temps plein à un service d'enseignement à mi-temps. Cela a notamment pour principale conséquence que ces derniers répartissent leur temps de travail hebdomadaire entre l'établissement dans lequel ils sont affectés au titre d'enseignant en responsabilité et l'ESPE où ils reçoivent une formation en vue de l'obtention de leur seconde année de master. La formation initiale est considérée ici au sens du document annexe au référentiel de compétence, comme une « préprofessionnalisation qui débute en licence et qui se conclut

[24] Nous définirons le terme dans la section suivante.

[25] Pour un rappel plus conséquent et antérieur à 2010 sur les évolutions de la formation initiale, nous renvoyons le lecteur vers Perez-Roux, T. (2015). Formation des enseignants et enjeux identitaires : entre dispositifs à visée réflexive, acteurs et contextes d'insertion. Education et Formation, 11-24

avec l'acquisition d'un master professionnel » (Annexe du BOEN du 25/07/13). Elle est finalisée par la professionnalité, désignée socialement « comme étant composée de compétences, de capacités, de savoirs, de connaissances et d'identités reconnus par une organisation ou un groupe professionnel comme étant les caractéristiques d'un « vrai » professionnel » (Wittorski, 2008, p. 32). Nous pensons que la conception de l'enseignement telle qu'elle est véhiculée dans un centre de formation peut constituer un élément important de l'arrière-plan décisionnel (Mouchet, 2005, 2012, 2014) de l'activité décisionnelle régulatrice. Cette idée est notamment renforcée au regard de notre public cible, car sortant de la formation universitaire pure et encore engagé dans une formation à mi-temps. Par ailleurs, le rapport Bancel (1989) définit la formation initiale comme l'ensemble des compétences du « professionnel enseignant » s'organisant autour de trois pôles de connaissances : les connaissances académiques, celles portant sur la gestion des apprentissages (connaissances pédagogiques) et celles relatives au système éducatif (Bancel, 1989). Plusieurs études ont contribué à une définition du savoir comme point de départ pour l'enseignement dans la formation de l'enseignant (Costa *et al.*, 2013, p. 122). Nous pensons qu'interroger la nature des savoirs transmis en formation initiale peut constituer un éclairage complémentaire permettant de comprendre leur mobilisation *in situ*.

Dans ce contexte de réformes récentes, il n'est pas surprenant d'observer que la question de la professionnalisation des enseignants se pose de façon accrue depuis quelques années (Lang, 1999 ; Lessard et Meirieu, 2008). Nous considérons avec Lang (2001) que « la notion de professionnalisation est un des thèmes essentiels de la rhétorique de la réforme de l'école d'aujourd'hui ». A l'instar de Wittorski nous concevons la professionnalisation comme « une intention (côté organisation) de « mise en mouvement » des sujets dans les systèmes de travail par la proposition de dispositifs particuliers » (2008, p. 32). Nous distinguerons, dans la suite de ce travail la *formation initiale*, soit le dispositif tel qu'il s'organise dans le fond et dans la forme, du *parcours de formation*[26], soit ce que l'enseignant stagiaire a réellement vécu au sein de celle-ci. Nous chercherons à mieux connaître les parcours de formation des enseignants d'EPS pour mieux comprendre et éclairer ultérieurement des potentielles sources d'influences passées, dans leurs décisions en acte. Nous envisageons que la formation initiale, représente un élément important de l'arrière-plan de l'activité décisionnelle régulatrice des enseignants stagiaires.

II.2. LA FORMATION INITIALE EN STAPS DOMINEE PAR « UNE EPISTEMOLOGIE DES SAVOIRS »[27]

S'intéresser à la posture épistémologique de la formation initiale c'est comprendre la vision de l'enseignement qui est véhiculée aux étudiants et qui est ainsi susceptible d'imprégner leur arrière-plan décisionnel et ainsi leur pratique professionnelle, et notamment dans leurs premières années d'enseignement. En effet, en prenant appui sur les travaux de Nault (1999), il apparait que lors de cette phase de formation initiale, « le futur enseignant va subir l'influence de forces externes qui visent à modeler son « moi professionnel » à l'aune des théories pédagogiques » (Crahay, 2006, p. 98). Ce « moi professionnel » ainsi modelé peut être assimilé à « l'épistémologie professorale » (Brousseau, 1986) considérée comme une épistémologie pratique parce qu'elle est directement ou indirectement agissante dans le fonctionnement de la classe (Sensevy, 2007). Il semble intéressant de comprendre quelle vision de l'enseignement est actuellement véhiculée aujourd'hui en formation initiale afin de comprendre une partie de l'activité « professorale » des enseignants stagiaires. Deux grandes conceptions de la pratique enseignante coexistent dans la formation à l'enseignement (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 2012), notamment au sein des STAPS. Dans ce cadre, Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève et Trohel (2013) s'interrogent spécifiquement sur les postures épistémologiques de la formation initiale, soit sur ce qu'ils considèrent comme « la

[26] Nous reviendrons ultérieurement sur une seconde distinction entre parcours de formation et parcours de professionnalisation
[27] Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève et Trohel, 2013.

manière de penser les pratiques des enseignants, des élèves, des formateurs, et les façons de considérer les relations entre les pratiques et les recherches » (p. 15). Les auteurs mettent en tension deux approches fortes des contenus d'enseignement et de la définition de l'activité enseignante. La première repose sur une « épistémologie des savoirs » en considérant ainsi que le savoir est un préalable à l'action d'enseignement. De nombreuses études ont contribué à une définition de l'enseignement comme prenant appui avant tout, et en premier lieu, sur le savoir et décrivant ainsi la formation initiale comme

> *(…) une formation acquise par le biais de la recherche des processus d'interventions pédagogiques qui mettent en valeur dans la formation de l'enseignant le développement de compétences qui lui permettent de planifier l'enseignement et l'apprentissage et de réfléchir sur leurs nuances. (Costa et al., 2013, p. 122)*

La seconde est décrite comme une « épistémologie de l'action » (Durand, Saury, et Veyrunes, 2005) pour laquelle l'enseignement se construit en interaction entre le savoir et l'action ; le savoir ne présidant pas ici à l'action. Le postulat est, dans cette vision, que les connaissances inhérentes à la pratique d'enseignement sont marquées par des caractéristiques temporelles, plurielles, personnelles et situationnelles, produits de l'interaction concrète entre l'enseignant et l'élève et que ces connaissances dites professionnelles devraient occuper une place plus importante dans les curricula universitaires (Tardif, 2002). En ce sens, Costa *et al.,* en faisant allusion à de nombreux travaux antérieurs (Marcelo, 1999, 2002 ; Tardif, 2002 ; Roldão, 2007, 2009) pensent qu'il est évident que :

> *(…) dans le développement de la formation, l'acquisition de connaissances - scientifiques et pédagogiques - est un facteur important pour construire la professionnalité ; cependant, cette dernière demande en outre une formation de plus en plus qualifiée, qui dépasse l'acquisition de ces connaissances et qui prend aussi en considération le contexte des interactions sociales, des existences, de l'acquisition de nouvelles expériences, des apprentissages en tant qu'éléments fondamentaux pour la formation initiale d'enseignants. (2013, p. 119)*

Certains travaux menés en éducation physique suggèrent qu'une façon efficace d'aider les futurs enseignants à développer des comportements d'enseignement pertinents est de combiner très tôt l'expérience pratique de l'enseignement en laboratoire, de même qu'en milieu scolaire, avec les cours suivis en formation initiale universitaire. Cette posture épistémologique de la formation dépasse la simple conception qu'elle véhicule de l'activité d'enseignement puisqu'ayant un impact quant aux modalités d'intégration des savoirs dispensés. Dans une épistémologie des savoirs, ces derniers sont transmis davantage de façon magistrale, théorique et détachée de tout contexte réel ; à l'inverse dans une épistémologie de l'action, les savoirs sont mobilisés et investigués *in situ*, ici, dans le contexte réel de la leçon d'EPS. Or, malgré ces recherches convergeant en faveur d'une épistémologie de l'action et l'émergence de nombreux travaux relativisant l'importance du travail de préparation de la leçon, cette tâche est encore actuellement reconnue comme une étape importante du travail de l'enseignant. La formation préprofessionnelle en fait un point fort de l'apprentissage du métier, les ressources d'aide à la préparation et à la planification se multiplient surtout depuis qu'elles sont accessibles en ligne (Bru et Clanet, 2011, p. 28). Plus globalement, nous constatons avec Saury *et al.* (2013, p. 16), que la formation initiale en France, notamment en licence, est encore largement dominée par « l'analyse des disciplines scolaires et des savoirs de référence, ou savoirs savants, les constituant » et ainsi marquée par une épistémologie des savoirs dominante. Elle s'organise ainsi par la transmission des concepts et notions permettant ensuite aux étudiants de construire leurs contenus d'enseignement destinés aux élèves et de les appliquer *in situ*, et s'appuie notamment sur des modélisations de l'enseignement prescriptives[28]. Ces modélisations sont un outil permettant aux étudiants de répertorier un « ensemble de savoirs leur permettant de se représenter le travail qu'ils ont à faire, de le concevoir, de le planifier » (Saury *et al.*, p. 16.). Les décisions régulatrices peuvent être assimilées à un éventail de réponses potentielles de l'enseignant en lien avec des conduites anticipées, caractéristique de celles typiquement rencontrées pour un niveau de pratique

[28] Pour une revue de ces « modèles de la leçon dans la culture des professionnels de l'EPS », voir Gal-Petitfaux, (2011, p. 16)

donné. L'enjeu pour le formateur est de permettre à l'étudiant d'emmagasiner des conduites motrices typiques pour un niveau de pratique, tout en lui permettant de les corréler *in situ*, à des procédures pédagogiques et didactiques permettant de les corriger. Cela rejoint fortement le courant des bases de connaissances, dans lequel l'activité en acte peut s'expliquer par la mobilisation de connaissances mises en mémoire dans des expériences passées. C'est notamment l'enjeu des unités d'enseignement de « didactique des APSA » dans lesquelles les enseignants balayent théoriquement le parcours de formation de l'élève dans une activité donnée, au travers des « conduites typiques » par niveau et de situations d'apprentissage types pouvant résoudre les principaux problèmes mis en évidence. Par ailleurs, la conception de projet et l'imbrication des savoirs sont également des objets d'enseignement prédominants dans les formations ancrées dans une épistémologie des savoirs : « il s'agit pour l'enseignant d'acquérir des compétences méthodologiques de planification de l'intervention éducative et des apprentissages des élèves » (Saury *et al*., p. 17). A titre d'illustration, au sein de l'académie de Créteil, il est demandé aux enseignants stagiaires d'envoyer leur préparation de leçon à leur tuteur établissement, au moins quarante-huit heures à l'avance. Ce dernier point attire particulièrement notre attention quant aux décisions régulatrices effectivement réalisées par les enseignants stagiaires et nous interroge sur deux points. La déclinaison des objectifs dans les différents contextes spatiotemporels jusqu'au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage, n'induirait-elle pas, consciemment ou non, une décision régulatrice uniquement orientée vers l'objectif de la leçon quelle que soit la conduite motrice de l'élève ? Autrement dit, nous nous interrogeons ici sur la liberté que se donne l'enseignant débutant dans sa décision de régulation au regard des objectifs prescriptifs en amont. Dans une moindre mesure, peut-être que l'enseignant serait orienté particulièrement en direction des conduites motrices attendues en lien avec l'objectif qu'il s'est donné, délaissant ainsi d'autres comportements moteurs déviant de ce même objectif. Ces questions qui apparaissent au fil de notre réflexion seront implicitement réinterrogées dans notre recueil de données. Au regard de ces premiers éléments d'argumentation, nous comprenons la nécessité de convoquer ultérieurement les théories cognitivistes pour comprendre l'activité décisionnelle des stagiaires.

II.3. SUBJECTIVITE DES SAVOIRS MOBILISES DANS L'ACTIVITE DECISIONNELLE REGULATRICE

Nous venons de décrire brièvement la formation initiale en soulevant notamment une domination de l'épistémologie des savoirs dans le champ des STAPS, induisant ainsi une conception majoritairement cognitiviste de l'activité d'enseignement et accordant une large place aux savoirs théoriques. Or, nous avons préalablement considéré l'activité décisionnelle régulatrice comme un geste du métier, contenant la « culture du métier » (Ferrero-Boutrais, 2015) s'exprimant en acte au sein de la leçon. En outre, les recherches s'accordent à montrer que les premières expériences des enseignants débutants en classe sont vécues de façon conflictuelle (Chaliès et Durand, 2000 ; Flandin, 2015 ; Ria, Saury, Sève et Durand, 2001). Ces derniers éprouvent des dilemmes liés au caractère contradictoire de leurs préoccupations en classe (Tardif et Lessard, 1999). Dans ce cadre, les recherches rendent compte d'une inadéquation entre les connaissances acquises en formation, leurs plans ou prévisions de ce que sera leur action en classe, et les connaissances construites lors de l'action en classe (Schmidt et Knowles, 1995).Ce constat, sur les difficultés rencontrées par les futurs enseignants pour articuler pratique professionnelle et apports théoriques dans le cadre de leur formation, est vrai non seulement en France mais également dans d'autres pays alors même que celle-ci est pensée à travers des dispositifs de formation diversifiés. Une des raisons de ces difficultés est liées d'après Perrenoud, Altet, Lessard, et Paquay (2008) « à la nature de l'hétérogénéité des sources des savoirs qui s'y trouvent convoqué, dans la mesure où la pratique professionnelle mobilise en même temps des savoirs issus de la recherche et des savoirs issus de l'expérience ». C'est pourquoi, il semble nécessaire d'approcher d'une part

les liens entre savoirs théoriques et contexte pratique de leur utilisation, et d'autre part, leur complémentarité avec les savoirs d'expérience. Ce travail nous permettra de dégager des pistes de réflexion pour comprendre l'obstacle que rencontrent les enseignants débutants dans leur entrée dans le métier. Ainsi, en cherchant à comprendre la subjectivité inhérente aux décisions régulatrices, il apparaît pertinent d'appréhender la subjectivité de la construction et de la mobilisation des savoirs dans l'activité d'enseignement.

II.3.1. DU SAVOIR THEORIQUE ET SON RAPPORT A LA PRATIQUE

De nombreux travaux interrogeant les pratiques et les discours des acteurs de l'enseignement (Buznic-Bourgeacq, Terrisse & Margnes, 2007 ; Buznic-Bourgeacq, Terrisse & Lestel, 2008 ; Philippot, 2008), s'entendent à montrer que la question de la maîtrise des savoirs disciplinaires demeure centrale dans les pratiques quotidiennes. Nous considérons les savoirs théoriques en accord avec Malglaive (1990) pour qui ces savoirs ne sont pas normatifs car « ils n'entretiennent pas de rapports opératoires directs avec les pratiques (…). Il n'indique rien des finalités que doit poursuivre l'action, pas plus qu'il ne fixe en lui-même les moyens de les atteindre » (p. 70). Nous soulevons ainsi un premier élément de compréhension de la difficulté apparente des enseignants stagiaires à mobiliser ces savoirs dans l'action.

> *Parce qu'il donne à connaître les lois d'existence, de constitution, de fonctionnement du réel, le savoir théorique permet d'agir en toute clarté, c'est à dire qu'il permet d'ajuster de façon très précise les interventions pratiques sur la réalité, de prévoir leurs effets (...) et donc de garantir que telle action aura bien tel résultat et non un autre.* (Malglaive, p. 70)

Nous envisageons ainsi que les savoirs théoriques ne puissent servir qu'à ajuster et affiner l'intervention de l'enseignant. Or, les principales recherches sur les enseignants débutants s'accordent à montrer les stratégies de mise en activité des élèves, afin que la leçon fonctionne. Ces connaissances ne semblent donc pas premières dans ce mode de fonctionnement des enseignants débutants. Malglaive envisage que le savoir théorique entretient un rapport contradictoire à la pratique dans la mesure où il s'agit d'un rapport d'intervention (Malglaive, 1990 cité par Ferrero-Boutrais, 2015). Pour l'auteur, le savoir théorique est extérieur à la pratique, il existe indépendamment d'elle mais il est tenu d'intervenir dans cette pratique pour pouvoir évoluer, se transformer car celle-ci en révèle les limites. L'auteur ajoute que la pratique se nourrit de la théorie dans le sens où elle représente son « fondement indispensable » (*Ibid*, p. 73) mais que la théorie ne décrit pas tout le réel puisque

> *(...) le réel est toujours plus complexe que la connaissance qu'en donne la théorie. (...) Parfois, la théorie impuissante doit être relayée par un autre type de savoir, directement issu de l'action, de ses réussites et de ses échecs, de ses contraintes et de ses aléas. Ce savoir, c'est le savoir pratique.* (Malglaive, p. 78)

Schön (1996) s'interroge également sur ces liens entre théorie et pratique et notamment sur le dilemme de la « rigueur ou de la pertinence » auxquels sont confrontés certains praticiens[29] et pour qui le « modèle de la rationalité » qui prévaut pour faire usage des théories et des techniques issues de la recherche ne permet pas de résoudre certaines situations. Nous observons ici toute la proximité avec la formation initiale et les dilemmes des enseignants stagiaires en situation d'interaction. Pour Schön (1996) ce dilemme peut même parfois devenir une source de souffrance pour certains praticiens formés à une « discipline académique "rigoureuse" ». Nous envisageons le fait que certains centres de formation soient plus ou moins influencés par ce modèle cognitiviste de l'enseignement, ou à plus petite échelle par un effet formateur et ses conceptions personnelles. A l'instar de Malglaive (1990), Schön (1996) souligne les liens ténus entre savoirs issus de la recherche et les contextes de pratique, tout comme il souligne également la séparation qui existe entre ces deux entités.Pour Schön « certains phénomènes ont un rôle à jour dans la pratique proprement dite, des phénomènes comme la complexité, la singularité et le conflit de valeur, et qui ne correspondent pas au modèle de la rationalité technique » (1996, p. 203). Dès lors, le contexte

[29] Pour Schön, le praticien est assimilé à un « professionnel » dans le sens anglo-saxon du terme.

d'enseignement de la leçon d'EPS, au regard de sa complexité et de sa singularité, ne peut être soumis à l'utilisation du modèle de la rationalité technique pour y agir avec efficacité. Bien qu'il tente d'appliquer une théorie ou une technique existante, le praticien se trouve parfois face à une situation pratique dont les caractéristiques ne coïncident pas avec les catégories préétablies. Cela est perturbant pour les praticiens, d'autant plus qu'ils sont, à l'instar des enseignants stagiaires, pris dans un dilemme lié à une épistémologie positiviste de la pratique (Schön, 1996 cité par Ferrero-Boutrais, 2015). En somme, il existe une fracture manifeste entre la théorie et la pratique, ce qui pourrait expliquer une partie de la difficulté rencontrée par les enseignants stagiaires lors de leurs premières expériences d'enseignement. Cela est en outre renforcé par l'idée que le « modèle de la rationalité », dominant en formation initiale, ne semble pas pour Schön (1996) adapté à la complexité et à la singularité des situations dans lesquelles les professionnels de l'intervention évoluent. Néanmoins, les liens entre pratique et théorie existent dans le sens où le savoir théorique peut venir nuancer et affiner l'intervention pratique. Cela permet d'envisager une étape de professionnalisation, non construite par les enseignants débutants, puisqu'encore centrés sur la mise en activité des élèves.

II.3.2. TRANSFORMATION DES SAVOIRS THEORIQUES LORS DE LEUR APPROPRIATION

Nous avons préalablement étudié que les savoirs théoriques entretenaient un rapport conflictuel à la pratique. Or, Tochon (1998) considère que les savoirs théoriques ne sont pas autonomes mais situés dans un contexte social et dans un dialogue qui amènerait à les reconstruire selon des principes de reconstruction qui assureraient un certain degré de pérennité des informations à partir de la dernière interprétation de leur organisation structurale. Au-delà de leur mobilisation en acte, ces savoirs théoriques sont ainsi susceptibles d'être intériorisés de façon différente selon les individus et leurs singularités. En effet, « on découvre qu'il n'existe pas une rationalité commune, une grammaire universelle des savoirs, mais des manières de voir nombreuses, également valables mais particulières à des individus, à des cultures locales et à des contextes » (Tochon, 1998, p. 266). Il existe une dynamique de construction des savoirs caractérisée par le rôle actif joué par l'individu dans l'appropriation même de ces savoirs. Barbier (1996) distingue deux « zones sémantiques distinctes », soit le champ des « savoirs objectivés » et celui des « savoirs détenus ». Selon l'auteur, les « savoirs objectivés » sont caractérisés par des énoncés permettant de nommer une réalité extérieure aux individus, communicable et transmissible. Ce premier champ de savoir peut donc être assimilé à l'ensemble de ceux transmis en formation initiale, soit représentant la matrice disciplinaire de l'EPS. Ainsi, ces savoirs renvoient à la notion de savoirs théoriques tels que Malglaive (1990) les a décrits. Néanmoins, Barbier (1996) distingue par ailleurs d'autres types de savoirs relativement à l'espace social dans lequel ils sont construits. Dans ce cadre, tous « les savoirs paraissent faire l'objet d'une construction sociale, dont la signification peut être élucidée par le repérage des contextes de leur apparition et de leur développement » (Barbier, p. 10). Cela rejoint donc la vision de Tochon, pour qui les savoirs théoriques sont situés dans un espace social donné. Ces savoirs correspondent pour Barbier à l'ensemble des savoirs disciplinaires, scientifiques, académiques ou encore technologiques. Ces savoirs théoriques peuvent également être référés à des espaces à fonction dominante de communication et de diffusion des savoirs en vue de leur appropriation (Barbier, 1996) et peuvent être assimilés aux « savoirs curriculaires », « savoirs didactisés ou encore « savoirs enseignés ». Dans tous les cas, ces savoirs théoriques renvoient donc à des « savoirs objectivés » et sont caractérisés dans le cadre de ce travail par l'ensemble des savoirs transmis en formation initiale. Le deuxième champ de savoir concerne chez Barbier les « savoirs détenus », désignant « des composantes identitaires » et s'inscrit dans la zone sémantique des capacités, des connaissances, des compétences, des attitudes, des professionnalités.

> *Cette seconde zone sémantique se caractérise (...) par le fait que dans tous les cas, le référent en est constitué par ce que nous pourrions appeler des composantes identitaires, c'est à dire des réalités dont*

> *la présence n'est jamais qu'inférée, supposée à partir du constat d'un comportement, d'une pratique, d'une action ou d'un ensemble d'actions.* (1996, p. 9-10)

Elles peuvent également être recueillies à partir d'entretiens d'explicitation (Ferrero-Boutrais, 2015 ; Gouju, 2003 ; Lémonie 2009 ; Mouchet, 2003) ou d'une combinaison de ces derniers à un travail d'écriture comme le fait Snoeckx (2001) en étudiant la construction et la compréhension des identités professionnelles des enseignants du premier degré. Cette deuxième zone sémantique nous intéresse particulièrement en pouvant être considérée comme l'ensemble des connaissances réellement acquises par les enseignants stagiaires au cours de leur formation initiale. Nous retrouvons ici la distinction précédemment soulevée entre formation initiale pouvant être ainsi composée des « savoirs objectivés » et le parcours de professionnalisation comprenant quant à lui les « savoirs détenus ». Elle souligne ainsi la dynamique qui se joue entre la collectivité d'appartenance, ici la formation initiale, et l'individu dans son processus de construction identitaire. Bien que cela ne soit pas le cœur de notre étude, ces constats soulèvent la nécessité d'explorer ultérieurement brièvement ce processus de construction de l'identité professionnelle.

II.3.3. CONSTRUCTION ET MOBILISATION DES SAVOIRS D'EXPERIENCES ET D'ACTION

Il convient maintenant d'étudier plus finement les savoirs d'expérience en cherchant à comprendre ce qu'ils signifient et les processus par lesquels ces derniers sont réellement construits et mobilisés dans l'activité décisionnelle régulatrice. En effet, la littérature abonde quant à la définition de ce concept et il nous semble opportun de nous positionner en son sein. De nombreuses terminologies existent pour qualifier ces savoirs dits « d'expérience » (Tardif, Lessard, et Lahaye, 1991 ; Tardiff et Lessard, 1999 ; Joshua, 1996) pouvant être confondus avec les « savoirs stratégiques » (Tochon, 1993), les « savoirs pragmatiques » (Tardif, et Lessard, 1999), les « savoirs d'action » (Barbier, 1996) ou encore « les connaissances en actes » (Vergnaud, 1996). Le savoir d'expérience est notamment défini par Tardif et Lessard (1999) comme « l'intériorisation des règles implicites d'action acquises avec et dans l'expérience de l'action » (p. 395). Pour les auteurs nous ne pouvons agir qu'en oubliant le processus historique d'apprentissage à travers lequel nous sommes devenus compétents pour faire cette action. Ce processus n'est pas derrière nous mais il est au contraire ancré et intériorisé dans chacun de nos actes. Cette définition est pertinente au regard de notre inscription dans les présupposés de l'énaction, accordant une large explication à notre activité par son inscription dans le corps.

> *Le savoir d'expérience est ouvragé, lié aux tâches, façonné, il est pratique, il est interactif, il est syncrétique et pluriel, il est hétérogène, il est complexe et non analytique, il est ouvert, poreux, perméable, il est personnalisé, il est existentiel et faiblement formalisé, il est temporel et évolutif.* (Tardif et Lessard, 1999, p. 401)

Dès lors, nous envisageons la subjectivité constitutive de l'expression et de la mobilisation de ces savoirs d'expérience en acte. Nous retiendrons en somme qu'il s'agit :

> *(…) de connaissances liées à l'activité de travail, non pas au sens où elles seraient seulement utilisées ou appliquées en situation de travail, mais au sens où elles portent les marques du travail. Elles sont façonnées par l'expérience de travail, et se transforment au fil des modifications des contraintes des situations de travail. Le plus souvent, elles ont un caractère implicite, elles sont en quelque sorte « enchâssées » dans les actions. (Cizeron, 2013, p.22)*

Nous pouvons assimiler cela aux connaissances finalisées par l'intervention en classe, notamment mises en évidence dans plusieurs recherches dans le domaine de l'enseignement (Tardif et Lessard, 1999 pour une synthèse). A l'instar de Mouchet (2003), en appui sur les propositions de Tardif et Lessard (1999), nous retenons les caractéristiques suivantes du savoir d'expérience :

- « Savoir ouvragé », soit qu'il est mobilisé dans la pratique, acquis par l'action et imprégnant tout autant les conduites que la conscience discursive du praticien.
- « Faiblement formalisé », consistant une connaissance au travail davantage qu'une connaissance sur le travail. Il ne repose par ailleurs pas sur une base de connaissance unifiée et cohérence mais est plutôt « syncrétique, pluriel et hétérogène ».

- « Ouvert, dynamique, personnalisé et existentiel » en permettant l'intégration d'expériences nouvelles, en se transformant en fonction de la socialisation au métier, en portant la marque de la personnalité et en étant lié à l'expérience et à l'histoire de vie
- « Social et interactif », soit qu'il conduit la personne à prendre position vis-à-vis des autres types de savoirs et ceux qui en sont les porteurs. En outre, il est mobilisé et façonné dans le cadre des interactions.

Néanmoins, Tardif et Lessard, soulignent les limites à la seule utilisation du savoir d'expérience qui ne peut à lui seul contribuer à la capacité d'adaptation *in situ*. Cela est notamment repris par Martineau et Gauthier pour qui « le respect trop strict des recettes éprouvées, des formules coutumières, risque de conduire à la sclérose, à l'enfermement dans les routines immuables, à la sédimentation des pratiques, bref à l'immobilisme qui empêche toute forme d'évolution professionnelle » (2000, p. 92). Par ailleurs, en formulant les limites au modèle de la rationalité technique Schön (1996) propose une manière de dépasser cette dichotomie entre savoir théorique et savoir pratique en considérant qu'il existe davantage un « savoir tacite » (1996, p. 207), soit un savoir incorporé en cours d'action. Cette forme de savoir est mobilisée dans les habiletés pratiques ne nécessitant pas une opération intellectuelle préalable. En ce sens nous considérons avec Schön que :

> *(…) nous nous comportons selon des règles et des manières que nous pouvons difficilement décrire et dont nous sommes souvent inconscients. Dans de tels exemples, le savoir a les propriétés suivantes :*
> *- Il y a des gestes, des identifications et des jugements que nous savons faire très spontanément ; nous n'avons pas à y réfléchir pendant ou avant l'action.*
> *- On ignore souvent si on a appris à agir ainsi, on réalise seulement que l'on a agi de telle façon.*
> *- Dans certains cas, on a été conscient à un moment donné de ce que l'on comprenait mais cela s'est trouvé par la suite incorporé à notre perception des gestes ou opinions. Dans d'autres cas, il se peut qu'on n'en ait jamais eu connaissance. Dans les deux cas, cependant, on est habituellement incapable de décrire le savoir que révèle notre action. C'est dans ce cas que je parle de savoir en cours d'action (*knowing in action*), celui qui caractérise le savoir pratique ordinaire.* (1996, p. 207)

Schön souligne ici le caractère quasi automatique de ce savoir tacite qui a été appris mais est devenu entièrement incorporé aux gestes de l'acteur qui l'accomplit de façon inconsciente. Ces éléments nous semblent particulièrement pertinents au regard de la caractérisation que nous avons faite de la formation initiale et de son impact potentiel dans l'activité décisionnelle régulatrice. Ainsi, bien que largement empreints de savoirs théoriques, les enseignants stagiaires après les avoir assimilés peuvent agir dans leur activité décisionnelle régulatrice. Dès lors, nous pensons que ce modèle est pertinent pour comprendre le processus de mobilisation des éléments théoriques de la formation initiale dans leur pratique d'enseignement par les enseignants stagiaires. Schön (1996) développe une définition du « savoir-faire » dont le bon sens ne nous permet pas de dire qu'il est constitué de règles ou de plans cultivés dans notre esprit et qui précèdent l'action. Schön envisage ainsi une vision positiviste de la théorie par rapport à la pratique qui donne une suprématie de la première sur la seconde. Il reconnaît à l'instar de Malglaive (1990) que la théorie est nécessaire, voire indispensable pour la pratique mais le dépasse en insistant sur le fait que la théorie ne recouvre pas tous les aspects de la pratique en empêchant parfois les praticiens de reconnaître certains de leurs savoirs professionnels.

Nous retiendrons qu'il existe un savoir contenu dans « l'agir professionnel », incorporé, tacite pouvant être apparenté à ce que nous avons jusque-là considéré comme un savoir d'expérience. Néanmoins, cette notion de « savoir incorporé » nous semble d'une grande pertinence notamment dans la relation qu'il entretient avec les savoirs théoriques considérés à la fois comme ressource et à la fois limitant pour le caractériser. En effet, ce type de savoir est pertinent pour comprendre une partie de l'arrière-plan décisionnel des enseignants stagiaires qui n'ont, nous l'avons précédemment démontré, qu'une expérience très réduite dans une activité d'enseignement. Ils ne peuvent dans ce cadre avoir construit de nombreux savoirs d'expérience. Pour autant, la définition des « savoirs incorporés » de Schön (1996), en ne niant pas l'impact des connaissances théoriques et en valorisant le caractère situé est tout à

fait pertinent pour appréhender les savoirs mobilisés par les enseignants stagiaires dans leur activité décisionnelle régulatrice. En outre, en considérant la subjectivité du point de vue de la psychophénoménologie nous pourrons approcher ces savoirs tacites au moyen de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) comme aide à la description de leur vécu en première personne.

II.3.4. LA NOTION D'EXPERIENCE

II.3.4.1 Relations dynamiques entre expérience, activité et vécu

D'un point de vue très général, l'expérience peut être définie comme une pratique de quelqu'un dont découlent un savoir, une connaissance, une habitude. L'expérience peut être considérée, dans le cas des enseignants débutants comme l'ensemble des influences qui marquent leurs comportements, leurs jugements, leurs affects et qui laissent des traces dans l'activité professionnelle (Touboul, Carnus et Terrisse, 2011). Pour Barbier l'expérience peut être entendue comme l'« ensemble de construction de sens que les sujets opèrent à partir, sur et pour leur propre activité, qu'ils reconnaissent ou qui sont reconnues comme leurs, en lien donc avec des attributions identitaires » (2011, p. 69). Ces constructions sont ainsi considérées par les sujets et leur environnement comme des ressources pour la poursuite de leur activité. L'expérience est donc une construction liée au sujet qui lui confère une signification ; elle possède ainsi en elle-même un caractère éminemment subjectif. Nous retiendrons avec Barbier (2011) ou encore Barbier et Thievenaz (2013) que l'expérience peut recouvrir trois types d'espaces psychiques/sociaux différents :

- Le vécu de l'activité, impliquant le rapport direct qu'un sujet entretient avec l'environnement physique et social dans lequel il agit au moment où il agit. Ainsi, le vécu est ce qui advient aux sujets.
- Les représentations « pour soi » qu'un sujet se fait de son activité « en situation », de lui-même dans son activité, et de l'environnement en rapport avec son activité. C'est de cet espace que relève l'expérience qui la définit comme suit : l'expérience c'est ce que les sujets font de ce qui leur advient.
- La communication sur l'expérience, impliquant le rapport qu'un sujet entretient avec d'autres sujets à propos de son activité. C'est ce que les sujets disent de ce qui leur advient.

Nous envisageons avec Barbier et Thievenaz (2013) qu'il existe des relations dynamiques et évolutives entre les notions d'activité, de vécu et d'expérience dans le sens où le vécu est inhérent à l'activité déployée par un individu mais qu'il ne peut être accepté en tant qu'expérience qu'au travers d'un travail et ainsi être communiqué. En outre, nous retiendrons également avec ces auteurs que l'expérience a pour caractéristique d'être multi-facette, comme le soulignent Barbier et Thievenaz (2013) pour qui l'expérience n'est pas une entité uniforme, qu'elle est à la fois indissociablement vécue, activité mentale et discursive. Nous observons ainsi qu'il existe une différence entre le vécu et l'expérience. Cela est notamment repris par Osty (2013) pour qui :

> *L'expérience (…) adhère aux individus, dans la mesure où elle n'est pas déterminée par un social surplombant, qui imposerait son sens et des modes d'action à ses membres. Cependant, elle se distingue de l'immédiateté de ce qui est vécu, puisqu'elle renvoie à la réflexivité comme une condition de l'agir moderne. (p. 32)*

Dupuis met en avant la notion d'intérêt qui « est à la fois ce qui résulte de l'expérience et ce qui la suscite : cette modulation est ce qui la distingue d'un simple vécu » (2002, p. 154). L'expérience apparaît comme étant construite par le sujet et se distinguant ainsi du vécu en supposant une réflexivité de la part du sujet. Nous comprenons pourquoi le vécu des sujets est l'objet d'étude de la phénoménologie.

> *La principale caractéristique du vécu est d'avoir en tant que tel un statut préréflexif ou antéprédicatif : il peut n'être ni reconnu, ni identifié par le sujet. (…) Le vécu n'est pas dissociable du cours même de l'activité ; il survient dans et par l'activité. Il peut être défini comme les transformations immédiates qui s'opèrent chez un sujet à l'occasion de son activité. Il constitue la trace, provisoire ou durable, chez*

> *les sujets de leurs interactions avec leur(s) environnement(s) par l'intermédiaire de leur activité. (Barbier et Thievenaz, 2013, p. 15)*

Cette définition se rapproche de l'acception psychophénoménologique du vécu (Vermersch, 2006, 2012) bien que pour ce dernier l'action n'est qu'un aspect particulier du moment vécu.

> *Le terme même de vécu désigne la globalité de la relation du sujet au monde et à lui-même telle qu'il la vit effectivement et l'éprouve dans tous ses aspects. Ce terme est le plus général et le plus neutre pour désigner un moment de la vie d'une personne sans préjuger de la conscience qu'elle a de ce qu'elle vit (…). Ainsi, le vécu ne présuppose pas que j'en fasse l'expérience, si l'on veut conserver à ce terme la connotation de la conscience. Ou, de manière complémentaire, on peut dire qu'il ne suffit pas d'avoir vécu une situation pour en avoir fait l'expérience.* (Vermersch, 2006, p. 220)

Le vécu est composé à la fois de connaissances théoriques, de savoirs procéduraux déjà conceptualisés et conscientisés et de connaissances préréfléchies[30] ou connaissances en acte (Mouchet, 2014). Nous retiendrons en somme en accord avec Ferrero-Boutrais (2015) que le vécu se caractérise par son aspect « préréflexif » (Barbier) ou « préréfléchi » (Vermersch), ce qui signifie que le sujet est affecté par ce qu'il vit, sans forcément avoir une « représentation » (Barbier) sans en « conscience » (Vermersch). Néanmoins, le vécu peut devenir expérience, nous l'avons observé avec Piaget (1974) et la notion « d'abstraction réfléchissante » ou encore avec Vermersch (2012) pour qui le vécu est l'objet du réfléchissement. Dans le cadre de notre travail nous retiendrons en accord avec Touboul *et al.* (2012) que le vécu expérientiel de l'enseignant s'inscrit en rapport avec la quantité et la variété des situations d'enseignement mises en œuvre.

II.3.4.2 Dimension corporelle de l'expérience

L'expérience est définie comme « un engagement des acteurs toujours situé, corporel et social, et les savoirs d'expérience comme des connaissances toujours incarnées, situées et co-déterminées » (Gal-Petitfaux, 2011, p. 143). Pour Varela et al., « la cognition dépend des types d'expérience qui découlent du fait d'avoir un corps doté de diverses capacités sensori-motrices, et (…) ces capacités individuelles sensori-motrices s'inscrivent elles-mêmes dans un contexte biologique, psychologique et culturel plus large » (1993, p. 234). Plusieurs études, notamment celle menée par Terrisse, Carnus & Loizon (2010), montrent à propos de l'EPS, que « la transmission des savoirs dans cette discipline scolaire est déterminée (…) pour une grande part, par des ressources et contraintes personnelles, comme par exemple le rapport qu'entretient l'enseignant à l'APSA » (p. 145). Les auteurs constatent que l'histoire personnelle de pratiquant d'une APSA influence de manière singulière la façon dont l'activité va être enseignée (Terrisse et al., 2010). Plus récemment, cette influence du vécu sportif préalable est notamment mise en évidence par Cauvin (2015) pour qui il y a bien, sur la base des connaissances-en-acte et des ressentis corporels de l'enseignant lorsqu'il effectue le geste en focalisant son attention sur un aspect qu'il a automatisé, une restriction des hypothèses relatives aux raisons des difficultés rencontrées par l'élève.

> *Le processus de décision peut donner la primauté à l'expérience et ainsi aller jusqu'à stimuler l'action d'autrui, ressentir les contractions musculaires et articulaires des gestes que pourrait effectuer autrui. Mais il peut aussi s'en tenir à appliquer des automatismes acquis au cours d'expériences précédentes. (Cerclet, 2010, p. 181)*

Cauvin (2015) montre que des aspects importants de l'activité de médiation[31] de l'enseignant, que ce soit dans l'identification des difficultés, le diagnostic de l'erreur de l'élève, les compromis acceptables quant à l'estimation des contenus, les hypothèses orientant l'enquête en situation, trouvent à leur origine, un ressenti corporel, incarné dans un vécu de pratiquant. Plus globalement, ces résultats sont en accord avec Cizeron et Huet (2011) pour qui, « nous ne vivons pas notre corps comme un instrument intermédiaire entre nous et le monde ; nous sommes corporellement en contact direct avec le monde ». Parallèlement, Récopé, Fache et Fiard (2011) soulignent la solidarité indéfectible entre corps, expérience, monde et activité et

[30] A l'instar d'autre concepts, nous retrouvons dans la littératures plusieurs orthographes possibles. Nous faisons le choix de celle-ci, en un seul mot, sans trait d'union pour l'ensemble de ce travail.

[31] L'auteur assimile l'activité de médiation à ce que nous avons décrit comme étant une activité de supervision active dans le chapitre 1.

les considère comme quatre expressions de la structure de l'organisme. Nous rapprochons également cette inscription de l'expérience dans le corps de la philosophie de Bourdieu (1997, p. 160) du « corps habité et oublié, éprouvé de l'intérieur comme ouverture, élan, tension ou désir ». Pour l'auteur, l'expérience est le fruit d'une construction personnelle et varie d'un sujet à l'autre en dépendant de sa personnalité, en s'inscrivant dans ses comportements, ses habitudes et ses façons de penser ou de faire. Il met en avant la notion d'habitus, qu'il considère comme un ensemble de dispositions incorporées issues de l'expérience sociale, produit de l'intériorisation des structures du monde social.

> *Les agents sociaux sont dotés d'habitus inscrit dans les corps par les expériences passées : ces systèmes de schèmes*[32] *de perception, d'appréciation et d'action permettant d'opérer des actes de connaissance pratique, fondés sur le repérage et la reconnaissance des stimuli conditionnels et conventionnels auxquels ils sont disposés à réagir. (Bourdieu, Ibid, p. 166)*

Tout habitus est individuel, inscrit dans un corps ou dans un espace interne individué et est en outre singulier au sens de nul autre pareil (Legrand, 2000). *In fine*, nous considérons avec Durand et Salini (2011) que toute expérience sollicite le corps et que minorer cette dimension corporelle de l'activité humaine fait encourir à l'analyste le risque de manquer des traits importants de sa signification. Nous rajoutons que ce risque est d'autant plus accru que l'enseignant d'EPS enseigne des contenus d'enseignement sur et par le corps au moyen d'APSA support de ses leçons. Néanmoins, nous soulignons à l'égard de Cauvin (2015) ou encore Petitmengin (2011) que cette dimension corporelle de l'expérience est particulièrement difficile à verbaliser.

> *La dimension ressentie correspondrait en réalité à une phase précoce d'une micro-genèse très rapide et pré-réfléchie, dont seules les phases les plus tardives apparaissent généralement à la conscience réfléchie. (…) La dimension ressentie serait dernière dans la temporalité de la prise de conscience de l'expérience, mais première dans la temporalité de la genèse de cette expérience. (Petitmengin, p. 117)*

Cela renforce ainsi la nécessité de souligner cet aspect de l'expérience et d'y accorder une attention toute particulière lors des entretiens d'explicitation.

II.3.4.3 Rôle structurant des expériences pour les actions à venir

De nombreux travaux ont montré les liens entre les connaissances, l'action, le contexte de production de cette action et l'expérience (Durand, 1996 ; Lave & Wenger, 1991 ; Sève, Saury, Theureau et Durand, 2002). « Il ressort que les connaissances mobilisées par et pour l'action dans une situation particulière, sont fortement liées aux expériences vécues antérieurement dans des situations jugées similaires » (Adé, Sève et Serres, 2007, p. 52). Plus généralement, cette dynamique de prédisposition à agir à partir de ce qui a été accumulé précédemment est notamment soulignée par Clot et Faïta (2000) pour qui :

> *(…) le sujet est aussi prémédité par ses propres scripts : instruments opératoires, perceptifs, corporels, émotionnels ou encore relationnels et subjectifs, sédimentés au cours de sa vie, qu'on peut voir également comme un stock de prêts à agir en fonction de l'évaluation de la situation, sorte de genre intérieur qui contraint, facilite et éventuellement fourvoie son action. C'est là son expérience.* (p. 17)

Cette dynamique entre accumulation et prédisposition est également reprise par Rix pour qui « l'expérience humaine est un processus historique, indissociablement vital, culturel et individué conduisant en permanence à faire l'épreuve du soi en faisant l'épreuve du monde » (2012, p. 86). Ainsi, l'expérience dépasse le simple phénomène épisodique vécu à un instant « t » pour recouvrir la sédimentation, la condensation, l'agencement dynamique dans ce qui l'acteur vit, de ce qu'il a déjà vécu (Biache, 2008). Cela amène Mouchet à envisager que « ce que vit un acteur condense et reconstruit ce qu'il a déjà vécu et dessine ainsi les contours des futurs possibles, de la continuation du processus historique » (2014, p. 109). En ce sens, James souligne que « l'expérience emprunte aux expériences antérieures et modifie la qualité des expériences ultérieures » (2007, p. 191-192). Ainsi, les expériences vécues, au travers de leurs dimensions privées, situées, inscrites corporellement et temporellement, singulières et dynamiques, jouent un rôle important dans la modélisation de la subjectivité de l'activité décisionnelle régulatrice des enseignants stagiaires. Ces expériences sont ainsi révélatrices

[32] Nous définirons ultérieurement la notion de schème, dans les rapports au contexte local.

d'une partie du parcours de professionnalisation de l'enseignant stagiaire et plus généralement, dans sa dimension identitaire. Par ailleurs, elles imprègnent la construction d'une situation singulière et l'organisation des décisions régulatrices : elles englobent la décision vécue en se spécifiant et s'exprimant à travers celle-ci, tout en étant en retour enrichies par elle, constituent ainsi un terreau fertile pour des expériences ultérieures.

> *Au total, il ressort que l'activité se conçoit comme une construction dynamique qui naît de l'histoire entre un acteur et son environnement. Elle s'appréhende dans son épaisseur et sa continuité et s'envisage comme un « continuum expérientiel » (Dewey, 1922). (Adé et al., 2007 p. 53)*

Cette dynamique concerne également la temporalité de l'expérience et le flux de conscience. Pour Biache et Gal-Petitfaux (2012) la perspective phénoménologique s'intéresse aussi à la dimension temporelle de l'expérience considérant celle-ci comme un rapport dynamique du sujet au monde (Merleau-Ponty, 1945). L'expérience possède donc une trame historique dans le sens où son déroulement peut s'inscrire dans une histoire de vie : les expériences vécues à un moment donné participent à la genèse des expériences et des événements actuels et futurs ainsi qu'à l'interprétation des événements passés (Mouchet, 2014). Les expériences préprofessionnelles vécues par les enseignants stagiaires au cours de leur parcours de formation pourraient avoir un impact important sur l'expérience en cours au sein de la leçon.

II.3.5. SYNTHESE QUANT A LA SUBJECTIVITE DE CONSTRUCTION ET DE MOBILISATION DES SAVOIRS DES ENSEIGNANTS STAGIAIRES

Nous retenons ici plusieurs éléments permettant d'appréhender plus finement la subjectivité de construction et de mobilisation des différents savoirs dans l'activité décisionnelle régulatrice des enseignants stagiaires. Tout d'abord nous pointons la relation dialectique et complexe existant entre l'élaboration et l'appropriation des savoirs théoriques sur l'action (De Montmollin, 1998) ; et la construction et la formalisation de savoirs d'expérience (Tardif et Lessard, 1999). En accord avec Lehman (1998), nous considérons que « la complémentarité entre savoir théorique et savoir d'action est essentielle à toute dynamique d'innovation, à travers la combinaison par un même individu (…) de connaissances et d'expériences multiples » (1998, p. 157). Par ailleurs, nous acceptons l'idée que les savoirs théoriques transmis sont sujets à un processus d'intégration singulier par l'individu et que ces savoirs sont *a priori* peu compatibles avec la pratique (Malglaive, 1990 ; Schön, 1996 ; Tochon, 1998). Nous retenons également, qu'il existe dans la pratique, des savoirs d'expérience « personnels et intimes » et que ces derniers « sont construits par le sujet, utilisés parfois intuitivement, en fonction des aléas situationnels, ils peuvent alors s'écarter des savoirs académiques formalisés et devenir source d'innovation de la part de l'enseignant » (Touboul et al. 2012, p. 70). Dès lors, il nous semble que la valorisation du point de vue du sujet, au moyen de l'entretien d'explicitation apparaît nécessaire pour tenter de comprendre sa réalité de construction, de mobilisation et de réintégration des savoirs sur, par et dans l'action. En outre, cette posture méthodologique que nous documenterons ultérieurement, nous permettra d'avoir accès au positionnement de l'enseignant stagiaire vis-à-vis de ces différents savoirs, et ainsi comprendre une éventuelle utilisation plurielle de sa part des modèles théoriques explicatifs de l'activité humaine. Au regard des éléments mobilisés dans le chapitre 3 et notamment l'acception de l'enseignement comme une pratique située (Kirk & Kinchin, 2003 ; Lave & Wenger, 1991 ; Rovegno, 2006), nous considérons que les connaissances dans l'action peuvent ainsi également être envisagées d'un point de vue situé. En accord avec Gal-Petitfaux (2011), les connaissances mobilisées par l'enseignant au sein de la leçon sont :

- Inscrites dans un contexte culturel (social, matériel et spatial) qui a une influence significative sur ce qui est enseigné et comment ceci est enseigné. « La façon dont une communauté de pratique est structurée au plan de ses relations sociales définit ses possibilités pour apprendre » (Lave & Wenger, 1991, p. 98, cité par Gal-Petitfaux, 2011, p. 144). Dans ce cadre, la connaissance relève toujours d'une participation : elle s'acquiert, se construit et s'utilise en fonction de l'interaction avec autrui et avec l'environnement spatial et matériel ;

- Construites et mobilisées en classe et ont toujours une utilité pratique pour les acteurs. Elles sont liées aux actions qu'elle leur permet de faire dans ces contextes culturels particuliers (Biache & Gal-Petitfaux, 2012 ; Gal-Petitfaux, 2010)
- Dynamiques dans le contenu qu'elles mobilisent. Ces derniers évoluent et se reconfigurent en permanence au fil des interactions dans la classe (Amade-Escot, 2007).

II.4. CARACTERISATION DE LA FORMATION INITIALE DE L'ACADEMIE DE CRETEIL

II.4.1. STRUCTURATION DES ENSEIGNEMENTS DANS LE TRONC COMMUN DE LA LICENCE

Au-delà de ces premiers éléments d'argumentation issus de la littérature scientifique, il nous semble intéressant d'étudier la structuration des savoirs transmis en formation initiale au STAPS de Créteil, puisque représentant le centre de formation d'origine des enseignants stagiaires de notre recueil de données[33]. Il nous semble intéressant de documenter la part des unités d'enseignement au sein desquelles les étudiants peuvent construire ces gestes codifiés leur permettant d'agir en situation d'interaction avec les élèves. Cette recherche exploratoire tente ainsi de situer le positionnement de la formation initiale à Créteil dans l'une ou l'autre des épistémologies précitées. Pour cela, nous avons recensé, à partir des maquettes de formation du Département STAPS de de l'Université Paris Est Créteil (UPEC), les unités de formation davantage en faveur de la construction des savoirs théoriques ou d'expérience, respectivement lors des trois années de la licence, la première et la seconde du master. Nous avons utilisé le nombre d'ECTS[34] associé aux unités d'enseignement étudiées pour comptabiliser le poids de ces enseignements dans la moyenne totale du semestre puis de l'année. Notre analyse présente un double objectif[35] :

- Repérer la place qu'occupent les savoirs d'expérience à un instant du parcours de formation (de la première année de licence à la dernière année de master).
- Observer la dynamique d'évolution de ce même ratio des enseignements théoriques/pratiques sur l'ensemble du cursus. L'enjeu sera ici de comprendre si la place accordée aux enseignements d'expérience est inchangée et si la dynamique de structuration des savoirs d'expérience est singulière ou commune à l'ensemble des centres de formation.

Nous présentons tout d'abord la répartition des savoirs théoriques et des savoirs d'expérience au sein des différents pôles thématiques d'enseignement de la licence STAPS parcours éducation et motricité de l'UPEC[36]. Nous avons établi des catégories permettant de trier les différentes unités d'enseignement. Nous observons ainsi en bleu : les « savoirs fondamentaux », révélateurs de l'ensemble des sciences de l'homme support de la compréhension de l'activité sportive ; les « APSA », correspondant aux enseignements théoriques des APSA, les « savoirs enseignant », font écho à l'ensemble des connaissances nécessaires à l'enseignement (pédagogie, didactique, réglementation, etc.) et enfin la catégorie « autre » désigne essentiellement les langues, la méthodologie et les TICE. Par ailleurs, sont représentés en vert les savoirs d'expérience où nous retrouvons les « stages », les enseignements de pratique en technologie des APSA (« APSA » dans le graphique) et enfin les autres enseignements professionnalisant (didactique des APSA et projet professionnel notamment, « autres » dans le graphique).

[33] L'académie de Créteil possède en effet trois principaux centres de formation en STAPS dont l'UPEC, l'Université de Marne la vallée et l'Université de Bobigny.

[34] European Credit Transfert System, ou système européen de transfert et d'accumulation de crédit, est un système centré sur l'étudiant, basé sur la charge de travail à réaliser par l'étudiant afin d'atteindre les objectifs du programme qui se définissent en termes de connaissances et de compétences à acquérir. (Source : http://www.agence-erasmus.fr/page/ects).

[35] Pour le détail des enseignements, nous renvoyons le lecteur au document utilisé pour la suite de cette étude exploratoire : http://sess-staps.u-pec.fr/formations/licence-staps-parcours-education-et-motricite-641308.kjsp?RH=1201085883860

[36] Nous avons utilisé la maquette du plan quadriennal 2013-2016

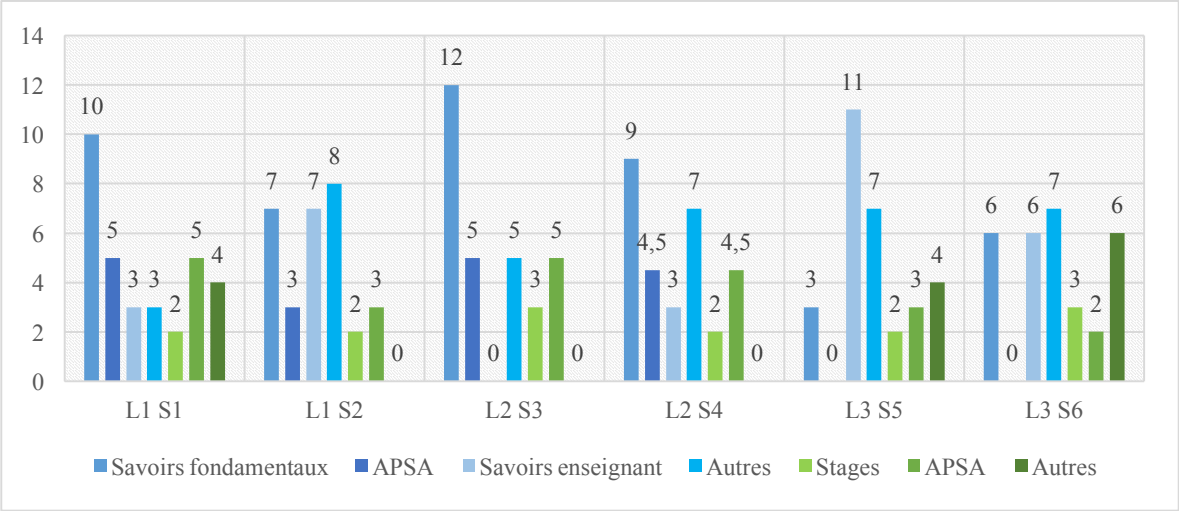


Figure 2 : Caractérisation des unités d'enseignement de la licence au Département STAPS de l'UPEC

Synthétiquement nous pouvons recenser la part respective des deux types de savoirs pour chaque année d'enseignement de la licence dans le graphique suivant.

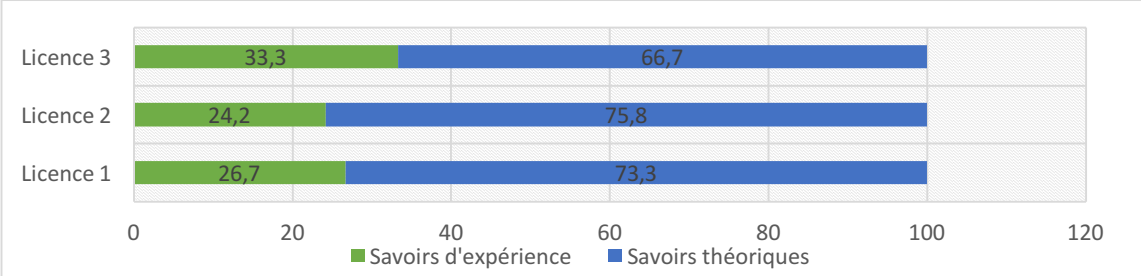


Figure 3 : Répartition des enseignement théoriques et d'expérience dans la licence STAPS de l'UPEC (en %)

Au regard de ces deux graphiques, force est de constater la faible place occupée par les savoirs d'expérience en comparaison aux savoirs théoriques ; ce qui renforce l'idée que les contenus enseignés le sont essentiellement d'un point de vue théorique et qui pourrait logiquement en être pour l'activité décisionnelle régulatrice. Nous pouvons envisager que la formation initiale à Créteil est globalement empreinte d'une épistémologie des savoirs et de la faire entrer en résonance avec les études sur ce point (entre autres Saury *et al.*, 2013 ; Bru et Clanet, 2011 ou encore Carlier, Clerx et Vandercleyen, 2014). La forte prégnance des enseignements théoriques s'inscrit dans la définition de Saury *et al.* (2013) qui considèrent la pratique des acteurs « comme relevant essentiellement de la mobilisation de représentations et de savoirs » (p. 15). Ces enseignements théoriques ont en effet, pour la plupart d'entre eux, l'intention de permettre à l'étudiant de « se représenter les tâches à faire réaliser aux élèves, à analyser les savoirs structurant une matière à enseigner ou à apprendre, à planifier ses leçons ou ses cycles d'apprentissage » (Saury *et al.*, p. 15) soit à théoriser l'activité éminemment pragmatique qu'est l'enseignement. Ce premier constat laisse penser que la planification représente un outil nécessaire à l'organisation de la leçon et donc qu'elle puisse apparaître comme une source d'influence à part entière dans les décisions régulatrices des enseignants stagiaires. Bien plus encore, ce travail de planification en amont semble être un préalable majeur à l'activité d'interaction au sein de la leçon dans la conception de l'enseignement transmise à Créteil. Un second constat peut être porté sur une massification des enseignements d'expérience avec l'élévation du niveau d'étude. Cela remet donc en partie en cause la distinction opérée par Tardif, Lessard et Lahaye (1991) sur les savoirs acquis par la formation et savoirs acquis par l'expérience du métier. Il y aurait ainsi une vraie volonté des universités de faire interagir de plus en plus au fil du parcours de formation, les savoirs théoriques et les savoirs pratiques ; soit donc de construire des savoirs *a priori* d'expérience en formation. Cela est en accord avec la réforme de la formation initiale de l'institution

« fondée sur une entrée progressive dans le métier » (Annexe au BOEN du 25/07/2013). Nous retenons en somme que l'activité décisionnelle régulatrice ne semble pas constituer un contenu d'enseignement central sur les premières années de licence, en étant semble-t-il, abordée dans le meilleur des cas, au travers d'enseignements théoriques de « didactique » ou de « pédagogie ».

II.4.2. LA FORMATION INITIALE EN LICENCE : « UN TRONC PAS SI COMMUN »

Nous venons de démontrer que la formation initiale dans l'académie de Créteil, était largement dominée par une épistémologie des savoirs. Cette apparente homogénéité de la formation est à nuancer lorsqu'on observe les nombreuses possibilités laissées aux étudiants dans des choix au sein d'unités d'enseignement. Nous mettons ici en tension la distinction entre l'offre de formation initiale et le parcours de formation réellement vécu par les enseignants stagiaires. Nous avons ainsi effectué, toujours dans la même recherche exploratoire, une identification des "enseignements à choix".

	L1	L2	L3
Nombre d'ECTS de choix	10 ECTS	17 ECTS	15 ECTS
% sur le nombre d'ECTS total	16,7 %	28,3 %	25%

Tableau 1 : Unités d'enseignement nécessitant un choix de l'étudiant dans son cursus de licence[37] STAPS à l'UPEC

Nous observons que les étudiants de l'académie de Créteil, malgré leur formation dans un centre commun, poursuivent des cursus en partie différents selon les choix qu'ils effectuent. Un sixième des enseignements de L1, presqu'un tiers des enseignements de L2 et un quart des enseignements de L3, sont sujets en leur sein à des choix par les étudiants. Quantitativement nous retenons qu'il est possible que deux enseignants stagiaires de l'académie de Créteil puissent avoir vécu presque un quart de la globalité de leur formation initiale des enseignements différents. Néanmoins, qualitativement, nous notons que ces choix portent notamment des orientations professionnelles (10 ECTS en L1 et 5 ECTS L2), des APSA ou leur didactique (12 ECTS en L2, 15 ECTS en L3) ou encore des savoirs fondamentaux (choix de 4 UE dans une liste de 5 comptant pour 3 ECTS chacun). Par ailleurs, nous constatons que les étudiants se spécialisent ainsi plus ou moins, au cours de la construction de leur parcours de professionnalisation dans certaines APSA. Or, plusieurs études en EPS (pour une revue cf. Adé et al., 2007) se sont attachées à caractériser l'influence du degré de spécialisation des enseignants dans la discipline sportive considérée sur la structuration des contenus à enseigner. Plus spécifiquement, d'autres recherches suggèrent que les comportements des enseignants pendant les interactions avec les élèves sont influencés par la connaissance de la discipline qu'ils enseignent. Il en ressort que le degré de spécialisation dans la discipline sportive influe positivement sur l'activité de l'enseignant (Adé *et al.*, 2007). Dès lors, nous pouvons penser que ces différentes spécialisations peuvent être à la source d'une partie de la subjectivité de l'activité décisionnelle régulatrice des enseignants stagiaires. Cela corrobore les propos d'Adé *et al.* (2007) lorsqu'ils constatent que « lors de leur deuxième année de formation initiale[38] les enseignants stagiaires sont confrontés à l'enseignement de disciplines sportives diverses pour lesquelles ils n'ont pas toujours reçu de formation au cours de leur parcours universitaire (…) ». Nous envisageons qu'un enseignant stagiaire puisse enseigner une discipline pour laquelle il n'a reçu aucune formation ou « à l'inverse, il peut parfois enseigner des disciplines pour lesquelles il a reçu une formation soutenue tout au long de son cursus » (Adé *et al.*, 2007, p. 52). En lien avec la section précédente, il convient d'ajouter que les unités d'enseignement relatives aux stages préprofessionnels ouvrent également à une grande hétérogénéité d'expériences au regard de la diversité des terrains d'enseignement. Nous y reviendrons plus en détail relativement au contexte d'enseignement de l'enseignant

[37] Nous avons retenu le parcours EM de la licence, puisque représentant le parcours nécessaire pour s'inscrire en master MEEF.
[38] Ici entendu par les auteurs comme la seconde année de Master, l'article ayant été rédigé avant la mastérisation des concours de l'enseignement.

stagiaire de M2. Ainsi, la formation initiale donne lieu à des parcours de formation teintés de divergences et cela au sein d'un même centre de formation, qu'est le Département STAPS de Créteil. Dès lors, nous envisageons que ces spécificités du parcours de formation contribuent à façonner l'arrière-plan décisionnel et à imprégner des décisions singulières en situation d'enseignement. La subjectivité des décisions régulatrices semble donc se construire en partie au sein de la formation initiale des enseignants. Ces premiers éléments relatifs à la subjectivité de l'activité des enseignants stagiaires soulèvent dès à présent la nécessité de l'approcher plus en détails dans ses aspects théoriques. Nous comprenons ici la pertinence de prendre en compte le point de vue psychophénoménologique dans le chapitre 4 pour approcher plus finement cette subjectivité de l'activité.

II.4.3. L'ANNEE DU M1 ET LA PREPARATION DU CAPEPS

Actuellement la professionnalité des enseignants d'EPS en France résulte d'un double accomplissement : être admis au concours du CAPEPS puis être titularisé en satisfaisant aux exigences d'une « évaluation qui se fonde sur le référentiel des compétences du 1er juillet 2013 et s'appuie sur trois avis : celui du directeur de l'ESPE, celui du chef d'établissement dans lequel le stagiaire a été affecté pour son stage et celui d'un membre des corps d'inspection de la discipline » (Annexe n°7 au BOEN du 26/03/2015). Ces derniers « pour être titularisés dans le corps des professeurs d'éducation physique et sportive dans les conditions prévues à l'article 5-7 du présent décret, (…) doivent justifier de la détention d'un master ou d'un titre ou diplôme reconnu équivalent par le ministre chargé de l'éducation » (Décret n°80-627 du 4/08/1980. Dès lors, au vu du caractère très fortement législatif de la professionnalité des enseignants d'EPS, nous pouvons penser que les parcours de professionnalisation tendent à être convergents vers ces mêmes attentions nationales. Les éléments retenus ici, ne se veulent pas exhaustifs et sont uniquement mobilisés car présentant du sens avec notre objet d'étude.

Le CAPEPS, par son mode de recrutement à l'échelle nationale, garantit un point de convergence obligatoire dans la professionnalisation des enseignants vers la fin du cursus, soit lors de l'année de M1. Organisé au travers d'exigences nationalement connues et partagées, tous les étudiants sont ainsi confrontés à ce passage obligé pour leur professionnalité. Le concours constitue en effet « un jalon déterminant du parcours intégré de formation, et s'inscrit dans le cursus de professionnalisation progressive des candidats » (rapport CAPEPS externe session 2014, p. 5). Nous percevons ici réellement cette volonté de mettre en adéquation la formation initiale se déroulant dans les universités avec les attentes du concours de recrutement à l'échelle nationale. Il semblerait ainsi cohérent, que de cette dynamique, découle logiquement une homogénéisation des parcours de formation initiale ; ces derniers convergeant tous vers les attentes du concours. Nous pensons en ce sens, que l'ensemble des universités convergent peu ou prou vers ces attentes nationalement fixées et cela encore davantage dans les années se rapprochant du M1 (soit fortement en L3). Pour parvenir à cette cohérence, les exigences attendues au CAPEPS sont explicitement affichées dans les rapports de jury, publiés à la suite de chaque session afin d'être communément partagées dans tous les centres de formation. Ce rapport détaille notamment pour chaque épreuve, les niveaux de production recensés afin de permettre aux candidats de mieux appréhender la difficulté de chaque épreuve. Le caractère explicite et détaillé de ce rapport présente ainsi un intérêt pour la formation en lui permettant de comprendre ces mêmes attentes et de faire évoluer les pratiques en formation en conséquence, permettant ainsi aux étudiants d'être au mieux préparés. D'un point de vue général, il ressort de cette analyse que l'ensemble des universités orientent plus ou moins directement le contenu de leur formation, notamment ceux du M1, et de la L3 dans une moindre mesure, vers les attentes du CAPEPS. Il apparaît ainsi, que les parcours de professionnalisation sont largement composés d'éléments de convergence, notamment ceux énoncés dans les attentes du concours.

Or, une analyse des différentes compétences professionnelles évaluées par le CAPEPS nous conduit à observer que la seconde épreuve d'admission place au cœur de son évaluation un ensemble de savoir-faire relatifs à l'activité décisionnelle en acte. En effet, l'une des quatre compétences professionnelles évaluée dans cette épreuve repose sur « l'observation et l'analyse de comportements d'élèves en activité physique et le choix des axes essentiels de progrès » (Rapport de jury de la session 2015 du CAPEPS externe, p. 36). Ainsi les décisions régulatrices apparaissent comme des savoir-faire attendus de tout enseignant admis au concours du CAPEPS. Cette compétence démontre la très grande proximité existante avec la définition que nous avons préalablement donnée de notre objet d'étude. Il convient de noter que les candidats passent cette épreuve dans une activité de leur choix, considérée comme leur activité de spécialité. Or, en considérant, que le dernier candidat admis obtient une moyenne générale au concours de 9,62 (rapport de jury 2015, p. 10) nous envisageons que la grande majorité des candidats admis obtiennent dans cet oral de spécialité, une note globalement égale à la moyenne de l'épreuve (étant de 10,21). Ces mêmes candidats sont en outre classés dans le niveau 3 des prestations (les niveaux allant de 1 à 4 par ordre croissant des notes). Selon les extraits de ce même rapport nous pouvons considérer que tout enseignant stagiaire possède notamment un cadre d'analyse « exhaustif », « construit », « adapté à l'activité » et « fonctionnel » lui permettant de proposer une « description complète », une « analyse fine » ou de « prendre en compte des éléments individuels et collectifs » (p. 40-41). Dès lors, nous pouvons envisager que les enseignants stagiaires, ont construit un cadre d'analyse de la motricité de l'élève dans leur APSA de spécialité leur permettant de réguler finement l'activité de l'élève.

Les enseignants d'EPS stagiaires sont *a priori* compétents dans leur activité décisionnelle régulatrice dans leur APSA de spécialité. Cela est en outre à rapprocher des propos que nous avons préalablement tenus sur l'influence positive de la spécialisation dans une APSA sur l'activité d'enseignement (Adé *et al.*, 2007). Une nuance peut être apportée au regard des conditions de déroulement de l'épreuve. En effet, les candidats ont une heure pour préparer leur réponse et ainsi manifester cette compétence, et peuvent visionner autant de fois que possible l'élève en action ; ce qui est donc en partie éloigné de la réalité du contexte d'enseignement. Cela nous permet de penser qu'un enseignant reçu au concours du CAPEPS se doit d'avoir une grille d'analyse de la motricité de l'élève suffisamment fine afin de lui permettre de réguler le comportement de l'élève. Ces remarques nous semblent pertinentes pour comprendre ce qui apparaît comme nécessaire à maitriser par le jury pour révéler une telle compétence. Nous retenons notamment, au regard de notre objet d'étude la nécessité de

> *(…) construire, éprouver et signifier un regard "outillé" sur l'activité d'enseignement-apprentissage de l'APSA de spécialité aux différents niveaux du cursus scolaire. Il s'agit donc de s'approprier par la pratique, une grille de lecture de la motricité des élèves dans l'APSA. Ce cadre doit être à la fois suffisamment "solide" et maîtrisé pour permettre une analyse structurée des comportements observés, mais également suffisamment "souple" pour s'adapter au contexte écologique de la vidéo et ne pas enfermer le candidat dans des analyses préconçues. L'utilisation de la vidéo ajoute à cette épreuve une dimension "située" qui ne permet pas le plaquage de propositions formatées. Elle doit servir de support pour décrypter finement une motricité singulière. (Rapport jury CAPEPS externe session 2015, p.46)*

En outre, certains étudiants sont spécialistes dans une activité qui n'existe pas dans la liste des APSA proposées par le concours dans le cadre de cette seconde épreuve. Il existe ainsi un décalage entre les étudiants ayant un niveau de pratique dans cette activité relativement homogène avec leur niveau de connaissances théoriques et ceux qui choisissent une spécialité à cet oral par défaut.

II.4.4. L'ANNEE DE MASTER 2 : UNE PROFESSIONNALISATION EN « ALTERNANCE »

L'obtention du CAPEPS, délivre un « passeport pour l'alternance » (Debuchy, 2014) et permet d'être affecté en tant que fonctionnaire stagiaire en responsabilité à mi-temps dans un EPLE singulier. La seconde moitié du volume hebdomadaire est consacré à la formation partagée entre l'EPSE et l'université. Cette formation à mi-temps laisse entrevoir des unités

d'enseignement de plus en plus professionnalisantes, sans pour autant accorder une large place à la singularité des contextes d'enseignement.

II.4.4.1 Les stages préprofessionnels : un enseignement d'expérience par excellence

Les stages préprofessionnels constituent un indicateur intéressant, en étant « aujourd'hui considéré(s) comme la redécouverte de la valeur et de l'importance de la pratique professionnelle comme source du savoir d'expérience, considéré lui-même comme fondement de la compétence professionnelle des enseignants de métier » (Tardif, 2006, p. 13). Ils sont conçus pour fournir aux étudiants des expériences authentiques en milieux scolaires (Bower, Bonnett, 2009 ; Dixon, Jenningsa, Orr, Tummons, 2010 ; Monfette, Grenier et Gosselin, 2015). Selon Marcelo (2009) cité par Costa *et al.* « Le parcours formatif de l'enseignant se caractérise par un processus continu de développement de la professionnalité qui allie la formation de base à l'exercice dans un contexte de pratique de l'enseignement » (2013, p. 119). Le stage constitue en effet une occasion de rencontrer de nombreuses situations typiques ou non qui sont autant de stimuli au développement d'instruments de compréhension des situations de classe, enrichissant en retour les pratiques d'enseignement et contribuant à l'édification progressive d'un savoir d'expérience (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997). Ce dernier est un savoir composite parce que fait d'éléments de nature différente, composite aussi parce que ces éléments proviennent de lieux différents et que leur intégration procède selon des logiques différentes (Tardif et Lessard, 1999). Les stages en enseignement sont considérés au Québec comme une occasion de vivre la « complexité de l'acte d'enseigner » (Ministère de l'éducation et du Québec, 1994, p. 20). L'OCDE présente le stage comme un temps de formation qui favorise une familiarisation concrète avec les dynamiques complexes de l'école et de la classe, la construction de capacités d'action professionnelle (Organisation pour la Coopération et le Développement Économique, 2005). Les stages sont en outre considérés comme des expériences déterminantes dans le cheminement professionnel des enseignants (Boudreau, 2009 ; Desbiens, Borges, Spallanzani, 2009) qui y accordent une crédibilité, les considérant même comme le moment le plus formateur et significatif de leur formation.

II.4.4.2 Référentiel de compétence et titularisation dans le corps des enseignants d'EPS

La forte tendance à la démarche de référentialisation (Figari, 1994) constatée chez un certain nombre de chercheurs en sciences de l'éducation (Develay, 1996 ; Perrenoud, 1998) peut s'interpréter comme la volonté de piloter la formation par les référentiels de compétences (Grosstephan, 2010). D'un point de vue général, « le référentiel de compétence (…) propose un ensemble fini de compétences communes à tous les enseignants. Un geste significatif traduisant la volonté d'unifier le corps enseignant autour d'une même professionnalité, du même noyau « dur » de compétences » (Lessard, 2009, in Etienne, Altet, Lessard, Paquay, Perrenoud, 2009). Ces référentiels désignent une certaine professionnalité et ne sont pas neutres de ce point de vue ; ils constituent une tentative de « saisie exhaustive du métier » (Rey, 2009, p. 203). Dès lors, nous envisageons que ces référentiels soient également empreints d'une épistémologie de la professionnalité. Nous constatons à l'instar de Legendre et David (2012) que les deux épistémologies préalablement présentées se retrouvent dans les référentiels :

> *Selon le type d'épistémologie qui les sous-tend, les référentiels n'ont pas nécessairement le même statut et peuvent faire l'objet d'usages variés. Les premiers font porter la prescription non seulement sur les objectifs, mais sur les modalités qui en assurent l'atteinte. (...) Normalisant les gestes du métier, ils sont sans doute susceptibles d'induire une démarche applicationniste consistant à exécuter un plan préconçu ou préétabli. (...) Les seconds font porter la prescription sur les objectifs et non sur les modalités devant en permettre l'atteinte. Ils visent à préparer les enseignants à mettre en œuvre des situations d'apprentissage complexes et variées qui tiennent compte des besoins spécifiques de chaque apprenant et des ressources à mobiliser, dans une perspective de développement des compétences. (...) Cela dit, les référentiels s'inscrivent généralement dans un continuum entre prescription stricte et ouverte et sont rarement tout l'un ou tout l'autre. (Legendre et David, 2012, cités par Paquay, 2012, p. 10)*

A l'heure de la rédaction de ce travail, le référentiel organisant la professionnalité des enseignants (BOEN n°30 du 25/07/2013) s'appuie sur une définition du concept de compétence contenue dans la recommandation 2006/962/CE du Parlement européen comme l' « ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte », chaque compétence impliquant de celui qui la met en œuvre « la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments ». Nous observons ainsi la place centralement occupée par l'activité décisionnelle de l'enseignant qui peut être considérée comme un savoir-faire transversal à la profession. En ce sens, nous pouvons considérer que la capacité à prendre des décisions est un élément fort de convergence pour l'ensemble des enseignants ayant validé les compétences de ce référentiel. Plus spécifiquement, l'activité décisionnelle régulatrice se retrouve dans plusieurs items du référentiel. Dans le chapitre consacré aux professeurs « praticiens et experts des apprentissages » il est attendu que l'enseignant sache « différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun ». Nous retrouvons ici les savoir-faire préalablement mentionnés. Différencier son enseignement implique en effet pour l'enseignant d'observer et de constater des différences dans les productions de ses élèves. L'activité décisionnelle régulatrice est par ailleurs évaluée de façon plus centrale dans la compétence qui vise à « évaluer les progrès et les acquisitions des élèves ». Il est dans ce cadre notamment attendu de l'enseignant en situation d'apprentissage qu'il « repère les difficultés des élèves afin de mieux assurer la progression des apprentissages ». Ce savoir-faire renvoie à l'idée de l'observation des conduites motrices dont nous avons fait écho dans le chapitre 1. Il est également attendu de l'enseignant d'analyser « les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis », renvoyant ici à l'activité de régulation des conduites par la discrimination de problèmes moteurs repérés. Nous percevons au travers de cette analyse que les enseignants d'EPS stagiaires semblent *a priori* tous en mesure de produire une activité décisionnelle régulatrice au cours de leur première année d'enseignement puisque « les compétences se construisent à partir d'une pratique, lorsqu'on se trouve confronté à des situations complexes réelles ou semi-authentiques et que l'on y teste des scénarios hypothétiques préalablement anticipés » (Paquay, 2012, p. 11). En outre, au regard de ces éléments, nous pouvons pour la suite de ce travail assimiler l'activité décisionnelle régulatrice à une compétence professionnelle. De manière plus détachée avec notre objet d'étude il convient également de préciser les éléments de ce référentiel en lien avec l'activité de planification de l'enseignement. La compétence préalablement citée concernant les « professeurs praticiens et experts des apprentissages » est de « construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage ». Nous observons ici une nouvelle fois l'importance accordée à l'activité de planification de l'enseignement et notamment dans son caractère prescriptif de l'activité *in situ*. Il est en effet attendu que la situation d'enseignement-apprentissage soit préalablement préparée avant d'être mise en œuvre, laissant ainsi peu de place à l'adaptation au contexte local de la leçon. Il est notamment attendu que l'enseignant sache « préparer les séquences de classe et, pour cela, définir des programmations et des progressions ; identifier les objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques ». Ce travail de planification a d'ailleurs été confirmé comme faisant partie intégrante de la mission de l'enseignant d'EPS dans l'article 2 du décret du 20 aout 2014[39]. Malgré tout, à l'instar de Ria (2001) ce référentiel de compétence décrit davantage le travail prescrit que le travail réel de l'enseignant, ce pourquoi nous considérons nécessaire de les caractériser réellement dans un prochain chapitre.

In fine, nous pouvons conclure que le référentiel des compétences professionnelles actuellement en application dans notre système éducatif français (BO du 25/07/13) est teinté des deux épistémologies présentées. Cela vient ainsi nuancer la domination de la posture

[39] Décret n° 2014-940 du 20 août 2014 relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants exerçant dans un établissement public d'enseignement du second degré.

cognitiviste de la formation initiale et autorise ainsi l'imprégnation par les enseignants stagiaires d'autres conceptions de la professionnalité. Ainsi, il nous semble d'autant plus pertinent d'approcher l'activité décisionnelle à la lumière d'une pluralité d'approches scientifiques en pensant que cette dernière peut être caractérisée différemment selon les différentes conceptions de la professionnalité. Néanmoins, si ce référentiel peut constituer une partie de l'arrière-plan de l'activité décisionnelle régulatrice, il convient de rappeler en accord avec Paquay (2012) que ces référentiels ne représentent souvent qu'une image idéalisée de l'enseignant. Dans le cadre de notre travail, il sera ainsi pertinent d'étudier la subjectivité de la construction de ces compétences professionnelles par l'enseignant stagiaire.

II.4.4.3 Des expériences préprofessionnelles dépendantes de l'hétérogénéité des contextes d'enseignement

Plusieurs auteurs soulèvent l'importance considérable des premières expériences d'enseignement sur la vie personnelle et professionnelle des enseignants débutants (Gold, 1996 ; Ria, 2001 ; Ria, Sève, Durand et Bertone, 2004). Or, les contextes d'enseignement dans lesquels les enseignants stagiaires vivent leurs premières expériences sont marqués par une forte hétérogénéité. Nous allons jusqu'à penser que le contexte d'enseignement est déterminant quant à l'activité d'enseignement déployée par l'enseignant stagiaire. Tout d'abord, l'établissement dans lequel se déroule le stage en responsabilité offre un contexte d'accueil plus ou moins favorable à la construction de compétences professionnelles (Perez-Roux, 2015). Cela est également en accord avec Félix et Saujat qui considèrent que « le rôle et l'implication que les établissements scolaires réservent à l'accueil des professeurs débutants est certainement prépondérant en matière d'apprentissages professionnels » (2007, p. 3). Par ailleurs, plusieurs études soulignent que les enseignants stagiaires accordent une plus grande importance à l'expérience « de terrain » dans la construction de leurs savoirs professionnels qu'aux moments de formation. Les stages préprofessionnels réalisés dans les années de licence représentent pour nombre d'entre eux une étape cruciale de leur développement préprofessionnel (Altet, Paquay, et Perrenoud, 2002 ; Molina et Gervais, 2008 ; Vandercleyen, Delens et Carlier, 2013). Dans ce cadre, une étude réalisée en 2013 auprès de l'ensemble de la population des fonctionnaires stagiaires de l'académie de Nantes apporte des éléments sur l'importance du conseiller pédagogique :

> *Affirmer mon autorité a été plus facile avec l'expérience [courte] que je possédais en arrivant. Lors de mon stage en M2, j'ai eu la chance d'être avec une excellente conseillère pédagogique pendant 5 semaines qui nous a permis (avec mon binôme) de prendre en charge ses classes, nous a donné de nombreux conseils, ce qui me sert tous les jours en cours. (Perez-Roux et Lanéelle, 2015, p. 28).*

Le tuteur constitue un acteur très influant dans la formation de l'enseignant stagiaire en M2 notamment au regard de la forte récurrence de leurs échanges lors de cette année de stage.

> *Au-delà de la qualité de l'accompagnement du tuteur, subtil mélange où doivent se rencontrer attentes institutionnelles, écoute des besoins spécifiques du stagiaires, apports divers, acceptation des différends, se joue une acculturation parfois difficile. (Perez-Roux, 2015, p. 13).*

Selon Perez-Roux et Lanéelle (2015), 40% des enseignants stagiaires rencontrent leur conseiller pédagogique en moyenne une fois par semaine ou plus et 18% d'entre eux une fois par quinzaine. En outre, Adé et al. (2007) mettent également en avant que les enseignants stagiaires mobilisent fortement leur conseiller pédagogique comme ressource lorsqu'ils éprouvent des difficultés ainsi que d'autres enseignants d'EPS. Or, la très grande hétérogénéité des personnalités (genre, âge, etc.), des expériences (années d'ancienneté, types d'établissements fréquentés, etc.), des expertises (certifiés, agrégés, expertises au sein de certaines APSA, etc.), des aspirations (conceptions de l'enseignement, des apprentissages, de la réussite de tous, etc.), au sein de la corporation des enseignants d'EPS, nous laisse envisager la subjectivité existante dans les interrelations entre les différents stagiaires et leurs contextes d'enseignement.

Dès lors, nous envisageons, au regard de l'importance accordée par les enseignants stagiaires à leurs expériences professionnelles et à leur tuteur pédagogique que ces deux éléments constituent des facteurs de poids dans leur parcours de professionnalisation. Or la diversité

des contextes d'intervention, associée à la singularité de chaque enseignant, nous permettent de conclure que ces expériences préprofessionnelles constituent un élément de subjectivité dans les parcours de professionnalisation des enseignants stagiaires d'EPS.

II.5. CARACTERISATION DES ENSEIGNANTS STAGIAIRES DE L'ACADEMIE DE CRETEIL

II.5.1. UNE IDENTITE PROFESSIONNELLE EN DEVENIR : INFLUENCE SUR L'ACTIVITE DECISIONNELLE REGULATRICE

D'un point de vue général, l'identité peut être envisagée comme l'ensemble des représentations et des sentiments qu'une personne développe à propos d'elle-même, comme « ce qui permet de rester le même, de se réaliser soi-même et de devenir soi-même, dans une société et une culture données, et en relation avec les autres » (Tap, 1998, p. 65). L'identité professionnelle peut dans ce cadre être considérée en accord avec Perez-Roux (2011, p. 41) comme « un processus complexe et dynamique situé à l'articulation de plusieurs dimensions, plus ou moins en tension, suscitant plusieurs registres de transaction : entre continuité et changement, entre soi et autrui, entre unité et diversité ». Pour Perez-Roux (2015) ce processus est traversé par une double transaction : biographique et relationnelle (Dubar, 1992). En outre, ces deux axes apparaissent plus ou moins en tension (Perez-Roux, 2011) : un premier organisé autour de la continuité et du changement, l'autre autour du rapport de soi à soi et de soi à autrui. En ce sens, l'année de stage et le parcours de formation antérieur questionnent cet axe de continuité/changement, au travers du couplage entre histoire de l'enseignant et découverte d'un contexte professionnel ; entre le passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant. Cette posture est en outre, exacerbée lors de l'année de stage, dans le sens où cette répartition des rôles est alternative au sein de la même année, voire de la même semaine où ils alternent les jours en formation et les jours en établissement.

> *Le moment crucial de l'entrée dans le métier enseignant implique des changements auxquels le débutant est tenu de s'adapter. Comment préserve-t-il le sentiment de rester le même tout en se transformant pour faire face à la complexité du métier ? Comment investit-il le nécessaire changement de posture lié à sa nouvelle mission de professeur ? (Perez-Roux, 2015, p. 14)*

Par ailleurs, cette dynamique temporelle se combine avec une dynamique relationnelle dans laquelle chacun élabore une image de soi en relation « accord, tension, contradiction » avec celles attribuées par autrui (Perez-Roux, 2015). Dans ce cadre, chacun élabore une image de soi à autrui, engageant des phénomènes de reconnaissance ou de non-reconnaissance ; ce qui apparaît essentiel pour la construction de l'identité professionnelle. Ainsi, Perez-Roux (2012) envisage la notion de « construction identitaire » chez les néo-enseignants du second degré à partir de quatre composantes :

- Les transactions qui sont envisagées comme des actes ou des discours qui traversent la situation individuelle et nécessitent délibérations, ajustements et compromis.
- L'image de soi, que chacun élabore en relation avec les identités virtuelles supposées que les autres lui attribuent.
- L'implication soit la construction identitaire se révèle dans des formes d'implication définissant au moins en partie le métier
- La cohérence entre le sens de l'action et les représentations et valeurs mobilisées

Ainsi nous observons que la construction de la professionnalité peut être appréhendée à travers deux types de variables : extérieures au sujet, tel que le monde scolaire et ses formes de socialisation spécifique mais aussi intrinsèques et relatives à la singularité de chaque enseignant comme notamment leurs propres savoirs et ressources. Dans ce cadre, nous considérons pleinement l'importance de prendre en compte cet élément dans l'arrière-plan des décisions régulatrices. En ce sens, nous pouvons envisager que ce processus de professionnalité englobe ce que nous avons nommé le processus de formation. Par ailleurs, cette première année d'enseignement que représente l'année de stage, est marquée par de nombreux changements dont des transformations identitaires. Ainsi, les enseignants stagiaires

« tentent de trouver un équilibre en se situant par rapport aux normes de la formation, aux exigences institutionnelles et aux réalités du métier en train de se vivre » (Perez-Roux, 2015, p. 15). Dès lors nous envisageons les implications de ces changements sur leurs représentations de la discipline enseignée et des pratiques d'enseignement, sur leur implication dans l'action au regard de ces mêmes valeurs, de leurs ressources mais également sur le sens qu'ils accordent aux situations rencontrées (Perez-Roux, 2015).

Comme tout processus, cette notion de professionnalité possède un caractère dynamique et évolutif. Cela est notamment le cas dans la littérature du concept de professionnalité émergente qui semble pertinent au regard de notre objet d'étude.

> *La professionnalité émergente pourrait être entendue comme la caractéristique de tout professionnel cherchant à se développer professionnellement. (…) Mais l'expression de professionnalité émergente introduit l'idée que le professionnel se formant vit des processus de transformation prenant appui sur des savoirs théoriques, des savoirs d'action et sur la réflexion éthique.* (Jorro, 2014, p. 241)

Ainsi, nous observons l'impact très conséquent des savoirs transmis en formation initiale et ceux construits lors des expériences préprofessionnelles.

> *La professionnalité émergente d'un acteur peut être étudiée à partir des processus de développement professionnel, mobilisant de façon interdépendante des dimensions identitaires, opératoires, éthiques, relationnelles, vécues par un débutant ou par un praticien confirmé qui chercherait à évoluer dans son exercice professionnel.* (Jorro, 2014, p. 242)

Pour Jorro, la professionnalité émergente chez les professeurs en formation (master 2) est l'objet de transaction de reconnaissance pour ces derniers. Cette « reconnaissance de soi par soi » et « de soi par autrui » est liée à la dynamique identitaire qui s'affirme autour des valeurs et des normes du métier visé (Jorro, 2011). Selon l'auteur (2014) cette dynamique identitaire semble ainsi englober les valeurs selon plusieurs dimensions : celles qui orientent l'action du sujet, celles qui relèvent de représentations et de projection mais aussi de normes sociales qui accompagnent le métier en question. Or, nous soulignons que les conceptions de l'enseignant jouent un rôle fondamental dans le sens où elles déterminent une partie importante de la planification et influencent aussi les actions conduites par l'enseignant lors de ses interventions auprès des élèves » (Terrisse, Carnus & Loizon, 2010). Jorro (2011) met en évidence un double mouvement dans le processus identitaire des enseignants stagiaires : une compréhension de soi dans l'action et une visibilité de soi par le regard d'autrui » (Jorro, p. 53). Dans ce cadre, nous comprenons l'importance d'accorder de l'intérêt aux valeurs des enseignants stagiaires. Dans ce cadre, nous observons à l'instar de Fainglod (2013) que l'EDE représente un outil particulièrement pertinent.

> *Dans le cadre de l'explicitation de moments de pratique j'ai (…) privilégié l'approche de l'EdE*[40] *pour aider les professionnels à analyser leur propre mode d'intervention dans des situations de réussite, et pour leur faire verbaliser les compétences et les valeurs profondes impliquées, afin qu'ils puissent s'appuyer ensuite en conscience sur des parties ressources correspondant à leur identité professionnelle, parties caractérisées par des état émotionnels hautement positifs et qui sont le plus souvent en lien avec des valeurs identitaires essentielles.* (Faingold, 2013, p. 31)

Par l'intermédiaire du processus de réfléchissement, nous avons préalablement montré que l'évocation donne accès à toutes les épaisseurs du vécu. Il est intéressant de discerner avec Faingold (2005) deux niveaux expérientiels parmi les différentes strates du vécu. L'auteure distingue ainsi un niveau « des stratégies » qui permet de comprendre comment le sujet s'y prend dans une situation donnée et un niveau du sens sous-jacent à l'action et qui correspond « pour un sujet donné à des enjeux identitaires dont il est possible d'accompagner le décryptage » (2005, p. 4). Ainsi, ce second niveau expérientiel recèle des enjeux identitaires dont le sens peut être décrypté au cours de l'entretien d'explicitation.

In fine, nous retenons ainsi que le processus de construction de l'identité professionnelle engage fortement l'enseignant dans son rapport au monde professionnel, aux autres et à lui-même (Perez-Roux, 2011). En effet, l'expérience scolaire confronte les enseignants à des situations complexes, où se mêlent le sociétal, l'institutionnel et le personnel (Cifali, 1996). C'est pourquoi il y a toutes les chances pour que ce processus puisse se jouer au sein même de

[40] Abréviation utilisée par certains auteurs pour qualifier l'entretien d'explicitation

l'activité décisionnelle régulatrice, notamment tel que nous l'avons évoqué, lorsque l'enseignant est dans une attitude de « préservation de la face » (Gal-Petitfaux, 2011) devant les élèves. Dès lors, il convient à présent d'approcher plus finement ces valeurs profondes, que nous appellerons "valeurs cachées" puisqu'incarnées dans l'agir professionnel et comprendre leur impact dans le contexte général.

II.5.2. CARACTERISATION DES ENSEIGNANTS STAGIAIRES DE L'ACADEMIE DE CRETEIL

Caractérisation d'un double point de vue : le leur, au travers de leurs conceptions et représentations initiales sur leur activité d'enseignement et le point de vue de trois des principaux acteurs engagés dans leur processus de titularisation : les Inspecteurs d'Académie-Inspecteurs Pédagogiques Régionaux (IA-IPR), les formateurs ESPE et les chefs d'établissement. Les données relatives aux IA-IPR et aux chefs d'établissement sont issues d'une recherche que nous avons menée dans le cadre de cette thèse afin de nourrir ce chapitre spécifiquement au regard des caractéristiques propres à notre public cible. Nous avons pour cela mené des entretiens semi-dirigés avec trois chefs d'établissements et trois IA-IPR de l'académie de Créteil[41]. Les données relatives aux formateurs ESPE s'appuie sur un mémoire de master documentant spécifiquement les « conceptions et les représentations des formateurs en ce qui concerne l'activité décisionnelle des enseignants novices » (Mikart, 2014). Enfin, les données relatives aux représentations initiales et conceptions des enseignants stagiaires sont issues d'un second mémoire de master (Chaplot, 2014). Nous présentons ainsi les résultats de ces différents recueils dans des sections distinctes.

II.5.2.1 Caractérisation des enseignants stagiaires du point de vue de formateurs ESPE de l'UPEC

En appui sur le travail de Mikart (2014) une conception très rationnelle de l'activité décisionnelle régulatrice. En effet, pour un des deux formateurs interrogés, la décision régulatrice est tout d'abord anticipée en amont de la leçon (« décider c'est choisir, c'est anticiper, au préalable ») au travers notamment de la situation d'apprentissage (« avoir le dispositif qui va permettre aux élèves de passer dans les meilleures conditions et de se transformer »). Dès lors, nous constatons que les fomenteurs de l'ESPE de Créteil possèdent en partie une conception relativement cognitiviste de l'activité d'enseignement. Nous retrouvons cela chez le second formateur interrogé pour qui la formation à l'activité décisionnelle des enseignants se réalise essentiellement théoriquement afin de préparer ces derniers aux contextes réels (« au préalable, tu donnes les éléments pour que, les jeunes formés puissent après pouvoir décider et concevoir en fonction du contexte dans lequel ils vont être »). Par ailleurs, les formateurs de l'ESPE de Créteil soulignent la difficulté des enseignants stagiaires à décider dans l'instant en réaction à l'imprévisibilité du contexte de la leçon (« l'ensemble des décisions que je vais prendre en situation contextuelle d'enseignement, en interaction avec les élèves, pour moduler l'activité des élèves. C'est tout ce qui va se passer in situ. Et les jeunes enseignants, c'est là où ils sont en difficulté »). Plus spécifiquement, les formateurs semblent mettre en évidence que les enseignants stagiaires sont en difficulté pour observer et analyser l'activité des élèves en classe (« arriver à regarder le fonctionnement de la classe et à décoder l'activité des élèves »). Il semble par ailleurs qu'ils soient en difficulté pour réagir face aux élèves au sein de la leçon (« ils ne partent pas justement de comment réagissent les élèves dans la situation ou dans la leçon » ; « ils arrivent à faire des choix au départ, sauf qu'ils ont du mal après à avoir des routines de fonctionnement, ou des indicateurs pour savoir s'il faut changer certaines choses »). Les formateurs expliquent cette difficulté par le fait qu'ils ne possèdent pas d'alternative pour s'adapter et proposer une régulation appropriée (« en fait, ils n'ont pas forcément de solution »). Ainsi, les enseignants stagiaires semblent davantage focalisés sur leur

[41] Pour le détail de ces données nous renvoyons le lecteur aux annexes de la section « Présentation des données issues des entretiens semi-dirigés avec les acteurs impliqués dans la formation des enseignants stagiaires »

planification de leçon et tentent à tout prix de réduire l'écart entre ce qu'ils ont prévus et ce qu'ils observent des élèves (« ils sont plutôt centrés sur ce qu'ils ont prévu et prescrit »). Or, cela est en convergence avec les propos de Adé, Gal-Petitfaux et Serres (2015) qui montrent l'importance accordée par les enseignants stagiaires à la préparation de leur leçon. Les formateurs mettent également en évidence une difficulté à gérer une double activité de gestion de classe et de régulation des apprentissages des élèves (« Ils ne maitrisent pas l'alternance superviser la classe et aider ponctuellement un groupe, à alterner entre le fonctionnel et le particulier »). Ainsi, ils semblent être en difficulté pour gérer cette double activité en synergie et semblent s'engager soit totalement dans l'une ou l'autre de ces tâches.
En somme, l'épistémologie des savoirs dominante mise en évidence dans la formation initiale à l'UPEC semble non seulement se retrouver en partie dans le discours des formateurs mais également dans les modes de fonctionnement des enseignants stagiaires. En ce sens, ces derniers éprouveraient des difficultés à s'adapter aux réactions des élèves au sein de la leçon et à observer leur activité motrice tout en étant principalement focalisés sur leur planification de leçon. Enfin, les enseignants stagiaires sont décrits comme étant en difficulté dans leurs capacités à gérer simultanément la classe et les apprentissages des élèves. Néanmoins, il convient de nuancer ces propos en constatant des singularités de fonctionnement soulevées par les formateurs (« ils ne sont pas tous en difficulté, il y en a certains qui y arrive très bien »).

II.5.2.2 Caractérisation des enseignants stagiaires du point de vue d'IA-IPR de l'académie de Créteil[42]

A partir du discours des IA-IPR nous obtenons une description des enseignants stagiaires à la fois identique à celle des formateurs ESPE et à la fois plus détaillée. En lien avec le manque de solutions au sein de la leçon, soulevé précédemment, les IA-IPR considèrent que les enseignants stagiaires ont une faible connaissance des APSA les limitant ainsi dans l'appréhension des apprentissages (« ils sont faibles dans la connaissance de leur fond culturel, donc ils sont très faibles dans la connaissance des APSA, et donc « ce qui s'apprend » et donc de fait ils ont du mal à définir véritablement des apprentissages moteurs, pratiques, physiques »). Cela est notamment lié pour les IA-IPR à un manque de vécu dans les APSA (« je pense qu'aujourd'hui on est face à de jeunes enseignants qui n'ont pas assez vécu d'activités de transformations de la personne »). Par ailleurs, les IA-IPR soulignent une simple connaissance de l'élève épistémique et non des caractéristiques singulières des élèves en contexte réel dans une APSA donnée (« l'élève est trop peu, ou pas assez perçu, mais ce n'est pas lié à une méconnaissance de l'élève, parce que théoriquement ils connaissent aussi l'élève, donc ils sont capable de définir des typologies d'élèves, par contre ils ne savent pas comment l'élève agit dans l'activité, donc comment il explore, comment il vit et comment il progresse »). Nous retrouvons dans le discours des IA-IPR, la difficulté à observer l'activité des élèves *in situ* (« ils ne voient pas l'élève en acte (…) et ils n'analysent pas le geste non plus »). Ces derniers expliquent également cette difficulté des enseignants stagiaires, à l'instar des formateurs ESPE, au regard du caractère très théorique et anticipé de l'activité d'enseignement des enseignants stagiaires (« ils font de la conception de l'enseignement à partir de données théoriques des pratiques physiques » ; « ils sont beaucoup en appui sur des progressions théoriques qui sont une représentation fidèle de ce qui peut être fait dans le monde fédéral, ou de ce qui a pu être travaillé par l'EPS »). Plus spécifiquement, nous retrouvons une nouvelle fois une caractérisation de l'observation des enseignants stagiaires au travers de critères préétablis (« ils ne regardent pas l'élève, ils le font de manière complètement théorique, par rapport à la vision de l'activité qui est donnée par la fiche ressource, donc c'est celle qui est donnée aujourd'hui par les programmes d'éducation physique et sportive et les documents qui les accompagnent »). Les IA-IPR soulèvent également l'influence des expériences antérieures sur la capacité d'adaptation, d'observation

[42] Pour le détail des entretiens nous renvoyons le lecteurs aux annexes 4, 5 et 6.

et de différenciation au sein de la leçon (« 20% eux, ont une capacité d'adaptation et interviennent sur l'élève, c'est à dire qu'ils arrivent à aller dans le conseil, dans l'individualisation du conseil, c'est pas toujours judicieux, mais ils voient, ils voient différemment, alors que pour 80% ils voient une situation d'apprentissage, ils ne voient pas un élève apprenant dans une situation d'apprentissage »). Dans ce cadre, nous retenons que les expériences passées peuvent constituer un élément d'arrière-plan relativement important dans la capacité à prendre une décision régulatrice. Les IA-IPR soulèvent enfin une influence importante de l'APSA de spécialité sur la capacité d'observation et de régulation des conduites motrices. Dans ce cadre, l'expertise dans une APSA serait selon eux corrélée à une plus grande rapidité d'intervention et une aisance plus prononcée de reconnaissance du problème rencontré par l'élève (« c'est très différent en fonction de l'activité qu'ils proposent. Quand ils sont spécialistes ou qu'ils connaissent, c'est intéressant parce qu'ils sont tout de suite capables de voir ce qui ne va pas et d'apporter les régulations et les remédiations et de corriger »). *A contrario*, les IA-IPR constatent également des difficultés plus marquées dans les APSA les moins maitrisées par les enseignants stagiaires (« quand ils ne connaissent pas, et j'en ai beaucoup parlé avec eux dans les entretiens, ils me disent vous savez on voit que ça ne va pas là, on se rend bien compte qu'il y a un problème mais on arrive pas à voir exactement ce qu'il faudrait proposer, les feedbacks, les retours, les consignes qu'il faudrait donner aux élèves pour qu'ils y arrivent »). Toujours selon les IA-IPR, cette difficulté pourrait provenir d'un manque de pratique de ces APSA notamment en formation initiale (« Et ça se comprend bien, ils ne peuvent pas être expert, ni même compétents dans toutes les activités, parce que du fait de leur formation, je me rends compte qu'il y a des activités qu'ils n'ont jamais, jamais pratiqué » ; « le vécu dans l'activité permet d'aller à l'essentiel, de savoir ce qui est le passage obligé »).

II.5.2.3 Caractérisation des enseignants stagiaires du point de vue de chefs d'établissement de l'académie de Créteil[43]

Nous retrouvons dans les verbalisations des chefs d'établissement la difficulté des enseignants stagiaires à s'adapter au contexte singulier de la leçon (« des difficultés à réguler les actions des élèves, les activités des élèves dans les classes »). Les chefs d'établissement mettent également en avant la difficulté à observer les élèves au sein de la leçon et de prendre en compte leurs réactions (« il n'y a pas suffisamment d'observation des élèves, de l'implication des élèves, même du questionnement des élèves finalement ils n'entendent pas toujours »). Par ailleurs, les chefs d'établissement effectuent la même analyse que les formateurs et les IA-IPR sur cette incapacité à réagir in situ : « ils arrivent avec une séquence[44] toute prête et il faut qu'elle passe, parce que déjà c'est plus sécurisant pour eux que de remédier, se dire "à quel moment dois-je remédier ? ", "qu'est-ce qu'il faut remédier ? " ». Plus spécifiquement, les chefs d'établissement pensent que les enseignants stagiaires tentent d'appliquer des plans préétablis reconnus comme des "solutions magiques", "des recettes toutes prêtes" (« Ils essaient de faire ce qu'ils savent faire et ce qu'ils ont appris en formation très certainement. Ce que leur tuteur a pu faire et qu'ils ont observé et qu'ils essaient de reproduire »). Cela traduit donc selon nous un fonctionnement basé sur la reproduction d'un modèle. En outre, un chef d'établissement soulève le poids de la formation initiale sur la construction de l'identité professionnelle propre aux enseignants d'EPS (« il y a une identité chez les professeurs d'EPS, il y a une identité professionnelle qui est construite par le cursus, par le STAPS »). Dans ce cadre, cela ne fait selon nous que renforcer la pertinence des sections précédentes au sein de cet ancrage théorique. Enfin, les chefs d'établissement font également écho à l'instar des formateurs à une difficulté à généraliser les profils en pensant qu'il existe une grande diversité au sein des enseignants stagiaires (« on ne peut vraiment pas généraliser »).

[43] Pour le détail des entretiens nous renvoyons le lecteurs aux annexes 1, 2 et 3.
[44] La séquence correspond ici à une unité d'enseignement englobant plusieurs leçons.

II.5.2.4 Représentations initiales des enseignants stagiaires sur leur propre activité d'enseignement

En appui sur le travail de Chaplot (2014), nous constatons une vision de l'enseignement très détachée des élèves en eux même, dans leur diversité et leur singularité. Enseigner apparaît pour ces derniers comme une activité destinée à faire apprendre, à transmettre des savoirs, à éduquer tout en ayant pour intention de contribuer à une juste insertion des futurs citoyens. Ainsi l'activité interactive au sein de la leçon, dont les décisions régulatrices font partie, ne semble pas constituer un élément majeur de la conception de l'enseignement des enseignants stagiaires. Les processus de transmission destinés à l'apprentissage sont révélateurs pour une grande part, d'une activité de réflexion et de conception de l'enseignant tout en s'exprimant dans leurs mises en œuvre concrète de la leçon. Les activités de conception et de régulation semblent apparaître comme des pôles orientant principalement l'activité des enseignants d'EPS débutants. Dans ce cadre, 71% d'entre eux considèrent que l'adaptation en contexte est plus importante sur l'activité d'enseignement que la planification de leçon (figure 4).

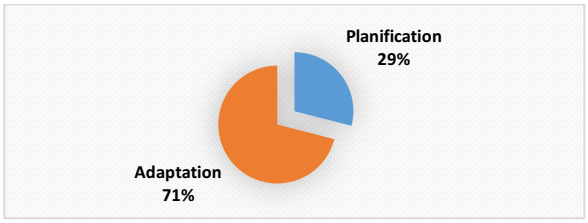


Figure 4 : Importance de la planification ou de l'adaptation dans l'activité décisionnelle régulatrice

Par ailleurs, la planification est avant tout un guide dans leur interaction avec les élèves en classe (pour 78% d'entre eux) et ne semble représenter une contrainte liée à une commande institutionnelle que pour 4% d'entre eux (Figure 5).

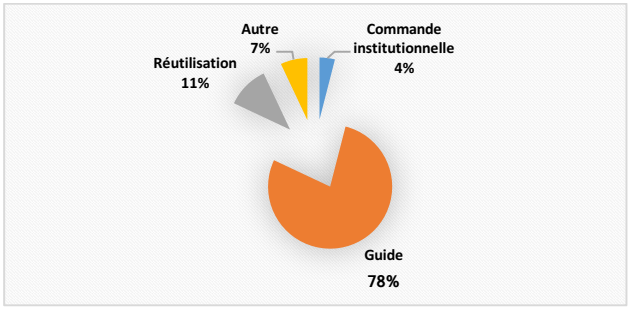


Figure 5 : Motifs de la planification de la leçon

Relativement à la réussite des élèves (figure 6), les enseignants stagiaires considèrent majoritairement que celle-ci est prioritairement corrélée à l'adaptation in situ et à la planification de leçon de l'enseignant ; la pédagogie différenciée et la régulation ne représentant respectivement que 18% et 14% des premières réponses. Ainsi, ces constats semblent faire écho avec cette conception anticipatrice de l'activité d'enseignement et de ses adaptations in situ.

Par ailleurs, nous notons que les enseignants stagiaires pensent que leurs expériences passées dans le domaine de l'enseignement ou de l'éducation influencent en premier lieu les aspects de gestion de classe (pour 72% d'entre eux, cf figure 6). Dans ce cadre, ces mêmes expériences ne semblent impacter leur activité décisionnelle régulatrice que pour 4% d'entre eux. En outre, il est intéressant de noter que la formation initiale impacte leur planification de leçon en premier choix pour 75% d'entre eux contre seulement 5% pour la régulation. Or, au regard des éléments précités notamment en lien avec l'influence de la planification de leçon sur l'activité d'enseignement in situ, nous pouvons penser que la formation initiale représente une source d'influence indirecte sur l'activité décisionnelle régulatrice. Enfin, 93% des enseignants stagiaires déclarent enseigner avec une plus grande aisance dans leur APSA de

spécialité. A l'inverse, il est intéressant de constater que les résultats sont plus mitigés en ce qui concerne l'enseignement dans des APSA de non-expertise. En effet, seuls 59% des enseignants déclarent être en difficulté pour enseigner dans des APSA moins maitrisées.

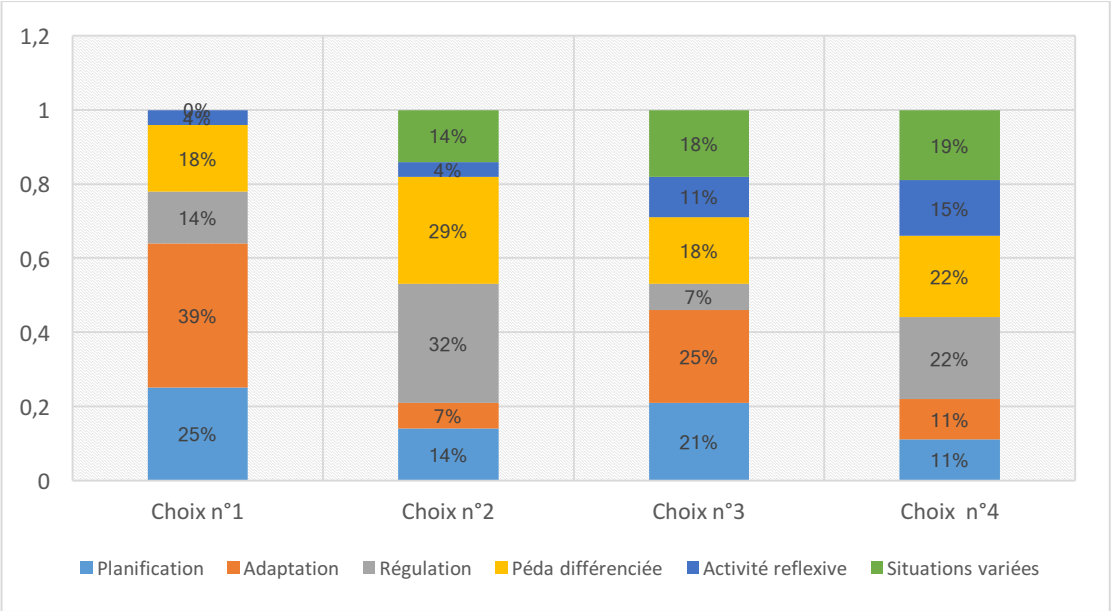


Figure 6 : Sources d'influences corrélées à la réussite des élèves

II.6. SYNTHESE DES PARCOURS DE PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS D'EPS DE L'ACADEMIE DE CRETEIL : ENTRE SUBJECTIVITE NAISSANTE ET PROFESSIONNALISATION PROGRESSIVE

A l'image des propos de Duarte (2003) sur le fait que les « cours de formation dans le domaine de l'université ne prennent pas en considération d'une manière adéquate la formation professionnelle parce qu'ils sont centrés sur le savoir académique, théorique, scientifique » (2003, p. 603) nous avons observé que la formation initiale à l'UPEC est globalement dominée par une « épistémologie des savoirs » (Saury *et al.*, 2013). L'enseignement est considéré comme une activité préalablement planifiée à différentes échelles temporelles. Ainsi, l'activité décisionnelle régulatrice est envisagée comme une activité d'adaptation de l'enseignant au sein de la leçon au regard de conduites motrices préalablement apprises, représentant les principaux problèmes moteurs généralement rencontrés par les élèves à ce niveau de pratique. Cela est d'ailleurs convergent avec les résultats de l'étude exploratoire qui démontre que 78% des enseignants stagiaires considèrent la planification comme un guide au sein de la leçon.

Plus globalement, nous retenons que la formation initiale se structure au travers de deux grandes modalités de transmission et d'intégration des savoirs : par des enseignements théoriques d'une part et d'autres plus pragmatiques, proches de la réalité des contextes d'enseignement d'autre part. Ainsi, en accord avec Gal-Petitfaux et Saury (2002) nous envisagerons dans la suite de ce travail que le corpus de ces savoirs, en STAPS, peut généralement se composer d'une culture « savante » acquise en centre de formation universitaire et d'une culture « en action » constituée lors des expériences diverses d'enseignement. Bien que ces savoirs d'expérience représentent une part infirme des contenus transmis, nous retenons que le parcours de formation des enseignants stagiaires est malgré tout composé d'expériences préprofessionnelles telles que des stages en EPLE ou encore d'unité d'enseignement en formation orientée par exemple sur de l'analyse des pratiques de stage. Ces unités d'enseignement permettant l'expression et la construction des savoirs d'expériences sont en outre de plus en plus importantes au cours de la formation initiale ; ce qui permet d'envisager que la professionnalisation en France s'opère de manière progressive. Dans ce sens, la question des gestes du métier semble être de plus en plus considérée dans les

enseignements au fil du parcours et notamment dans l'année de M1 et la préparation de la seconde épreuve d'admissibilité ; bien qu'ils restent extrêmement minorés dans l'ensemble du cursus. Cela nous amène à envisager, en accord avec Flandin que « bien que généralement bien armés en ce qui concerne les savoirs à enseigner, les débutants souffrent pour la plupart d'un manque de savoirs pour enseigner (Ria, 2009) » (2015, p. 28).

A la lecture de ces premiers éléments de synthèse, nous faisons ici le lien avec les propos de Montandon et Lémonie (2014) préalablement cités, en comprenant réellement l'importance d'explorer le terrain de recherche pour justifier du choix de certains modèles théoriques pour éclairer l'objet d'étude. En outre, l'éclairage des théories cognitivistes, pourtant quelque peu délaissé actuellement dans la plupart des recherches en éducation, ne peut être ignoré. En effet, ce point de vue théorique occupe une place de taille en représentant la conception dominante du département STAPS de Créteil duquel sont issus les enseignants stagiaires cibles de notre étude. Par voie de conséquence, il est fort probable qu'il apparaisse implicitement comme un modèle imprégnant l'activité décisionnelle régulatrice en acte des enseignants stagiaires d'EPS de l'académie de Créteil. Par ailleurs, nous avons assimilé l'activité décisionnelle régulatrice comme une compétence professionnelle, mobilisant des ressources *in situ*, constituées de l'ensemble des savoirs disciplinaires, pédagogiques et didactiques nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant (Paquay, 2012). Dès lors, nous envisageons que la formation initiale dispense des savoirs permettant aux enseignants d'être compétents dans cette activité professionnelle. Spécifiquement au regard des attentes de la second épreuve d'admission, l'ensemble des enseignants admis au concours maîtrisent *a priori* un cadre d'analyse suffisamment pertinent pour décrire et analyser la motricité des élèves dans leur APSA de spécialité. Ce dernier point, souligne donc une importance de l'APSA support de la leçon sur la capacité de l'enseignant stagiaire à prendre des décisions régulatrices. Dans ce cadre, nous soulignons la nécessité d'aller investiguer dans notre recueil de données le poids de l'APSA dans le mode d'organisation de l'activité décisionnelle régulatrice des enseignants stagiaires. Les récentes évolutions des modalités de certification du CAPEPS laissent émerger une réelle volonté de professionnaliser le mode de recrutement. Dans ce cadre, le recours à l'analyse de vidéos d'élèves en situation réelle d'enseignement marque la volonté de dépasser la simple description d'un élève épistémique au profit de l'analyse de son activité dans un contexte situé et singulier. En considérant l'importance des processus de certification dans la professionnalisation, nous ne pouvons dans ce cadre occulter le point de vue de l'action située comme modèle théorique explicatif de l'activité décisionnelle régulatrice. Nous pensons en effet que les enseignants stagiaires puissent être impactés par cette autre vision de l'activité d'enseignement, interactive avec le milieu dans lequel elle se déroule.

Les parcours respectifs de formation des enseignants stagiaires de l'académie de Créteil laissent donc apparaître une grande part d'éléments de convergence entre eux notamment révélés dans l'épistémologie de la formation, les attentes nationales du CAPEPS ou encore le référentiel de compétences professionnelles sur lequel repose leur titularisation. Néanmoins, nous avons également observé que ces parcours de formation divergeaient notamment dans les choix effectués par les étudiants (unités d'enseignements, APSA) ou encore au travers de la diversité des contextes d'enseignement des stages préprofessionnels. L'ensemble de ces éléments constitue pour nous une première marque de la subjectivité de leur activité décisionnelle régulatrice au sein de la leçon. Nous avons malgré tout conscience que si certes, des divergences existent dans la nature des savoirs acquis, cela n'est en rien représentatif de leur mobilisation réelle au sein de la leçon d'EPS. Dans ce cadre, nous distinguons deux facettes de cet élément de l'arrière-plan de l'activité décisionnelle régulatrice des enseignants stagiaires. En nous référant au travail de Perrenoud (1993) lorsqu'il distingue le curriculum formel du curriculum réel, nous envisageons que la formation initiale puisse représenter un élément commun à l'ensemble des enseignants stagiaires d'un même centre de formation, soit au travers de ce qu'ils ont communément vécu et partagé, soit apparenté au curriculum tel

qu'il est formalisé *a priori*. Nous distinguons par ailleurs le parcours de formation, soit le monde préprofessionnel singulier réellement vécu, intégré et perçu de la formation initiale par l'enseignant stagiaire. En outre, cette distinction nous permet d'envisager qu'il n'existe pas qu'une formation initiale commune et prédéfinie par le centre de formation d'origine mais que chaque individu peut construire son propre « monde ». Ce dernier point nous permet de soulever la nécessité d'investiguer la subjectivité de l'activité décisionnelle régulatrice ; ce que nous ferons dans le chapitre 4 en nous appuyant sur les présupposés de la psychophénoménologie. Cela nous permet par ailleurs d'envisager un second degré de subjectivité inhérent à l'appropriation de son parcours de professionnalisation par l'enseignant stagiaire lui-même ; soit de son propre point de vue.

Enfin, nous retenons aussi que la formation initiale contribue de manière centrale à la professionnalisation des enseignants stagiaires :

> *La professionnalisation désigne le processus historique par lequel une activité (occupation) devient une profession du fait qu'elle se dote d'un cursus universitaire qui transforme des connaissances empiriques, acquises par l'expérience, en savoirs scientifiques appris de façon académique de manière formelle sinon incontestable. (Merton, 1957, p. 16).*

Néanmoins, elle ne permet qu'en partie l'accès aux codes, aux fonctionnements et à la culture propre à la profession d'enseignant que seule l'immersion dans ce contexte pourra permettre de construire. Ainsi, ce processus de professionnalisation peut englober le processus de formation initiale. Il constitue également une facette du contexte général des décisions régulatrices, comme élément d'influence de l'arrière-plan décisionnel.

Ainsi, nous venons de décrire la formation initiale en la présentant notamment comme un élément important de l'arrière-plan de l'activité décisionnelle régulatrice des enseignants stagiaires. Nous avons ainsi soulevé qu'une forme de différenciation peut s'exprimer à travers les parcours de formation des enseignants stagiaires au regard notamment de choix d'unités d'enseignement ou encore de la diversité de leurs niveaux de connaissance des différentes APSA. Néanmoins, il serait réducteur de considérer la formation initiale comme seul élément de l'arrière-plan décisionnel des enseignants stagiaires. En effet, le contexte général des enseignants stagiaires peut également être associé à l'ensemble des éléments constitutifs de leur processus de professionnalisation. Or, en accord avec Wittorski, la professionnalisation d'un individu peut être entendue comme :

> *(…) un double processus d'acquisition de savoirs et de compétences professionnelles en situation réelle et de la construction d'une identité par identification à un rôle professionnel, (…) le processus par lequel les gens acquièrent les valeurs et attitudes, les intérêts, capacités et savoirs, bref, la culture qui a cours dans les groupes dont ils sont ou cherchent à devenir membre.* (2005, p. 17)

Cela confirme ainsi que la formation initiale ne revêt qu'une partie du processus de professionnalisation des enseignants stagiaires. Enfin, il convient de souligner à l'instar de Gal-Petitfaux (2011) ou encore Saury et Gal-Petitfaux (2003) que l'activité au sein de la classe prend son sens en référence au passé, au présent et au futur, formant ainsi différents empans temporels emboités et constituant un trait typique de l'activité de l'enseignant d'EPS en classe. Dès lors, s'intéresser à la subjectivité des rapports au contexte général des décisions régulatrices, revient à :

- Explorer le processus de construction et de mobilisation des différents savoirs, au-delà de leur transmission en formation, en envisageant ce processus du point de vue des enseignants et de leur singularité ;
- Appréhender la notion d'expérience, comme moyen d'accès à une partie de l'historicité de la décision régulatrice, dans sa vision diachronique ;
- Comprendre le processus de construction de l'identité professionnelle, au travers du partage des valeurs, croyances, codes et postures propres à la culture des enseignants d'EPS ;
- Appréhender les empans temporels englobant la leçon et leurs potentiels liens avec celle-ci autrement dit, de décrire le caractère diachronique de l'activité décisionnelle régulatrice.

Chapitre III. Complémentarité des modèles théoriques pour approcher l'activité décisionnelle régulatrice

III.1. PROPOS INTRODUCTIFS : CHOIX METHODOLOGIQUES ET SCIENTIFIQUES

Plusieurs modèles scientifiques s'intéressent à l'activité humaine en général et par voie de conséquence à l'activité d'enseignement. Malgré tout, les modèles théoriques sont couramment abordés sous « le mode conflictuel de la compétition ou de la concurrence irréductible » (Quidu, 2016, p. 2) ; ce qui peut en partie s'expliquer par les objets d'études multiples et leurs approches différentes selon les théories mobilisées, les présupposés initiaux divergents et des méthodes opposées (Gauthier, 1997). L'enjeu de ce chapitre est de proposer un positionnement original pour tenter d'éclairer l'activité décisionnelle régulatrice de l'enseignant stagiaire d'EPS en dépassant le conflit entre les approches, notamment baptisé de « *paradigm wars* » (Gage, 1989) afin de mieux appréhender sa complexité. Nous avons démontré dans le chapitre 1 le très grand nombre de travaux centrés sur les régulations des enseignants. Or, nous observons une limite majeure avec Gal-Petitfaux (2011) qui est « que la focalisation des études sur un déterminant a entraîné une vision relativement parcellaire ne permettant pas de comprendre la complexité des facteurs en jeu dans les interactions, notamment les liens qui existent entre les dimensions liées au contexte de classe et les dimensions liées aux acteurs et à leur vécu » (p. 87). Ainsi, plutôt que de souscrire comme plusieurs recherches à une vision centrée sur l'unicité d'un modèle théorique exclusif des autres, nous plaiderons à l'instar de Gage (1989), Biddle & Anderson (1986) Shulman (1986) ou encore de manière très récente de Mouchet (2014) et Quidu (2014a) pour une complémentarité des approches théoriques pour éclairer la complexité de l'activité humaine. Cette démarche se doit, pour prendre tout son sens, de dépasser la simple « juxtaposition » des modèles, l'un après l'autre pour tendre vers une **réelle analyse « intégratrice »** (Quidu, 2014a) de chacun d'eux. Ainsi, il semble nécessaire avant de présenter les éléments qui nourrissent cette posture, d'exposer au préalable l'ensemble des présupposés initiaux de chaque modèle théorique.

III.1.1. PRESENTATION DE LA STRUCTURE DU CHAPITRE

La première partie du chapitre exposera ainsi, pour chaque modèle théorique retenu, les principaux résultats des études sur l'activité de l'enseignant au sein de la leçon et particulièrement sur son activité d'observation, d'analyse et de régulation des élèves. Ainsi, nous tenterons de caractériser, selon chaque point de vue théorique, l'activité décisionnelle de l'enseignant d'EPS stagiaire. Pour ce faire, cette analyse sera axée sur trois points. D'un côté, il sera question d'éclairer l'activité décisionnelle régulatrice en elle-même, dans l'instant dans laquelle elle émerge, soit au travers de son caractère synchronique (Tochon, 1993). Dans ce cadre, les éléments relatifs à l'interaction entre l'enseignant et le contexte local de la situation en cours comme notamment la structuration de l'observation et donc la dynamique attentionnelle, constituent des indicateurs pertinents au regard de la définition précitée de l'activité décisionnelle régulatrice. D'un autre côté, il sera question de comprendre la dynamique existante entre l'émergence de la décision régulatrice et les éléments contextuels plus ou moins prégnants, passés ou futurs pouvant l'impacter. Ainsi, les éléments relatifs à la relation liant l'enseignant stagiaire et le contexte local de la leçon ainsi que le contexte général plus englobant semblent constituer des indicateurs également pertinents. Cette étude diachronique (Tochon, 1993) nous permettra notamment de documenter les éléments d'arrière-plan, les expériences passées ou encore les connaissances acquises préalablement ou

encore les ‘’projections décisionnelles’’ soit les éléments prescrivant la décision, qu’ils soient internes ou externes à l’individu (valeurs/normes). Plus globalement, cet indicateur nous permettra d’appréhender le positionnement de chaque modèle théorique quant à la question du poids de la temporalité dans l’activité d’enseignement en interaction. Enfin, un troisième indicateur portera sur l’impact de l’expérience afin d’interroger la caractéristique particulière de notre public cible. Pour cela, nous explorerons au sein de chaque modèle théorique, comment les multiples expériences préalables peuvent impacter les décisions en acte, en mobilisant les données issues des recherches sur les enseignants débutants. Nous n’avons pas choisi de caractériser les enseignants débutants dans un chapitre à part entière. En effet, ces caractéristiques émanent de recherches s’inscrivant elles-mêmes dans un modèle théorique spécifique : il aurait été réducteur de les présenter sans les réintégrer au cœur des préoccupations théoriques des modèles dont elles sont issues. Ce troisième et dernier élément d’analyse nous permettra de questionner la place accordée au statut d’enseignant novice dans son activité décisionnelle régulatrice. En résumé, ces trois principaux indicateurs sont choisis pour renseigner notre objet d’étude. Nous tenterons ainsi, pour chaque modèle théorique présenté, de situer ses limites, démontrant ainsi le caractère réducteur de son unique éventuelle prise en compte.

La **seconde partie** de ce chapitre, aura vocation à dépasser cette apparente juxtaposition en prenant appui sur les modalités d’approche de la pluralité théorique dans le champ de l’intervention en STAPS (Quidu, 2014a). Nous sommes animée par la conviction que la complémentarité des éclairages scientifiques est une richesse permettant de dépasser une approche réductionniste de l’activité humaine. Ce choix est en outre stimulé à l’image de Mouchet « par l'ambition de saisir l’activité et l’expérience dans leur complexité, leur singularité, leur subjectivité et leur contexte écologique » (2014, p. 44). Cette manière d’appréhender l’activité humaine, déjà mobilisée dans le champ des pratiques enseignantes notamment par Gauthier (1997) sous l’influence de Gage (1989), est particulièrement pertinente au regard de notre objet d’étude. Nous avons en effet appréhendé jusque-là, par un tour d’horizon théorique des concepts proches, la décision régulatrice comme l’activité de l’enseignant dans la leçon, lorsqu’il observe, analyse et régule l’élève en action. Nous sommes consciente de certaines critiques faites à l’égard de cette manière d’appréhender l’activité humaine dans sa complémentarité. Nous pensons notamment à Defrance (1994) lorsqu’il reproche à l’approche technologique d’« utiliser différentes sciences et différents programmes sans en maitriser les fondements et les démarches théoriques, ce qui conduit à effectuer des simplifications et des déductions abusives ». Cette seconde partie aura ainsi pour intention, d’exposer des travaux ayant tenté cette articulation pluri-théorique et également de proposer un cadre d’analyse prenant en compte cette complémentarité des modèles ; cadre que nous mobiliserons lors de l’analyse des données recueillies de manière empirique. A l’issue de cette argumentation, notre intention sera de modéliser notre objet d’étude, au sein d’un système hiérarchique multi-niveau et pluri-processus (Quidu, 2014a).

III.1.1. MODELES THEORIQUES ET COURANTS DE RECHERCHE RETENUS

Les théories cognitivistes (entre autres Schmidt, 1993, Schmidt & Lee, 2005) sont actuellement déconsidérées pour étudier l’activité d’enseignement au profit des théories valorisant le caractère situé et émergent de l’activité. Malgré tout, nous l’avons préalablement observé, les enseignants stagiaires considèrent la planification comme un guide, soit comme un élément préalablement construit et représentant un guide pour l’action. En accord avec notre volonté de valoriser le point de vue du sujet nous ne pouvions négliger cet éclairage théorique, révélateur d’une partie de la réalité complexe des décisions régulatrices des enseignants stagiaires. En outre, le chapitre 2 permet de comprendre l’importance accordée à la planification par les enseignants stagiaires qui représente, pour 78% d’entre eux, « un guide, une aide en contexte de leçon » (Chaplot, 2014). Par ailleurs, nous avons précédemment mis en évidence que la formation initiale à l’UPEC est globalement dominée

« épistémologie des savoirs » (Saury *et al.*, 2013). C'est pourquoi, les théories cognitivistes nous semblent pertinentes pour documenter une part de l'activité de l'enseignant stagiaire notamment dans le lien qu'il entretient avec les différentes planifications préalables à son action dans la leçon. Néanmoins, nous considérons que cet ancrage théorique n'apporte qu'un éclairage partiel à notre travail, les limites se posant ici en ces termes :

- **La singularité de chaque enseignant**, qu'elle soit liée à l'hétérogénéité de ses compétences professionnelles ou à ses multiples caractéristiques intrinsèques et **la complexité de la situation de la leçon** ne peuvent être interrogées dans une vision schématisée et standardisée des processus décisionnels ;
- La large part accordée aux différentes tâches de planification et à leur impact sur la séance, ne peut prendre sens pour **refléter à elle seule** l'interactivité de l'enseignant dans le cœur de la leçon.

Les présupposés écologiques et particulièrement les recherches sur l'**écologie de la classe** (Doyle, 1986 ; Siedentop, 1994) constituent un point de vue alternatif mais tout aussi pertinent. En portant son objet d'étude sur le contexte de la leçon, dans son caractère complexe et dynamique, il constitue une source d'information intéressante pour mieux appréhender le contexte local d'émergence des décisions régulatrices. En effet, certains chercheurs (cf. Gal-Petitfaux, 2011 pour une synthèse) ont dans ce cadre mis en évidence le fait que « la variabilité des comportements des enseignants en classe était davantage associée à la variabilité du contexte qu'à des facteurs individuels » (Durand, 1996, p. 39). Dans ce cadre, l'activité de l'enseignant consiste à s'adapter à un système de contraintes externes, liées à l'environnement, au temps, aux imprévus, etc. En outre, bien que des présupposés généraux de ce modèle écologique (Bronfenbrenner, 1986) n'aient pas été, à notre connaissance, mobilisés dans des recherches sur l'enseignement, nous considérons que ce modèle est très pertinent pour approcher le caractère diachronique des décisions régulatrices selon ce point de vue. La modélisation proposée par Mouchet (2014) peut d'ailleurs trouver écho dans celle envisagée par Bronfenbrenner (1986). Malgré tout, si ce point de vue apporte une vision plus globale de l'interaction entre l'individu et son contexte, elle reste néanmoins limitante pour approcher une partie de la subjectivité de l'activité et notamment le sens qu'il accorde à son action.

Le modèle interactionniste ou intégrateur articule « plusieurs variables concernant à la fois l'enseignant, l'apprenant et la situation d'apprentissage » (Altet, 2002, p. 85). Cette approche vise « l'articulation des processus d'enseignement et d'apprentissages couplés en situation (…). Ils sont centrés sur des ''processus d'interaction enseignant-élèves'', situés au sein du modèle dit des ''processus interactifs contextualisés'' » (Altet, p. 86). Dans ce cadre, les théories de **l'action et de la cognition située** (Suchman, 1987 ; Lave & Wenger, 1991) sont un modèle pertinent pour éclairer l'activité décisionnelle en contexte réel. Elles mettent notamment l'accent sur le caractère social de l'action humaine, celle-ci étant considérée comme un accomplissement pratique, singulier, situé socialement et culturellement et portant ainsi l'empreinte du contexte dans lequel elle s'inscrit. La leçon, en tant que contexte d'émergence de l'activité décisionnelle régulatrice et de son caractère interactif et contingent, peut ainsi être appréhendée au plus près de la complexité qui la caractérise. Cette acception de l'action nous paraît ainsi pertinente pour décrire plus finement les différentes sources d'influence de la décision en acte. Elle apporte ainsi un premier point de compréhension de la singularité des actions humaines, en s'intéressant notamment à la question du sens que l'acteur accorde à son activité. En outre, les recherches en enseignement orientées dans une vision située de l'activité mobilisent de nombreux présupposés du paradigme **de l'énaction** (Varela, Thompson, Rosch, 1993 ; Varela, 1996). Ces derniers sont pertinents pour opérer le glissement de la description de l'activité à la troisième personne vers la première personne tout en autorisant l'accès à une conception autonome de l'action. Le paradigme de l'énaction présente en effet la particularité de s'ancrer dans une vision phénoménologique de l'activité humaine dans laquelle l'individu fait émerger le monde qui prend une signification

particulière pour lui : « comprendre c'est d'abord accéder à ce sens, c'est à dire à la façon dont les acteurs font l'expérience et interprètent les situations qu'ils vivent » (Gal-Petitfaux, Sève, Cizeron et Adé, 2010, p. 67). Mobiliser ce modèle théorique pour éclairer l'activité décisionnelle des enseignants stagiaires présente en outre l'intérêt de commencer à saisir les postulats phénoménologiques qui feront l'objet du quatrième chapitre. Malgré tout, aucune étude sur l'enseignement n'a mobilisé ce seul modèle théorique. Ainsi, prendre en compte les présupposés de l'énaction par l'intermédiaire des recherches sur le caractère situé de l'enseignement est en cohérence avec notre volonté de saisir la plus-value de la complémentarité des modèles scientifiques. Cela constituera une première approche de notre démarche avec des modèles théoriques globalement convergents dans leurs présupposés initiaux.

III.2. ÉTAT DES LIEUX DE LA RECHERCHE SUR L'ACTIVITE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'EPS AU SEIN DE LA LEÇON

III.2.1. LE COGNITIVISME : « L'ENSEIGNANT DECIDEUR »

La psychologie cognitive postule que l'enseignement est une activité de traitement de l'information (Gagné, 1985 ; Borkowski, 1985 ; Paris et Winograd, 1990 ; Weiner, 1985 ; Tardiff, 1992). Plusieurs travaux se sont intéressés à l'activité enseignante du point de vue cognitiviste. Les trois grands axes de recherches principalement développés portent sur la pensée des enseignants pendant leur activité de planification, la pensée des enseignants pendant l'interaction au sein de la leçon et le poids des croyances et des connaissances préalables sur l'activité d'enseignement. Ces recherches se sont développées suite à une insatisfaction des approches « processus-produit » (Gage, 1972 ; Dunkin et Biddle, 1974 ; Rosenshine, 1986)[45] qui ne permettaient pas de comprendre les mécanismes sous-jacents à la mise en œuvre des comportements observés (Gauthier, 1997). Les approches cognitivistes (Shavelson, 1976, cité par Durand, 1996 ; Gagné, 1985 ; Paris et Winograd, 1990 ; Weiner, 1985, cités par Gauthier, 1997 ; Shulman, 1986 ; Leinardt et Greeno, 1984 ; Tochon, 1993) dépassent ainsi cette simple description des comportements et envisagent ainsi l'acte d'enseignement au travers des processus cognitifs sous-jacents : « il s'agit dans ce cadre, en considérant l'enseignement comme un processus de traitement de l'information, d'inférer à partir de comportement observables, l'activité cognitive qui les génère » (Bressoux et Dessus, 2003, p. 3). Dès lors, tout acte d'enseignement, qu'il soit au sein de la leçon ou non, est considéré comme l'expression d'une décision consciente ou inconsciente faisant suite à un traitement cognitif complexe d'informations disponibles (Shavelson, 1976). Selon ce modèle théorique, il possible de distinguer dans l'activité décisionnelle régulatrice, ce qui relève de la décision en elle-même et ce qui relève des sources d'influence de celle-ci. Les deux indicateurs retenus pour étudier notre objet d'étude pourront donc se succéder l'un après l'autre.

III.2.1.1 Des décisions fortement influencées par des éléments d'arrière-plan

Nous choisissons volontairement d'exposer en premier lieu les éléments relatifs à l'arrière-plan décisionnel de l'enseignant et à ses sources d'influences extérieures à la situation au regard du postulat initial de ce modèle théorique pour lequel « la phase dominante de l'activité de l'enseignant est celle de conception et de préparation de ce qui va être fait : tout peut être décidé par anticipation et les séances apparaissent comme le lieu d'application de plans presque immuables préparés à l'avance » (Tochon, 1989, p. 76). Ce présupposé scientifique a certes été nuancé par la suite mais la planification constitue malgré tout un préalable immuable à l'action d'enseignement. En effet, d'autres études plus descriptives « montrent

[45] Nous avons choisi de ne pas prendre en considération les résultats des approches « processus-produit » notamment pour cette raison. L'activité décisionnelle régulatrice telle qu'elle a été préalablement définie, ne pouvait être expliquée, comme cela se fait dans cette approche, essentiellement à partir des comportements manifestes de l'enseignant. Nous avons en effet soulevé l'importance de l'observation silencieuse comme élément initiateur des régulations de l'enseignant.

qu'un enseignant est amené à réviser des plans, à s'adapter, à improviser ou modifier le cours de la séance en fonction des événements » (Riff et Durand, 1993, p. 88). Encore actuellement Wanlin et Crahay (2012) affirment, en s'appuyant sur de nombreux travaux antérieurs (i.e. Borko & Shavelson, 1990 ; Calderhead, 1996 ; Clark & Yinger, 1978 ; Mahnaz, 1994 ; Parker & Gehrke, 1986, cf. Wanlin et Crahay pour une revue) que « les décisions planificatrices sont probablement la base de toutes les réflexions en action des enseignants ; autrement dit la pensée interactive est grandement influencée par la planification et, en quelque sorte, dépendante de celle-ci » (Wanlin et Crahay, 2012, p. 20). Nous saisissons ici l'importance accordée au travail préalable de planification : les décisions en classe reposant sur la modification de ce qui a été planifié. L'activité décisionnelle peut être dans ce cadre théorique considérée comme un processus de choix consistant à modifier ou à poursuivre ce qui a été planifié (Borko & Shavelson, 1990 ; Clark & Peterson, 1986). Dans ce cadre, Durand (1996) montre que les enseignants

> *(…) conçoivent leur activité comme ayant une double composante de planification et d'ajustement décisionnel et réactif au déroulement de la classe. Comme c'est souvent le cas, le milieu dans lequel les enseignants agissent, peut être considéré comme ni totalement stable et prévisible (…) ni totalement instable et imprévisible (les comportements des élèves peuvent être en partie prédits). (p. 87)*

Nous observons donc une conception très algorithmique de la décision dans laquelle les éléments mis en mémoire préalablement viennent nourrir ces alternatives. En ce sens, « les résultats de Parker et Gehrke (1986, 1984) montrent que les enseignants appliquent certaines procédures comportementales visant à assurer la complétion du plan mental de l'activité, plan qu'ils mémorisent lors de la planification et qu'ils maintiennent en tête lors de l'interaction » (Walin et Crahay, 2012, p. 13). Tochon (1993) met en évidence la notion de « fonctionnement improvisationnel » qui caractérise l'adaptation de l'enseignant à l'évolution du contexte de la leçon. Malgré tout, ce mode de fonctionnement semble davantage concerner les enseignants experts plutôt que débutants. Or, pour Snow (1972) les décisions peuvent être assimilées à un processus cyclique d'observation du comportement des élèves et d'un jugement portant sur leur adéquation au déroulement de l'activité. Par cela, l'enseignant fait le parallèle, par le biais de critères d'observation, entre ce que les élèves font et ce qu'il attend ou connaît d'eux. En interrogeant l'adéquation entre ce qui se fait et ce que l'enseignant espère observer, la question des connaissances de l'enseignant est ici indirectement posée. C'est en effet parce que l'enseignant possède une base de connaissances portant sur des critères révélateurs du comportement qu'il souhaite observer. Nous retrouvons ici nos propos du chapitre 2 lorsque nous faisions écho des stratégies utilisées en formation initiale pour permettre aux enseignants de mieux appréhender les régulations au sein de la leçon. Nous avions en effet évoqué l'idée que ces derniers emmagasinaient des connaissances relatives à des conduites typiques d'élèves afin de pouvoir *in situ*, mieux appréhender le niveau de la prestation motrice observée. Le modèle de Kleven (1991) « sous-entend que le jugement des situations d'enseignement dépend de la capacité de traitement de l'information disponible et que la qualité de ce jugement est fonction de variables cognitives et émotionnelles » (Wanlin et Crahay, 2012, p. 16). Ces variables cognitives sont notamment composées de différents types de connaissances (sur les élèves, connaissances pratiques, etc.). Gauthier (1997) distingue « base de connaissances » et « réservoir de connaissances ». Le réservoir de connaissances comporte des connaissances larges à propos de la profession mais qui ne font pas la profession (soit les savoirs issus des sciences de l'éducation notamment). Par ailleurs, la base de connaissances est constituée des savoirs de la profession (savoirs disciplinaires) et qui se construisent dans la profession. Or pour Kleven (1991), les connaissances s'acquièrent avec l'expérience d'enseignement d'une part et sont issues de la formation initiale et continue d'autre part. Ainsi, les enseignants stagiaires ne peuvent s'appuyer que sur une source de connaissances ; celles issues de leur formation initiale puisque nous en parallèle avons souligné le très faible pourcentage des stages dans leur parcours de professionnalisation. Or, plusieurs recherches (entre autres Davies, 2003 ; Halkes & Deijkers, 2003 ; Munthe & Thuen, 2009 ; Woolfolk Hoy, Davis, & Pape, 2006) font d'ailleurs état de l'impact de l'expérience

professionnelle et personnelle pour la constitution d'un répertoire de savoirs et de croyances auxquels l'enseignant peut recourir pour agir et réfléchir dans l'action.
Ainsi, l'activité décisionnelle régulatrice des enseignants d'EPS stagiaires est donc amputée pour une bonne part d'un registre de connaissances disponibles : celles acquises avec l'expérience. Nous pouvons ainsi considérer que cette activité de l'enseignant fera donc appel prioritairement aux connaissances acquises en formation initiale, soit au travers des conduites typiques préalablement emmagasinées. Dans une moindre mesure quantitative, l'enseignant stagiaire pourra mobiliser des connaissances liées à ses expériences professionnelles issues du début de son année d'enseignement en cours ou des éventuels stages préprofessionnels préalablement réalisés. Par ailleurs, « pour ce qui est de la question d'une base de connaissances en enseignement, la conception cognitiviste démontre l'importance d'une bonne planification des cours et le rôle majeur des connaissances antérieures dans l'apprentissage » (Gauthier, 1997, p. 114). Cela peut être un élément de compréhension de la commande faite aux enseignants stagiaires de l'académie de Créteil d'envoyer leur planification de leçon à leur tuteur pédagogique. Au regard des éléments exposés dans le chapitre 2, cela laisse augurer que les enseignants stagiaires possèdent un déséquilibre dans la structuration de ces deux sources de connaissances, en défaveur de la base de connaissances, au regard du faible pourcentage d'enseignements liés aux savoirs d'action dans leur formation initiale. En guise de synthèse, les connaissances mobilisées par les enseignants en classe apparaissent sous la forme d'un corpus stocké en mémoire et sont mobilisables et applicables à tout instant quelles que soient les conditions contextuelles particulières.

III.2.1.2 Les décisions adaptatives en classe

Les décisions prises au cœur de la leçon sont qualifiées de décisions interactives[46] et sont considérées ici comme un choix conscient entre des alternatives possibles (Clark & Peterson, 1986). Elles sont communément admises par l'ensemble des recherches cognitivistes comme un choix délibéré d'implémenter une action spécifique, à savoir de modifier ou non son comportement (Borko & Shavelson, 1990 ; Clark & Peterson, 1986). Ces décisions peuvent ainsi être considérées soit comme l'application *stricto sensu* des éléments planifiés soit comme une volonté de s'en écarter. Malgré tout, plusieurs nuances apparaissent dans la définition du processus en lui-même selon les recherches et leurs auteurs. En effet, nous avons préalablement évoqué les travaux de Snow (1972) pour qui ces dernières peuvent être assimilées à un processus cyclique d'observation du comportement des élèves et d'un jugement portant sur leur adéquation au déroulement de l'activité « la question étant d'estimer si leurs comportements sont dans des limites désirables » (Wanlin & Crahay, 2012, p. 12). L'activité décisionnelle régulatrice peut en ce sens être décrite comme une activité d'observation des comportements moteurs des élèves suivie d'un jugement sur cette prestation tel que le démontrent de Clark & Peterson (1986) en appui sur les travaux de Snow (1972) dans une modélisation « des processus cognitifs des enseignants durant l'interaction ».
Par ailleurs, plusieurs auteurs dont Yinger (1977), Morine-Dershimer (1978a et 1978b) ou encore Joyce (1978) permettent de nuancer le schéma proposé par Clark et Peterson (1986) en introduisant la notion de « routines d'enseignement », c'est à dire « des séquences d'action fortement structurées et automatisées susceptibles de se reproduire avec une marge restreinte de variation (Durand, 1996, p. 96). Shavelson et Stern (1981) proposent un nouveau modèle en considérant que l'activité d'enseignement est pilotée par des routines établies en amont pendant l'activité de planification de la leçon. Pour Shavelson & Stern (1981) les routines diminuent la charge attentionnelle de l'enseignant tout en augmentant la prédictibilité du séquençage des activités et des comportements des élèves. Clark & Yinger (1978) distinguent quatre types de routines dont les routines d'enseignement qui correspondent à des méthodes ou des procédures utilisées par l'enseignant pour effectuer ses actions d'enseignement comme donner des instructions, enseigner, surveiller, questionner, etc. Nous pouvons ainsi considérer

[46] En opposition aux décisions pré et post-actives, décisions de planification de la leçon.

que la mise en place de routines par l'enseignant stagiaire peut lui permettre de libérer de l'attention pour observer et réguler l'activité des élèves. Au sein même de cette activité décisionnelle régulatrice nous pouvons envisager que certaines d'entre elles soient « routinisées » soient prévues à l'avance dans leur planification de leçon et appliquées dans le cas où aucune autre solution ne leur apparaît possible.

Le modèle de Kleven (1991) se rapproche du modèle dominant du système de traitement de l'information tel qu'il a été proposé par Schmidt (1993) ou plus récemment par Schmidt & Lee (2005) en mettant en évidence la phase de perception, de jugement, de décision se manifestant par un comportement. Bien que les deux modèles précédents y faisaient allusion, le modèle de Kleven (1991) valorise davantage l'observation d'indices de la part de l'enseignant : « le modèle sous-entend que le jugement des situations d'enseignement dépend de la capacité de traitement de l'information disponible » (Wanlin & Crahay, 2012, p. 16). Cela est en accord avec Bressoux et Dessus pour qui « les enseignants émettraient un jugement sur une situation à partir du prélèvement d'indices supposés pertinents, et ce jugement déterminerait une décision plus ou moins rationnelle qui guiderait elle-même leur comportement » (2003, p. 217). Dès lors la prise de décision régulatrice dans ce cadre peut être assimilée à une activité d'observation et de discrimination d'indices sur la motricité de l'élève. Malgré tout, cela n'est rendu possible qu'à la condition que la capacité d'attention de l'enseignant soit optimale. Or, Swanson, O'Connor et Cooney (1990) ont montré que les novices sont généralement confrontés à problèmes de résolution tardive des événements en classe. Cela est principalement dû au fait de leur difficulté à anticiper des solutions potentiellement efficaces (Ria, 2001). En outre, pour Arnold (1985) le sujet expert se différencie du débutant par sa capacité à identifier rapidement les informations pertinentes et à y concentrer son attention, et par sa capacité à traiter une plus grande quantité d'informations dans le même temps. Calderhead (1996) note quant à lui que les novices présentent une qualité d'interprétation des incidents critiques moins élaborée que celle réalisée par des enseignants experts. Par ailleurs, au travers de cette capacité d'observation d'indices situationnels Kleven (1991) met ainsi en évidence l'adaptation des actions de l'enseignant aux caractéristiques de la leçon. Sa modélisation du processus décisionnel prend en effet en compte « les caractéristiques de la vie en classe comme étant multidimensionnelles, simultanées, immédiates, imprédictibles, etc. » (Wanlin & Crahay, 2012, p. 16). Dès lors, l'activité décisionnelle régulatrice peut en ce sens être impactée par l'ensemble des caractéristiques de la leçon, telles que nous les avons préalablement exposées dans le chapitre 3. Ainsi, les caractéristiques matérielles, spatiales, temporelles ou encore humaines de la leçon peuvent constituer des éléments d'influence de l'activité décisionnelle de l'enseignant d'EPS.

Malgré tout, plusieurs études s'inscrivant dans ce modèle théorique, ont montré que les enseignants débutants ont des difficultés à se faire une idée de la situation scolaire vécue (Bents et Bents, 1990 ; Peterson et Commeaux, 1987 ; Sabers, Cushing, et Berliner, 1991). Sabers *et al.*, (1991) montrent notamment que ces derniers semblent en difficulté pour distinguer les stimuli importants de ceux qui ne le sont pas. Cela laisserait augurer des difficultés dans la discrimination des conduites observées. Enfin, le modèle de Kleven (1991) laisse également apparaître que la qualité du jugement en acte de l'enseignant est entre autres dépendante de variables émotionnelles. Ces dernières renvoient notamment selon l'auteur à l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de l'enseignement, de la matière à enseigner (nous pensons ici aux différentes APSA) ainsi qu'aux réactions des élèves. L'état émotionnel de l'enseignant a également été mis en évidence comme un facteur d'influence sur leurs décisions interactives dans d'autres recherches (Clark & Yinger, 1978 ; Wodlinger, 1980). Plus spécifiquement, les études cognitivistes tendent à montrer les effets des émotions sur l'attention et d'autres processus cognitifs (Nugier et Niedenthal, 2005). Par exemple, l'inquiétude polarise ou rétrécit l'attention et la perception (Visioli, Petiot et Ria, 2015, p. 205). Or, l'importance des émotions dans les décisions interactives a été particulièrement mise en évidence chez les

enseignants débutants (entre autres Ria, Sève, Theureau, Saury & Durand, 2003). Les résultats de ces recherches mettent en évidence une activité professionnelle marquée par des émotions fortes et souvent négatives. Dès lors, ces émotions « négatives » peuvent apparaître comme un frein à l'activité décisionnelle régulatrice des enseignants d'EPS stagiaires.
Plus récemment, les études ont décrit l'activité en classe à l'instar de Gautier (1997) pour qui la pratique enseignante est comme inscrite dans le contingent ou encore Tardif et Lessard (1999, p30) qui considèrent l'enseignement comme un « travail flou » intégrant indétermination et incertitude. Perrenoud (1999) évoque le concept d'imprévu et de gestion de cet imprévu, avec notamment l'idée de relativité de l'imprévu pour tel sujet mais pas pour un autre. Il étend cette relativité à des processus cognitifs situés (le contexte) et limités (par des savoirs et savoir-faire de l'opérateur). Il pose ainsi des questions essentielles pour les organismes de formation : « peut-on se former à faire face efficacement à des événements imprévus ? Peut-on apprendre à gérer l'imprévu au moyen d'une formation organisée au gré d'une élaboration de l'expérience ? » (1999, p. 124-125). Il aborde en outre la notion en distinguant imprévus relatifs et imprévus radicaux. L'auteur considère qu'un événement imprévu surprend non par sa possibilité mais par le moment de son occurrence (image de la machine dont on sait qu'elle tombera en panne). Cela est notamment repris dans les travaux de Hubert et Chautard (2001) pour qui un imprévu peut être tout événement de nature organisationnelle, méthodologique, relationnelle ou cognitive qui a échappé à la programmation de l'enseignant et qui a introduit une perturbation dans la leçon en cours. Cette déstabilisation conduit celui-ci à la recherche d'un nouvel équilibre, immédiat ou différé qui peut être productif sur le plan cognitif.
Pour conclure, les résultats cognitivistes laissent donc apparaître que l'activité décisionnelle régulatrice peut être considérée comme émanant d'un décalage entre le comportement moteur de l'élève et les attentes de l'enseignant. C'est par un mécanisme cognitif de perception que l'enseignant recherche des indices, dans un monde prédéfini, lui permettant de constater ce décalage et ensuite l'analyser par un processus de jugement. Par ailleurs, cette décision émerge suite à une impossibilité de « dérouler » le plan de la leçon tel qu'il a été anticipé et de choix ou de non choix déclinés selon un algorithme décisionnel. La question des interactions avec le contexte local en présence est minorée en n'apparaissant pas dans l'ensemble des recherches et ne constituant qu'une variable parmi d'autres au sein du dernier. Nous retenons donc une vision très morcelée de l'activité cognitive et dépendant essentiellement de l'activité mentale de l'enseignant. Par ailleurs, il ressort une inadéquation de ce modèle théorique pour expliquer l'activité décisionnelle régulatrice des enseignants stagiaires autrement qu'au travers de leurs manques au regard des enseignants experts, ce que nous allons aborder dans cette prochaine section.

III.2.1.3 Enseignant novice vs enseignant expert

Les enseignants débutants (ici dénommés « novices ») sont, dans le cadre de ces recherches, essentiellement caractérisés en comparaison de l'activité des enseignants experts. En effet, « au sein de ce paradigme, un secteur de recherche important s'intéresse aux différences entre enseignants novices et experts » (Riff et Durand, 1993). L'expertise est en ce cas considérée comme étant directement liée au degré de spécificité et d'élaboration des bases de connaissances qui guident le traitement de l'information prélevée dans l'environnement. Plus globalement, les travaux cognitivistes s'intéressent aux « *Perceived problems of beginning teachers* » (Veenman, 1984) et mettent notamment en évidence des difficultés à comprendre en général la vie de classe (Bent et Bent, 1990). D'autres recherches sur le sujet indiquent que la gestion de classe représente la préoccupation majeure des enseignants en début de carrière ainsi que leur principale source de difficultés (notamment Reynolds, 1992). Malgré tout, il nous paraît important de considérer que, plus que le manque d'organisation, c'est le manque d'adaptation qui caractérise les novices en terme de prise de décision suite à l'irruption en cours de séance d'un événement non prévu dans la préparation. Or, des recherches ont montré que les enseignants débutants ont une capacité d'attention limitée pour gérer simultanément

des élèves manifestant des comportements déviants et le reste de la classe (Schaffer, Stringfield et Wolfe, 1990). Ces résultats laissent augurer que les enseignants débutants ont une vision périphérique réduite, ne les autorisant pas à prendre en compte simultanément l'activité de plusieurs élèves. Relativement à la structuration du champ d'attention, Sabers et al. (1991) indiquent que les novices semblent incapables de distinguer les stimuli importants de ceux qui le sont moins lors du visionnement de séquences vidéo portant sur des situations scolaires (Ria, 2001). Plus globalement, nous pouvons considérer à la lumière des travaux de Sabers et al. (1991) que les enseignants débutants éprouvent des difficultés à se représenter cognitivement les situations d'enseignement ou encore qu'ils ont un manque d'habileté à se représenter les problèmes qui surviennent en classe (Reynolds, 1992).
Par ailleurs, Swanson, O'Connor et Cooney (1990) ont montré que les novices présentent une activité de résolution tardive des événements en classe en n'arrivant pas à anticiper des solutions efficaces. Deux principales explications peuvent être formulées au regard des présupposés cognitivistes généraux : d'un côté, en considérant que le système de traitement de l'information est plus lent chez le débutant que chez l'expert et de l'autre en envisageant que le débutant ne possède pas suffisamment de ressources en mémoire pour agir. C'est justement ce qui a été démontré par Berliner (1989) pour qui les débutants sont marqués par l'absence de routines pour interpréter les événements en classe et discerner ceux qui sont importants de ceux qui le sont moins. Cela est récemment confirmé par Carlier, Borges, Clerx & Delens (2012) pour qui cette absence de routines confirmées conduit fréquemment l'enseignant débutant à l'improvisation. Ces ressources stockées en mémoire peuvent aussi être assimilées aux connaissances antérieurement acquises. Or, spécifiquement aux décisions régulatrices, plusieurs travaux (*i.e.*, Lee, Keh & Magill,1993 ; Leinhart & Smith, 1985 ; Grossman & Richert, 1988) montrent l'insuffisance des connaissances des enseignants novices pour guider les élèves dans les apprentissages. Cela est conforté par Borko et Putman (1996) pour qui les débutants ne possèdent que trop rarement de connaissances sur les élèves mais aussi un répertoire de stratégies d'enseignement spécifiques. D'autres études ont montré que le manque de connaissances procédurales des enseignants débutants se traduit par leurs difficultés à maintenir les élèves dans les activités d'apprentissage. Newby (1991) a notamment mis en évidence que ces difficultés ne proviennent pas tant d'un manque de moyens que d'un manque de diversité dans les moyens réellement utilisés. En ce sens, il est envisageable que les enseignants débutants procèdent de façon identique dans leur activité décisionnelle régulatrice quelles que soient les variables contextuelles.
En outre, Newby (1991) démontre chez les enseignants débutants du primaire que les rétroactions sont le plus souvent destinées à récompenser l'engagement et la persévérance des élèves ou à punir les comportements opposés. Il convient d'ajouter qu'une part des recherches de ce point de vue cognitiviste sur les enseignants s'est portée sur leurs préoccupations au sein de la leçon. Par ailleurs, les travaux de Lortie (1975) ou de Tardif et Lessard (1999) montrent que les jeunes enseignants sont fortement influencés par leurs expériences vécues et les modèles rencontrés alors qu'ils étaient eux-mêmes élèves. Nombreux sont les jeunes enseignants qui tendent à s'identifier à certains enseignants de leur enfance, perçus comme des modèles. Ainsi, d'un point de vue cognitiviste, l'activité décisionnelle des enseignants stagiaires semble être fortement impactée par ces deux variables externes à la leçon d'EPS que constituent les connaissances antérieurement acquises et les expériences préalables.

III.2.1.4 Éléments de synthèse et principales limites

En considérant la décision comme une activité de traitement de l'information, le point de vue cognitiviste est intéressant pour envisager l'activité décisionnelle dans sa composante rationnelle et planificatrice, susceptible d'orienter l'activité d'observation et de discrimination d'indices pertinents sur la motricité de l'élève. Dans ce cadre, le poids des éléments préalables à l'action est également un élément de compréhension d'une partie de l'arrière-plan décisionnel de l'enseignant. Dans ce cadre, les connaissances sont considérées comme une source d'influence majeure des décisions interactives, notamment lorsqu'il s'agit de modifier

la planification initiale. L'approche teacher's thinking, propose une première manière d'aborder la subjectivité de l'activité en faisant explicitement « ressortir que les enseignants en raison de la complexité de leur métier, utilisent des connaissances contextualisées, interactives et spéculatives » (Gauthier, 1997, p. 112)[47]. Nous pouvons synthétiser ces données en référence aux travaux de Ria (2001) pour qui ces recherches

> *(…) mettent l'accent sur l'inadaptation des perceptions des novices aux événements en classe, sur leurs capacités limitées de prise de décision comparativement au système de traitement de l'information sélectif et efficace des experts. Les novices sont considérés comme démunis de ces structures perceptives et d'un répertoire décisionnel. Ce déficit expliquerait leur lenteur, leur attention surinclusive et leurs décisions en classe souvent inappropriées. Les chercheurs postulent que ces structures mentales se développent au fil de l'expérience, qu'elles évoluent de façon progressive et cumulative, pour aboutir à un niveau d'expertise caractérisé par la pertinence, la rapidité et l'efficacité du système de traitement de l'information. (p. 16-17)*

Malgré tout, ce modèle théorique présente certaines limites pour caractériser d'une part, la complexité des décisions régulatrices telles qu'elles se déroulent au sein de la leçon ; et d'autre part, pour comprendre le fonctionnement singulier et subjectif des enseignants stagiaires. Les limites à la caractérisation de la complexité des décisions régulatrices peuvent se poser en trois points. La **première limite** concerne le caractère très rationnel de ce modèle théorique en cherchant sans cesse à objectiver l'activité décisionnelle, notamment au travers des différentes modélisations algorithmiques présentées. La leçon est considérée comme une série d'activités uniformes, totalement prévisibles au sein de laquelle l'enseignant serait en mesure de prévoir et de provoquer quelque chose de totalement conscient et volontaire (Gauthier, 1997). L'activité est ici considérée comme l'application ou la révision de ce qui a été planifié en amont, soit au travers d'algorithmes décisionnels. Or, nous pensons, en accord avec Paquay que « les algorithmes, les heuristiques, les règles d'action, les plans rationnels préétablis ne semblent pas pouvoir rendre compte du fonctionnement adaptatif de l'enseignant dans l'action, face à une situation pédagogique toujours singulière, incertaine et très complexe » (2012, p. 50). Notons par ailleurs, que le contexte de la leçon est considéré comme un élément extérieur à la cognition et préalablement défini. Or, nous pouvons nous demander si ce contexte de la leçon, au travers de son caractère dynamique et contingent, est perçu de façon identique par l'enseignant au fil du déroulement de son cours. Par conséquent, l'analyse de la dynamique existante entre la planification et l'interaction reste réduite au seul décalage existant entre ce qui avait été planifié et ce qui est réellement mis en œuvre par l'enseignant. Nous constatons en outre, à l'instar de Bressoux et Dessus, que « la question du lien entre planification et comportement de l'enseignant en classe fait l'objet de si peu de travaux, alors qu'il en existe beaucoup dans chacun de ces domaines pris séparément » (2003, p. 218). Ainsi si ce modèle théorique permet d'envisager que la planification peut constituer un élément important de l'arrière-plan décisionnel de l'enseignant en classe, il reste néanmoins limitant pour envisager la manière avec laquelle ce plan est mobilisé *in situ* par l'enseignant. Il convient en outre de préciser que les résultats sont le plus souvent issus de recherches en laboratoire et sont ainsi détachés de la réalité des contextes réels d'enseignement.

La **seconde limite** découle de cette volonté de caractériser l'enseignement comme une science (Tardif, 1992) en réduisant ainsi son activité principalement à des processus de traitement de l'information. Or, nous pouvons remettre en cause la pertinence de ce modèle algorithmique pour comprendre la complexité d'une activité telle que celle des décisions régulatrices. De plus, cette situation complexe se déroule, comme nous l'observerons dans la modélisation écologique, sous une forte pression temporelle. Croisant ce constat à la lenteur du traitement de l'information des enseignants débutants tels qu'ils sont ici considérés, ce modèle présente une limite pour appréhender une grande part des décisions régulatrices : celles caractérisée

[47] Plusieurs recherches au sein de ce courant ont mobilisé la phénoménologie en tant que support théorique et outil méthodologique. Nous avons fait le choix de les présenter dans le chapitre suivant consacré spécifiquement à ce modèle scientifique dans un souci de clarté et de compréhension pour le lecteur.

par cette forte pression temporelle. En outre, une telle vision a pour effet de diminuer l'importance accordée à d'autres sources d'influence sur les décisions en classe comme notamment les significations de l'enseignant, ses émotions, ses préoccupations ou encore l'ensemble des facteurs contextuels propres à la leçon.

Une **dernière limite** concerne le caractère de validité des travaux sur le fonctionnement de la cognition. Partant du postulat que la cognition, la perception et l'action sont des processus différents et que la cognition consiste en des opérations symboliques implantées dans le cerveau, la validation s'est opérée le plus souvent en laboratoire. Elle consistait en l'enregistrement de la « pensée-tout-haut » des sujets durant leur résolution (Newell & Simon, 1972) et notamment par le biais de verbalisation *a posteriori* (Ericcson & Simon, 1984). Or un certain nombre de travaux démontrent que la cognition en situation « naturelle » (Hutchins, 1995), quotidienne (Lave, 1988) ou « de travail » (Suchman, 1987 ; Theureau, 1992) est différente des résultats obtenus sur le fonctionnement de la cognition en laboratoire (Pérez, 1999). C'est notamment ce qui fait dire à de nombreux chercheurs que la cognition ne peut être comprise hors du contexte dans lequel elle se déroule (Shuchman, 1987) et doit donc être étudiée *in situ*. D'un point de vue plus global, l'ensemble des études se déroulent en isolant les processus et les fonctions qu'ils veulent étudier. En réduisant l'étude de l'activité d'enseignement, phénomène que nous avons préalablement qualifié de complexe, ce modèle ne peut être ainsi envisagé à lui seul pour décrire l'activité décisionnelle régulatrice.

Par ailleurs, les **limites relatives à la particularité des enseignants stagiaires** peuvent être formulées en deux principaux points au regard de nos préoccupations. Tout d'abord, la caractérisation des enseignants « novices » est principalement envisagée en termes de manques vis-à-vis de l'enseignant expert. C'est ainsi davantage en termes de difficultés dans des champs d'action donnés que sont caractérisés les enseignants débutants produisant ainsi une catégorisation quantitative sur leur efficacité globale dans l'action. Très peu de données permettent d'observer comment ces derniers procèdent dans un champ de compétences donné. Par ailleurs, la seconde limite réside dans le fait que les résultats aboutissent à la constitution d'un corpus de connaissances pour un enseignant débutant épistémique. Ces recherches visent « par le biais de plans de formation à prescrire ce corpus de connaissances *a priori* et génériques quelles que soient l'identité, l'expérience et la situation professionnelle des enseignants » (Ria, 2001, p. 37). La subjectivité de l'activité de l'enseignant est ici fortement déconsidérée.

III.2.2. L'ENSEIGNEMENT DANS L'APPROCHE ECOLOGIQUE

Dans son acception de base, la vision écologique

> *(…) accorde une importance particulière aux influences directes et indirectes des différents systèmes auxquels les individus s'intègrent au fil de leurs activités et tient pour un fait acquis que le comportement humain est déterminé par les interactions continuelles entre les caractéristiques des individus et celles des environnements dans lesquels ils évoluent. (Cloes et Roy, 2010, p. 23)*

Le modèle théorique de l'écologie propose ainsi un nouvel angle pour étudier l'activité décisionnelle régulatrice de l'enseignant. Ces propositions ont pour intention de dépasser la décontextualisation de l'activité telle qu'elle s'opère dans les recherches cognitivistes en partant de l'hypothèse d'une influence importante du contexte dans lequel cette activité prend source. Ce modèle présente ainsi l'avantage d'appréhender l'activité de l'enseignant non plus en laboratoire, mais dans le contexte réel de la classe, autorisant ainsi à l'envisager dans sa totalité et sa complexité. Pour Doyle (1986) le paradigme écologique a pour objet l'étude des relations entre les demandes de l'environnement, c'est à dire les situations de classe et la manière dont les individus y répondent. L'approche écologique de la classe s'appuie sur des approches naturalistes (Doyle, 1977) et anthropologiques (Doyle, 1981 ; Hastie et Siedentop, 1999). Dans ce cadre, Tousignant et Siedentop (1983), en reprenant la conception de Doyle (1979), définissent l'enseignement comme une succession de tâches visant le gain et le maintien de la coopération des élèves dans l'activité, et ce, dans le temps disponible pour cette activité. Si ce modèle théorique a été peu exploité pour l'étude de l'activité au sein d'autres

disciplines d'enseignement, la spécificité de l'enseignement de l'EPS dans un contexte mouvant, complexe et incertain lui confère une toute autre pertinence. C'est pourquoi le domaine de l'EPS a fait l'objet des plus nombreuses recherches.

III.2.2.1 Principaux résultats sur l'écologie de la classe

Doyle (1986) a étudié les relations entre les demandes de l'environnement, c'est à dire les situations scolaires réelles et la manière dont les différents acteurs (e. i. les enseignants et les élèves) y répondent. L'auteur a ainsi répertorié les événements qui se produisent en classe au travers de six catégories. Cette catégorisation nous semble pertinente pour mieux appréhender le contexte local dans lequel l'activité décisionnelle prend source. La catégorie de **« multiplicité »** fait référence au fait qu'il se produit une multitude d'événements en même temps ou dans un temps très bref. En outre ces événements possèdent un caractère **« pluridimensionnel »** dans le sens où ils sont d'ordre très divers et demandent à l'enseignant de faire des choix. Dans le cas des décisions régulatrices, cette multiplicité peut être envisagée au moins de deux manières. Tout d'abord, lorsque l'enseignant observe les élèves en action, il est confronté à de nombreux élèves qui agissent en même temps et se doit ainsi de choisir l'élève pour lequel il va apporter une régulation. Cela peut être relié aux nombreux dilemmes que vivent les enseignants débutants au sein de la leçon. L'enseignant au sein de la leçon vit de nombreuses situations problématiques et enchevêtrées (Tochon, 1993) de sorte que la somme des attentes possibles pour l'enseignant dessine en creux un « métier impossible » (Perrenoud, 1996). Durand (1996) décrit ces contradictions en énonçant trois types de dilemmes, respectivement liés à trois types de contradictions : (a) entre les différents objectifs éducatifs, (b) entre les objectifs éducatifs et les conditions d'enseignement, et (c) entre les conditions d'enseignement et les exigences propres aux situations d'apprentissage. En outre, l'auteur repère trois modes de fonctionnement des enseignants pour faire face à ces dilemmes : (a) la conservation du dilemme dans le temps (la contradiction est conservée dans les limites des normes de tolérance et d'acceptabilité de chaque enseignant), (b) l'abandon d'une des alternatives contradictoires du dilemme (l'enseignant se résigne à "lâcher prise" momentanément ou à plus long terme, au niveau d'une de ses exigences), et (c) la recherche d'un compromis qui permet de négocier une solution transitoire, certainement pas optimale mais provisoirement viable et relativement satisfaisante. Ensuite, et pour l'observation d'un seul et même élève, cette multiplicité des événements se retrouve dans la complexité de la motricité observée, faite d'une intrication de multiples indicateurs à prendre en compte. **« L'immédiateté »** signifie que les événements qui se déroulent au cours d'une leçon arrivent la plupart du temps sans détour ni annonce. Cela fait d'ailleurs dire à Amade-Escot (2007, p. 100) que les « prises de décision se font le plus souvent dans l'urgence et sans recul réflexif possible, peut-être même parfois sans prise de conscience réelle de la décision ». Les décisions régulatrices sont effectivement prises lorsque l'élève agit et se transforme, induisant ainsi de la part de l'enseignant la nécessité de réévaluer sans cesse, sur des temps très courts, la motricité de l'élève. Ce caractère de très courte temporalité de décision est renforcé par la « rapidité » du déroulement des événements. La « **rapidité** » caractérise « le déroulement même des événements pendant la leçon, leur succession, leur enchainement, leur fluidité » (Tardif et Lessard, 1999, p. 321). C'est ici par la rapidité de l'exécution motrice en elle-même que la décision régulatrice aborde une forme de complexité. Relativement aux caractéristiques des enseignants débutants, l'action dans la leçon est également, selon Doyle, « **imprévisible** ». Cette caractéristique traduit le fait que les « événements, au cours d'une leçon quelconque, peuvent être inopinés, déroutants, inattendus, surprenants, bref, initiés sans planification au fur et à mesure du déroulement des trames d'action » (Tardif et Lessard, 1999, p. 321). Comme cela est mis en évidence progressivement au fil de notre travail, c'est bien l'existence même d'un caractère d'imprévisibilité des conduites motrices – ou tout du moins d'une partie d'entre elles – qui symbolise l'origine même de l'activité décisionnelle régulatrice. La « **visibilité** » du travail de l'enseignant exprime le fait qu'une « leçon est une activité publique se déroulant en présence de vingt à trente personnes qui en sont les

participants simultanés à part entière » (Tardif et Lessard, 1999, p. 322). Nous interprétons ce caractère de visibilité comme le fait que l'activité décisionnelle de l'enseignant est influencée par les caractéristiques propres au contexte local de la leçon mais également au fait que les stagiaires sont soumis à une certification en fin d'année. Le travail de ces derniers est en effet soumis, tel que nous l'étudierons dans le chapitre 3, à l'observation et aux jugements de différents acteurs du système éducatif. Nous pouvons ainsi penser qu'un ensemble de normes reconnues notamment par l'institution pourraient peser sur les décisions en acte et orienteraient en conséquence inconsciemment une part de l'activité décisionnelle régulatrice. Enfin le caractère « **d'historicité** » de l'activité reflète ce que nous avons regroupé dans les sources d'influences diachroniques de la décision, que nous détaillerons dans la section suivante. Ce dernier trait pourrait être assimilé à ce que nous appellerons, à l'instar de Mouchet (2005) « l'arrière-plan décisionnel ». Dans ce cadre, nous tenons à préciser que ces sources d'influence de l'arrière-plan peuvent être plus ou moins lointaines et ainsi relatives par exemple à la formation initiale où aux expériences passées ou plus ou moins proches tels que les faits précédents au sein de la leçon. En somme, nous retiendrons qu'il existe des graduations dans la temporalité de « l'historicité ». Enseigner selon ce modèle revient par ailleurs à mettre en jeu sa propre personne en tant que partie prenante des interactions avec les élèves. En ce sens plusieurs auteurs, (Hochschild, 1983 ; Dreber, 1982, Martin, 1994) parlent de « travail investi » ou travail émotionnel. Dans ce cadre, l'enseignant use et doit user de sa personnalité comme outil de travail (Doyle, 1977, 1986 ; Doyle & Ponder, 1977). Cette catégorisation de Doyle (1986) présente l'intérêt d'apporter des éléments d'analyse objectifs pour étudier le contexte de la leçon. Elle permet en outre d'apporter des éléments de compréhension des liens existants entre l'enseignant et le contexte de la leçon dans lequel il agit ; éléments que les théories cognitivistes semblent minorer. C'est ainsi toujours dans notre volonté de complémentarité des éclairages que cette catégorisation des éléments de contexte constitue un apport pertinent pour notre objet d'étude, bien que des limites se posent. Cette sectorisation arrêtée des éléments de contexte peut être critiquable en vue de comprendre la subjectivité et l'émergence singulière des décisions régulatrices. Nous l'appréhendons ainsi comme une source théorique à part entière, car représentant un travail majeur pour la compréhension des pratiques enseignantes *in situ* ; mais une source, parmi d'autres, pour comprendre une part des éléments structurels de la leçon mais ne pouvant se réduire à eux seuls. En prolongeant cette caractérisation, Siedentop (1994) envisage le processus d'enseignement-apprentissage, notamment en EPS comme composé de trois « systèmes de tâches » dont l'interrelation fonde l'écologie de la classe. Le système des tâches d'organisation correspond « à des aspects comportementaux et organisationnels de l'éducation physique » (Siedentop, p. 98) ; le système des tâches d'apprentissage correspond aux « apprentissages que l'enseignant à l'intention de faire réaliser aux élèves pendant leur participation aux activités proposées » (Ibid, p. 98) ; et le système d'interaction sociales entre les élèves fait référence « à leur intention d'entretenir des relations sociales avec les autres participants pendant les leçons d'éducation physique » (Siedentop, p. 98). Pour l'auteur, c'est la manière avec laquelle ces systèmes interagissent, se développent et s'influencent mutuellement, en relation avec les contingences scolaires qui forme « l'écologie de la classe ». Durand (1996) reprend également plusieurs travaux dans cette perspective de l'écologie de la classe (Brophy, 1989 ; Doyle, 1983, 1986) et suggère que les activités de gestion de l'ordre et de gestion de la matière à enseigner se structurent en fonction d'un nombre limité de variables qui constitueraient les organisateurs directs de l'activité (Casalfiore, 2002). Ces dernières sont, dans cette acception, à la base des objectifs contextuels (*e.i.* de la leçon), orientent le cours de l'activité dans l'instant et déterminent les effets immédiats à produire. C'est ainsi la structuration du contexte de la classe en lui-même qui détermine ici dans sa quasi-totalité l'activité de l'enseignant au sein de la leçon. Par ailleurs, pour Durand (1996) ces objectifs sont définis localement et correspondent à des représentations opérationnelles des objectifs pédagogiques à atteindre ; ces représentations

opérationnelles constituent des critères pragmatiques à la production d'effets immédiats et agissent comme des normes de fonctionnement (Casalfiore, 2002). Selon l'auteur, c'est en référence à ces critères que les enseignants prennent l'information nécessaire à leur compréhension des événements et qu'ils adaptent en conséquence leurs actions. Durand synthétise ce travail en isolant cinq variables organisatrices de l'activité de l'enseignant en classe : 1) l'ordre dans la classe ; 2) l'intérêt que les élèves nourrissent pour ce qui se fait en classe ; 3) l'engagement actif des élèves dans le travail scolaire ; 4) l'apprentissage ; 5) le développement global de l'élève. Ces variables, à l'instar de celles proposées par Doyle (1986) pourront constituer un filtre d'analyse ultérieur pour caractériser les décisions régulatrices.

III.2.2.2 La situation de la décision régulatrice « emboitée » dans d'autres contextes

Le modèle de Bronfenbrenner (1986) nous a semblé particulièrement pertinent pour rendre compte de l'activité décisionnelle dans une vision écologique en nous permettant de l'envisager au-delà du contexte de la leçon. La théorie de Bronfenbrenner repose sur une idée centrale : l'environnement au sens large, influence le développement des individus. L'auteur propose dans ce cadre une taxonomie des environnements emboités. Or, l'activité de l'enseignant en classe peut être considérée comme la mise en œuvre de diverses planifications. Ces dernières s'emboitent à l'image de la taxonomie de Bronfenbrenner pour qui le développement[48] d'un individu est en interaction avec différents types d'environnements. Au niveau inférieur de cette organisation, le microsystème représente selon l'auteur un modèle d'activité, de rôles et de relations interpersonnelles dans un milieu donné ayant des caractéristiques physiques et matérielles spécifiques. Plus précisément, ce dernier est composé d'un cadre immédiat que nous pouvons assimiler dans notre travail au contexte de la leçon d'EPS et d'acteurs possédant des rôles, nous pensons ici aux élèves. Nous sommes en accord avec Leroy (2010) pour dire que chacun de « ces microsystèmes comprend un ensemble de normes, de valeurs et d'interactions sociales de nature singulière et implique de la part de l'individu des comportements bien particuliers qui peuvent, à l'occasion, entrer en contradiction les uns avec les autres » (p. 22). Nous pensons au regard de notre objet d'étude aux réalisations motrices des élèves *a priori* en contradiction avec les attentes de l'enseignant, l'amenant ainsi à s'engager dans une décision de régulation. Par ailleurs, le mésosytème est un groupe de microsystèmes en interrelation et peut ainsi aisément être assimilé au cycle d'enseignement composé de plusieurs leçons. Au sein du mésosytème, les microsystèmes sont considérés comme dépendants les uns des autres. Dans ce cadre, nous envisageons que l'activité décisionnelle régulatrice de l'enseignant d'EPS dans une leçon « n » peut venir impacter son activité dans une leçon « n + 1 », « n + 2 » etc. L'exosystème renvoie à d'autres types de structures auxquelles l'individu ne participe pas directement mais qui peuvent néanmoins affecter son développement. Il s'agit notamment de structures formelles apparaissant épisodiquement dans le développement de l'individu. Nous pensons en ce sens que certains cours dispensés lors des deux journées hebdomadaires de formation initiale peuvent être assimilés à des exosytèmes. L'enseignant stagiaire n'y est pas directement acteur mais intègre des contenus d'enseignement qu'il pourra mobiliser au profit de sa pratique au sein de la leçon. Enfin, au niveau supérieur de cette organisation se trouve le macrosystème qui se définit de manière plus singulière dans la mesure où il n'influence pas l'individu particulier mais plutôt les stéréotypes propres à sa culture (Leroy, 2010, p. 23). Dans ce cadre, l'éducation nationale au sens large, actuellement représentée à l'échelle locale par un EPLE[49] peut être révélatrice d'une telle imbrication de contextes. Par ailleurs, les programmes disciplinaires, les projets d'établissement et d'EPS peuvent constituer des éléments de ce macrosystème. Cet agencement de systèmes emboités a pour intention de

[48] Nous utilisons ici le terme de « développement » puisqu'étant le concept originel de l'auteur. Nous l'entendrons malgré tout à l'identique de la notion d'activité jusque-là utilisée.
[49] Depuis la loi de décentralisation des institutions de 2000.

préciser l'influence de ces différents degrés de contexte sur l'individu. Aux niveaux inférieurs (*e.i.* micro et mésosytème), les relations entre l'individu et le contexte sont bidirectionnelles soit de type « bottom-up » et « top-down ». Aux niveaux supérieurs (*e.i*. exo et macrosystème), seul l'environnement exerce une influence de type « top-down » sur l'individu. Il convient d'ajouter, que l'effet de ces dernier est minoré au regard de l'effet des premiers. Une autre particularité de cette approche repose sur la vision évolutive dans le temps qu'elle propose du contexte. Bronfenbrenner (1986) envisage en effet que le développement de l'individu peut s'envisager dans le temps soit dans un « chronosystème ». Cet aspect souligne l'importance d'envisager la plasticité et l'altérabilité des contextes dans la mesure où la temporalité apparaît être une dimension constitutive des systèmes de relation impliquant l'individu et son environnement (Jelicic, Theokas, Phelps & Lerner, 2007).

III.2.2.3 Synthèse et principales limites

Les deux modèles écologiques présentés apportent chacun des éléments de pertinence pour documenter notre objet d'étude. Les présupposés de l'écologie de la classe en développant des concepts pour analyser la complexité des interactions en classe nous permettent de mieux appréhender la complexité du contexte de la leçon et la manière dont ces contraintes peuvent peser sur l'activité décisionnelle de l'enseignant. Cette vision écologique apporte ainsi un éclairage complémentaire à celui des théories cognitivistes qui négligeaient ces éléments contextuels. Ainsi, en envisageant l'activité décisionnelle au-delà de la seule cognition de l'enseignant, ce modèle théorique nous permet de documenter plus finement le déploiement de l'activité décisionnelle dans sa vision synchronique. Cette dernière est ici considérée comme étant influencée par les contraintes du contexte local, soit de la leçon. En d'autres termes, des éléments tels que les comportements des élèves (qu'ils soient moteurs ou pas), le lieu et les conditions de pratique ou encore le temps de la leçon, peuvent apparaître comme autant d'éléments de compréhension de l'émergence de certaines décisions régulatrices. Par ailleurs, le modèle de Bronfendrenner (1986) nous semble approprié pour approcher l'organisation de l'activité de planification de l'enseignant d'EPS dans sa temporalité. Celle-ci s'organise en effet dans le but de rendre cohérentes, à différentes échelles temporelles, ses finalités éducatives. Il permet donc d'envisager la globalité de son action telle qu'elle est considérée dans la réalité des pratiques enseignantes.

Le contexte est ici envisagé comme une donnée « externe » à l'enseignant et non le monde tel qu'il le perçoit et le vit. Ce modèle théorique est malgré tout une première forme d'analyse de l'activité décisionnelle telle qu'elle s'organise au regard des nombreux éléments du contexte local. En outre, une dernière limite concerne l'absence totale de résultats quant à l'expérience de l'enseignant. Les résultats sont en effet ceux révélant l'activité d'enseignants ayant déjà une expérience dans l'enseignement. Ils ouvrent ainsi des pistes de réflexion intéressantes mais ne peuvent s'appliquer *a priori* à notre public cible. En outre, aucune recherche dans ce cadre ne s'est intéressée à l'activité des enseignants débutants et à l'activité décisionnelle de façon secondaire. Ce modèle ne peut ainsi à lui seul suffire pour envisager ne serait-ce qu'une première approche des modes de fonctionnement de notre public cible.

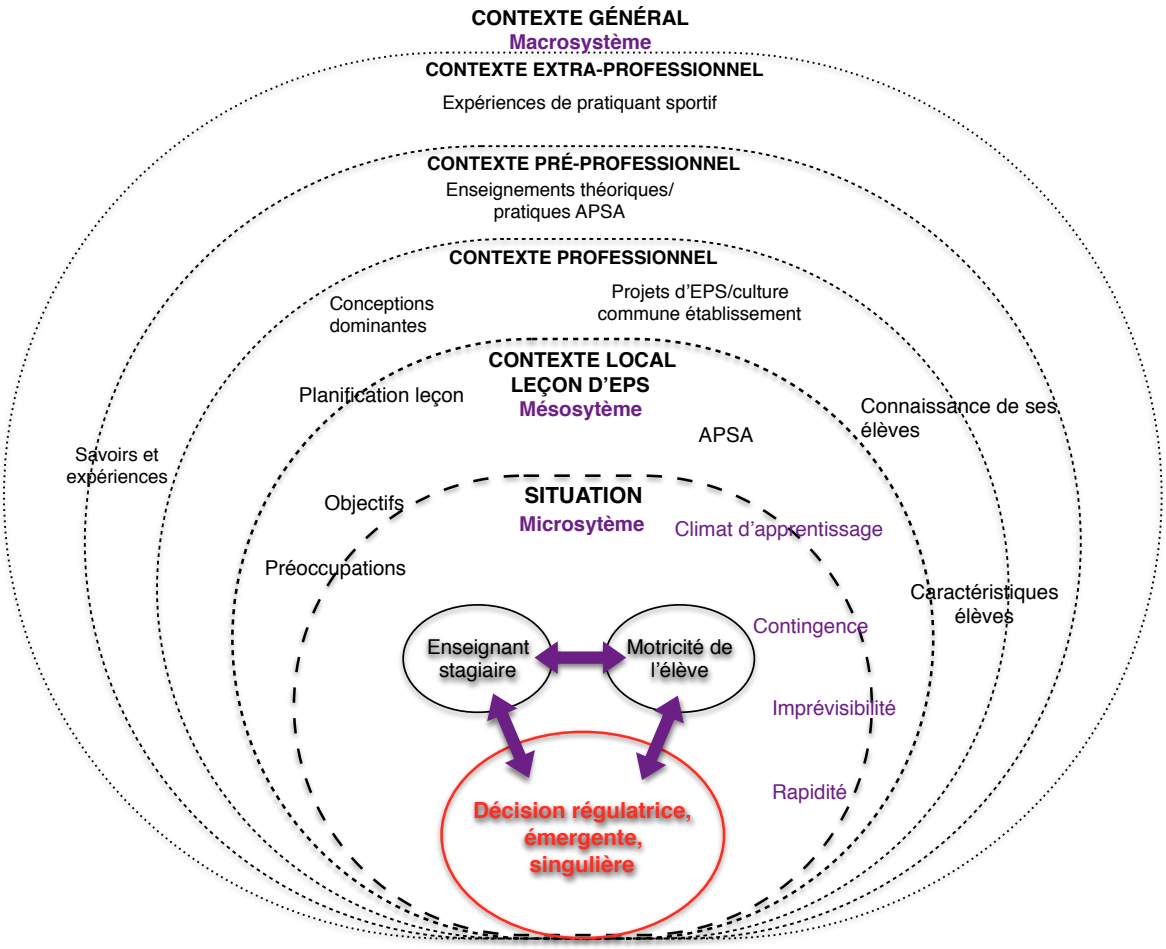


Figure 7 : Modélisation de l'activité décisionnelle régulatrice au regard du modèle théorique de l'écologie de la classe

III.2.3. LES THEORIES SITUEES

III.2.3.1 Renversement épistémologique : une activité décisionnelle autonome

Les théories situées ont émergé notamment en appui sur les limites des présupposés cognitivistes en soulevant respectivement, la nécessité d'investiguer l'activité en contexte réel et d'envisager le caractère singulier car émanant du sens que l'acteur accorde à son action. Ce modèle théorique s'inspire des travaux en anthropologie cognitive et de l'ergonomie de la conception. Nous utiliserons indistinctement les notions « d'action située » et de « cognition située ». Il existe en effet deux terminologies car provenant de deux traditions de recherches distinctes, la première empreinte de la sociologie et de l'ethnométhodologie, la seconde de la psychologie et de l'intelligence artificielle. La première est relative aux travaux de Suchman (1987) et place au cœur de son analyse le caractère social de l'activité humaine : chaque acte dépend de façon existentielle des circonstances sociales de l'organisation de l'action et est conçu comme un système émergeant *in situ* de la dynamique des interactions (Conein et Jacopin, 1993 ; Lave, 1988 ; Gal-Petitfaux et Durand, 2001). La seconde envisage la relation entre le contexte et la cognition en mettant l'accent sur le caractère social et distribué de la cognition et la singularité des raisonnements pratiques (Hutchins, 1995 ; Kirsh, 1991 ; Norman, 1993, Gal-Petitfaux et Durand, 2001). Ainsi, au regard de notre objet d'étude nous percevons l'intérêt de les mobiliser conjointement et sans pour autant les distinguer. Ces deux courants convergent en postulant l'existence d'un couplage dynamique entre l'action et la cognition, se définissant mutuellement. Les théories de l'action située prennent en effet en

partie racine dans le domaine biologique à partir de l'hypothèse de l'« autopoïese[50] » (Varela, 1989a et 1989b). Ce modèle scientifique envisage que les systèmes vivants sont autonomes et dynamiques et interagissent avec l'environnement selon un « couplage structurel ». Le système est alors dit « auto-organisé » en ce sens qu'il auto-détermine son état d'un instant à l'autre, par une prise en considération permanente de l'environnement et de sa propre dynamique.

> *Un système autopoiétique est organisé comme un réseau de processus de production de composants qui (a) régénèrent continuellement par leurs transformations et leurs interactions le réseau qui les a produits, et qui (b) constituent le système en tant qu'unité concrète dans l'espace où il existe, en spécifiant le domaine topologique où il se réalise comme réseau. Il s'ensuit qu'une machine autopoiétique engendre et spécifie continuellement sa propre organisation. Elle accomplit ce processus incessant de remplacement de ses composants, parce qu'elle est continuellement soumise à des perturbations externes, et constamment forcée de compenser ces perturbations. Ainsi, une machine autopoiétique est un système à relations stables dont l'invariant fondamental est sa propre organisation. (Varela, 1989a, p. 45)*

Deux éléments peuvent alors être considérés pour comprendre l'autonomie de l'activité :

- Elle est indissociable du contexte dans lequel le sujet évolue et avec lequel il entretient une relation dynamique et circulaire. En considérant ainsi l'activité au regard de sa spécificité contextuelle, il convient de l'étudier « en situation » (Hutchins, 1995 ; Lave, 1988 ; Suchman, 1987 ; Winograd et Florès, 1989).
- Elle est considérée comme une activité de production de signification puisque toute « action humaine est un accomplissement pratique, singulier, situé socialement et culturellement » (Gal-Petitfaux et Durand, 2001, p. 80). En ce sens, il faut l'envisager à partir du point de vue intrinsèque de l'individu ; ce dernier retenant de la situation les caractéristiques qui lui semblent pertinentes par rapport à sa dynamique interne.

L'activité humaine est ainsi envisagée de manière plus englobante avec le contexte dans lequel elle se déroule et n'est plus réduite aux seuls processus cognitifs sous-jacents, ou encore au seul contexte environnant apparaissant comme une série de contraintes externes.

III.2.3.2 L'activité décisionnelle régulatrice comme couplage entre l'enseignant d'EPS et le contexte de la leçon

Ce modèle théorique tente d'explorer les relations entre le contexte, la cognition et l'action. L'objet d'étude ici porte sur l'interaction entre l'individu et le contexte dans lequel il agit. Autrement dit, « la cognition ne se situe pas dans la tête, mais dans un entre-deux, entre l'acteur et la situation, dont font partie les autres acteurs » (Theureau, 2004, p. 14). Cela engendre deux conséquences principales : « d'une part, les phénomènes cognitifs pertinents concernent essentiellement la perception et l'action, d'autre part, le lieu essentiel de leur étude est la situation de travail elle-même » (Theureau, p. 14). Pour Suchman « nos actions sont toujours situées dans des circonstances particulières, sociales et physiques ; la situation est donc cruciale pour l'interprétation de l'action » (cité par Theureau, 2004 p. 50). Ainsi, concernant l'enseignement de l'EPS, l'action étudiée est l'action « réellement accomplie par l'enseignant, c'est à dire la relation pragmatique qu'il entretient avec le contexte spatial, temporel et social de la classe » (Gal-Petitfaux et Durand, 2001, p. 80). Dans ce cadre, l'activité décisionnelle régulatrice ne peut s'envisager sans connaître et comprendre l'organisation et le déroulement de la leçon d'EPS. Cette co-détermination émerge dans les propos de Suchman « par action située, je veux simplement dire ; prise dans le contexte de circonstances particulières et concrètes » (1987, p. 28). L'action est en ce sens toujours un accomplissement contextualisé et porte l'empreinte du contexte physique et social dans lequel elle s'inscrit (Gal-Petifaux et Durand, p. 80). Dans ce cadre Durand (1996) met en évidence cette co-détermination dans l'enseignement de la gymnastique lors de deux leçons avec une classe de 5ème. L'auteur constate que bien que les élèves, l'activité sportive, les objectifs et l'enseignant sont identiques entre les deux leçons, il est possible d'observer des singularités

[50] e.i. : du grec *auto* soi-même et *poièsis* production, création

dans les interactions enseignants-élèves. Dans ce cadre, « l'espace de travail de l'enseignant et des élèves, défini par l'action de l'enseignant lui-même, définit en retour l'action de l'enseignant » (Gal-Petitfaux et Durand, p. 82). D'un point de vue plus général, il convient de considérer ici que « l'action délimite la situation vis-à-vis de laquelle elle s'organise, et celle-ci à son tour exerce une contrainte sur l'action dans un processus circulaire » (Saury, Ria, Sève et Gal-Petitfaux, 2006, p. 3).
Ce couplage présente en outre un caractère dynamique car son évolution est dépendante de celle de la situation en train de se dérouler. Ainsi, « l'action de l'enseignant n'est analysable et compréhensible que si l'on tient compte de la situation en regard de laquelle elle se déploie » (Gal-Petitfaux et Durand, 2001, p. 83). Dès lors la décision régulatrice ne peut être analysée sans prendre en compte le fil de l'activité de l'enseignant dans le temps précédent et les éléments contextuels en présence. Par ailleurs, ces couplages sont dynamiques, adaptatifs et globaux : « ils sont à la fois permanents puisque l'action et l'adaptation au contexte sont elles-mêmes continues, et changeant d'un instant à l'autre en fonction de la dynamique de l'action » (Gal-Petitfaux et Durand, p. 83). Ainsi, dans le même temps que l'enseignant observe et analyse la motricité de l'élève, la situation évolue en laissant l'élève poursuivre son activité, qui lui apporte en retour des éléments l'amenant ou non à intervenir en faveur d'une régulation. Dans ce cas, selon la nature de la décision régulatrice, l'activité de l'élève en sera modifiée et transformera ainsi l'ensemble de la situation en cours.

III.2.3.3 L'activité décisionnelle distribuée entre l'enseignant et les élèves

Considérer que l'activité ne peut être étudiée séparément du contexte dans lequel elle porte l'empreinte (Hutchins, 1995), engendre la nécessité d'embrasser la situation dans toute sa complexité en intégrant l'ensemble des éléments co-présents et participant à sa dynamique notamment au travers des interactions entretenues avec les objets (Crance, 2009). Dans ce cadre, le contexte offre des « ressources pour l'action » disponibles pour l'individu selon ses intentions (Norman, 1993). Dans ce cadre, la notion d'artefact, entendue comme « des artifices plus ou moins complexes qui guident l'action et assurent une économie cognitive » (Gal-Petitfaux et Durand, 2003, p. 86) est pertinente pour comprendre une partie de l'activité de l'enseignant en classe. L'étude des fonctions des objets est considérée au sein de ce modèle comme un moyen de comprendre la nature de l'action qui s'accomplit à travers leur médiation. Dans ce cadre, la définition de l'espace d'action et de zones d'action dans cet espace (Conein et Jacopin, 1993) peut apporter des éléments de compréhension de l'exploitation de l'espace de travail de l'enseignant ou « format pédagogique » (Hauw, 2002). En effet, au travers de son organisation, l'espace contribue à spécifier les modalités de circulation de l'enseignant en induisant ainsi une certaine vision de l'activité de l'élève. Par ailleurs, l'utilisation de certains objets va avoir un impact sur les réalisations motrices des élèves en matérialisant le but à atteindre, des repères pour agir ou encore des interdits à ne pas transgresser. Ainsi, la présence d'objets impacte fortement l'activité de l'élève et par voie de conséquence celle de l'enseignant dans son activité décisionnelle régulatrice. Dans ce cadre, Hutchins (1995) développe l'idée de « cognition distribuée » selon laquelle, au sein de tout système collectif, les éléments environnementaux font partie intégrante de son fonctionnement au même titre que les individus avec lesquels ils interagissent. Ainsi, cette idée dépasse la notion de « contrôle » sur l'action de l'environnement développée par Suchman (1987) en lui attribuant une fonction cognitive qui se propage entre les agents et éléments de la situation (Salembier, 1999). A ce titre un programme de recherche en natation (Gal-Petitfaux, Ria, Sève et Durand, 1998 ; Gal-Petitfaux, 2000) a cherché à comprendre l'impact d'un fonctionnement en « file indienne » sur l'activité de l'enseignant et des élèves. Un premier constat est que l'espace de la piscine n'est pas investi de façon régulière. Nous pensons dans ce cadre que l'activité décisionnelle régulatrice peut évoluer au gré des déplacements de l'enseignant et que les élèves n'obtiendront pas tous de régulation selon leur position dans l'espace au regard de celle de l'enseignant. Ainsi, le contexte offrirait une

ressource à l'enseignant pour mettre en oeuvre cette activité de régulation. Cela est d'ailleurs explicitement mis en évidence dans l'étude en montrant que « les interactions sont plus fréquentes avec les élèves se situant dans des parties de la ligne d'eau contiguës aux zones où se trouvent les enseignants » (Gal-Petitfaux et Durand, 2001, p. 90). Cela est renforcé par le fait que la distance enseignant-élève constitue un élément déterminant dans l'instauration et l'entretien des communications. Il est intéressant de noter que dans tous les cas, « l'intervention de l'enseignant est subordonnée à la recherche d'un équilibre, sans cesse menacé, entre la supervision de la dynamique des déplacements du groupe dans le couloir de nage et le prolongement d'interactions individualisées avec des élèves en particulier » (Gal-Petitfaux et Durand, p. 91). Dans ce cadre, l'activité décisionnelle régulatrice peut être envisagée dans cette dialectique entre garder un contrôle visuel sur l'ensemble de la classe et ainsi maintenir l'ensemble des élèves en action et la régulation de conduites de certains élèves particuliers. En somme, l'activité de l'enseignant procède ainsi du couplage entre les conditions environnementales et les caractéristiques inhérentes aux acteurs (intentions, connaissances, etc.). L'action située met ainsi l'accent sur la « logique des situations sociales : chaque cours d'action dépend de façon essentielle des circonstances sociales et l'organisation de l'action est conçue comme un système émergeant *in situ* de la dynamique des interactions (Desbien, 2010, p. 7 faisant référence à Béguin et Clot, 2004 ; Gal-Petitfaux et Durand, 2001). Malgré tout, selon Theureau cette action est « sociale dans le sens que nous comprenons son développement selon les façons dont nous l'avons construite dans le cours d'interaction avec les autres » (2004, p. 14). C'est pourquoi la part de la signification de l'action prend également une place importante dans la compréhension de l'activité dans ce cadre théorique.

III.2.3.4 Une activité décisionnelle signifiante pour l'enseignant

Ce modèle théorique défend également l'idée d'une construction permanente de signification au cours de la situation. Admettre l'idée du caractère situé de l'action c'est reconnaître la singularité de toute situation et corrélativement de toute action (Barbier, 2000). La situation de classe dans laquelle l'enseignant évolue est la situation « telle qu'elle est vécue par lui » (Saury *et al.,* 2006, p. 3). Cette situation, pour l'acteur, est donc composée des éléments contextuels qui lui semblent pertinents pour agir à un instant donné, ou significatifs pour lui au regard de ses intentions, préoccupations ou intérêts. A cet égard, Lave (1988) propose de distinguer une vision objective d'une vision subjective du contexte local. Il caractérise ainsi, la dimension objective au travers du concept d'« *arena* », soit au regard du cadre matériel et social du contexte qui est commun à l'ensemble des acteurs. Le contexte local de la leçon tel qu'il a été préalablement décrit au sein du modèle de l'écologie de la classe peut être un modèle pertinent pour envisager cette vision objective de l'environnement de l'enseignant stagiaire. Par ailleurs, la notion de « setting » est apportée par l'auteur pour désigner la dimension subjective de ce même contexte local, autrement dit, tel qu'il est réellement perçu par l'individu et construit au travers de son activité. Synthétiquement au regard de notre objet d'étude, l'enseignant d'EPS puise dans l'« *arena* » certains éléments qu'il considère comme significatifs dans son activité décisionnelle régulatrice. Or c'est « l'intention ou le projet de l'acteur qui ouvre un champ de possible au sein duquel, se construit pas à pas, de façon indéterminée, une action organisée » (Durand, 2001, p. 49). Ainsi, ces éléments permettent à l'enseignant de déployer une action autonome, unique et non déterminée à l'avance. Dans ce cadre, deux enseignants engagés dans le même « *arena* », ou du moins ayant des éléments convergents (APSA, élèves), construisent des « settings » différents. Ces constats constituent des éléments pertinents à prendre compte pour approcher une première forme de subjectivité de l'activité décisionnelle régulatrice des enseignants d'EPS stagiaires. Ainsi, l'enseignant, au fur et à mesure de ses actions en classe, construit un mode qui lui est propre par la reconnaissance de certaines expériences singulières en tant que phénomènes typiques. Dès lors, l'ensemble des situations dans lesquelles l'enseignant a été amené directement ou indirectement à observer et réguler l'activité d'un ou plusieurs élèves, peuvent apparaître

comme des expériences typiques possiblement pertinentes pour être ré exploitées dans la situation en cours.

III.2.3.5 Une action singulière et indéterminée

Comme exposé préalablement, Suchman (1987) propose l'idée selon laquelle l'action est singulière, indéterminée et le résultat de l'intrication entre un individu et son environnement. En ce sens, l'auteure avance l'idée de « plan ressource » pour caractériser les éléments prévus. Elle les considère ici comme un guide, une ressource parmi d'autres pour agir en situation. En ce sens, « les actions sont influencées par de nombreux aspects inhérents à la situation dans laquelle elles sont mises en œuvre ; disposer d'un plan n'est que l'un de ces aspects, l'une des ressources possibles ; l'usage d'un plan demande de pouvoir construire d'abord un point de vue interprétatif correct sur ce plan, et aussi sur l'ensemble plan-situation comme étant en relations pertinentes ; l'action humaine dispose d'une flexibilité et d'une marge d'ambiguïté qui sont des caractéristiques radicales, des conditions de possibilités de toute stratégie interactionnelle - sinon, il y a application mécanique de procédures » (Theureau, 2004, p. 14). En ce sens, le monde peut être considéré comme une banque de données disponible à tout instant pour l'acteur et la simple existence de ce monde réduit la nécessité de le représenter pour agir, et de faire usage de connaissances mémorisées (Norman, 1993 ; Durand, 1998).

Selon ce modèle théorique, la cognition est opérative, c'est à dire qu'il est impossible d'étudier la cognition sans envisager l'action qui lui est corrélée. Les connaissances sont ainsi considérées comme « incorporées » (Leplat, 1995) ou « énactées » (Varela, 1989) en considérant qu'elles sont fondamentalement encapsulées dans l'action. La cognition est dans ce cadre considérée comme la manifestation et la constitution du savoir (Suchman, 1987 ; Garfinkel, 1985) dans les activités pratiques et leurs contextes. En effet, la situation actualise et construit des connaissances. Cela est notamment confirmé par Saintvoirin, Gal-Petitfaux et Durand (2006) pour l'enseignant stagiaire qui « construit une conceptualisation des situations sous une forme pragmatique : les connaissances qui guident son action et qui la rendent appropriée s'élaborent dans, et pour l'interaction avec ses élèves » (p. 45). La construction de ces connaissances relève d'un processus de typicalisation ou typification (Theureau, 2004) c'est à dire un processus de reconnaissance et de construction de type. En outre, une séquence est typique au regard de la régularité de ses occurrences (Gal-Petitfaux et Durand, 2006). Cette forme de perception est assimilée à « la compréhension comme reconnaissance de formes » (Winograd et Flores, 1989) ou encore selon Simon (1999) à une action fondée sur la reconnaissance (recognition-based from of action) par opposition à une perception fondée sur l'analyse. Dans ce cadre Cizeron et Gal-Petitfaux (2010) analysent l'activité de supervision active d'enseignants d'EPS en gymnastique. Les principaux résultats montrent que les enseignants ont recours à des images et des métaphores (Lakoff et Johnson, 1985) pour expliquer leurs régulations. Cela amène les auteurs à penser que « la cognition à l'œuvre dans l'activité de supervision active donne un rôle prépondérant aux processus interprétatifs » (Cizeron et Gal-Petitfaux, p. 39). Dans ce cadre, la connaissance et l'action sont directement liées dans cette manière de percevoir en catégorisant les événements du monde sous le mode de la typicalité en leur donnant un sens par analogie à des images (Cizeron, 2009 ; Schütz, 1987). Ainsi l'enseignant agit au sein de son activité de régulation entre « retenant de la situation les propriétés pertinentes, tout particulièrement les formes de corps interprétables » (Cizeron et Gal-Petitfaux, p. 39). En outre, les résultats montrent que les enseignants possèdent une théorie de la bonne gymnastique. Malgré tout, les résultats convergent en faveur des travaux de Terral (2003) qui a mis en évidence un schème épistémique ou à ceux de Schön (1996) et son épistémologie de la pratique. « En somme, les enseignants s'arrangent avec la rigueur des notions qu'ils utilisent de façon indéterminée ou approximative, pour peu qu'elles leur servent à rendre intelligibles les situations qu'ils vivent en classe » (Cizeron et Gal-Petitfaux, p. 40). Cette étude est intéressante à de nombreux points de vue pour comprendre l'activité décisionnelle régulatrice des enseignants stagiaires. Or, il convient de

préciser que cette étude s'est déroulée avec des enseignants experts dans l'activité gymnastique enseignée. Il est ainsi très probable que la connaissance de la motricité dans l'activité puisse représenter un facteur facilitant la reconnaissance de forme. En outre, les critères mobilisés par les enseignants, semblent être préalables à l'action. Les grilles de lecture de la motricité enseignées en formation initiale semblent donc constituer des outils pertinents pour permettre aux enseignants stagiaires de décrypter la motricité des élèves. Malgré tout, cela est nuancé par la faible influence des savoirs théoriques dans l'action. Ces grilles méritent donc, pour être exploitées, d'être utilisées dans la répétition des cycles d'enseignement et donc de l'expérience engrangée par l'enseignant.

III.2.3.6 Caractérisation des enseignants débutants dans les recherches situées

Plusieurs recherches (Bertone, Méard, Flavier, Euzet, Durand et Gal-Petitfaux, 2002 ; Ria, Sève, Durand et Bertone, 2004 ; Gal-Petitfaux, 2012) mettent en évidence plusieurs caractéristiques typiques des enseignants stagiaires. L'expérience des enseignants débutants au sein de la leçon est marquée par « des préoccupations concurrentielles que ces derniers ne parviennent pas à concrétiser dans une même action et par l'épreuve d'émotions contradictoires » (Ria et al., 2004, p. 9). Gal-Petitfaux (2012) met en évidence, chez un enseignant stagiaire, le dilemme qui l'anime entre « corriger individuellement les élèves tout en conservant une vue d'ensemble sur la classe » (p. 51). En début de leçon, l'activité des enseignants débutants est marquée par un caractère indéterminé et anxiogène. Ils se disent en effet inquiets par rapport au décours de leur leçon difficilement prévisible, leur volonté de mettre en œuvre l'ensemble des situations prévues. Cette inquiétude semble particulièrement marquée lorsque leur action et celle de leurs élèves peut faire obstacle à la mise en œuvre de la planification de leur leçon. En outre, cette inquiétude est corrélée à une activité indéterminée. Cela s'illustre notamment par un décalage existant entre leurs intentions de mise en œuvre et la difficulté à trouver les moyens de cette mise en œuvre. Il est par ailleurs intéressant de noter que cette étude soulève chez une enseignante débutante « des difficultés à prévoir les comportements des élèves » (Ria et al., 2004, p. 8). Pour Gal-Petitfaux et Ria (2004) l'expérience vécue par les enseignants stagiaires « incarne une activité de surprise, de découverte, de recherche, due en partie à une méconnaissance des élèves et à la difficulté d'anticiper leurs agissements » (Gal-Petitfaux et Ria, cité par Gal-Petitfaux, 2012, p. 55). Ria et al. (2004) mettent en évidence que les enseignants stagiaires sont inquiets de ne pouvoir réaliser l'intégralité de la séance prévue ; « cette anxiété est en rapport avec la conviction qu'une leçon est réussie lorsque son plan se réalise » (p. 7). De ce fait lorsque les élèves sont en activité, les enseignants stagiaires sont davantage préoccupés par l'organisation de la suite de la leçon, que la régulation des comportements moteurs. En effet, « l'expérience "au présent" des enseignants débutants se caractérise ainsi davantage par son adhérence à des préoccupations passées et par la projection incessante de préoccupations futures difficilement concrétisables. » (Ria et al, 2004, p.15). Dès lors, l'activité décisionnelle régulatrice représenterait un temps très faible dans leur intervention globale à l'échelle de la leçon.

Par ailleurs, plusieurs études (Gal-Petitfaux, 2006a et b ; Gal-Petitfaux & Cizeron, 2006 ; Gal-Petitfaux & Ria, 2004) ont mis en évidence des stratégies des enseignants stagiaires dans le but de ne pas « perdre la face » dans des situations inédites (Goffman, 1974). En effet, Gal-Petitfaux observe que « les interactions de l'enseignant avec la classe sont structurées par un processus identitaire que nous qualifions de processus de préservation de la face » (2011, p. 82). Les enseignants stagiaires semblent ainsi s'inventer des personnages, et n'agiraient pas tels qu'ils sont mais tels qu'ils veulent se donner à voir. La décision régulatrice étant considérée comme une forme particulière d'interaction enseignant-élève, il semblerait que ce mode de fonctionnement de préservation de leur intégrité morale puisse s'y retrouver. En effet, ces études ont également montré que les enseignants stagiaires semblent également adopter ce « jeu de rôle » lors de la transmission de consignes aux élèves. Ainsi, en étant davantage tournés vers leur activité d'enseignement et sur l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, ils se ferment ainsi la possibilité de prendre en compte ce que les élèves font ou disent (Gal-

Petitfaux, 2011). Le chapitre 1 nous a permis d'observer que certaines décisions régulatrices s'adressaient à plusieurs élèves, nous amenant ainsi à envisager que ces modes de fonctionnement adoptés pendant la transmission des consignes puissent se retrouver dans ce type de régulation. Synthétiquement, il ressort de ces études que

> *(…) les enjeux mêmes de l'activité professionnelle des enseignants débutants dépassent ceux liés à la seule transmission des savoirs : tout se passe comme si l'activité professionnelle se construit selon des phases alternativement centrées sur l'économie de soi et la recherche d'une plus grande pertinence concernant les savoirs scolaires proposés aux élèves. (Ria, 2009, p. 226)*

Ria, Sève, Durand et Bertone (2004) évoquent par ailleurs le caractère exploratoire de l'activité des enseignants débutants en classe dans la mesure où elle est source de construction, de déconstruction et de reconstruction de connaissances dans l'action. Il apparaît notamment une validation et une invalidation de connaissances antérieures. Cela illustre bien, que les connaissances préalablement acquises ne constituent qu'une ressource parmi d'autres pour agir et décider *in situ*. Dans ce cadre, Saintvoirin, Gal-Petitfaux et Durand (2006) mettent en évidence que « l'enseignant stagiaire construit une conceptualisation des situations sous forme pragmatique : les connaissances qui guident son action et qui la rendent appropriée s'élaborent dans, et pour, l'interaction avec ses élèves ». Nous pouvons penser que les décisions régulatrices sont construites dans l'interaction avec les élèves. Cela a donc pour influence que l'articulation entre les savoirs théoriques et pratiques, n'est peut-être pas immédiate, mais se déroule après un certain temps d'enseignement. Par ailleurs, pour Ria (2009), « force est de constater l'asymétrie des registres théoriques (connaissances scientifiques) et pragmatiques (connaissances professionnelles) dans le développement des débutants. Leurs connaissances ne sont pas immédiatement opératives pour mettre les élèves au travail » (p. 228). En outre, le rapport au savoir des enseignants stagiaires est l'objet de plusieurs recherches (entre autres Blanchard-Laville, 2001 ; Charlot, 1997 ; Jourdan et Terrisse, 2005). En adaptant la classification d'Altet (2000), les résultats de l'étude de Jourdan et Terrisse (2004) mettent en avant cinq rapports au savoir existant chez les enseignants stagiaires. Le rapport au savoir dominant est « utilitaire » : « les stagiaires sont avant tout dans le registre de l'avoir et du faire (…), ils perçoivent le savoir comme un savoir utile (…), demandeur d'un « prêt-à-porter didactique » avec des situations « clés en main » (Jourdan et Terrisse, 2004, p. 27). Nous pouvons dès lors émettre l'hypothèse que les enseignants stagiaires ont ce même rapport quant aux savoirs liés aux décisions régulatrices. Nous pensons dans ce cadre qu'ils appliquent des régulations préconçues, qu'ils ont appris en formation initiale ou qu'ils ont observées chez des collègues.

Serres *et al.*, (2006) appellent à nuancer l'hypothèse d'une incompatibilité entre savoirs selon qu'ils sont issus de situation de formation en institut ou de situations d'intervention sur le terrain professionnel (Lessard, Altet, Paquay et Perrenoud, 2004). Il en ressort ainsi que les enseignants débutants sont engagés dans un processus permanent d'apprentissage au sein de la leçon. Ainsi, les expériences préalables peuvent constituer des ressources pertinentes pour agir et décider, lorsque ces dernières présentent des situations types relativement proches pouvant ainsi induire une signification pour l'acteur. Cela laisse augurer que le nombre de cycles préalablement vécus par l'enseignant au sein de la même activité peut constituer une véritable source d'accumulation d'expériences potentiellement signifiantes pour celui-ci. Dans ce cadre, il apparaît que les enseignants débutants manquent d'indices typiques ou d'éléments familiers au sein de leur situation de travail en classe pour interpréter et anticiper les événements de la classe. En ce sens, Adé, Sève et Serres (2007) en faisant état de la relation entre les connaissances concernant les disciplines sportives enseignées (issues de la formation initiale et du vécu expérientiel) et l'organisation de leur activité professionnelle, appellent explicitement

> *(…) à prendre en compte le rôle de la familiarité avec la discipline sportive enseignée sur la perception de l'environnement de la leçon par l'enseignant : celui-ci ne perçoit pas l'environnement de la même façon et vit différemment les leçons en fonction de la familiarité avec la discipline enseignée. (Adé et al., 2007, p. 63).*

Les auteurs mettent en évidence que le degré de spécialisation des stagiaires dans une discipline sportive influe sur leur activité d'enseignement. Plus spécifiquement, l'activité déployée par l'enseignant stagiaire, dans son APSA de spécialité, semble plus propice pour guider efficacement l'apprentissage des élèves ; contrairement à une activité de « contrôle du temps » (Adé, *et al.*, 2007) dans une APSA moins maitrisée. Ainsi, ces rapports de proximité dévoilent un sentiment de confort dans l'enseignement d'APSA de spécialité, ce qui incite Adé *et al*. (2007) à relativiser le caractère anxiogène, incertain et indéterminé de l'activité des enseignants débutants développé par Ria, Sève, Durand et Bertone (2004), et les insuffisances des connaissances des enseignants novices pour guider efficacement l'apprentissage des élèves. En outre, nous retenons, au regard des résultats de la sus-étude que l'expertise ne doit pas être envisagée du seul côté de l'enseignant mais dans ses modalités d'interaction avec l'environnement dans lequel il déploie son activité (Adé *et al.*, 2007). Enfin, la présence de « moments d'expertise » lors de la leçon d'EPS invite les auteurs à relativiser les résultats faisant état, chez les enseignants débutants, du manque de routines pour interpréter ou anticiper les événements de la classe (Adé *et al.*, 2007, p. 62). Malgré tout, ces résultats sont nuancés par trois études menées par David et Amarouche (2006) pour qui « l'enseignant débutant est en difficulté pour appréhender l'activité des élèves. C'est notamment pourquoi il ne s'attache pas à évaluer ce qui est réellement enseigné et qu'il se focalise sur la technique individuelle » (p. 88).

Spécifiquement aux décisions régulatrices, Gal-Petitfaux (2012) décrit l'activité d'un enseignant stagiaire d'EPS lors d'une séquence de supervision active. Tout d'abord il convient de noter le fort engagement émotionnel de l'enseignant débutant lors de la supervision qui est vécue par ce dernier comme un moment d'inconfort, de tension et de compromis (Gal-Petitfaux, 2004). Pendant son activité de supervision

> *(…) l'enseignant stagiaire montre un comportement d'errance dans le gymnase : soit il se tient à l'écart des élèves, reste immobile sur le bord ou au milieu du gymnase et regarde les élèves à distance ; soit il déambule dans l'espace, parfois les mains dans les poches, en contournant les élèves à distance » (Gal-Petitfaux, 2012, p. 50).*

L'enseignant exprime pourtant dans l'entretien sa préoccupation de se rendre utile aux élèves pour les aider dans leur pratique. L'une des deux raisons évoquées est « qu'il ne sait pas comment corriger les élèves par incapacité à identifier leurs problèmes et donner les bons conseils » (Gal-Petitfaux, p. 51). En outre, Gal-Petitfaux (2011) met en évidence deux principaux résultats concernant l'activité de supervision des enseignants débutants :

- Lorsqu'il supervise, l'enseignant a des préoccupations plurielles et contradictoires. Lorsqu'il perçoit un élève en grande difficulté, il manifeste en apparence un comportement similaire à celui de l'enseignant chevronné. Cependant, une description fine de ses actions, communications et significations, fait apparaître une difficulté à concilier simultanément l'aide prolongée à cet élève particulier et le contrôle des autres élèves de la classe.
- L'enseignant débutant présente une grande difficulté pour corriger le comportement moteur des élèves à cause d'un manque de connaissances dans l'APSA enseignée (Gal-Petitfaux et Cizeron, 2006). Or, cette difficulté à réussir à identifier *in situ* les problèmes moteurs des élèves, ne provient pas tant de la faible connaissance de l'APSA que de la capacité pour l'enseignant à savoir mobiliser les connaissances disponibles en contexte.

Par ailleurs, une étude réalisée par Adé, Gal-Petitfaux et Serres (2015), nous semble particulièrement pertinente pour caractériser le caractère diachronique des décisions régulatrices des enseignants stagiaires. Ces derniers ont en effet exploré les ressources mobilisées par les enseignants stagiaires dans l'exercice de leur métier au quotidien. Ces derniers mettent ainsi en avant quatre principales ressources : a) leur tuteur et d'autres enseignants d'EPS ; b) leurs pairs ; c) les documents de la formation initiale et les sources institutionnelles ; et d) des ressources puisées sur le net. En outre, les résultats montrent que les enseignants stagiaires font appel à différentes formes d'expériences pour préparer leurs

leçons telles que leurs expériences de formation initiale en lien avec les APSA. Dans ce cadre, le vécu en tant que pratiquant au sein de ces APSA semble constituer un élément important dans leur activité au sein de la leçon. Pour conclure sur ce point, les caractéristiques

> *(…) de ces ressources et les façons de les convoquer montrent que les fonctionnaires stagiaires en EPS s'extraient du conflit entre savoirs universitaires et savoirs professionnels (Perrenoud, Altet & Lessard, 2008) en accordant le primat aux savoirs subordonnés à l'action professionnelle (Gal-Petitfaux & Saury, 2002). (Adé et al., 2015 p. 64).*

III.2.3.7 Éléments de synthèse et principales limites

Ce modèle théorique est pertinent à de nombreux points de vue au regard de notre travail. Il nous permet de ne plus envisager simplement l'activité décisionnelle régulatrice comme la seule application *stricto sensu* d'une planification préalable, d'une logique rationnelle pensée dès la planification de leçon mais aussi comme une activité singulière, située et émergente. Dès lors, les connaissances préalables sont une ressource parmi d'autres et ainsi constitutive d'une partie de l'arrière-plan décisionnel (Mouchet, 2012) de l'enseignant. Nous considérons ainsi avec Tochon (1996) que ces décisions peuvent être assimilées à une « improvisation planifiée », et dépendent ainsi autant de choses improvisées en cours d'action que de choses préalablement planifiées.

Par ailleurs, ce modèle théorique nous apporte une manière de prendre en compte, d'une première façon la subjectivité de l'activité de l'enseignant stagiaire en envisageant que son activité est telle qu'elle se déroule, car signifiante pour l'individu au moment où il agit. En effet, « l'acteur est toujours engagé dans une activité de construction de significations personnelles de la situation » (Gal-Petitfaux et Durand, 2003, p. 83). Les présupposés de l'énaction considérés au sein de ce modèle représentent une réelle ouverture vers la prise en compte du point de vue en première personne. La proposition des deux « mondes », commun et externe (« *arena* ») et interne et propre à chacun (« *setting* ») nous permet notamment de soulever l'intérêt majeur de mobiliser la psychophénoménologie pour explorer et comprendre la structuration de ce monde par l'acteur lui-même. En effet, pour rendre compte de la signification de l'action, le chercheur doit recourir à des modèles sémiologiques de la cognition (Winograd et Florès, 1989). Par ailleurs, nous envisageons de façon nouvelle les interactions entre l'activité décisionnelle et le contexte de la leçon, comme une relation circulaire ne pouvant être étudiée que dans le couple qu'ils constituent et dans son indéniable inscription temporelle. Ainsi, chaque décision régulatrice ne peut être envisagée qu'au regard de variables individuelles propres à chaque enseignant et située dans le contexte spécifique de la séquence dans laquelle elle est prise. Enfin, le caractère diachronique des décisions régulatrices est davantage envisagé au travers de la notion de « pertinence pour l'acteur ».

Nous inscrirons notre réflexion majoritairement dans cette vision située de l'activité humaine. Néanmoins, il nous paraît réducteur de l'envisager comme unique cadre d'analyse. Ces limites dépassent les simples présupposés du modèle en lui-même et portent davantage sur une vision réductrice que peut engendrer le recours à un unique éclairage scientifique. Enfin, accepter les présupposés de ce modèle théorique, présente aussi des incidences méthodologiques sur lesquelles nous reviendrons dans la deuxième partie. En envisageant les décisions dans le cadre des théories situées, il convient comme nous l'avons préalablement soulevé de les étudier en situation réelle, comme une totalité complexe organisée afin de documenter la dynamique d'élaboration par le sujet.

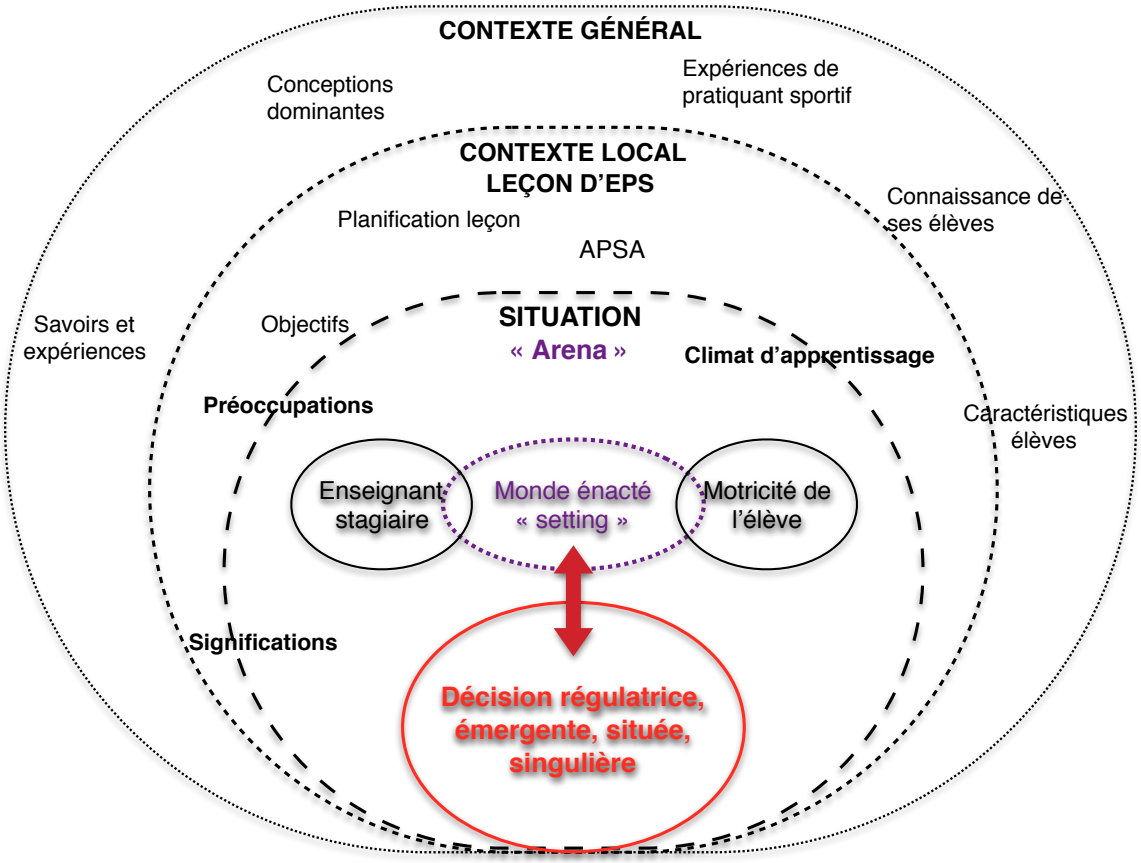


Figure 8 : Modélisation de l'activité décisionnelle au regard des théories situées

III.2.4. PRINCIPALES LIMITES A L'UTILISATION D'UN UNIQUE MODELE ET CONSIDERATIONS AUTORISANT UNE ANALYSE DE L'ACTIVITE PLURI-THEORIQUE

Ainsi, les trois modèles théoriques que nous avons préalablement exposés comportent tous des limites et des avantages qui leur sont propres pour caractériser l'activité décisionnelle régulatrice dans sa globalité. En effet, l'objet que nous poursuivons est complexe et il serait réducteur de penser, au regard de l'exposé des modèles que nous venons de proposer, qu'un unique point de vue serait suffisant pour saisir la totalité de la complexité de cet objet. Néanmoins, nous l'avons évoqué précédemment ces modèles théoriques sont davantage articulés sur le mode conflictuel (Quidu, 2016). Il convient ainsi de légitimer notre approche en posant notamment deux principales considérations *sine qua non* pour dépasser cette apparente opposition. Dans le même temps, cela fera émerger les limites d'une analyse mono-théorique pour approcher la complexité de l'activité décisionnelle régulatrice.

La **première considération** porte davantage sur les différentes recherches sur l'activité et notamment, en convenant, en accord avec Gauthier (1997) de l'existence d'objets multiples et divergents entre les théories, de présupposés initiaux divergents et de méthodes opposées. Ainsi, chaque modèle théorique, en portant sa focale sur un objet d'étude précis permet la compréhension fine d'un aspect particulier de l'activité humaine. Dans notre travail, nous avons soulevé que les théories cognitivistes étaient particulièrement pertinentes pour comprendre les processus cognitifs impliqués dans les décisions régulatrices alors que le modèle de l'écologie de la classe permettait une pleine compréhension du contexte local et enfin, les théories situées valorisaient les interactions entre ces deux pôles et notamment le poids des significations. Ainsi, en mobilisant conjointement ces modèles théoriques nous pouvons tout d'abord approcher finement un objet particulier en mobilisant particulièrement l'un d'entre eux. Par ailleurs, en se détachant du spécifique pour approcher le global, l'articulation de la pluralité permet une meilleure compréhension de l'ensemble, là ou un seul

modèle présente des zones d'ombre et d'insatisfactions. En outre, nous constatons à l'instar de Gauthier (1997) que l'ensemble des données fournies par les recherches en éducation sont susceptibles d'accroitre notre compréhension de l'activité d'enseignement et ainsi caractériser de manière plus fine l'activité décisionnelle régulatrice. Ce constat nous permet par ailleurs de comprendre le décalage parfois existant entre les ancrages théoriques et méthodologiques utilisés pour décrire l'activité des enseignants débutants et l'exploitation des résultats obtenus.
La **seconde considération** concerne la pluralité en elle-même en nous fondant (avec un peu d'avance sur le prochain chapitre) sur ce que Husserl (1950) soutenait quant au caractère intentionnel de la conscience, dans le sens où toute pluralité est « pluralité de quelque chose ». Nous envisageons avec Quidu (2016) que ce « quelque chose » peut être vécu aussi bien à l'échelle intra-individuelle qu'interindividuelle, ce qui nous intéresse particulièrement dans le cadre de ce travail. Sur le plan intra-individuel, Lahire (1998) met notamment en évidence la pluralité des dispositions incorporées par l'acteur au cours de ses multiples expériences de socialisation. « Ainsi, un individu, confronté régulièrement depuis son enfance, à des systèmes distincts et non superposables de pratiques, de valeurs ou de croyances, aurait-il stabilisé un réservoir diversifié de propositions qui pourraient apparaître comme antagonistes voire incompatibles » (Quidu, 2016, p. 2). Or cette pluralité s'exprime notamment pour l'enseignant d'EPS stagiaire, qui, tel que nous l'avons étudié, est animé dans l'interaction de la leçon de préoccupations vécues comme concurrentes voire contradictoires, comme par exemple, réguler un élève particulier tout en gardant un contrôle visuel sur l'ensemble de la classe. Ainsi, au regard de ces constats et considérant l'activité humaine comme éminemment complexe, il peut paraitre intéressant de mobiliser davantage un modèle scientifique plutôt qu'un autre pour documenter une facette de l'individu à un instant donné de son activité. Dans ce cadre, un point de vue nous paraît limitant non pas pour éclairer un aspect particulier d'un instant d'une activité mais bien pour caractériser l'ensemble du fonctionnement d'un individu. Par ailleurs, sur le plan interindividuel, Bonnet et Bonnet soulignent que « dans la mise en pratique sur le terrain, aucun enseignant ne possède les caractéristiques d'un seul courant ». Cela a par ailleurs été démontré par Quidu (2012). Dans ce cadre il semble réducteur de considérer qu'il existe un modèle unique permettant de décrire de façon unanime n'importe quelle action humaine. Ainsi, appréhender la diversité des modèles théoriques, peut être intéressant en postulant que chaque individu possède un mode de fonctionnement qui lui est propre et qui serait dominant pour expliquer son activité. Cet aspect peut être notamment très intéressant lorsque qu'un objet est considéré dans plusieurs modèles théoriques. Nous pensons notamment à la perception qui prend une signification différente selon qu'elle soit envisagée d'un point de vue cognitiviste, situé ou énactif.
En somme, c'est tout à la fois la complexité de l'être humain et la diversité des individus, telle qu'elles existent réellement qui autorisent voire légitiment cette approche de l'activité par la complémentarité des modèles scientifiques. Ces deux considérations acceptées, nous pouvons à présent, dépasser ces conflits apparents et autoriser un réel débat pour envisager l'activité décisionnelle régulatrice au regard de la complémentarité des modèles théoriques.

III.3. APPROCHE DE L'ACTIVITE DECISIONNELLE REGULATRICE : APPORT DE LA COMPLEMENTARITE DES MODELES SCIENTIFIQUES

Cette approche de l'activité par la pluralité des modèles théoriques n'est pas un phénomène nouveau (des modèles ont entre autres été proposés par Gauthier, 1997 et Shulman, 1986). Nous entendons d'ailleurs cette pluralité à l'instar de Quidu comme « une situation où coexistent, de manière plus ou moins conflictuelle, deux (ou plusieurs) entités, option ou alternatives, de nature comparable, censées s'appliquer à un même ordre de phénomènes, mais non directement superposables ou compatibles et *a priori* irréductibles » (2014b, p. 49). Néanmoins, si cette perspective plurielle n'est pas récente, elle semble présenter un caractère contemporain pour ne pas dire novateur. En effet, pour Léséleuc (2006) l'hypermodernité marque la disparition d'une référence à un système unique de savoirs légitimes supposés

atteindre la réalité, la vérité, au profit de l'émergence d'une multi-référentialité. La pluralité prolifère ainsi à de multiples niveaux, mais force est de constater que rares sont les travaux qui la mobilisent. Dans ce cadre, Quidu (2012) propose de formaliser la diversité des modes de relations qui peuvent s'instaurer entre des programmes concurrents, *a priori* incommensurables. « Une telle approche a permis la mise en évidence de quatre macro-modalités de gestion de la pluralité des programmes concurrents en STAPS : la confrontation, la territorialisation, l'intégration et la réduction » (Quidu, 2012, p. 24). Nous retiendrons ici, à l'instar de Mouchet (2014) les régimes de territorialisation et d'intégration, en considérant comme ce dernier que ces dernières peuvent être envisagées de manière complémentaire. Dans ce cadre, « la modalité de traitement de la pluralité épistémique par territorialisation consiste à délimiter les domaines respectifs de pertinence, de validité et d'efficacité des diverses approches. La territorialisation peut mobiliser les facteurs temps ou espace » (Quidu, 2014, p. 380). Dans ce cadre, un programme de recherche est apte à rendre compte avec rigueur d'une région du réel. Nous l'avons observé préalablement, avec notamment l'étude marquée de la cognition et de la pensée des enseignants pour les théories cognitivistes, l'étude approfondie du contexte d'enseignement pour le modèle écologique et enfin la prise en compte de la relation d'interaction entre l'enseignant et son contexte de classe pour les théories situées. Ce qui fait dire à Lahire (1998) que ce même programme de recherche perd ainsi de sa validité lorsqu'il sort de son « champ de pertinence » et doit alors être relayé par un programme alternatif plus adapté. Ainsi, pour Bachelard (1940), les contradictions ne naissent pas des concepts mais de l'usage inconditionnel de concepts qui ont en fait une structure conditionnelle. Cela nous amène à considérer que dans le réel, les processus sont multiples et peuvent cohabiter. Cela rend ainsi la pluralité des paradigmes légitime, dans le sens où elle est la seule à même de rendre compte de la pluralité des processus coexistant dans l'univers empirique. Dès lors, l'identification des spécificités des paradigmes concurrents permet ensuite de les associer dans une théorisation originale potentiellement génératrice de nouvelles pertinences empiriques (Quidu, 2014).

> *L'intégration peut tout d'abord se réaliser via la production d'un modèle multi-niveaux dont le principe formel est le suivant : les divers paradigmes ne sont plus considérés comme antinomiques mais envisagés comme efficaces ; pour décrire un certain niveau de réalité. Un nouveau modèle est alors constitué pour penser la relation entre ces différents niveaux. (Quidu, 2012, p. 290).*

Or, nous retenons avec intérêt la remarque de Serres pour qui la mobilisation du facteur temps pour concilier les antagonismes pédagogiques peut être une solution pour dépasser ce caractère conflictuel : « seul le temps peut rendre compossibles deux choses contradictoires » (1994, p. 78). Nous noterons néanmoins avec Bonnet et Bonnet (2012) et Quidu (2014), l'idée selon laquelle les divers modèles théoriques concurrents ne disposent pas des mêmes facilités à l'application pratique. Dans ce cadre, le modèle cognitiviste s'avère particulièrement applicable. Cela peut notamment s'expliquer par la démarche même de l'élaboration théorique organisée par la décomposition des paramètres de la tâche en variables isolément manipulables. Les approches écologiques ou de l'action située apparaissent en revanche moins directement transposables dans la pratique parce qu'elles relativisent l'idée d'un applicationnisme strict (Durand et Arzel, 2002) et n'ont pas un souci aussi prioritaire d'utilité pratique. Notons avec Cornus et Royal (2006) que l'approche écologique n'a pas donné à l'heure actuelle de solution pédagogique pour les professeurs d'EPS. Dans ce cadre, nous sommes consciente que l'utilisation de ces modèles dans la description de l'activité décisionnelle régulatrice peut ainsi être impactée par cette difficulté. Par ailleurs, Quidu (2012) a étudié le rapport au savoir scientifique des jeunes enseignants d'EPS agrégés et anciens élèves du département Sciences du sport et Éducation physique de l'ENS de Bretagne. L'objectif pour l'auteur était de tester une éventuelle disposition cognitive singulière résultant d'une socialisation professionnelle spécifique (Quidu, 2012). Au final, dans leur pratiques d'enseignement, les enseignants d'EPS adoptent plusieurs attitudes relativement à la pluralité des paradigmes traversant l'espace académique (Quidu, 2014). L'auteur met ainsi en évidence deux principales approches à l'égard de la pluralité des

paradigmes entre l'indifférence d'une part et la territorialisation d'autre part. Au-delà des quelques sujets de l'échantillon qui manifestent une indifférence marquée pour la pluralité, d'autres sujets semblent être animés par la territorialisation des paradigmes concurrents. L'auteur observe ainsi une différenciation des connaissances mobilisées en fonction de la spécificité des habiletés, ce qui a d'ailleurs déjà été mis en évidence par Brière-Guenoun, Perez, & Durey (2007) qui constatent des changements de styles pédagogiques chez un même enseignant en fonction des tâches, des élèves, du contexte. La variabilité comportementale intra-individuelle serait même supérieure à la variabilité interindividuelle. Cela est d'ailleurs soulevé par Bonnet et Bonnet (2012) ou encore Magnes et al. (2007, p. 78) pour qui « les conceptions identifiées ne sont pas, dans la réalité d'une intervention, aussi tranchées que nous aurions pu l'imaginer. Un enseignant peut parfois naviguer d'une conception à l'autre même s'il existe des dominantes ». Autrement, dit, selon la nature de l'habileté sollicitée par les tâches motrices, l'efficacité des procédures d'enseignement diffère.

Dès lors, nous pouvons largement transposer ces résultats à l'activité décisionnelle régulatrice des enseignants stagiaires. Ainsi, « les champs de pertinence de chaque disposition sont délimités de manière pragmatique ; chacune d'entre elles peut aboutir à des actions efficaces mais dans des conditions différentes et disjointes » (Quidu, 2014 SM, p. 59). Cette stratégie de territorialisation fait écho aux travaux de Bui-Xuan (1993) et ses propositions sur le curriculum conatif. Pour ce dernier, le niveau de compétence d'un individu dans une situation donnée, impacte sa manière de procéder au sein de cette même situation. Il caractérise notamment l'activité du débutant comme ancrée dans le tout émotionnel. En croisant les travaux de Quidu (2013) et de Bui-Xuan (1993), et au regard des éléments préalables de ce travail, nous envisageons que les logiques décisionnelles des enseignants stagiaires puissent être territorialisées au regard de variables telles que leur expérience dans l'APSA ou encore leur rapport au savoir. En outre, cela corroborerait les travaux de Fleurance et Cotteaux (1999) pour qui une pareille flexibilité des démarches pédagogiques se développerait avec l'accroissement de la maturité professionnelle. Une seconde stratégie, selon Quidu (2013), consiste à jouer avec les différents cadres théoriques afin d'interpréter des conduites complexes irréductibles à un unique cadre d'analyse. Autrement dit, dans cette stratégie, l'enseignant passe de cadre en cadre en jugeant l'un après l'autre, l'efficacité de chacun d'eux pour décrire, interpréter et résoudre les difficultés rencontrées par les élèves. En outre, au regard du caractère très fortement théorique de la formation initiale actuelle, nous ne pouvons que penser qu'un tel mode de fonctionnement puisse être davantage prégnant pour un jeune enseignant, récemment sorti de l'université. Ainsi, la modélisation des décisions tactiques des joueurs, proposée par Mouchet (2003) nous semble particulièrement pertinente pour appréhender une réelle intégration des modèles scientifiques (Quidu, 2014a) en vue de décrire notre objet d'étude. Nous retenons en somme, les propos de Vinatier (2009, p. 209) pour qui « le croisement des paradigmes de recherches, lorsqu'il est possible, rend plus puissante la compréhension des organisateurs – ou des schèmes – de l'activité enseignante sans mettre à mal les cohérences internes à chaque discours théorique ».

III.3.1. MODELISATION DE L'ACTIVITE DECISIONNELLE REGULATRICE DES ENSEIGNANTS D'EPS STAGIAIRES AU REGARD DE LA PLURALITE DE MODELES THEORIQUES

Cette modélisation présente une double grille d'analyse de l'activité décisionnelle régulatrice. Tout d'abord, d'un point de vue vertical, selon les éléments contextuels plus ou moins présents et influents sur celle-ci. Nous considérons dans ce cadre que les éléments de la situation sont plus prégnants que ceux des contextes plus diffus comme les éléments du contexte général (comprenant les contextes professionnel, pré-professionnel et extra professionnel). Nous faisons ainsi émerger l'espace-temps comme une variable d'influence sur l'activité décisionnelle régulatrice. D'un point de vue horizontal, nous mettons en avant les trois principaux axes d'influence thématique, traversant l'espace-temps. Tout d'abord, le

pôle enseignant, ses représentations, ses valeurs, ses conceptions, sur son activité d'enseignement, soit son histoire personnelle au sens large. L'ensemble de ces éléments s'est construit comme nous l'avons vu dans les différents contextes traversés, et est sans cesse en reconstruction au fil des expériences d'enseignement engrangées. Par ailleurs, le second pôle concerne les élèves, la connaissance que l'enseignant a de sa classe, des caractéristiques globales et singulières de chacun d'eux, les connaissances préalables sur l'adolescence, la physiologie, la psychologie, soit de l'élève générique. Enfin, nous distinguons un pôle lié au support de la leçon (APSA), à son environnement physique et matériel, ou encore aux conceptions dominantes dans la profession ; soit le monde enseignant tel qu'il s'organise réellement et tel qu'il peut être communément décrit. C'est précisément de l'interface entre les deux premiers pôles, que l'enseignant, se crée au sein de la situation, son propre monde, sa vision singulière et subjective du comportement moteur de l'élève à un instant donné d'une leçon particulière.

En outre, nous pouvons résumer que la décision régulatrice émerge du croisement entre une variable spatio-temporelle et les « mondes » que l'enseignant se construit personnellement, en lien avec l'élève et le monde enseignant. Nous soulignons in fine, que l'arrière-plan décisionnel de l'enseignant stagiaire se construit d'éléments en partie communs et partagés par une équipe EPS sur le plan local, à des conceptions dominantes sur l'enseignement, parfois transmises en formation initiale. A ces éléments communément partagé, cet arrière-plan décisionnel est également empreint d'éléments singuliers et subjectifs, liés à sa propre histoire personnelle dans les contextes extra-professionnel, pré-professionnel et professionnel. Ces premiers éléments ne sont en aucun cas exhaustifs pour caractériser les sources d'influence de l'activité décisionnelle régulatrice de l'enseignant stagiaire mais représentent néanmoins les facteurs les plus prégnants suite à ce travail « d'état de l'art ». L'enjeu sera, dans notre partie empirique, de faire fonctionner cette modélisation afin de documenter les sources d'influence réelles. Ces premiers éléments constituent ainsi des indicateurs pertinents pour orienter notre stratégie de recueil de données.

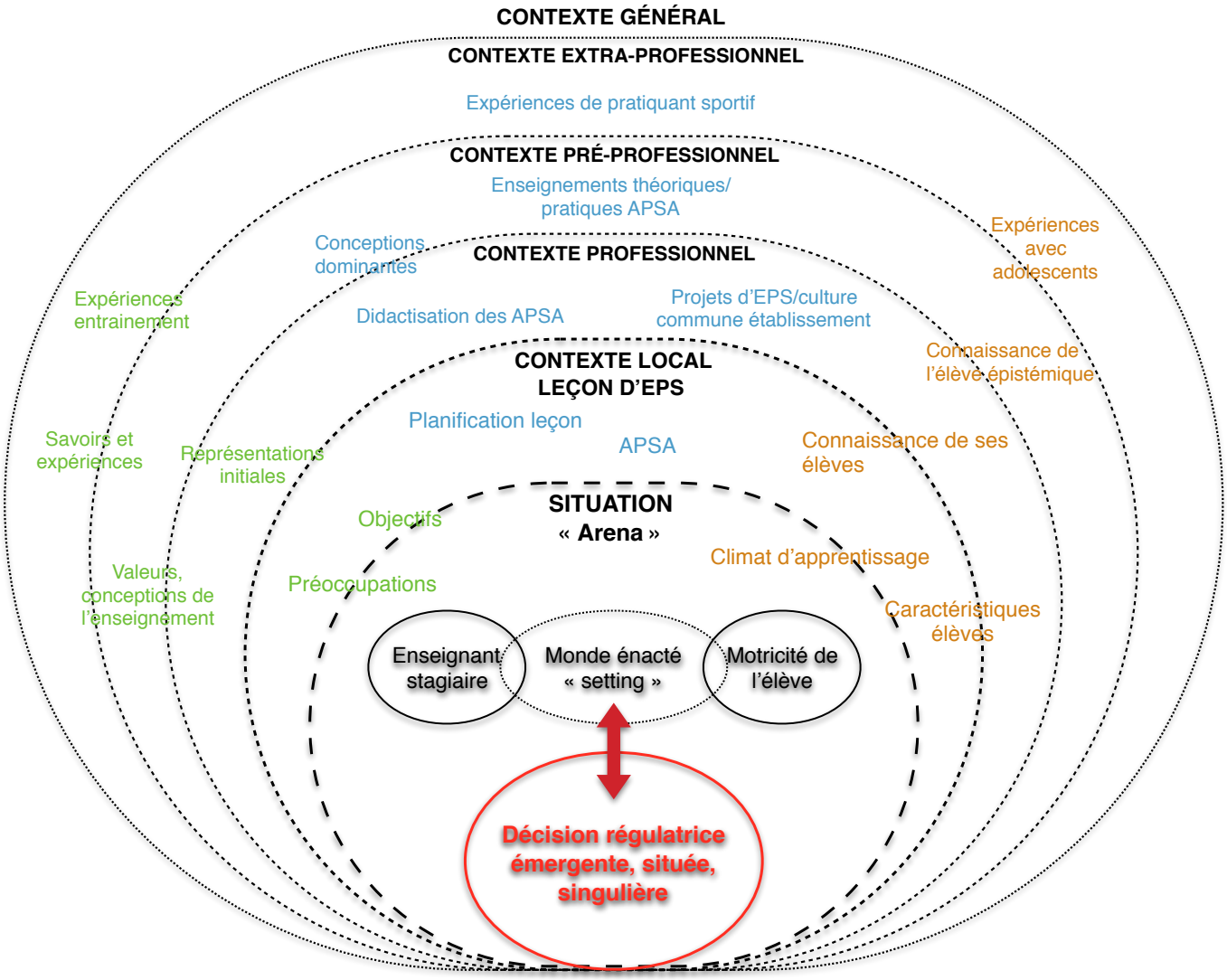


Figure 9 : Modélisation de l'activité décisionnelle régulatrice au regard de la complémentarité des modèles théoriques

III.4. CONCLUSION : DES POINTS DE VUE EXTERNES COMPLEMENTAIRES MAIS NON SUFFISANTS

Les trois modèles théoriques présentés ici sont pertinents pour décrire une partie de la complexité de l'activité décisionnelle. Les théories cognitivistes nous permettent de mieux comprendre la dynamique existant entre la phase de planification et son éventuel impact sur les décisions au sein de la leçon. Ce modèle est en outre cohérent pour approcher un mode décisionnel algorithmique, prescrit par des connaissances antérieurement acquises. Or, la formation initiale étant largement empreinte de cette épistémologie dans son approche de la formation à l'enseignement, ce qui nous laisse penser que l'activité décisionnelle régulatrice puisse peu ou prou être impactée. Par ailleurs, les théories écologiques sont pertinentes pour éclairer la complexité du contexte de la leçon, son caractère contingent, imprévisible, mouvant. Par ailleurs, en apportant une vision plus globale, la modélisation de Bronfenbrenner est très proche de la réalité des contextes d'enseignement et de l'activité réelle de planification des enseignants par structures temporelles emboitées.
Par ailleurs, la figure n°5 nous permet d'envisager la valorisation et l'importance de la subjectivité relative aux décisions régulatrices. Cette dernière s'exprime à la fois dans les rapports que l'enseignant stagiaire entretient avec les aspects très diversifiés du contexte général (expériences préalables, expertise dans une APSA, le contexte local d'enseignement, etc.) et à la fois dans la construction personnelle et singulière de la séquence de la leçon dans laquelle émerge son activité décisionnelle régulatrice. Nous signalons, avec Mouchet (2003) au regard de cette formalisation provisoire de l'activité décisionnelle de l'enseignant stagiaire que l'un des enjeux de la méthodologie adoptée consiste justement à accéder à cette facette privée de l'activité, en s'ancrant dans une situation singulière et spécifiée tout en pouvant documenter ses différentes couches d'influence. Cet aspect sera développé à la fois dans le chapitre suivant et dans le chapitre consacré à notre méthodologie. Spécifiquement à notre public cible, nous observons qu'aucun modèle théorique ne s'est particulièrement penché sur la caractérisation de l'activité décisionnelle régulatrice de ces derniers. Nous pouvons répertorier l'ensemble des recherches sur les enseignants débutants au regard de cinq objets d'études prédominants : les problèmes perçus par les enseignants débutants (*e.i.*, Behets, 1990), le développement professionnel des enseignants, soit du point de vue identitaire (*e.i.,* Pérez-Roux, 2011) soit de celui de leurs préoccupations (*e.i.*, Serres, Ria et Adé, 2004), les dilemmes (*e.i.*, Ria, Saury, Sève & Durand, 2001), les émotions (Ria, Sève, Theureau, Saury & Durand, 2003) et enfin très récemment les ressources exploitées dans l'exercice du métier au quotidien (Adé, Gal-Petitfaux et Serres, 2015) ou encore l'enseignement en milieu difficile (2011 pour une synthèse) Si ce dernier point permet de documenter le caractère diachronique des décisions régulatrices, l'ensemble reste réducteur, notamment pour caractériser leur mode de décision *in situ*. Quelques résultats apportent néanmoins des éléments de réponse mais restent sur l'activité telle qu'elle est décrite d'un point de vue extérieur. En effet, telle que nous venons de l'exposer, la flexibilité des démarches pédagogiques est parfois inconsciente et non perçue par l'enseignant lui-même. C'est pourquoi, la psychophénoménologie nous apparaît constituer un point de vue complémentaire pour approcher l'activité décisionnelle du point de vue de celui qui la vit ; soit l'enseignant stagiaire lui-même. Nous pensons ainsi mieux comprendre les zones d'ombre évoquées dans ce chapitre, en opérant un renversement conceptuel, qui consiste à placer le point de vue du sujet comme prioritaire pour comprendre l'organisation de son activité décisionnelle[51].

[51] Nous reviendrons sur l'articulation des modèles théoriques notamment avec celui de la psychophénoménologie dans l'énoncé de notre posture épistémologique.

Chapitre IV. Appréhender la subjectivité de l'activité décisionnelle régulatrice : éclairage de la psychophénoménologie

Ce chapitre a vocation à apporter un éclairage scientifique complémentaire à ceux préalablement exposés en étudiant la subjectivité relative à l'activité décisionnelle régulatrice. L'enjeu sera notamment d'approfondir la compréhension du processus de construction de sens, tel que cela a été amorcé au regard des présupposés de l'action située. Nous considérons en effet l'individu comme un être singulier qui vit, pense et agit, non réductible au sujet conscient de soi (Snoeckx, 2000). Dans ce cadre, nous envisageons ici une réelle bascule épistémologique en ne considérant non plus l'activité décisionnelle telle qu'elle est décrite par un point de vue extérieur, mais par celui qui la vit. En ce sens, la distinction entre événements extérieurs au système et transformation du système n'est plus possible : « le système évolue, subit des transformations qui doivent être compris en référence à l'activité du système et à la structure qui réalise cette activité (…) ce sont les affections du système elles-mêmes qui sont à l'origine de l'existence des objets » (Peschard, 2004, p. 313). Cette démarche s'inscrit dans une mouvance plus générale qui vise à réhabiliter la prise en compte de la subjectivité dans les recherches sur l'intervention. Paradoxalement, nous constatons à l'instar de Lémonie (2014) une forte étanchéité du champ des STAPS à intégrer ce point de vue. En outre, nous avons préalablement montré notre accord relatif avec le concept de « régulation didactique » (Boudard, 2009). Or, l'auteur s'intéresse à la présence *a priori* des savoirs au sein des interactions enseignants élèves et montre « une réalité complexe, dans laquelle les savoirs ne sont pas facilement mis en scène, explicités » (Boudard et Robin, 2011, p. 68). Ces derniers mentionnent en effet que faute d'explicitation, les savoirs de types fonctionnels seraient masqués lors des régulations didactiques. Cela nous semble particulièrement intéressant à retenir afin de soulever l'intérêt d'approcher ces décisions régulatrices par le prisme de la psychophénoménologie. L'enjeu de ce chapitre sera d'éclairer les éléments théoriques permettant de comprendre la subjectivité des décisions régulatrices tout en opérant une transition vers les choix méthodologiques que nous exposerons ultérieurement. En effet, postuler l'existence d'une subjectivité propre aux individus d'un point de vue théorique n'est cohérent qu'en abordant ces éléments comme sous-jacents et constitutifs d'une méthode permettant d'aller les recueillir que constitue l'entretien d'explicitation (EdE). C'est pourquoi nous tenterons de révéler explicitement ces liens théorie/méthodologie afin de donner une cohérence d'ensemble à notre travail.

IV.1. UNE THEORIE DE LA CONSCIENCE

Nous avons préalablement caractérisé l'activité décisionnelle régulatrice essentiellement selon un point de vue en troisième personne au travers de plusieurs modèles scientifiques. Nous avons entre-aperçu des éléments, notamment liés aux présupposés de l'énaction, permettant d'envisager que l'activité peut également être décrite au travers de sa subjectivité soit en prenant en compte le point de vue du sujet. Nous nous inscrirons ici pleinement en continuité avec les éléments préalablement présentés selon les théories situées. C'est pourquoi les propositions psychophénoménologiques constituent un apport théorique nécessaire pour dépasser cette description *a priori* et approcher au plus près l'activité par celui qui la vit. Il nous semble en effet, à l'instar de Mouchet (2003, 2014), indispensable de nous référer à une théorie de la conscience pour analyser la subjectivité inhérente à l'activité décisionnelle régulatrice.

IV.1.1. DIFFERENTS MODELES THEORIQUES DE LA CONSCIENCE ET IMPLICATIONS SUR LA VERBALISATION DE L'ACTIVITE DECISIONNELLE

Si pendant plus d'un siècle, la conscience a été « exclue de la recherche scientifique » en psychologie (Theureau, 2006, p. 66), elle bénéficie aujourd'hui d'un écho très favorable à tel point que certains parlent de « boom du marché universitaire de la conscience » (*Ibid*, p. 67) ou d'« explosion du thème de la conscience » (Depraz, Varela, et Vermersch 2011). Ainsi, « la conscience apparaît aujourd'hui à la fois comme un objet de recherche scientifiquement légitime, un concept incontournable, une réalité qu'il est urgent de cerner rigoureusement » (Pachoud & Zalla, 2000, p. 9). Ce travail n'a pas vocation à faire un état des lieux sur l'ensemble des propositions scientifiques sur la conscience[52]. Nous retiendrons malgré tout que de nombreuses propositions foisonnent actuellement et qu'au-delà d'un intérêt partagé pour l'étude de la conscience et de sa prise en compte pour expliquer les logiques personnelles des acteurs en situations, de nombreuses divergences existent entre les principaux courants.

Dans un souci de cohérence de l'ensemble de notre travail, nous nous situerons ainsi dans l'acception de la conscience telle qu'elle est envisagée dans la perspective psychophénoménologique. En accord avec Vermersch (2001a) il est possible de distinguer la conscience réfléchie de la conscience directe. Or cette dernière fait écho d'une part à la conscience en acte proposée par Piaget (1974) et d'autre part à la conscience préréfléchie dans le langage phénoménologique de Husserl (1950, 1991), de Sartre (1936/1988) ou encore de Ricoeur (1950), soit une conscience sur un mode irréfléchi c'est à dire antérieur à toute mise en mots. En outre, cette conscience directe est constitutive de la partie privée et subjective de l'activité et peut être révélatrice de l'organisation intrinsèque du sujet. Nous percevons l'intérêt de mieux appréhender ces éléments ce pourquoi nous distinguerons tout d'abord les deux sources d'influences importantes établies par Vermersch (2001a). Cela nous amènera à explorer les propositions phénoménologiques et celles de la mouvance piagétienne (1974a et b) au sujet de l'inscription de la conscience dans l'action. Ces propositions constituent des éléments complémentaires nécessaires et pertinents pour approcher la conscience dans ses différentes facettes.

> *Elles (les approches Piagétiennes et psychophénoménologiques) s'apparentent par leur nature et leur structure, car l'une et l'autre prennent appui sur l'action préréfléchie pour en élaborer la conceptualisation et toutes deux se composent de trois paliers : le réfléchissement, la thématisation et la réflexion, qui constituent trois étapes successives et nécessaires à la prise de conscience. (Balas, 2001, p. 17)*

IV.1.1.1 Modèle de la conscience selon Piaget

Piaget dans ses conclusions de *La prise de conscience* (Piaget, 1974) postule comme point de départ une conception dynamique de la conscience. Il existe selon lui des raisons fonctionnelles à la prise de conscience. Pour l'auteur, entre les buts et le résultat de l'action tout deux conscients, la prise de conscience sur les opérations impliquées dans la réalisation de l'action ne peut s'effectuer que : a) dans le cadre d'un échec de l'action ; b) si le sujet cherche pour une raison ou pour une autre à connaître les moyens employés dans leur rapport aux résultats. Cela témoigne d'une définition implicite de la conscience, n'existant que dans l'acte et susceptible de faire l'objet d'une prise de conscience. Piaget (1974) propose un postulat permettant d'éclairer la conscientisation des éléments inconscients de l'action : ce n'est pas la simple projection d'un faisceau de la conscience sur ces éléments, mais un travail de conceptualisation qui fait passer l'assimilation pratique des objets à une assimilation par concepts. Dans ce cadre, pour que la prise de conscience de l'action soit pertinente, il faut que le sujet procède à une reconstruction conceptuelle des coordinations réalisées au plan de l'action. Ainsi, pour Piaget (1974), l'action constitue une connaissance autonome étant donné

[52] Nous pouvons dans ce cadre renvoyer le lecteur notamment au travail de Mouchet (2014, 2016) présentant plusieurs modèles de la conscience pour étudier l'activité en contexte.

que la prise de conscience est toujours en retard sur elle. Cela est d'ailleurs en lien avec l'inscription temporelle de la conscience telle que nous l'avons préalablement étudié. Dans ce cadre, l'auteur souligne le fait qu'une action à elle seule constitue un savoir autonome, car il ne s'agit que d'un savoir-faire et non pas d'une connaissance consciente au sens d'une compréhension conceptualisée mais constitue néanmoins la source de cette dernière. Ainsi, la réussite en acte précède la conceptualisation. Cela a pour conséquence que le sujet, pour réussir son action n'a pas besoin d'avoir conscience des moyens de sa réussite.

Par ailleurs, Piaget étudie les passages entre niveau de conscience et les mécanismes de ces passages, ce qu'il nomme dans la notion de « prise ». Cette dernière traduit la dynamique allant d'une forme de conscience, comme conscience en acte, vers une autre forme de conscience[53]. Piaget (1974a) nomme le passage de l'agi au représenté (soit le passage du sensori-moteur vers le fonctionnement opératoire concret) le « réfléchissement » pour le distinguer des passages suivants. Piaget (1974a) considère alors que la prise de conscience constitue un véritable travail de conceptualisation.

Nous retiendrons en outre avec les travaux de Piaget (1974a, 1974b) qu'une forme d'inconscient, qui n'existe que dans l'acte, est susceptible de devenir l'objet d'un réfléchissement et d'une verbalisation. Ce réfléchissement et cette verbalisation peuvent être conçus comme les deux premières étapes descriptives nécessaires à la réflexion et à la généralisation. Ces deux premiers niveaux nous intéressent particulièrement pour envisager de documenter le passage entre l'activité décisionnelle telle qu'elle s'est produite et telle qu'elle est par la suite verbalisée par l'enseignant stagiaire. Ces travaux sont également pertinents pour envisager la primauté de la forme opératoire des connaissances sur la forme discursive. Bien plus encore, au regard du fait que les enseignants stagiaires connaissent une évolution professionnelle importante lors de cette première année d'enseignement, les apports de Piaget (1974a) nous permettent d'éclairer ce que peut-être la prise de conscience au cours de ce développement. Néanmoins, nous considérons avec Balas (2001) que la prise de conscience dont il est question en psychophénoménologie ne doit pas être confondue avec la prise de conscience piagétienne en raison de la différence de leurs objets et de leurs produits. Dans ce cadre, Vermersch (2001a) souligne que les travaux de Piaget (1974a) ont l'inconvénient d'amalgamer les capacités de conceptualisation de l'enfant et la prise de conscience dans le sens où la verbalisation ne sert pas seulement de révélateur de la prise de conscience réfléchie mais atteste aussi de l'avancée des opérations intellectuelles permettant de conceptualiser et donc de vivre l'expérience.

IV.1.1.2 Types et typification dans l'activité décisionnelle régulatrice

Les propositions phénoménologiques de Schütz mettent en évidence la notion de « pertinence interprétative » (1966). Ces dernières sont en effet fortement impliquées dans la structuration de la fenêtre attentionnelle dans le sens ou le partage du thème et de l'horizon, la détermination du familier et du problématique, présuppose l'existence de telle structure interprétative (Cefaï, 1997). Ces structures interprétatives permettent en effet l'identification et la reconnaissance de ce qui apparaît pertinent en fonction des motifs-en-vue-de et des motifs-parce-que. En accord avec Cefaï (1997) la pertinence interprétative consiste en des synthèses d'identification et de recognition qui sont réactualisés dans la situation et ne sont donc pas

> *(…) une somme d'information inertes, un corpus de propositions positives, une banque de données enregistrées une fois pour toutes. (…) Elles permettent au contraire des actions correctes et sensées, et d'inventer des solutions appropriées et des réponses viables aux problèmes qui surgissent » (Cefaï, p. 135).*

Dans ce cadre, ces pertinences interprétatives mobilisent des processus de typification. Les notions de type, typification et de typicalité (Schütz, 1966, 1987, 1998) nous semblent être pertinentes pour comprendre les processus inhérents à l'activité décisionnelle, ici considérée comme une expérience (au sens phénoménologique du terme). En effet, pour Cefaï « la

[53] Cette autre forme de conscience n'a pas été nommée par l'auteur.

question du type, de la typicalité et de la typification est au cœur de la problématique de la constitution de la réalité quotidienne et des relations d'interaction » (1997, p. 113). Ainsi, Cefaï (1994), effectuant une lecture critique des notions de type, de typicalité et de typification note que :

> *La saisie de la typicalité renvoie à la réception de régularités thématiques, interprétatives et pratiques : celles-ci relèvent à la fois de la régularité et de la récurrence du monde objectif, institué socialement et partagé inter subjectivement, ou celle d'un monde subjectif, constitué à travers la genèse d'une situation biographique. Les opérations de typification consistent en deçà de toute médiation intellectuelle, en des synthèses d'identification et de recognition qui réduisent du déjà-là à du déjà connu, ou qui inventent et découvrent de nouvelles régularités : elles sont sinon sur un mode analytique, indissociables de la saisie de la typicalité.* (Céfaï, 1994, p. 105)

Cela veut dire pour Céfaï, que dans la vie de tous les jours, les objets, les événements, ou encore les autres individus sont perçus sur un fond de familiarité qui fait qu'ils ne sont pas perçus comme uniques, mais sur le mode de la typicalité. En ce sens, percevoir des objets, des situations c'est toujours les éprouver comme typifiés, car étant présents dans la conscience du sujet, non pas dans leur être unique, mais dans leurs aspects typiques. Dans le cas de l'activité décisionnelle régulatrice, ce que perçoit l'enseignant est toujours une motricité singulière. Ainsi, lorsqu'il porte un jugement sur cette motricité pourtant unique et située, dans l'espace comme dans l'histoire de l'enseignant, cela nécessite de la rapporter à du « déjà connu ». En cela, la perception de cette motricité est déjà une interprétation et elle possède ainsi un sens, qui est dépendant à la fois du contenu de ce qui est perçu et à la fois de la manière utilisée pour percevoir. Ainsi, dans ces considérations théoriques, la motricité observée et perçue par l'enseignant ne sont pas telles que des choses pures et simples, mais sont d'emblée interprétées, sélectionnées, typifiées. Dans ce cadre, Schütz considère que les typifications s'enracinent dans l'appartenance à une culture et à une histoire biographique particulière : la connaissance courante du monde peut être ainsi considérée comme le résultat d'une « sédimentation » de l'expérience de l'individu et de celles que lui ont transmises ses prédécesseurs. Nous comprenons dans ce cadre toute l'importance d'envisager les éléments inhérents au contexte général. Ainsi, le monde n'est pas expérimenté comme

> *(…) une collection chatoyante et bourdonnante de données sensorielles, ni comme une collection d'objets individuels isolés sans relations les uns des autres qui pourraient être sortis de leur contexte, mais comme une structuration distribuée en types et en relation typiques entre les types.* (Schütz, 1987, p. 206)

L'élaboration de la perception fait effectivement surgir le monde sous différentes facettes en fonction de visées. Mais ce surgissement semble dépendre avant tout de l'intention et des buts poursuivis par le sujet. En ce sens, tout contexte de sens peut être pensé comme un contexte d'activité pratique pour Cefaï (1994) : « c'est par leur relation à un pouvoir-faire, à un vouloir-faire, à un devoir-faire, et à un faire effectif, que la thématisation[54] et l'interprétation du monde social sont en fin de compte motivées » (p. 118). C'est pourquoi, le monde perçu est toujours une construction liée à une anticipation ou à un projet d'action, ce que Schütz évoque ainsi :

> *Il est important de souligner que nos expériences actuelles ne se réfèrent pas à nos expériences passées par le seul biais de la rétention et du souvenir. Elle porte en elle des protentions d'évènements dont on attend qu'elles les suivent immédiatement. L'expérience porte aussi en elle des anticipations d'événements plus éloignés dans le temps avec lesquelles l'expérience présente est censée être en relation.* (Schutz, 1987, p. 206)

Néanmoins, si le monde perçu est anticipation en fonction d'un projet d'action, cette anticipation doit être considérée comme cadrée par les typifications viables déjà réalisées par le passé. Autrement dit, comprendre l'action perceptive c'est insérer cette action dans une temporalité particulière. Les processus de typification, soit de saisie des régularités dans le contexte environnant, sont donc éminemment dépendant à la fois de l'histoire personnelle de

[54] La notion de thématisation est ici entendue par l'auteur au sens où nous l'avons envisagé dans la section correspondant à l'attention phénoménologique.

l'enseignant mais aussi de son histoire conjointe avec le ou les élèves concernés par la régulation.
In fine, nous retenons que les typifications constituent des processus de catégorisation et de conceptualisation du réel construites ou remobilisées en situation. Les typifications sont conçues dans ce cadre comme des actes de synthèse et de reconnaissances qui réduisent les configurations phénoménales à du déjà connu, déjà éprouvé. En ce sens, elles sont à la fois dépendantes de la situation pour l'acteur lui-même, mais également des motifs d'agir de chacun de ces acteurs.

IV.1.1.3 Les modes de la conscience selon Husserl

La phénoménologie comme prise en compte de l'apparaître, repose sur la possibilité de se saisir les vécus et de les décrire. C'est au sein de deux paragraphes (77 et 78) du tome I des Idées directrices pour une phénoménologique que Husserl met en évidence le mode de « conscience préréfléchie ». Cela signifie qu'un individu qui s'arrête et se retourne sur son passé, lui apparaît alors, et alors seulement, des choses qu'il vivait sans avoir la conscience de les vivre.

> *Notons le point suivant : tant que nous vivons dans le cogito, nous n'avons pas pris conscience de la cogitatio elle-même comme d'un objet intentionnel ; mais elle peut le devenir à tout instant ; son essence comporte la possibilité de principe que le regard se tourne ''réflexivement'' et prenne naturellement la forme d'une nouvelle cogitation qui se dirige sur elle de façon à la saisir simplement. (Husserl, 1913, § 77 et 78, p. 121)*

Ces analyses philosophiques nous permettent d'envisager qu'un individu n'est pas conscient de ce qui constitue son vécu, que ce dernier déborde de toutes parts en permanence. Pour Husserl (1950) s'il y a passage d'un non-conscient à une conscience, ce n'est pas le passage d'un rien à un existant mais le passage d'un existant ne contenant pas la conscience de « je » à un existant qui la contient. Autrement dit, il y a une conscience non consciente d'elle-même et une conscience réfléchie qui l'est. Nous soulignons avec Vermersch (2012) que nous avons affaire au paradoxe d'une espèce de conscience vécue invisible à la conscience réfléchie actuelle et qui se révèle après ressouvenir comme une conscience ayant existé dans le vécu passé.

IV.1.1.3.1. Une conscience inscrite dans la temporalité et incarnée dans le corps

Husserl (1905, 1964) propose, en accord avec les travaux de Depraz (2002) une conception originale du temps vécu, qui passe par la prise en considération du présent élargi de la conscience, soit son flux vivant. Le temps vécu n'est pas ici considéré comme une succession d'instants isolés et séparables les uns des autres, mais comme un enchainement continu où l'immédiatement passé (la rétention) passe dans le présent, et où ce dernier se trouve immédiatement anticipé dans le moment qui suit (la protension). Ce terme de « rétention » désigne « à la fois le processus de mémorisation passive attaché à chaque instant vécu et le contenu ''retenu'' » (Vermersch, 2012, p. 174). Ce mécanisme passif peut notamment rendre compte de la mémoire de vécu, mémoire spontanée de ce que l'individu vit sans intention de le mémoriser. En effet, pour Husserl (1905) dans le sujet se mémorise en permanence de façon passive ce qu'il vit, par le seul fait que vivre est une continuité maintenue. Husserl (1905) nomme « moment présent » une telle dynamique temporelle unitaire où passe incessamment l'une dans l'autre, impression, rétention, protension. Ainsi, « alors que la rétention, la saisie du passé immédiat, engage une logique du dépôt collectif, la protension libère la possibilité du nouveaux » (Depraz, 2002, p. 79). Depuis une telle cellule temporelle originaire se déploient les horizons temporels du passé et du futur, la remémoration et l'attente qui mettent celle-ci en relation avec les événements plus lointains de sa vie historique et générative. Cela rejoint les travaux de Berthoz et Petit (2006) pour qui : « au fur et à mesure que je perçois le monde, je le constitue activement par mes anticipations ou protensions, je me lance en avant et en même temps je retiens ce que je fais (rétention) » (2006, p. 88). C'est également sur cette temporalité que se fondent les analyses constitutives de l'expérience chez Schütz (Cefaï, 1997). Dans ce cadre, Schütz (1998) emprunte à Bergson

la distinction entre vivre dans la durée et penser dans le monde spatio-temporel (Cefaï, 1997). La durée est ici considérée comme le courant de l'expérience vivante et est par principe irréfléchie. Elle se compose d'un ensemble de qualités hétérogènes qui s'écoulent en continue, de phase en phase. Cette notion de durée renvoie à la notion d'agir dans et sur le monde ; l'agir qui consiste en une action dans le monde extérieur.
L'inscription de la conscience dans le temps va de pair pour Husserl (1950) et Depraz (2002) avec son inscription dans le corps. L'auteur met en évidence l'enracinement dans les mouvements du corps de la relation connaissant de la conscience à son espace environnant, ou encore l'idée de l'incarnation de la conscience aux objets et au monde. Dans ce cadre, la visée perceptive est originairement sensorielle, principalement visuelle, auditive, tactile et met en jeu la motricité corporelle. Cela rejoint les travaux de Merleau-Ponty (1945, 1964) pour qui la conscience est opaque et constitutive de son immersion dans le corps.

IV.1.1.3.2. Une conscience située

Husserl (1991) distingue le « rien » du « degré zéro de l'activité ». La trace rétentionnelle est immobile et inactive car elle n'est pas mobilisée volontairement par le sujet mais elle n'est pas morte ; elle est conservée sans pour autant disparaître. Husserl (1991) met notamment en évidence le champ de prédonation. La donation est le passage de ce qui n'est pas encore intentionnel à ce qui le devient. Le champ de prédonation peut donc être envisagé comme la segmentation du champ sensoriel situé en deçà de la conscience directe, l'organisation de ce qui est en arrière-plan qui est déjà traité par les capteurs sensoriels sans avoir pour autant une saillance suffisante pour être l'objet d'une conscience préréfléchie. Nous reviendrons plus en détails ultérieurement sur ces différentes modalités de conscience. Nous percevons que la conscience est inscrite dans la temporalité au travers d'une mémoire en acte spontanée et inconsciente par l'individu.
Husserl (1991) met par ailleurs en évidence le concept de « sédimentations » pour caractériser un habitus, un ensemble de savoir-faire, de gestes habituels, tant individuels que collectifs, en pensant notamment que les processus sociaux sont éprouvés à mesure qu'ils sont traversés. Les actes et les attitudes sont inscrits dans le corps individuel et le corps social, qui les transforme de l'intérieur. La sédimentation des pratiques d'un individu est ainsi incarnée dans des actions communautaires et enracinée dans sa chair préréflexive

> *Les habitus qu'une communauté forge spontanément au fil du temps, et qui assurent la normalité sociale, à savoir les cadres de pertinence comme dit Schutz (1970), dans lesquels les individus peuvent évoluer selon un style pré-donné, ou ce qu'Husserl (1991) nomme typique de l'agir. La conscience commune d'un cadre de familiarité assure à la structure sociale une forme de stabilité. (Depraz, 2002, p. 79)*

Cela est par ailleurs en accord avec les travaux de Merleau-Ponty (1945) qui postulent l'existence de capacités corporelles d'action sédimentées dans l'inconscient corporel et qui forment une zone pré-construite d'habitus susceptible de venir à la conscience.

IV.1.1.4 Synthèse provisoire et implication pour notre travail

En somme, les travaux d'Husserl (1950, 1991) nous permettent d'envisager la conscience comme une conscience intentionnelle, c'est à dire dirigée, ouverte sur un contexte plus englobant et visant des objets. Dans ce sens ces propositions nous semblent en accord avec les modèles théoriques préalablement exposés et retenus pour étudier l'activité décisionnelle régulatrice. Cette approche met notamment en évidence le caractère incarné et situé dans le temps et dans l'espace individuel et social de la conscience, envisagée comme une unité structurelle et fonctionnelle à part entière. Husserl (1991) met dans ce cadre en évidence des paliers, relatifs à la hiérarchie génétique des étapes de constitution de tout acte à chaque instant. Cette déclinaison de la conscience en niveaux, simultanément disponibles mais pas nécessairement, nous interroge. Nous pouvons ainsi envisager, qu'au-delà de ce qui est verbalisé, se situe un « inconscient » cognitif non refoulé[55] qui est simplement encore non

[55] En opposition aux propositions psychanalytiques, pour qui l'inconscient est notamment considéré par Freud comme un vide et n'est pas pénétrable.

réfléchi. Cela a pour conséquence que toute description du vécu implique une mobilisation de ce conscientisable et la pluralité des niveaux de conscience.
Par ailleurs, la considération de la conscience dans la temporalité dans les travaux de Husserl ou de Schütz, nous permet de soulever deux conséquences pour l'étude de l'activité décisionnelle régulatrice : « l'activité décisionnelle est ainsi éprouvée dans la durée. Ce vécu de l'activité éprouvée dans « le temps vivant », est envisagé par Schütz comme l'agir (Schütz, 1987, 1998). Dans ce sens, l'agir est donc une forme d'intentionnalité spécifique et toute action est essentiellement projective : « si les événements décisifs pour le métabolisme, le comportement, la survie, et donc la vie quotidienne, ont lieu dans les quelques dizaines de millisecondes précédant l'action ou l'interprétation perceptive, et si la trame du vécu est faite d'une multitude de tels actes anticipateurs effectués dans un même laps de temps, c'est que la réalité elle-même est une vaste construction anticipative – à proprement parler : elle est de constitution (ou par constitution) protentionnelle » (Berthoz et Petit, 2006, p. 75). Il convient ainsi, dans la prise en compte de l'activité décisionnelle régulatrice de resituer cette nature anticipatrice de cette activité. Dans ce cadre, la planification de la leçon apparaît comme un élément majeur pour documenter et comprendre ce lien. Par ailleurs, la nature projective de l'activité ne peut être ressaisi que par le travail réflexif de la conscience qui se ressaisi de la durée pour découper l'agir en le spatialisant. Dans ce cadre, seul l'acteur est capable par un acte d'attention de spatialiser les éprouvés de la durée et de spécifier lui-même où et quand se termine l'action. Cet élément aura un impact important quant à la délimitation temporelle de nos séquences d'entretien. Malgré tout, la phénoménologie se constitue à la base d'une réflexion philosophique. La phénoménologie est un domaine de la philosophie qui vise l'universel et abandonne le point de vue en première personne au nom de l'égo transcendantal. Or, le projet de notre travail n'est pas philosophique mais psychologique en ayant préalablement fait émerger que l'activité décisionnelle régulatrice peut être décrite au travers des processus d'observation et de régulation de l'activité de l'élève. Dans ce cadre, le recours à la phénoménologique n'a vocation qu'à resituer l'influence de celle-ci dans le cadre des travaux psychophénoménologiques (Vermersch, 1996, 1999, 2012) dont ils sont empreints

IV.1.2. APPORTS DE LA PSYCHOPHENOMENOLOGIE COMME NOUVEAU CADRE D'INTERPRETATION DE L'ACTIVITE DECISIONNELLE REGULATRICE

IV.1.2.1 Définition et utilisation de cette approche pour notre travail

La psychophénoménologie apporte un cadre d'interprétation des conduites humaines en se basant, pour une grande partie, sur les travaux phénoménologiques. Contrairement au projet philosophique de la phénoménologie qui cherche l'essence des vécus purs, la psychophénoménologie vise à accéder à l'expérience subjective soit à des vécus spécifiés. L'enjeu est en outre de proposer une description de ces vécus singuliers. C'est un domaine de la psychologie que nous nous pouvons qualifier à l'instar de Maurel (1999) de psychologie expérientielle dans le sens où elle valorise ce qui apparaît au sujet ou a fait cette expérience. Pour Vermersch (1997) la psychologie peut s'appuyer sur les analyses phénoménologiques et sur les clarifications qu'elle permet d'établir au sujet des différents types d'actes. Pour cela, elle se compose d'une méthodologie qui place au premier plan le point de vue en première personne (Vermersch, 1996a). Dans ce cadre, Vermersch considère cette approche comme

> *(…) une nouvelle ligne de réflexion pour donner une place plus claire au point de vue privé, qu'on le nomme phénoménologique parce que c'est la prise en compte de ce qui apparaît au sujet lui-même, psychophénoménologique pour différencier cette discipline empirique de la discipline philosophique, ou bien encore point de vue en première personne, pour manifester que c'est le point de vue du sujet relativement à sa propre expérience. (2000b, p. 22)*

En conséquence, cette approche présente donc le double intérêt de décrire, conceptualiser et modéliser la subjectivité tout en proposant une technique de verbalisation de cette dernière au

moyen de l'entretien d'explicitation[56]. Nous percevons ici l'intérêt, que cette perspective psychophénoménologique, peut susciter au regard de notre présent travail. Elle nous permet d'envisager l'interprétation de l'activité décisionnelle régulatrice sous un nouvel éclairage tout en dépassant les zones d'insatisfactions que nous avons soulevées à la fin du chapitre 3. En offrant la possibilité de comprendre l'activité telle qu'elle est réellement vécue par l'acteur lui-même tout en autorisant la description du vécu de manière très précise. Au regard des éléments de caractérisation de l'activité décisionnelle régulatrice présentés dans le chapitre 1, l'approche psychophénoménologique nous autorise à accéder à ce qui relève du domaine de l'intime, de ce qui se joue pour l'enseignant stagiaire au sein de la leçon et qu'un point de vue en troisième personne ne peut documenter.

IV.1.2.2 Modèle psychophénoménologique du conscientisable[57]

La théorie psychophénoménologique de la conscience élaborée par Vermersch repose sur les deux principaux fondements théoriques que nous venons de détailler : les présupposés phénoménologiques (principalement Husserl, 1950) et les apports de Piaget (1974) en ce qui concerne les étapes de la prise de conscience. En opérant une synthèse des conceptions faites par Husserl, à partir de matériaux dispersés dans des ouvrages ou des transcriptions de cours, Vermersch propose une manière de modéliser les modes de consciences.

> *Ma référence à Husserl s'accompagne donc ici d'une relecture de cet auteur en mettant l'accent sur la dimension procédurale de sa démarche de recherche, en laissant de côté la dimension dogmatique et militante propre à son projet philosophique, projet qui a sa cohérence propre, mais que je n'assume pas dans mon propre programme de recherche. (Vermersch, 2012, p. 142)*

Pour cela, Vermersch propose de dépasser la dichotomie habituelle en psychologie distinguant un mode conscient et un autre inconscient en envisageant l'étude de la conscience dans une trichotomie. Vermersch distingue ainsi trois modes de conscience :

- Un mode inconscient (champ de prédonation ou inconscient phénoménologique), dont l'existence ne présuppose pas un mécanisme de censure comme c'est le cas de l'inconscient freudien. Cet inconscient phénoménologique peut être également considéré d'inconscient « normal », naturel, habituel, fonctionnel, c'est à dire dont l'existence n'a rien de pathologique et qui est difficile à appréhender autrement que de façon indirecte, par inférence (Husserl, 1998) ;
- Un mode de conscience vécue, que l'on peut aussi qualifier de conscience directe, de conscience en acte[58] ou encore de conscience préréfléchie, irréfléchie, non réfléchie, par opposition avec le niveau suivant. Cette conscience se caractérise comme une conscience en tant que telle, une saisie intentionnelle mais qui n'est pas en même temps elle-même saisie dans une conscience. Dans ce cadre, les contenus de conscience sont à la fois saisis par la conscience directe mais non saisis comme étant conscients (Husserl, 1950) ;
- Un mode de conscience réfléchie, mobilisé lorsque le sujet réfléchi au sens classique du terme. Conscience réfléchie également dans le sens où la conscience est « conscience de », elle peut se prendre d'elle-même comme objet, et seulement sous cette forme apparaît le mode de la conscience réfléchie. Seul ce mode de la conscience réfléchie peut viser la conscience en acte. Ce mode de conscience « repose sur la saisie d'informations dont on dispose déjà et sur lesquelles on peut raisonner, opérer des rapprochements, thématiser ou formaliser leur organisation, etc. » (Vermersch, 2012, p. 144)

[56] Nous reviendrons plus en détail sur la méthodologie de l'entretien d'explicitation dans le chapitre 7.

[57] Pour une vision complémentaire pour cette section, nous renvoyons le lecteur à Mouchet 2104 et 2016.

[58] Comme nous venons de l'observer les termes de « conscience en acte » ou « conscience directe » viennent plutôt des travaux de Piaget. Le concept de « conscience directe » a été proposée par Vermersch. Les dénominations : « irréfléchi », « préréfléchi », non réfléchi » sont issus de la phénoménologie et sont toutes caractérisées par une dénomination privative mettant en valeur le fait que cette conscience n'est pas ou n'est pas encore réfléchie. Nous les utiliserons indifféremment comme synonymes en ne différents pas dans le fond.

Vermersch (2006) met par ailleurs en évidence que la conscience possède une propriété fondamentale de réflexivité. Selon la nature de la conscience ces propriétés divergent : la conscience irréfléchie est une conscience s'ignorant elle-même ; la conscience réfléchie est une conscience du fait d'être conscience de quelque chose, enfin, la conscience surréfléchie est une conscience réfléchie de la conscience.

Le passage possible entre la conscience préréfléchie et la conscience réfléchie est uniquement fonctionnelle en sous-tendant l'idée d'une dynamique évolutive propre à la cognition (Vermersch, 2001a). Il y a en effet dans toute conscience une part de conscientisable, soit les informations dont le sujet à conscience en acte, qu'il ne peut pourtant pas encore verbaliser mais qui peuvent fait l'objet d'une prise de conscience en devenant réflexivement conscientes donc verbalisables. Ce passage peut être qualifié de processus de conscientisation réflexive ou d'acte réfléchissant ; le caractère réflexif étant lié au fait qu'il y a mouvement de retour du sujet sur son vécu. Dès lors il convient de distinguer deux significations du concept de réflexion. Ce qui est de l'ordre de la réflexion comme activité réfléchissante, synonyme selon Husserl de « regard », de « saisie intentionnelle » ou encore entendue selon Piaget (1974) comme une activité de réfléchissement consistant à conduire à la conscience réflexive ce qui ne l'était pas encore. Et par ailleurs, la signification de la réflexion issue du langage commun, entendue comme « réfléchir à ou sur quelque chose », qui repose ici sur la saisie d'information dont le sujet dispose déjà par un mode de conscience réfléchie et sur lesquelles il peut en outre, raisonner, thématiser, etc. Ainsi, cette réflexion de sens commun ne peut s'opérer que sur des objets de la pensée déjà représentés, alors que le réfléchissement quant à lui peut être considéré comme l'acte par lequel une représentation jusque-là absente se crée (Piaget, 1974b).

> *Ce qui est donc posé, c'est le fait que vivre ne s'accompagne pas automatiquement d'une saisie réflexive de ce qui est vécu, ni d'un fonctionnement fondé en totalité et en permanence sur le mode de la conscience réfléchie. Mais ce flux de vécu, ou cette partie de vécu dénuée de saisie réflexive, n'est pas pour autant un sommeil, n'est pas une absence au monde. Ce vécu préréfléchi est le monde normal, habituel de notre vie et il ne s'accompagne pas nécessairement de saisie réflexive simultanée pour être pleinement un vécu adapté au monde. (Vermersch, 2012, p. 145)*

A la différence de Husserl, Vermersch oriente son travail sur un plan plus pragmatique en vue de rendre possible la documentation de la conscience préréfléchie. Il met ainsi en évidence plusieurs difficultés d'accès à cette modalité de conscience et des conditions préalables nécessaire à la verbalisation du vécu :

> *Plus que la validation de l'existence de la conscience préréfléchie, ce qui me semble important à développer ce sont les obstacles à la saisie et à la description des vécus préréflexifs, obstacles qui appelleront des réponses développées par les techniques d'aides à l'explicitation. (Vermersch, 2012, p. 149)*

La première condition permettant la mise en évidence du vécu préréfléchi est de créer un temps et un lieu autorisant une vraie disponibilité pour être attentif à l'activité de la conscience (Vermersch, 2012). Cela suppose d'interrompre l'activité habituelle engagée dans la poursuite de buts permanents, pour initier une nouvelle activité dont la temporalité est différente, puisqu'elle est tout entière consacrée à la saisie du passé.

> *En fait, dès que l'on s'intéresse au monde du travail, de la formation, de l'accompagnement, cela suppose de créer les conditions pratiques d'une session d'explicitation, qu'on la nomme entretien d'explicitation, correction d'exercices, débriefing, analyse de pratique, bilan, etc. (Vermersch, 2012, p. 150).*

La pratique d'un entretien d'explicitation, nécessite donc un acte de suspension de l'engagement dans l'action immédiate pour dégager un temps et un espace afin de consacrer son activité à faire un retour sur le vécu passé. Une fois que ces conditions externes sont réunies, une seconde difficulté se pose : comment viser quelque chose qui ne m'apparaît pas ? En outre, dans un projet de recherche, visant un objectif précis, il se peut que l'émergence spontanée ne promette pas la pertinence du thème relativement au but poursuivi par le chercheur.

> *En effet, non seulement la dimension préréfléchie n'est pas spontanément apparaissante, mais de plus, sa non-apparition peut être attribuée à tort à un problème de mémoire (...). Il y a une confusion*

décourageante pour l'informateur (même averti), entre l'absence de rappel immédiat - « je ne me souviens plus » - et l'absence de « réfléchissement » (Vermersch, 2012, p. 156).

Cela repose sur deux confusions possibles : croire que l'individu à une absence de souvenirs alors qu'il n'a en fait qu'une absence provisoire de réfléchissement et croire que son vécu a été inconscient alors qu'il a été en réalité préréfléchi. Dans les deux cas, le chercheur doit tout d'abord mettre en place une suspension de son activité, pour laisser un travail de mémorisation où la seule activité est de se tourner vers son vécu passé puisqu'il n'y a pas d'accès à du vécu préréfléchi autrement que par le souvenir. Ce qui est primordial pour la production d'une introspection fidèle, c'est justement la qualité d'authenticité de ce contact, avec un acte de rappel intimement lié à la possibilité de retrouver le détail de la mémoire vécue (Mouchet, 2014). Cet acte est nommé « évocation » permet de dévoiler le vécu, son déroulement temporel et sa dimension sensorielle (Husserl, 1950), soit selon Gusdrof (1951) la mémoire affective ou concrète. L'entretien d'explicitation a alors pour objectif de créer au niveau de la conscience réfléchie, un savoir expérientiel, verbalisé et thématisé. Nous reviendrons ultérieurement et plus en détails sur l'ensemble des conditions méthodologiques relatives à l'entretien d'explicitation.

IV.1.3. SYNTHESE PROVISOIRE ET IMPLICATIONS POUR NOTRE TRAVAIL

Nous trouvons dans ces propositions un fondement théorique fertile pour documenter nos préoccupations. Tout d'abord, l'existence d'un niveau de conscience préréfléchie nous permet de mieux appréhender une partie du caractère implicite de l'activité décisionnelle des enseignants d'EPS en acte. En effet, selon Vermerch (2001b) est implicite : a) ce qui fait partie du vécu de manière préréfléchie : le fait d'accéder à la conscience réfléchie, c'est l'expliciter ; b) ce qui est contenu dans une description globale : fractionner cette description, c'est l'expliciter ; c) ce qui est incomplètement formulé : le déplier c'est l'expliciter. Or, le préréfléchi correspond au niveau des opérations et micro opération telles que les prises d'information (Vermersch, 1994) qui constituent un aspect fondamental de l'organisation de l'action. Rappelons dans ce cadre que nous nous intéressons dans le présent travail à l'observation de l'enseignant in situ, et donc à ses prises d'information sur la motricité de l'élève. L'éclairage psychophénoménologique constitue dès lors un enjeu majeur au regard de notre objet de recherche sur les indices mobilisés par les enseignants stagiaires dans leur activité décisionnelle régulatrice. En parallèle de cela, les apports psychophénoménologiques nous permettent d'envisager l'accès aux savoirs implicitement mobilisés dans l'action en considérant le passage entre le niveau de conscience préréfléchi et réfléchi. Bien plus encore, cette passerelle ouvre de nombreuses perspectives d'investigation du point de vue du sujet sur son activité et dépasse ainsi les méthodologies de recueil des données en troisième personne. Malgré tout, si nous avons fait écho des présupposés ontologiques sur la conscience et l'attention nous n'avons pour autant pour le moment pas dévoilé les chemins d'accès à cette conscience réflexive. Ainsi, une difficulté semble encore persister et que nous allons désormais nous attacher à dépasser : celle de l'incapacité du sujet à nommer ce qu'il sait faire ; ce qui amène d'ailleurs certains à considérer le savoir enseignant comme quelque chose de mystérieux. Or, les présupposés psychophénoménologiques nous permettent de dépasser ces constats au travers de sa théorie du conscientisable, soit la possibilité de faire accéder à la conscience réfléchie quelque chose qui ne l'est pas encore. C'est pourquoi, il convient maintenant d'exposer plus en détail, sans encore dévoiler les aspects méthodologiques, le statut et les fonctions de la verbalisation comme moyen d'accès à la conscience réfléchie.

IV.2. L'ATTENTION PSYCHOPHENOMENOLOGIQUE

IV.2.1. L'ATTENTION : DYNAMIQUE DE LA CONSCIENCE

IV.2.1.1 Le statut de l'attention : modulation de la conscience

La question qui se pose ici est celle de la relation liant l'attention et la conscience. L'attention en tant qu'acte, est considérée selon Husserl (1950), comme une modulation de la conscience

en termes de visées (orientation, direction, focalisation) et en termes de formes de saisie (désengagement, saisie, maintien en prise). Vermersch en donne une synthèse intéressante au regard de nos préoccupations.

> *La conscience est une tresse de fonctionnalités, elle est à la fois réflexivité au sens où elle peut se viser elle-même, en visant le contenu de la conscience ; elle a une consistance dans le temps et soutient l'identité de la personne grâce à la mémoire ; elle est nécessairement porteuse de sens par le fait qu'elle implique toujours une sémiose[59] ; et, enfin : elle est modulation de la direction et de la saisie par l'attention. La conscience ne peut être dissociée d'aucune de ces fonctionnalités sans perdre sa possibilité d'exister. (2012, p.203).*

En outre, la principale caractéristique de la conscience est d'être intentionnelle : « le mot intentionnalité ne signifie rien d'autre que cette particularité foncière et générale qu'à la conscience d'être conscience de quelque chose, de porter en sa qualité de cogito, son cogitum en elle-même » (Husserl, 1992, § 14). En s'ouvrant au monde via l'intentionnalité, la conscience s'élargit : elle intègre en elle l'objet même qu'elle vise comme signification et non pas comme chose réelle. On peut parler à ce sujet d'une inclusion du monde dans la conscience (Lyotard, 2004) : la relation de la conscience à son objet n'est par celle de deux réalités séparées et indépendantes puisque, d'une part, l'objet est le phénomène qui renvoie la conscience à laquelle il apparaît, et que d'autre part, la conscience est conscience de ce phénomène (Barkova, 2007).

Cette conscience est toujours décrite au travers au travers d'un triptyque : le contenu (noème), l'acte intentionnel (noèse) soit l'acte cognitif de la conscience qui vise ce contenu et l'ego ou le sujet (pôle égoïque) qui vise ce contenu ; le tout est porté par un contexte qui supporte l'ensemble. Cela veut dire « qu'on ne peut saisir la conscience autrement que relativement à une personne, relativement à un contenu visé ou subi, et nécessairement saisi dans un contexte cognitif particulier » (Vermersch, 2012, p. 205). Dans ce cadre, tout objet est objet pour une conscience, de telle sorte que la phénoménologie implique la description de la manière dont l'objet est connu, saisi, par une conscience intentionnelle (Lyotard, 2004). D'un point de vue phénoménologique on peut approcher les propriétés de l'attention au regard de trois aspects : un aspect statique permettant de révéler la structure feuilletée du champ attentionnel, un autre permettant de comprendre la dynamique attentionnelle (modulation des actes, déplacements ou tenue, focalisation ou élargissement) ou enfin en partant du sujet (pôle égoïque) permettant d'investiguer l'intérêt.

IV.2.1.2 Attention et intérêt

Husserl (1950, 1991) distingue deux fonctions différentes et superposées de l'attention. Une distinction peut en effet être opérée entre l'acte « d'être intéressé » et celui de « remarquer » :

> *Si toute conscience est une sémiose, puisque toute conscience est production de sens, alors ce phénomène d'une double attention que suppose l'indexation du représentant vers un référent, et réciproquement, est permanent et donc très général. Son apport est de montrer le caractère privilégié de ce qui « fait intérêt » pour la personne, et ainsi de discriminer entre ce qui est perceptible, saisissable, et ce que la personne traite comme information de façon privilégiée. (Vermersch, 2012, p. 206[60])*

La première fonction sélective de l'attention correspond au faut de « prendre pour thème », de « porter son intérêt vers » ou de « viser » (Husserl, 1950). L'intérêt est un principe organisateur de l'attention et est révélateur des objectifs réels de la personne qui agit. Cela rejoint notamment les préoccupations des enseignants au sein de la leçon. La deuxième fonction de l'attention s'exprime en termes de « remarquer », soit quelque chose qui se donne et qui est momentanément saisi. Cette fonction indépendante du thème est « plus ou moins passivement soumise aux saillances acteurs des contenus propres à chaque type d'acte, et aux prégnances provenant des significations sédimentées qui nous rendent plus ou moins sensibles à certains contenus du fait des expériences que nous avons déjà » (Vermersch, 2002, p. 27).

[59] Vermersch utilise ce terme « générique de « sémiose » pour désigner toute relation de représentation, donc toute mise en relation par un sujet d'un représentant et d'un référent.

[60] Faisant écho aux leçons faites par Husserl en 1907-1908 sur La théorie de la signification, publiées et traduites en français seulement en 1995.

Cette distinction permet de mettre en évidence que la direction du regard, notamment recueillies grâce à des techniques d'enregistrement des perceptions visuelles, trouvent leurs limites dans le sens où elle n'enregistrent pas ce qui fait intérêt pour l'individu : « on croyait naïvement, que, par le fait d'avoir la détermination de l'orientation des regards, on connaitrait automatiquement à chaque moment quelle était l'information que le sujet était en train de traiter » (Vermersch, 2012, p. 206). Dans ce cadre, selon la perspective phénoménologique, il est envisagé, pour chaque regard, que le sujet peut s'intéresser à des choses très différentes. Il est en outre possible que le sujet ne s'intéresse à rien de visuel car pouvant être cognitivement occupé par des pensées dépassant le contexte existant. Cela nous permet donc de distinguer « regarder vers » et « voir » ou « percevoir » quelque chose. Appliquée à l'observation et la discrimination des conduites motrices par les enseignants stagiaires, cette approche de la conscience autorise ainsi de dépasser notre seul point de vue extérieur de chercheur. En effet, lors de la phase d'observation silencieuse, le recueil des données en troisième personne ne nous permet que d'envisager la direction du regard de l'enseignant, soit simplement ce qu'il semble percevoir et remarquer dans son environnement. Dès lors, l'entretien d'explicitation apparaît comme un outil méthodologique central pour documenter le contenu attentionnel des enseignants débutants et aller décrypter les intérêts accordés au sein de leur activité décisionnelle régulatrice. Il est également intéressant de prendre en compte que « sur le fond connu des possibles, le fait que le sujet ne porte pas attention à certaines choses, qu'il n'ait pas d'intérêt pour certaines informations et tout aussi informatif » (Vermersch, 2012, p. 206). Or, nous avons préalablement défini les notions d'« *aréna* » et de « *setting* » caractérisant respectivement le contexte tel qu'il est perçu par un individu et le contexte communément partagé par l'ensemble des acteurs en présence. Le croisement de ces deux données nous ouvre des pistes quant à l'analyse combinée des données en première et en troisième personne. Tout en accordant le primat à l'acteur et à son analyse de la situation, une étude parallèle pourrait être menée en vue de comparer cette de la motricité de l'élève par l'enseignant stagiaire au regard des éléments de contextes perçus par un point de vue en troisième personne. En outre, suite aux éléments de caractérisation des enseignants stagiaires préalablement exposés, et notamment leur capacité limitée à saisir les informations contextuelles pertinentes, une démarche de formation peut être envisagée dans cette logique.
Enfin, il n'est pas envisagé que le sujet ne porte intérêt qu'à une seule chose à la fois. Bien que cette possibilité existe, l'activité attentionnelle des individus est davantage marquée par des intérêts multiples et simultanés. Nous observerons ultérieurement que « cette multiplicité et cette instantanéité des intérêts est à la source du caractère complexe, à la fois feuilleté et emboités du champ attentionnel et ouvre par conséquent la possibilité de déplacer la visée de l'explicitation dans le vécu passé rappelé » (Vermersch, 2012, p. 207).

IV.2.1.3 La structure feuilletée du champ attentionnel

Nous avons préalablement signalé que la conscience est caractérisée par l'intentionnalité (Husserl, 1950, 1991) : toute conscience étant conscience de quelque chose, nous ne pouvons la saisir directement, mais à travers une structure tripartite. Cette structure comprend (Vermersch, 1998, 2001a) le noème ou contenu, le noèse ou acte intentionnel et l'égo ou sujet qui vise ce contenu particulier. Au sujet du noème, Husserl (1991) considère que l'organisation du champ d'attention peut être assimilée à une structure feuilleté, avec une multiplicité de couches simultanément présentes. Cela a notamment été repris plus tardivement par Ardivson (2000) en reprenant les propositions de Gurwitsch (1957) et Schutz (1970) en envisageant un modèle du champ attentionnel (donc du champ de la conscience) organisé autour de trois strates avec un centre : le focus attentionnel ou l'objet visé de façon principale à un instant donné. Dans ce même temps, un ensemble d'objets secondaires ou de coobjets[61] sont actifs, mais pas de façon principale. En outre, toute situation vécue est incluse

[61] Husserl utilise le vocable de « remarqués secondaires » et de « coremarqués » sans que l'on puisse comprendre réellement la différence entre les deux. En accord avec Vermersch (2012) nous préférons le langage de l'objet, en considérant qu'il n'y a pas que

dans une « structure d'horizon » (Husserl, 1950 ; 1991) ou d'arrière-plan. Celle-ci est composé pour partie d'une partie interne, comprenant l'expérience ou le jugement, et d'une partie externe, soit ce qui l'entoure, qui est à la fois présente et inactuelle, à partir de laquelle se détachent tous les objets potentiels. Cette structure d'arrière-plan est à la fois présente et inactuelle et non visée en tant que telle. Au-delà de ce caractère statistique cette structure multiples de co-interets présente un caractère mobile en envisageant que les statuts de priorités sont interchangeables. Dans ce cadre, ce qui est secondaire peut venir au centre et inversement[62]. Cela signifie également que tout ce qui est à la marge est actif au moment vécu. Cela a notamment pour conséquence d'envisager que ce qui est dans l'horizon est également actif, influant et nécessaire. Cette organisation possède donc une dynamique évolutive en fonction des mouvements de l'attention et donc des déplacements de la visée, incarnés par des actes particuliers (pour une synthèse cf. Mouchet, 2014)

IV.2.1.4 Explorer la structuration de l'attention

Nous avions auparavant souligné dans la section consacrée à la conscience intentionnelle que celle-ci pouvait être saisie au travers d'une structure tripartite : le noème (contenu de la visé), le noèse (l'acte même de viser) et l'Ego. Ainsi, toute conscience est structurée par un pôles sujet qui vise à travers un acte un contenu particulier. Du point de vue noématique, c'est-à-dire du point de vue de la visée, nous retiendrons l'organisation du champ attentionnel en termes de structure foyer-horizon. L'attention peut ainsi s'appréhender du point de vue de sa visée :

- Une visée focale révélatrice d'une conscience aiguë des aspects tangibles aussi bien que sur des procédures. Cette zone nous permet de documenter l'expérience conceptuelle en mobilisant des catégorisations en acte.
- Indissociablement associée à la visée focale, une périphérie thématique constituée de tout ce qui pourrait être pertinent de manière indirecte ou plus lointaine, mais également l'ensemble des co-remarqués. Ils correspondent aux opérations nécessaires pour l'accomplissement de l'action.
- Un horizon thématique qui recouvre les éléments relatifs à l'expérience sensible.

Nous remarquons avec Vermersch (2012) que l'attention comme focalisation représente une toute petite part de ce que nous prenons en compte dans des modes différents. Cela a ainsi pour conséquence d'un point de vue méthodologique, que dans le rappel du vécu passé (…) nous avons toujours à prendre en compte cette structure complexe qui est nécessairement présente comme multiplicité.

> *Pratiquement cela a encore pour conséquence que le rappel ne doit pas être conçu comme ponctuel, comme si chaque élément rappelé avait fait l'objet d'un apprentissage séparé, mais que, dès que la personne est vraiment présente à son vécu passé, il devient possible de déplacer le rayon attentionnel au sein du vécu passé et de guider l'attention vers tout ce qui était actif en même temps que ce qui se redonne comme focus attentionnel passé. (Vermersch, 2012, p. 215).*

Or, la condition de ce déplacement attentionnels dans le rappel est le dépassement de la saisie du focus qui s'est donné spontanément. Ainsi, l'enjeu est de déplacer ce rayon attentionnel vers des aspects du vécu vers lesquels le sujet n'était pas prioritairement tourné, au moment où, il les a vécus. En effet, chaque moment vécu, contient une stratification de ce à quoi on fait attention, mais l'attention au vécu passé à tendance à privilégier spontanément ce qui se redonne en premier et à en faire de fait, un focus de rappel (Vermersch, 2012). Il est donc possible de réactualiser cet horizon de présence en utilisant certaines questions qui amènent le sujet à tourner son attention vers lui, ce qu'il ne fera pas spontanément. « Tourner l'attention de la personne vers ce à quoi elle fait attention, la conduit à faire attention précisément à ce

---

des multiplicités de l'ordre du « remarqué » mais tout autant des multiplicités « d'intérêt ». Ainsi, le vocable d'objet peut s'appliquer à ce qui est remarqué ou préféré indéfiniment.

[62] Nous reviendrons ultérieurement sur la dynamique attentionnelle telle qu'elle est envisagée d'un point de vue psychophénoménologique

qu'elle faisait, quel qu'en soit le contenu, quelles qu'en soit les modalités » (Vermersch, 2000a, p. 5).

Ces données sur la structure de l'attention sont intéressantes dans le cadre de ce travail. En effet, cela constitue un fondement théorique à la sélection des indices pertinents mobilisés par les enseignants stagiaires lors de leurs décisions de régulation. Il s'agit dans ce cadre de mettre en évidence l'ensemble des indices significatifs tout en cherchant à comprendre une potentielle hiérarchisation en leur sein. Nous pensons en effet, que les décisions de régulation émergent suite à la mise en évidence d'un problème moteur chez l'élève plus important qu'un autre pour l'enseignant. En outre, la valorisation du point de vue de l'enseignant sera notamment caractérisée par le sens qu'il accorde à la valorisation d'un comportement plutôt qu'un autre, alors qu'un point de vue extérieur en aurait jugé autrement. Il est en effet illusoire de penser que les élèves en cours d'EPS n'ont qu'un problème moteur dans l'activité physique qu'il déploie. Ce travail prend ainsi toute sa pertinence. En outre, cette structure feuilletée et la dynamique attentionnelle qui l'anime nous autorise l'accès à l'investigation des différentes facettes de l'expérience subjective, au travers d'aspects inhérents à la situation en cours, ou s'inscrivants dans la temporalité plus diffuse que nous avons préalablement caractérisée. C'est pourquoi nous comprenons toute l'importance de déplacer le rayon attentionnel de l'enseignant stagiaire dans l'entretien d'explicitation en gardant à l'esprit que :

> *Le guidage expert du professionnel dans l'aide à l'explicitation consiste à induire, solliciter, faciliter une saisie de moment en moment du vécu passé, et régulièrement faire opérer un lâcher-prise de ce qui a été retrouver, pour se tourner vers d'autres aspects du champ attentionnel. (Vermersch, 2012, p. 215)*

IV.2.1.5 Les modulations attentionnelles

Ainsi, dès lors que l'on spécifie le type d'acte qui est à l'œuvre, cet acte contraint la délimitation à la fois ce qui fait centre, tel que nous venons de l'étudier, mais aussi de ce qui est secondaire et à la marge. La métaphore de la fenêtre a été adoptée par Vermersch (2002b) pour mettre en valeur le fait que ce qui fait centre de l'attention est toujours délimité à chaque instant. En ce sens, cela rejoint l'idée que le champ d'attention possède un centre et une périphérie, et que « ce qui, à chaque instant est le centre est borné, à des frontières, à une extension limitée et s'oppose à ce qui n'appartient pas à ce centre » (Vermersch, 2012, p. 216). Ainsi, ce cadre ne doit pas être compris comme une annulation totale de ce qui n'est pas au centre puisque le champ et la périphérie restent présents sur un mode d'activité distinct, toute saisie se faisant sur le fond de ce qui n'est pas saisi. En plus de la mobilité au sein d'une fenêtre attentionnelle donnée, il existe une dynamique permettant de passer d'une fenêtre à l'autre au sein du champ. Dans ce cadre, il convient de définir un modèle de fenêtre visuelle type.

> *Cette typification est essentiellement rendue possible par le fait que les supports autorisant une activité visuelle technique, culturelle, ludique, pratique, se sont standardisés historiquement par la mémoire des buts, des objets, des outils, des espaces pratiques, autant d'aspects d'une mémoire portée par la forme du contexte que Stiegler (1996, 2001) nomme « rétention*[63] *tertiaire ».* (Vermersch, 2012, p. 217-218)

Ainsi quand on spécifie un type d'acte, ici la vision, on spécifie aussi les types de contenus et les types d'objets habituels qui en sont le support. Dans ce cadre, Vermersch (2012) distingue cinq fenêtres visuelles types qui correspondent à cinq situations typiques, ou encore cinq rapports instrumentaux typiques, par ordre de taille spatiale : le bijou, la page, la salle, la cour, le paysage.

La fenêtre-micro (de la taille d'un bijou) est liée à une focalisation fine, c'est à dire en termes de visuel à deux degrés d'angle, impliquant la saisie fovéale, et simultanément

[63] Dans le langage phénoménologique d'Husserl (1991), comme nous l'avons évoqué précédemment, la rétention désigne une forme de mémoire. Nous notons avec Vermersch (2012) s'appuyant sur Stiegler (1996) que la rétention primaire est celle qui fait que chaque chose qui vient d'arriver à un individu ne disparaît pas immédiatement mais reste présent à sa conscience tout en suivant un processus de dégradation mnémonique s'il n'en fait rien. La rétention secondaire, ou ressouvenir, est le fait de se rappeler de manière vivante, donc de réactiver quelque chose qui a été vécu et a déjà fait l'objet d'une rétention primaire auparavant. Enfin, la rétention tertiaire désignerait selon Stiegler tous les supports externes aux sujet qui fixent et qui portent de manière durable le contenu des ressouvenirs, que ce soit par écrit, par l'enregistrement analogique ou numérique, par les outils, les objets, les espaces structurés comme le sont les maisons, les parcs, les paysages.

l'immobilisation du corps. Cela est intéressant dans la mesure ou sa traduction comportementale est donc assez facilement observable et reconnaissable d'un point de vue extérieur. Dans ce sens, ce qui est extérieur à la zone fovéale est ignoré, non vu selon le phénomène d'aveuglement attentionnel (Mack & Rock, 1998). La fenêtre-page correspond à la performance delà lecture, et à la taille d'un écran d'ordinateur. Cela donne la possibilité d'une recherche d'entrée dans la page, d'une orientation dans cet espace. Dans ce cadre, l'attention « est focalisée sur cette page, et cette focalisation délimite un espace au détriment des autres espaces possibles » (Vermersch, 2012, p. 220). La fenêtre salle, correspond à la taille d'une salle d'enseignement et permet une attention divisée, la saisie de signaux même s'il y a une focalisation sur une personne ou sur un lieu ; cette fenêtre contient toujours une multiplicité de parties spatiales différenciées. Cependant, on peut avoir une focalisation momentanée équivalente à une fenêtre-micro, ou de lecture à distance.

> *Avec la fenêtre-salle apparait un point nouveau par rapport aux précédentes, car on rentre dans des extensions spatiales, qui au lieu d'être contenues par le sujet le contiennent, c'est à dire qu'elles sont plus grandes que lui, et pour explorer cette fenêtre type il faut bouger le corps, bouger la tête, se tourner. En conséquence, une fenêtre-salle ne se donne toujours que par partie en fonction de l'orientation de la tête et de l'espace délimité par le champ visuel. (Vermersch, 2012, p. 220-221)*

La fenêtre-cour (e.i. cours de récréation) est large et typique de l'activité d'orientation pour se déplacer, elle intègre les indices, repères, qui sont saisissables à l'œil nu. Enfin, la fenêtre-paysage concerne par exemple la fenêtre panoramique d'un conducteur expert qui prend l'information loin en avant pour anticiper. Néanmoins, cette fenêtre semble dans cette acception réservée à l'expert, le débutant n'utilisant qu'une fenêtre attentionnelle qui est délimitée par ce qui se trouve devant lui (Vemersch, 2012). Ainsi, si chaque fenêtre spatiale est un monde, alors sa saisie a tendance à exclure momentanément les autres mondes, pourtant co-présents et vers lesquels le sujet pourrait tourner son attention en changeant de focale.

> *Chaque monde est donc momentanément sur le mode de l'actualité, la totalité du monde, et reproduit à son échelle les mêmes phénomènes d'exploration, de microfocalisation, de déplacement, d'orientation et de désorientation dans son espace, comme si les phénomènes d'échelle ne jouaient pas pour le sujet impliqué.* (Vermersch, 2012, p. 221-222)

Chaque fenêtre type comprend donc ce qui est spécifiquement visé et des co-remarqués. Il est alors intéressant sur le plan méthodologique, au regard du cadre d'analyse de la structure feuilletée, de documenter comment ce qui est en dehors de la fenêtre en cours est pris en compte par le sujet. En somme, nous retenons plusieurs éléments importants pour notre recherche en ce qui concerne la structuration du champ d'attention de l'enseignant stagiaire. Tout d'abord, la définition des fenêtres attentionnelle nécessite une adaptation au regard des éléments pris en compte par l'enseignant. Dans ce cadre, nous considérons que la fenêtre-page correspond à une focalisation sur certaines parties du corps de l'élève de manière isolée et peut être élargie à sa motricité d'ensemble. Notons dans ce cadre que cette focalisation peut porter sur l'attention de l'élève lorsque l'enseignant est engagé dans la régulation en tant que telle. La fenêtre salle correspond à la prise en compte de l'activité de plusieurs élèves, voire plusieurs groupes d'élèves. Enfin, la fenêtre-cour correspond à la vision globale du groupe classe dans son entité, lorsque l'enseignant se dégage et prend du recul pour observer « l'ensemble ». Dès lors, ces différents cadrages attentionnels soulèvent de nouvelles questions quant à l'utilisation préférentielle ou non d'un cadrage particulier chez les enseignants stagiaires ? Ou encore la prise en compte d'une taille de fenêtre particulière selon le moment de la situation, les caractéristiques personnelles des enseignants ? Par ailleurs, la question de l'articulation des fenêtres pour un même enseignant selon un ensemble de variables liées à l'organisation spatiale de la leçon, à la logique interne de l'APSA et sa conception didactique, à sa conception de l'enseignement, etc.

IV.2.1.6 Caractère dynamique de l'attention

L'attention est faite de mouvements volontaires sollicités ou non pas un tiers ou par l'individu lui-même. Les mouvements attentionnels peuvent être analysés suivant plusieurs dimensions :

visées et changements de direction ; degré de focalisation/défocalisation ; mode de saisie/maintien/lâcher-prise (Vermersch, 2012). Le temps essentiel de l'attention est celui de la saisie et peut-être envisagé différemment selon si l'attention est orientée dans le but « de prendre pour intérêt » ou de « remarquer ». Soit la saisie est déterminée à partir de l'intérêt thématique porté par un individu sur quelque chose, soit par le fait qu'une chose se détache, éveille l'intérêt de l'individu et lui conduise à s'arrêter sur elle, à la distinguer. Ce temps de la saisie peut être léger, soit tel un balayage visuel global ; ou réellement explicitante (Husserl, 1991), dans le sens où elle s'arrête, explore, creuse. La visée comme intérêt est une saisie basée sur un maintenir en prise explorant l'objet ou les relations entre les objets (Husserl, 1991). Ce qui est du domaine du remarquer est donc une source de distraction pouvant interrompre la continuité de la visée thématique, mais aussi une source d'alerte pour prendre en compte autre choses que ce qui nous absorbe et peut être important. Dans ce cadre, il nous paraît particulièrement intéressant de considérer que « cette saisie se prolonge en maintien-en-prise, et la capacité à développer ce type d'attention soutenue est une condition fondamentale de toute activité cognitive élaborée » (Vermersch, 2012, p. 223). Nous pouvons ici envisager que l'activité attentionnelle de l'enseignant stagiaire puisse être difficilement soutenue au regard des nombreux dilemmes qui semblent le caractériser au sein de la leçon. Par ailleurs, il est envisagé que chaque sujet puisse être soumis à la distraction potentielle des demandes d'autres personnes alors même qu'il est engagé dans cette activité de maintien-en-prise. La capacité de gérer ces distractions pourra apparaître comme une condition de réalisation de cette activité.

Une des points intéressants des travaux récents sur l'attention est de montrer qu'il y a un mouvement important dans l'acte de se désengager : « toute mobilité des visées attentionnelles est subordonnée au fait que l'attention soit désengagée de la saisie précédente » (Vermersch, 2012, p. 224). Les effets de ce désengagement ont été en outre démontrés au travers du phénomène des « saccades express » (Wulfe, Höss & Prinz, 1998). Enfin le désengagement permet et est conditionné par le changement de visée qui se traduit par un déplacement de la visée attentionnelle. Cela converge en partie avec les lois de la prise de conscience développées par Piaget (1974).

Pour conclure nous retiendrons que les mouvements dynamiques attentionnels sont de trois ordres : a) la saisie d'un même objet et le maintien en prise et le désengagement de la saisie ; b) la focalisation/défocalisation avec les changements de focus ; c) le déplacement de la visée différenciant l'orientation de la nouvelle visée, son mode de déplacement et les types de saut que ce déplacement produit.

IV.2.1.7 L'attention expérientielle

Mouchet (2013, 2014) met en avant le concept d'« attention expérientielle » notamment pour montrer l'intérêt de la psychophénoménologie et de l'entretien d'explicitation pour caractériser l'attention de personnes en train d'agir dans un environnement complexe et évolutif. Dans ce cadre, l'attention expérientielle est entendue par l'auteur comme « l'organisation du champ d'attention et la dynamique attentionnelle inhérente au du sujet en train d'agir en situation écologique au fil du déroulement de son activité/action » (Mouchet, 2014, p. 128).

> *Les données sur la structure de l'attention constituent ainsi une base théorique originale et intéressante pour étudier la sélection d'informations pertinentes, pour caractériser les indices significatifs pour le sujet en distinguant les aspects les plus importants à un moment donné et ceux qui sont moins importants, mais susceptibles d'être réactivés plus tard.* (Mouchet, 2014, p. 128)

Mouchet (2014) propose de développer une nouvelle grille d'analyse de l'activité en situation basée sur l'articulation des points de vue en première et en troisième personne, avec « la possibilité de rendre intelligible les passages d'un plan à l'autre, d'une focalisation à l'autre, d'un régime d'attention à l'autre » (p. 129). Cela rejoint les travaux sur l'œil de maquignon, qui

> *(…) consiste à ce qu'un enseignant ou entraîneur expert puisse porter un jugement sur la production d'un élève ou d'un sportif, sans appui sur des éléments tangibles tels qu'une grille d'évaluation, voire*

même sans possibilité de verbaliser les moyens employés pour arriver à ce jugement. (Gouju, 2005, p. 22)

Ce phénomène rend ainsi compte d'une facette très particulière de la compétence professionnelle de l'enseignant et nous semble particulièrement pertinent dans le cadre de notre travail. Gouju (2005) indique que « c'est notamment sur cette facette que reposent de nombreuses prises de décisions orientatrices voire évaluatives en enseignement » (p. 22). Il y a donc là un élément important qui échappe aux formalisations théoriques et qui semble appartenir strictement au domaine de la pratique de terrain, voisinant avec l'intuition, le flair et les autres expressions qui rendent compte du caractère uniquement pratique de ce savoir-faire. Or, cet œil du maquignon est généralement utilisé donc pour caractériser les experts. Nous pensons qu'étudier cette manière d'observer du point de vue des enseignants stagiaires constitue une voie porteuse pour proposer par la suite des contenus en formation initiale adaptée à ces modalités de perception. Par ailleurs, nous soulignons à l'instar de Mouchet (2014) à propos des entraîneurs, que cet œil de maquignon a rarement été documenté dans ses aspects privés, comme la dynamique de l'attention, les pensées, les décisions et intentions, excepté par Gouju (2006) à propos des enseignants d'EPS. Par ailleurs, Mouchet (2014) montre que « l'œil de maquignon correspond à des cadrages attentionnels subjectifs, qui articulent l'expérience personnelle et les connaissances, avec les facteurs d'influence contextuels susceptibles d'imprégner le vécu en situation » (p. 130).

Dans ce cadre, nous comprenons la place accordée à l'expérience et connaissances que nous avons pris soin de décrire dans les rapports de l'enseignant avec le contexte général. In fine, cette conceptualisation est en accord avec notre volonté d'étudier l'activité décisionnelle dans la double temporalité en mettant justement en avant des éléments propres à chacune d'elle : la prise en compte de différents cadrages attentionnels au regard de facteurs contextuels (synchronisme) et des facteurs extérieurs à la situation tels que les connaissances ou l'expérience (diachronisme).

IV.2.2. CONSEQUENCES METHODOLOGIQUES POUR DOCUMENTER L'ACTIVITE DECISIONNELLE REGULATRICE

Nous avons préalablement abordé l'acception phénoménologique de l'attention, davantage dans le souci d'exposer les présupposés liés à la conscience et fondateurs de la psychophénoménologie. L'étude de l'attention est pertinente pour documenter notre objet d'étude portant justement sur les indices significatifs pour l'enseignant dans son activité décisionnelle régulatrice. Dans ce cadre, l'attention visuelle est prédominante tel que nous l'avons soulevé dans le chapitre 1, en considérant que l'observation était un point de départ *sine qua non* à toute décision de régulation. Néanmoins, il conviendra d'être vigilante sur les autres formes d'attentions au travers des différentes sources d'informations qui peuvent apparaître à l'enseignant (niveau sonore par exemple). Mialet souligne la « position très particulière qu'occupe l'attention, à mi-chemin entre l'objectif et le subjectif, entre une psychologie à la troisième personne et une psychologie à la première personne » (1999, p. 7). Nous avons en effet soulevé dans le chapitre 3 un ensemble d'éléments permettant de documenter l'attention de l'enseignant d'un point de vue en troisième personne. Nous avons dans ce cadre évoqué les limites de ces propositions théoriques eut égard de nos préoccupations de recherche. Nous avons dans ce cadre soulevé dans le chapitre 4 les présupposés phénoménologiques de l'attention en distinguant notamment la différence qu'il peut exister entre porter son regard vers quelque chose et faire attention à quelque chose. Aussi, nous sommes en accord avec Mouchet (2003) en considérant qu'étudier l'attention à travers les actes qui la nourrissent dans une perspective phénoménologique constitue un niveau original d'analyse de notre relation pratique au monde. Cela est en accord avec les propositions de Mialet (1999) qui considère l'attention comme un témoignage unique des interactions qui se tissent entre l'homme et son milieu. C'est dans l'attention visuelle que se repère le mieux cette interaction dialectique entre l'homme et son milieu.

Alors que l'attention périphérique marque l'empreinte du milieu sur l'homme, laissant filtrer des reflets du milieu qui se réfractent comme des éclats dans l'univers primitif de l'homme, l'attention fovéale représente l'activité organisatrice que l'homme impose à ces effets épars du milieu pour construire son monde. (Mialet, 1999, p. 103)

Il convient dans ce cadre de rappeler que l'attention dans une approche subjective est conçue comme une modulation de la conscience et ne peut être étudiée indépendamment de celle-ci ; elle permet d'appréhender les propriétés fonctionnelles de la conscience, sa structure et ses transformations dynamiques. Vermersch (2000a) propose ainsi un modèle des niveaux de conscience avec les trois niveaux de conscience que nous avons déjà évoqués dans le chapitre précédent. Une statique qui est la structure intentionnelle et deux dynamiques : d'une part la dynamique des changements de saisies, et d'autre part, les passages d'un type de conscience à l'autre.

IV.2.3. STATUT ET FONCTION DE LA VERBALISATION DANS LA PERSPECTIVE PSYCHOPHENOMENOLOGIQUE

Nous comprenons que le concept de prise de conscience est essentiel pour comprendre le principe de la démarche de l'explicitation puisque l'entretien est basé sur une aide à la prise de conscience pour permettre le réfléchissement de ce qui a été vécu mais est encore préréfléchi et ne peut donc pas être directement mis en mot. « La verbalisation du vécu de l'action va se faire à travers une prise de conscience provoquée d'éléments dont le sujet ne sait pas encore qu'il les connaît et même, croit savoir qu'il ne les connait pas ! » (Vermersch, 2012, p. 75). Néanmoins, cette prise de conscience n'a d'intérêt pour la recherche qu'à la condition qu'elle crée des données, soit que le sujet verbalise ce qui lui apparaît. La qualité de la verbalisation est donc essentielle, « à la fois par sa précision (granulation de la description), par sa complétude relativement à un objet de cherche donné, par son caractère descriptif, c'est à dire aussi peu interprétatif que possible » (Vermersch, 2012, p. 126).

IV.2.3.1 La verbalisation de l'action vécue comme moyen d'accès à l'expérience subjective

IV.2.3.1.1. Les domaines de verbalisation

Pour Vermersch (2008) le vécu est une globalité qui ne se différencie pas en domaines spécialisés. La verbalisation va ainsi découper et focaliser dans cette globalité un aspect particulier. C'est ce découpage que Vermersch nomme « domaines de verbalisation », relatifs donc à différentes facettes de l'expérience du sujet. Il importe dans ce cadre d'identifier le domaine que l'on veut cerner afin d'envisager une cohérence entre les buts de l'entretien d'explicitation et les moyens utilisés. Vermersch (2008) distingue ainsi trois groupes, suivant que l'orientation de l'activité de verbalisation par rapport au référent concret est principalement :

- Descriptive : il y a une réalité particulière, interne ou externe au sujet qui essaie de la décrire aussi précisément qu'il sait le faire. Cela peut passer par des métaphores ou des descriptions simples. L'activité cognitive est principalement orientée vers le référent concret, ce qui permet de parler d'activité de réfléchissement.
- Conceptuelle : dans laquelle sous de nombreuses formes, la priorité est donnée au savoir, à la rationalité, aux propriétés formelles plus ou moins décontextualisées d'une situation concrète particulière et avec une prise de distance par rapport au caractère concret du référent.
- Imaginaire : le référent n'est qu'un point de départ vers le monde des symboles, de l'imagination voire des fantasmes ; ses propriétés concrètes n'ont pas d'importance.

Nous nous intéresserons uniquement au premier domaine qui comprend la verbalisation du vécu subjectif au travers de trois aspects (Vermersch, 2008) : a) le vécu sensoriel ; b) le vécu de la pensée privée ou aperception (Husserl, 1950) qui désigne la conscience que nous avons de notre fonctionnement mental ; c) le vécu de l'action passé. L'entretien d'explicitation se centre prioritairement sur la verbalisation du vécu de l'action passée, même si des relations

existent avec les autres pôles (Vermersch, 1994 ; Vermersch et Maurel, 1997). Le vécu de l'action concerne la succession des actions élémentaires que le sujet met en œuvre pour atteindre un but (Vermersch, 2008). En outre, rappelons avec Vermersch (2003a) que décrire un vécu n'est pas le vivre, mais le ressaisir comme objet de description.

IV.2.3.1.2. Les informations satellites de l'action

Vermersch (2008) propose de distinguer ce qui est de l'ordre du procédural des « informations satellites » de l'action au sein d'un système présenté dans la figure ci-dessous.

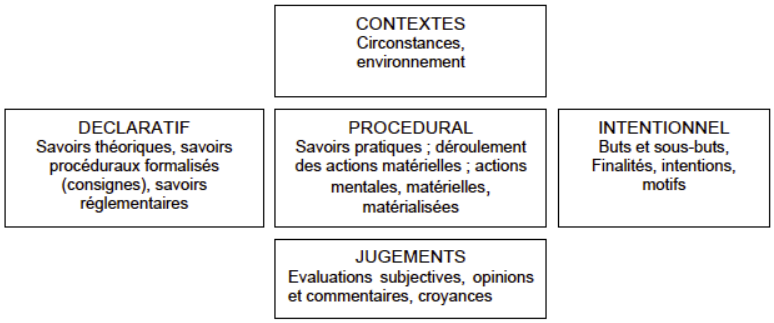


Figure 10 : Système des informations satellites de l'action (Vermersch, 1994, 2010, p. 45)

Ce schéma place au centre l'exécution de l'action réelle soit l'aspect procédural de l'action vécue qui peut être entendu sous le terme d'action tout court. A partir de ce centre, deux logiques de lectures complémentaires organisent le schéma des informations satellites de l'action vécue : verticale, repérant le rapport du sujet à son vécu ; horizontale, repérant le lien entre la réalisation de la pratique de l'action et ce qui peut lui être relié. La lecture verticale permet notamment d'amener la verbalisation vers la description du contexte. Dans ce cadre, une action particulière peut être décrite en référence à ce qui l'entoure, la contient, la définit, que ce soit dans le temps, l'espace, les institutions, les autres acteurs (Vermersch, 2008). Néanmoins, ces éléments ne permettent en rien de mieux comprendre la réalisation de l'action en elle-même. En acceptant l'idée d'une activité décisionnelle régulatrice située, nous avons envisagée la possibilité d'une description du contexte d'un double point de vue : un commun et externe au sujet (« *arena* ») et l'autre interne et propre à l'acteur (« *setting* »). Ainsi, la verbalisation de ce contexte interne, par l'acteur, nous semble pertinente pour documenter indirectement les indices prélevés par ce dernier. En effet, ce qui nous paraît le plus important est de repérer, ce qui dans ce contexte, fait sens pour l'enseignant stagiaire, qui construit son monde au fil de l'action tel que nous l'avons étudié selon les présupposés énactifs. Nous reviendrons plus en détail, dans le chapitre suivant, sur le processus de typicalisation et d'attention au sens psychophénoménologique. La lecture verticale permet ensuite d'accéder au procédural, soit à la verbalisation de sa propre action, dans le détail de son exécution, impliquante pour la personne puisque cette dernière y est nécessairement présente en tant que « Je » (Vermersch, 2008). Les seules sources d'information sur le procédural, c'est le procédural lui-même, les observables et les traces qu'il engendre et sa verbalisation. Enfin, les jugements ne sont également pas des faits et ne permettent pas de comprendre l'action réelle, ni sur la nature des résultats qu'elle a pu produire. Malgré tout, il peut être utile d'avoir l'appréciation subjective de l'interviewé sur ce qu'il a fait et comment il l'a fait, en quoi est-ce important pour lui, ou sur la conscience qu'il a de ses représentations et de ses croyances à propos de ce qu'il a fait. Nous avons préalablement montré que l'activité de l'enseignant stagiaire dans la leçon avait parfois pour intention de « préserver la face », soit de jouer un rôle face aux élèves et ainsi développer des stratégies de sauvegarde de son intégrité morale. Dans ce sens, il se peut que certaines actions de régulation de l'enseignant, soient uniquement destinées à maintenir ce climat de « maitrise » de la classe, de montrer sa présence. Il y a ainsi un décalage entre l'intention perçue en troisième personne sur l'activité de régulation de l'enseignant (*a priori* pour réguler les apprentissages des élèves) et ses intentions propres à ce

moment de la leçon avec ces élèves particuliers. C'est pourquoi, il semble important d'aller explorer l'importance accordée à l'activité de l'enseignant à l'instant « t » de la leçon étudiée.
Par ailleurs, en ce qui concerne la lecture horizontale, la dimension déclarative n'est pas l'action elle-même, du moins, du point de vue d'un observateur : elle représente tout ce qui légitime l'efficacité ou la pertinence de l'action dans son aspect procédural. Cet élément présente un intérêt majeur dans le cadre de notre travail : en obtenant la description du faire, soit de la dimension procédurale, il est ainsi possible d'inférer les savoirs théoriques effectivement mis en œuvre. Nous revenons ici à la distinction préalablement menée entre connaissances acquises et connaissances réellement mobilisées dans l'action. En interrogeant les enseignants stagiaires sur leurs connaissances théoriques, rien ne permet d'en conclure que ces dernières seront effectivement mobilisées au sein de l'activité décisionnelle régulatrice. En interrogeant le procédural, nous mettons ainsi réellement en évidence les savoirs fonctionnels mobilisés réellement in situ. Nous tenterons ainsi de repérer les relations entre les savoirs théoriques acquis en formation, utilisés pour concevoir la planification de la leçon et les savoirs d'expériences, tels que nous les avons décrits dans le chapitre 2, réellement mobilisés par l'enseignant stagiaire dans son activité décisionnelle régulatrice. Cela est un élément important, notamment en ce qui concerne l'éventuelle reconstruction in situ des cascades de décisions telles qu'elles sont formalisées dans une logique rationnelle (Mouchet, 2003).
Pour conclure sur ce point, notons avec Vermersch (2008) que la caractérisation de ce système dans un entretien, ne peut être menée qu'à partir d'une action singulière dans tâche réelle et spécifiée. Dans ce cadre, le concept de tâche réelle signifie qu'il s'agit d'une tache qui a déjà été réalisée. Par ailleurs, la notion de tache spécifiée correspond à une occurrence particulière de cette tâche : tel exercice particulier, réalisé tel jour.

> *Ce caractère spécifié est essentiel à l'accès aux connaissances inscrites dans l'action. Ceci est dû au fait que l'action peut être envisagée à des niveaux de généralisation différents, mais que l'action vécue ne peut être que singulière. Quand on se réfère au vécu, tout ce qui n'est pas singulier, n'est plus du vécu, c'est un point de vue décalé, une métaposition par rapport à un vécu, on est déjà passé dans un début de « théorisation » (...). Pour aller vers cette généralisation de manière valide, il est nécessaire d'assurer une collecte correcte au niveau de l'action telle qu'elle est incarnée dans une action spécifiée. Car c'est le seul moment où elle est incarnée, tous les autres niveaux sont déjà de l'ordre de la réflexion, de la distanciation. (Vermersch, 2008, p. 52-53)*

C'est précisément cette remarque de Vermerch qui nous permet de justifier au passage la nécessité de privilégier, dans le cadre de notre travail, l'entretien d'explicitation comme méthodologie de recueil privilégié. L'entretien d'explicitation permet en effet, contrairement à d'autres techniques d'entretien comme l'autoconfrontation[64] (Theureau, 2000) d'accéder aux aspects procéduraux de l'action vécue, qui sont les plus révélateur de la subjectivité de l'activité du sujet. Nous reviendrons plus en détails sur ces aspects dans notre partie consacrée à la présentation de notre méthodologie.

IV.2.3.2 La position de parole

La section précédente nous a permis d'envisager la verbalisation comme un produit de l'activité du sujet tout en le catégorisant à partir de son contenu, soit du critère d'appartenance ou non au domaine du procédural. Le concept de position de parole renvoie à un problème de la psychologie cognitive : celui de la relation subjective à l'expérience, et tout particulièrement, au point de départ des processus d'abstraction[65]. Nous pouvons distinguer avec Vermersch (1994, 2002a, 2008) deux positions de paroles correspondant à deux types de relations cognitives que le sujet entretient avec ce dont il parle. La première position de parole peut être qualifiée de formelle, d'abstraite ou encore de distante. Il n'y a en réalité pas de qualificatif déjà établi ce qui fait d'ailleurs dire à Faingold (2002) que c'est une « position de

[64] A l'instar des concepts de psychophénoménologie ou de conscience préréfléchie, nous faisons le choix de retenir cette orthographe, sans trait d'union en un seul mot.
[65] Nous retenons avec Vermersch (2008) que ce processus d'abstraction est entendu au sens de distinguer, d'isoler, de détacher d'un ensemble, c'est-à-dire au sens où Piaget utilise le concept d'abstraction dans « abstraction réfléchissante » par exemple.

parole inhabituelle ». En ce sens, « la caractéristique de cette position de parole est que le sujet, quand il s'exprime, n'est pas présent en pensée à la situation de référence. Elle n'existe pas, à ce moment de parole, comme évocation d'un vécu concret » (Vermersch, 2008, p. 56). Dans cette position de parole, le sujet va s'exprimer plutôt à partir de son savoir que de l'expérience vécue. Il n'est pas en relation avec les affects éventuellement présents dans la situation vécue e peut facilement aborder cette situation comme un cas particulier d'un cas général, ou ne s'intéresser qu'à sa structure abstraite, indépendamment de ce qu'elle a pu avoir de singulier pour lui en tant que personne. Cette position de parole est donc explicative, distanciée du référent et entraine un discours général et abstrait. La seconde position de parole pourrait être qualifiée d'incarnée, au sens d'une pensée qui reste proche de son expérience (Varela, Rosch et Thomson, 1993) ou encore où le sujet, au moment où il parle de la situation passée, est présent en pensée au vécu de cette situation. En conséquence, il parle en tant que situation singulière, il restitue les vécus attachés à cette situation et reste lié au caractère concret de son vécu. Ainsi les dimensions sensorielles et affectives sont présentes. Autrement dit, « dans cette position de parole, le sujet accorde plus d'attention à ce à quoi il accède en interne, c'est-à-dire à ce qu'il se représente (évocation) de la situation passée, qu'à la relation avec le formateur ou l'enseignant » (Vermersch, 2008, p. 57). Nous retiendrons que le critère essentiel qui différencie les deux positions de parole est le fait que le sujet soit présent ou non à la situation de référence, en tant qu'elle a été une partie de son vécu (Vermersch, 2006). En outre, il ne s'agit pas de valoriser de manière absolue une position de parole au détriment de l'autre mais bien d'instaurer un équilibre entre ces deux points de vue complémentaire. En outre, pour Vermersch (2008) il semble important de voir la valeur des deux positions, et encore plus l'intérêt de la flexibilité qui permet, selon les besoins et les buts, de passer d'une forme de pensée formelle décontextualisée à une pensée incarnée et réciproquement. Relativement à notre travail, nous mobiliserons principalement la position de parole incarnée dans l'entretien d'explicitation. Nous reviendrons dans la partie méthodologique sur les éléments permettant de la susciter et de l'identifier.

IV.2.3.3 Synthèse : vers une articulation des données en première et en troisième personne

Il convient tout d'abord de définir respectivement les différents points de vue dans un souci de pertinence vis-à-vis de l'objet de recherche (Martinez, 2001). L'expression « première personne » désigne des informations produites par la personne elle-même en ce qui concerne son propre vécu. La seconde personne renvoie quant à elle au chercheur ou formateur qui sait faire expliciter le sujet interviewé et recueillir ainsi des données émises en première personne. Ce que dit le sujet interviewé est donc un point de vue en seconde personne pour l'interviewer. Étant donné que cela est médié par un tiers qui permet la verbalisation de ce point de vue personnel, il s'agit d'un accès indirect à l'expérience subjective d'autrui par son discours. Précisons avec Vermersch que le point de vue en première et en seconde personne n'est pas défini par le seul fait que ce soit le sujet qui réponde.

> *Il est défini par le fait que ce qui est dit déploie l'expérience vécue dans ses différentes facettes (…). Inversement, les différentes facettes qui peuvent être exprimées se rapportent à une expérience effectivement vécue, et donc par définition singulière. Le fait qu'un sujet exprime une théorie ou fait des commentaires sans se rapporter à l'expérience vécue qui la documente, n'est pas de la recherche du point de vue en première personne, pas plus qu'en seconde personne. (Vermersch, 2002, p. 103)*

En revanche, ce point de vue en première personne est défini « par le fait que ce que le sujet dit déploie l'expérience vécue dans ses différentes facettes, et inversement que les différentes facettes qui peuvent être exprimées se rapportent à une expérience effectivement vécue, et donc, par définition, singulière » (Vermersch, 2012, p. 78). Cela se traduit notamment par la position de parole incarnée que nous venons de décrire. Ainsi, prendre en compte la subjectivité, signifie intégrer dans la recherche ce que vit le sujet selon lui et dont il pourra verbaliser la description. Par l'utilisation de l'entretien d'explicitation, notre travail tiendra ainsi compte de la subjectivité de l'activité décisionnelle régulatrice. Enfin, le point de vue en troisième personne est ainsi qualifié parce qu'il ne s'occupa pas directement de ce qu'un sujet

peut dire de son expérience (Vermersch, 2012). Il s'agit dans ce cadre d'inférences effectuées par le chercheur à partir de traces observables recueillies sur l'activité du sujet. Dans notre travail, cela correspond aux enregistrements vidéo des leçons à partir des quelles sont isolées des séquences révélatrices de l'activité décisionnelle régulatrice de l'enseignant. Dès lors, la prise en compte du point de vue en première personne, permet d'aller explorer la dimension tacite et incorporée des gestes d'ajustement que représente l'activité décisionnelle régulatrice. Autrement dit, cela autorise l'accès à la facette privée et intime de l'activité de l'enseignant, que le point de vue en troisième personne ne peut documenter.

> *Un sujet n'a accès qu'à un seul point de vue en première personne, le sien, et c'est celui-là qui l'introduit à l'intelligibilité de la subjectivité, tous les autres ne lui étant intelligibles qu'à travers l'interprétation qu'il peut accomplir des verbalisations de vécus. Le seul vécu auquel il ait intimement accès sur le mode direct est le sien, les autres ne seront jamais qu'une interprétation basée sur le vécu.* (Vermersch, 2001, p. 10)

Or, nous considérons, en accord avec Varela que « les sciences cognitives ont récemment réalisé que, pour étudier la conscience, on ne peut se passer des données en première personne. Mais ces données ne peuvent provenir d'un examen rapide. Elles résultent de l'application rigoureuse de méthodes explicites, soigneusement mises au point » (2001, p. 8). Dans ce cadre, si l'évocation de son propre vécu par le sujet lui-même est difficile et demande une expertise dans ce domaine, la médiation habile d'une tierce personne facilite cet accès par l'utilisation de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994 ; Vermersch et Maurel, 1997). Il s'agit d'une technique de questionnement permettant d'accéder par un guidage très précis des verbalisations, à la mise à jour des connaissances explicites mobilisées dans l'action (Faingold, 1993). Selon Vermersch, la spécificité de cet entretien, est de viser la verbalisation de la description du vécu de l'action, les aspects procéduraux prioritairement investigués, étant rappelons le, en relation avec les informations satellites de l'action qui renvoient au vécu émotionnel, au vécu sensoriel et au vécu de la pensée privée[66].

IV.2.4. SYNTHESE PROVISOIRE

Ce chapitre nous a permis d'envisager le caractère subjectif de l'activité d'enseignement. Il nous permet de mettre en avant une posture épistémologique et un support théorique qui valorisent la production de connaissances sur l'expérience subjective vécue en situation. Nous envisageons en effet que ces théories permettant l'analyse de l'activité en troisième personne sont certes pertinentes pour comprendre le rôle de la cognition dans l'action, la structuration du contexte d'un point de vue extérieur ou encore les interactions sociales. Néanmoins, nous percevons désormais que ce point de vu en troisième personne ne permet pas d'accéder aux facettes internes, privées et à la signification que l'acteur accorde à son action. Dans ce cadre, les théories de l'énaction et psychophénoménologiques semblent constituer des cadres d'analyse de l'activité décisionnelle régulatrices particulièrement pertinents et rendre ainsi compte de leur subjectivité. En effet, ils nous permettent tout d'abord de la comprendre au regard de présupposés théoriques comme le caractère situé et émergent des décisions ou encore le modèle de la conscience et de l'attention qui nous permettent de mieux comprendre la subjectivité de l'activité décisionnelle régulatrice. En outre, la psychophénoménologie autorise l'accès au recueil de ces données par un outil d'investigation de l'action vécu, au moyen de l'entretien d'explicitation. Nous pouvons dès lors proposer une nouvelle modélisation de l'activité décisionnelle régulatrice enrichie des éléments précités et notamment inspiré du système des informations satellites de l'action (Vermersch, 1994).

Enfin, il convient de souligner que cette conception de la subjectivité, comme conscience intentionnelle, apparaît par ailleurs compatible avec les présupposés énactifs. Les deux orientations postulent en effet que la connaissance est tirée de l'interaction entre le sujet et l'objet (Mutulesi, 1998). Par ailleurs, c'est en référence à Merleau-ponty que Varela propose une critique des présupposés ontologiques des sciences cognitives dans leur version

[66] Pour un détail sur l'articulation des points de vue, nous renvoyons le lecteur à Mouchet 2014.

« computo-représentationnalise » (Varela, et al., 1993). En ce sens, les présupposés de l'énaction ne sont pas simplement compatibles avec la phénoménologie dans le sens ou c'est sur la base de cette dernière que la pensée de Varela s'est édifiée (Sebhah, 2004). Dans ce cadre parler d'intentionnalité c'est notamment exprimer l'insuffisance de la coupure entre l'intériorité et l'extériorité (Lyotard, 2004) mais aussi mettre l'accent sur l'entrelacement du monde et de l'individu.

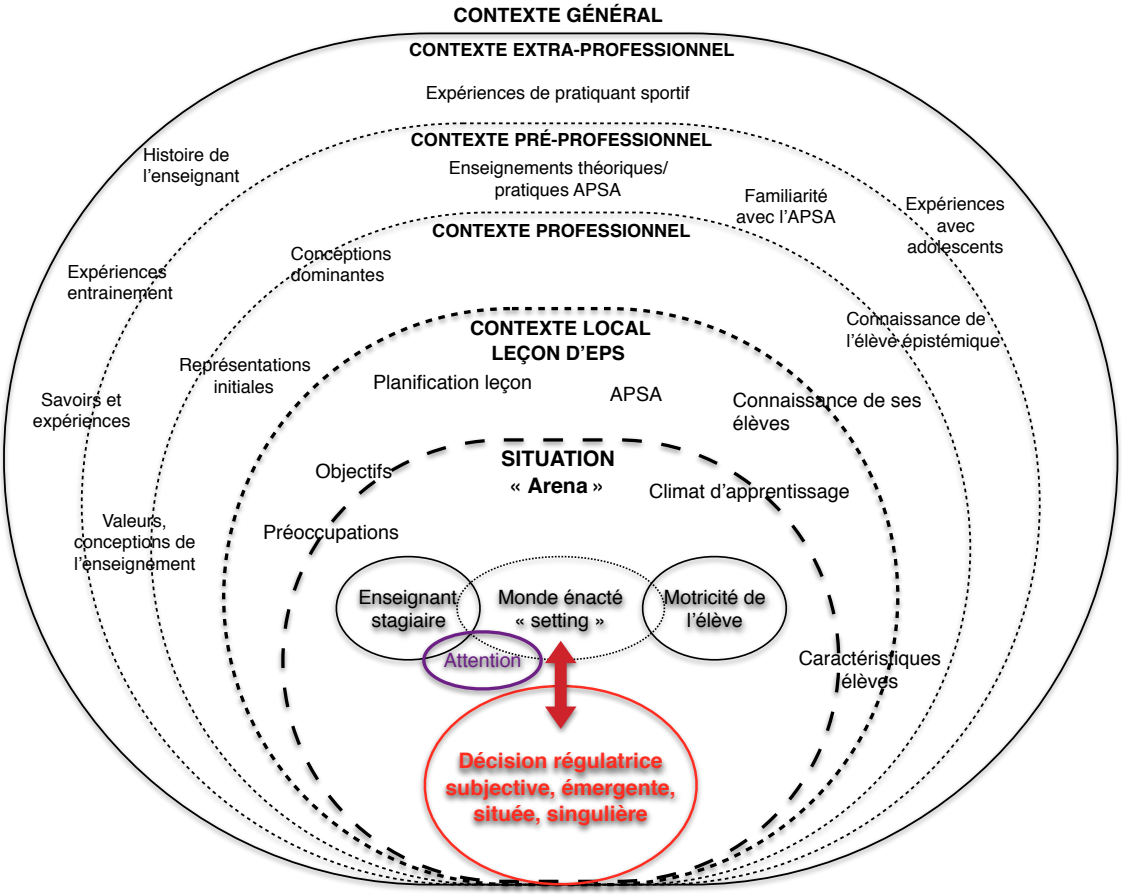


Figure 11 : Modélisation de la subjectivité de l'activité décisionnelle régulatrice

Chapitre V. Synthèse de la partie théorique

Par un tour d'horizon de l'organisation de la formation initiale de l'académie de Créteil, nous avons soulevé son important ancrage dans une épistémologie des savoirs et ses conséquences sur la conception cognitiviste de l'enseignement véhiculée plus ou moins implicitement. Dès lors, cela nous amène à questionner la pertinence de mobiliser a priori les théories situées, dominantes actuellement pour l'étude de l'activité d'enseignement, comme unique modèle scientifique pour approcher la complexité des décisions régulatrices. Nous avons en effet montré le fort ancrage contextuel à différent niveau de l'activité de l'enseignant d'EPS au sein de la leçon.

Par ailleurs, nous avons soulevé la nécessité d'approcher les décisions régulatrices au regard de la complémentarité des modèles scientifiques. Nous avons dans ce cadre, justifié l'intérêt des théories cognitivistes, donc au regard de leur forte imprégnation de la formation initiale, mais également au regard de sa focalisation sur les processus cognitifs sous-jacents aux décisions régulatrices. Par ailleurs, le modèle de l'écologie de la classe et le modèle écologique de Bronfenbrenner (1986) nous ont semblé constituer des éclairages pertinents pour documenter le contexte d'émergence des décisions régulatrices à différents niveaux de temporalité. En portant leur intérêt sur le contexte, ces propositions théoriques sont ainsi pertinentes pour nous aider à élaborer une grille d'analyse du contexte de l'activité décisionnelle et une modélisation de la complexité des situations concernées. Enfin, les perspectives de l'action située autorisent une analyse complémentaire pertinente notamment en valorisant la signification de l'individu dans la situation, la focalisation sur le couple enseignant-environnement et son caractère dynamique et évolutif dans le temps. Nous dégageons de cette étude préliminaire théorique tout à la fois des éléments en partie communs dans les décisions régulatrices des enseignants stagiaires tout en ouvrant des pistes de réflexion et d'exploration de la singularité de chacun de ces actes.

Cela nous a amené a exploré les propositions psychophénoménologique (Vermersch) pour d'une part comprendre l'expérience subjective de l'activité décisionnelle régulatrice. Le recours à ces propositions théoriques nous autorise ainsi à envisager l'exploration de la facette privée de l'activité décisionnelle, et ainsi dépasser la simple caractérisation du point de vue en troisième personne proposée par les trois modèles théoriques préalables. Nous avons notamment soulevé la pertinence de prendre en compte les éléments relatifs à la dynamique attentionnelle au sens phénoménologique de la modulation de la conscience, notamment pour cerne la construction subjective par l'enseignant de son contexte local et accéder ainsi à la structuration du champ d'attention de son point de vue en première personne.

En nous inspirant des propositions de Mouchet (2003, 2014), nous présenterons ci-après une modélisation de l'activité décisionnelle régulatrice des enseignants stagiaires en tentant d'y intégrer les apports successifs et complémentaires, pouvant autoriser la caractérisation de la complexité et de la subjectivité qui la composent. L'enjeu de la partie empirique sera de documenter les différentes facettes de ce modèle en tentant de soulever des éventuels éléments de convergence et de divergence, tant à l'échelle interindividuelle qu'à l'échelle intra-individuelle.

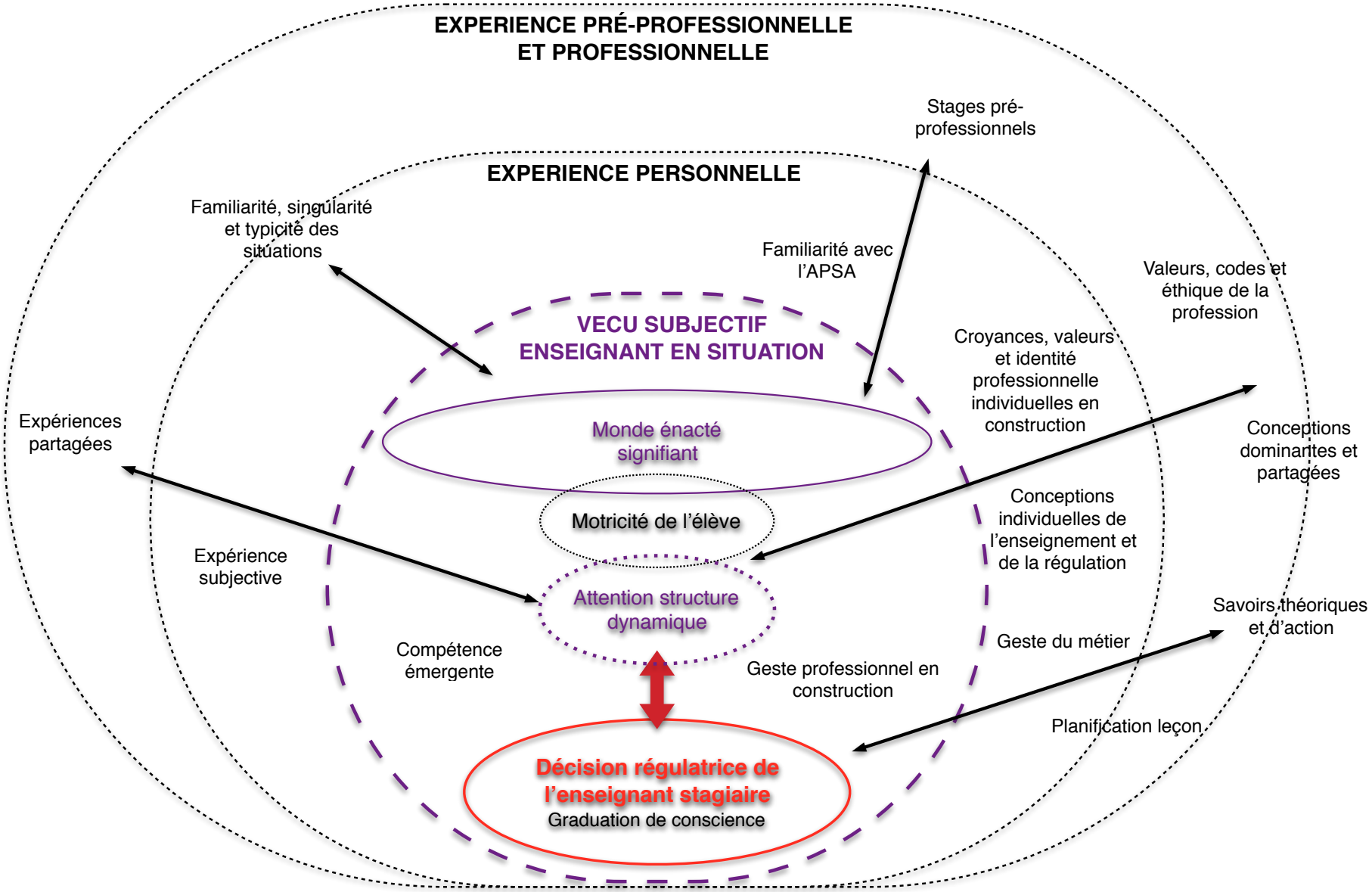


Figure 12 : Formalisation de l'activité décisionnelle régulatrice des enseignants stagiaires d'EPS

PARTIE EMPIRIQUE : SUBJECTIVITE DE L'ACTIVITE DECISIONNELLE REGULATRICE DES ENSEIGNANTS D'EPS STAGIAIRES DE L'ACADEMIE DE CRETEIL

Chapitre I. Posture épistémologique

« Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question.
S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir connaissance scientifique.
Rien ne va de soi.
Rien n'est donné.
Tout est construit. »
Gaston Bachelard (1938, p.16)

Il convient de préciser et justifier maintenant notre posture épistémologique. L'épistémologie peut être entendue à l'instar de Vigarello (1975, cité par Gottsman et Delignières, 2015, p. 2) comme « l'étude de la constitution et du fonctionnement des savoirs et, par-là, celle de leur démarche, dans une perspective visant tant à leur compréhension qu'à leur critique éventuelle ». Ce chapitre a cette même vocation : permettre au lecteur de comprendre notre démarche et les choix que nous avons retenus pour étudier et aborder le concept de décision régulatrice. Cette posture se décline en cinq éléments majeurs. Cette posture épistémologique s'inscrit notamment dans la lignée des travaux de Mouchet (2014) en ce qui concerne l'activité en contexte réel, tout en l'adaptant à la spécificité de notre terrain d'étude de l'enseignement en EPS.

I.1. COMPRENDRE L'ACTIVITE ENSEIGNANTE

Longtemps les recherches en sciences humaines et sociales ont été dominées par une approche objectiviste de l'activité humaine. Nous le constatons notamment à l'instar de Durand (1996, p.3) pour qui « la recherche en enseignement s'est, à l'origine, située dans une perspective pragmatique », l'intention des chercheurs étant d'exploiter de façon pratique les résultats obtenus. Comme le constatent Vinatier et Altet (2008), ces premières recherches s'inscrivent dans le paradigme « processus-produit » en réduisant ainsi l'étude du processus d'enseignement aux comportements observables afin de déterminer l'efficacité de l'enseignant (i.e. Vinatier et Altet, 2008 ou Walberg, 1991) ont ainsi repéré à partir de la description des comportements en classe, des régularités entre le comportement de l'enseignant et les performances des élèves. Malgré tout, deux limites se posent sur la difficulté à identifier des lois d'enseignement d'une part, et sur le fait qu'une cause peut expliquer un effet. C'est pourquoi la recherche en enseignement a progressivement dérivé vers des recherches visant la description et la compréhension des pratiques ; modèle dans lequel nous nous inscrivons dans le cadre de cette recherche. Nous nous référons, dans cette perspective, à la définition de la compréhension développée par Schurmans qui considère que « si les déterminismes existent – biologiques, environnementaux, historiques, culturels, sociaux –, ils ne suffisent pas à la saisie des phénomènes socio-humains. Car ils ne permettent pas d'aborder le travail constant de production de sens qui caractérise notre humanité. L'approche compréhensive se focalisera donc sur le sens : « d'une part, les êtres humains réagissent par rapport aux déterminismes qui pèsent sur eux ; d'autre part, ils sont les propres créateurs d'une partie de ces déterminismes » (2003, p. 57).
En accord avec Gagné (1989), notre étude peut être qualifiée de compréhensive puisqu'elle vise à :

> *(…) saisir les caractéristiques propres à un événement, un comportement, un fait (…) et non à dégager des lois générales. La compréhension porte sur des phénomènes complexes qui sont analysés dans leur globalité, en tenant compte de leur évolution et en cherchant à saisir leurs finalités. (Gagné, 1989, p. 29)*

Nous avons en effet qualifié la décision régulatrice de phénomène complexe dès le premier chapitre. Ce point de vue épistémologique réfute l'existence d'un monde objectif en affirmant l'interdépendance de l'acteur et du monde ainsi que la construction du monde par les acteurs.

Il n'y a donc pas une réalité mais plusieurs réalités fondamentalement subjectives : la réalité dépendant de la manière dont un individu interprète et donne un sens à une situation.

> *Dans le paradigme compréhensif, les fondements du discours scientifique ne prennent pas en compte les objets extérieurs indépendants du sujet percevant, mais bien les perceptions, les sensations, les impressions de ce dernier à l'égard du monde extérieur. (Pourtois & Desmet, 1988)*

Cette posture met ainsi au centre la question du sens que l'acteur accorde à son activité en cours. En cela, nous rejoignons Gal, Sève, Cizeron et Adé (2010) en pensant que « comprendre c'est d'abord accéder à ce sens, c'est à dire à la façon dont les acteurs font l'expérience et interprètent les situations qu'ils vivent » (p. 67). La question du sens nous apparaît ici d'une importance majeure. Pour Deleuze, trouver du sens dans une situation c'est,

> *(…) au-delà du visible, identifier un rapport qui peut m'unir à moi-même et à mes actes, aux autres sans doute, au monde enfin. Et qu'en définitive, le sens que je peux trouver dans une situation, est dans le rapport du sujet à ses actes, dans le rapport du sujet au savoir, et dans le rapport du sujet au monde. (1969, p. 14)*

Cela rejoint fortement l'idée que les individus construisent eux-mêmes leur réalité au monde. Il n'existe ainsi pas une réalité, mais plusieurs réalités propres à chacun, dépendantes de la manière dont un phénomène est interprété par un individu donné. Malgré tout, il existe au-delà des réalités singulières et subjectives propres à chacun, des réalités communément partagées. En accord avec Mouchet (2014), ce paradigme défend trois principes :

- Les activités humaines sont en partie explicables à partir des expériences pratiques et vécues que les individus en ont et des raisons qu'ils leur donnent ;
- Le sens que les individus donnent à leurs expériences est dérivé ou provient des interactions qu'ils ont avec autrui et leur environnement physique. Le sens est donc toujours co-construit ;
- Cette co-construction du sens est dynamique : comme les interactions de l'individu avec autrui et son environnement physique se transforment en continu, le sens qui en émerge se transforme lui aussi.

En postulant que nous vivons dans un monde de significations qui n'est pas hermétique, mais au contraire pénétrable par l'ensemble des autres individus, cette posture épistémologique oriente la lecture des phénomènes vers l'explicitation des significations et du sens donné par les acteurs impliqués. En effet, « une approche par les données subjectives paraît difficilement contournable pour aborder les problèmes de la signification de l'action pour le sujet » (Weill-Fassina, Rabardel et Dubois ; 1993, p.16). Ainsi, en adoptant cette posture compréhensive il nous paraît indispensable, dans l'analyse de l'activité décisionnelle, de valoriser la subjectivité des acteurs pour notamment réduire les zones d'ombre occasionnées par une analyse positiviste.

I.2. LA NECESSAIRE PRISE EN COMPTE DE LA SUBJECTIVITE

Il convient tout d'abord de préciser les nuances à propos de ce concept de point de vue car cette appellation est source de confusion. Vermersch (2012) distingue trois angles selon lesquels il convient de prendre en compte le modèle de la pluralité des points de vue :

- Un angle épistémologique global, caractérisant des stratégies de recherches en première ou troisième personne ;
- Un angle méthodologique, spécifique à l'étape du recueil des données, précisant si ces données sont collectées en première (point de vue de la personne), deuxième (le point de vue d'un autre) ou troisième personne (point de vue abstrait, a-subjectif) ;

A nouveau un angle épistémologique qui se situe dans le temps de l'analyse des données où ces distinctions de points de vue ne lui semblent plus pertinentes dans la mesure où la valeur des conclusions ne peut reposer sur un point de vue en première, deuxième ou troisième personne, mais bien sur les conditions de cohérence globale et d'intelligibilité qui sous-tendent l'aboutissement d'une recherche.

> *L'angle épistémologique global caractérise deux postures de recherche opposées voire antagonistes, selon qu'elles prennent en compte la subjectivité (première personne) ou non (troisième personne). Prendre en compte la subjectivité, signifie ici intégrer dans la recherche ce que vit le sujet selon lui et*

> *dont il pourra verbaliser la description. Ne pas prendre en compte la subjectivité, c'est d'une part ignorer ce que peut dire le sujet de son expérience, selon lui, d'autre part, soit décider que la subjectivité n'est pas, ne sera pas (jamais) un objet scientifique, soit dire à la place du sujet ce qu'il vit selon le chercheur. (Vermersch, 2012, p. 77).*

Il est par ailleurs intéressant de souligner que Vermersch (2012) n'exclut pas une prise en compte complémentaire de ces deux postures ; aboutissant ainsi à un traitement qui porte à la fois sur des données directement observables (comportementales) et indirectement observables, par le biais des verbalisations obtenues par explicitation.

La question de la prise en compte de la subjectivité est donc corrélative de la place qu'on entend donner au sujet dans la recherche. Nous envisageons la pratique enseignante dans cette définition de l'individu de Snoeckx (2000, pré-cité) comme « la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle » (Altet, 1994). La pratique enseignante ne peut dans ce cadre se réduire à l'ensemble des actes observables, actions, réactions, mais elle comporte des procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision : « c'est la double dimension de la notion de pratique qui la rend précieuse » comme le dit Beillerot (1998), en précisant : « D'un côté les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies et les idéologies qui sont convoquées. » Nous pensons *in fine* que

> *(…) la pratique professionnelle recouvre donc à la fois la manière de faire singulière, « le faire propre à cette personne » et les procédés pour faire qui correspondent à une fonction professionnelle (par exemple le savoir enseigner) telle qu'elle est définie par un groupe de professionnels particuliers en fonction de buts, d'objectifs et de choix autonomes. (Altet, 2002)*

La psychophénoménologie représente un cadre théorique pertinent pour appréhender la subjectivité des enseignants d'EPS engagés dans l'action. Cela est en accord avec notre hypothèse selon laquelle l'activité décisionnelle régulatrice n'est pas totalement rationnelle mais imprégnée des expériences antérieures et de la personnalité de l'enseignant stagiaire. Il est alors nécessaire de pouvoir accéder à cette expérience subjective en vue de renseigner ce qui apparaît à l'enseignant quand il vit la situation. Néanmoins, accéder à cette facette privée de l'activité de l'enseignant c'est alors se confronter à un « matelas de sens encapsulé dans l'action en cours qu'il convient de déplier » (Vermersch, 2001b, p. 75). Nous valoriserons ainsi la perspective psychophénoménologique telle que nous l'avons préalablement exposée dans le chapitre 4 afin d'accéder à la description du vécu singulier par un point de vue en première personne. Nous développerons dans la partie méthodologique l'utilisation de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994 ; Vermersch et Maurel, 1997) comme moyen prioritaire de recueil de données, tout en mobilisant d'autres outils méthodologiques, comme l'entretien semi-dirigé (Weil-Barais, 1997), le rappel stimulé (Tochon, 1996 ; Trudel, 2000) ou encore l'enregistrement de données vidéo. Dans cette optique de compréhension de l'activité du sujet, nous nous inscrivons dans la posture définie par Vermersch (2003a) qui consiste à accorder le primat à l'intrinsèque sur l'extrinsèque. Nous soulignons dans ce cadre en accord avec l'auteur que l'accès à la logique intrinsèque ne concerne pas seulement le temps de recueil de données mais aussi le temps d'analyse. Les données obtenues font toujours l'objet d'une réélaboration de la part du chercheur qui ira toujours au-delà de ce que la personne qui a vécu la situation peut en dire ou en comprendre : « cette cohérence propre, ce n'est pas celui qui l'a vécue qui la mettra à jour, mais l'expert qui seul maitrise l'excédent de sens qui donne l'intelligibilité et n'est pas porté par les données » (Vermersch, 2003, p. 24). Ainsi, seul le chercheur est capable de fournir cet excès de sens en mobilisant des cadres théoriques pour interpréter et accéder à la logique des individus. Cette position est d'autant plus importante dans ce travail au regard de notre volonté d'articuler les modèles théoriques pour accéder à la complexité de l'activité décisionnelle régulatrice. Cette posture épistémologique n'est en ce sens pas très éloignée de celle proposée par Schütz (1987) pour qui les sciences sociales ne peuvent pas être en rupture avec l'expérience courante, mais doivent partir de celle-ci pour élaborer une construction de second degré.

Les constructions utilisées par le chercheur en sciences sociales sont, pour ainsi dire, des constructions au deuxième degré, notamment des constructions édifiées par les acteurs sur la scène sociale dont l'homme de science observe le comportement et essaie de l'expliquer tout en respectant les règles de procédure de sa science » (Schütz, 1987, p. 11).

Nous montrerons maintenant comment la prise en compte de la pluralité des modèles scientifiques permet en apportant l'excès de sens nécessaire à la compréhension de l'activité décisionnelle régulatrice de l'étudier dans sa complexité.

I.3. INVESTIGUER L'ACTIVITE DECISIONNELLE EN CONTEXTE REEL POUR PRESERVER LA VALIDITE ECOLOGIQUE

I.3.1. ENTRE RIGUEUR ET PERTINENCE

Nous avons préalablement fait écho aux premières recherches en enseignement dans l'approche processus-produit. Le laboratoire était le lieu privilégié pour ces recherches dans le sens où « il est possible d'y isoler les sujets de leur milieu, de contrôler les variables, de limiter l'influence des facteurs parasites en réduisant la situation étudiée à quelques facteurs contrôlables » (Deslauriers, 1991, p. 16). Ainsi, l'éloignement des laboratoires pour se rapprocher des terrains des pratiques enseignantes, que représentent les classes, est lié en grande partie à la volonté d'explorer la production de savoir à partir de la pratique et à la tendance forte d'un point de vue théorique à définir les objets de recherche en termes dynamiques, de processus, d'activité ou encore de trajectoire (Barbier et Durand, 2006). Cela interroge en filigrane le dilemme entre rigueur et pertinence, énoncé en premier par Schön (1994) à propos des praticiens qui veulent utiliser efficacement les théories et méthodes issues de la recherche et ceux qui valorisent l'intuition ou l'essai-erreur. Les sources de ce dilemme sont à rechercher dans « le pouvoir de l'épistémologie de la pratique qui est prédominante, la rationalité technique, et d'autre part, l'émergence de plus en plus forte de certaines zones indéterminées de pratique qui sortent des catégories de la rationalité technique » (Schön, 1998, p. 202). Nous notons en outre que « certains chercheurs privilégient la mise en œuvre de démarches scientifiques marquées par la rigueur de la recherche expérimentale, alors que d'autres privilégient une plus grande proximité et pertinence avec les pratiques en situations effectives » (Mouchet, 2014, p. 51). Par ailleurs, pour Falzon (1998) la controverse, déjà ancienne, entre le laboratoire et le terrain ne relève pas du débat méthodologique mais d'une décision quant à l'objet d'étude. Ainsi, en souhaitant investiguer l'organisation et le déroulement réel de l'activité décisionnelle régulatrice des enseignants stagiaires, il nous paraît nécessaire d'inscrire notre étude dans le champ de ce que Baslev (2006) appelle les « recherches en situation ». Cela soulève la question de la validité de ces travaux en situation écologique. En effet, si la validité externe, entendue par Mucchielli (2004) comme « la possibilité de conserver une observation pour la comparaison avec d'autres groupes que ceux étudiés » (p. 265-266), est assurée dans les recherches en laboratoire, elle ne l'est pas obligatoirement en situation écologique. Néanmoins, Vermersch (2004) pense que les travaux menés avec une épistémologie en troisième personne, s'ils présentent l'étiquette de la scientificité la plus exigeante en privilégiant des situations de laboratoire très contrôlées, tombent sous le coup de la critique et du manque de validité écologique de ce qui est si soigneusement étudié. Par ailleurs, nous retenons avec Rouan et Pédinielli (2001) que la préférence pour les terrains sur lesquels on peut observer les personnes dans leur propre territoire apparaît justifiée.

I.4. APPROCHER LA COMPLEXITE DES DECISIONS REGULATRICES PAR UNE APPROCHE SYSTEMIQUE

I.4.1. LA PENSEE COMPLEXE ORGANISATRICE DE L'ANALYSE DE NOTRE OBJET DE RECHERCHE

Au-delà de son inscription dans une vision située, l'approche de l'activité décisionnelle régulatrice que nous proposons appréhende celle-ci comme un phénomène complexe. En

accord avec Le Moigne (1999) nous considérons la pensée complexe comme « la pensée capable de relier, de contextualiser, de globaliser, mais en même temps de reconnaître le singulier, l'individuel, le concret » (p. 46-47).

> *Il nous faut comprendre que la révolution d'aujourd'hui se joue non tant sur le terrain des idées bonnes ou vraies opposées dans une lutte de vie et de mort aux idées mauvaises et fausses, mais sur le terrain de la complexité du mode d'organisation des idées.* (Morin, E., La Méthode 4-Les idées, p. 238)

La complexité ne se réduit pas aux multiples composants qui rentrent en interaction mais elle comprend aussi des incertitudes, des indéterminations, des phénomènes aléatoires. En effet, pour Morin (1990) « la complexité coïncide avec une part d'incertitude, soit tenant aux limites de notre entendement, soit inscrite dans les phénomènes » (p. 107). Néanmoins, la complexité ne se réduit pas non plus à l'incertitude : elle concerne des systèmes semi-aléatoires dont l'ordre est inséparable des aléas qui le concernent. Ainsi, penser la complexité de l'activité décisionnelle régulatrice revient à la considérer comme un système organisé par les actions de l'enseignant et des élèves concernés, dans le même temps de ces derniers organisent leurs propres actions. L'action est par ailleurs elle-même complexe, et Morin souligne dans ce cadre que « le domaine de l'action est très aléatoire, très incertain. Il nous impose une conscience très aigüe des aléas, des dérives, bifurcations, et il nous impose la réflexion sur la complexité même » (1990, p. 107). Dans la construction de ces systèmes Morin (1977) reconnaît le rôle premier du sujet agissant. Nous percevons ici la valorisation faite à la vision psychophénoménologique que nous adoptons. Ainsi, nous considérons l'activité décisionnelle comme un système complexe dont nous tentons d'appréhender à la fois les éléments constitutifs mais aussi les relations qu'ils entretiennent entre eux. En ce sens, nous nous inscrivons dans la perspective de Boudon (1993) pour qui :

> *Un chercheur (…) se propose d'analyser un objet conçu comme un système, c'est à dire un ensemble d'éléments interdépendants, ne prenant sens que les uns par rapport aux autres, en un mot constituant une totalité ; il imagine alors selon les cas, soit un ensemble de concepts, soit une théorie, soit un modèle permettant de rendre compte de cette interdépendance. La théorie, le système conceptuel ou le modèle sont alors interprétés comme la structure de l'objet considéré. (1993, p. 674)*

Nous avons dans le cadre de ce travail proposé une modélisation permettant d'approcher la complexité de l'activité décisionnelle régulatrice en faisant interagir un ensemble de concepts interdépendants. Par ailleurs, comme nous l'étudierons ci-après, nous avons proposé une approche pluri-théorique permettant de documenter cette interdépendance évoquée par Boudon.

I.4.2. UNE APPROCHE COMBINATOIRE DES DIFFERENTS MODELES THEORIQUES

Tel que nous l'avons largement décrit dans le chapitre 3, un élément identitaire de ce travail consiste à ne pas s'inscrire dans un modèle théorique unique et exclusif. En revanche, nous faisons le choix de combiner plusieurs de ces modèles, retenus au regard de leur pertinence vis-à-vis de notre objet d'étude pour se rapprocher au plus près de sa complexité. Dans ce cadre, cette orientation définit des options ontologiques, qualifiées de « thêmata » qui relèvent pour Holton (1981) de « libres postulations » ou de « conjonctures intuitives ». Il s'agirait, de « conceptions premières de l'être, de présupposés globalisant sur l'essence des phénomènes, qui permettent d'étayer le travail scientifique en lui donnant du sens » (Quidu, 2009, p. 9). Par conséquent, nous considérons en accord avec Mouchet (2014) que :

> *La diversité relative et raisonnable des paradigmes et des supports théoriques et méthodologiques n'est pas un éparpillement ou un bricolage éclectique, ni un obstacle à la production de connaissances. Il s'agit au contraire, d'une complémentarité nécessaire et d'une ressource si l'on procède à un recoupement, une triangulation des données traitées. (p. 43)*

Une telle conception pose cependant problème tel que nous l'avons préalablement évoqué dans le chapitre 3. En effet, pour Kuhn (1983) les divers paradigmes se caractérisent par une incommensurabilité fondamentale dans le sens où ils ne parlent pas du même monde et possèdent en outre des normes de scientificité incompatibles. Or, Grossetti (2006) soutient que le schéma de Kuhn (1983) appliqué initialement aux sciences de la nature et ne fonctionnant d'ailleurs pas toujours très bien pour celles-ci, n'a jamais fonctionné en sciences

sociales. Cela laisse ainsi penser à Quidu (2012) que l'appropriation par le champ des STAPS de perspectives innovantes introduit *de facto* une pluralité épistémique sans pour autant que les programmes « classiques » ne disparaissent. Au regard de ces constats et de ceux présentés dans le chapitre 3, nous nous inscrivons dans le travail de Mouchet (2014) qui propose une stratégie d'articulation, basée sur la territorialisation (Quidu, 2014a) et l'intégration avec la volonté de l'appliquer à notre objet d'étude et rendre ainsi intelligible l'activité décisionnelle régulatrice des enseignants d'EPS stagiaires. Dans ce cadre, Mouchet (2014) propose d'articuler les modèles scientifiques *a priori* concurrents, tel que cela a été présenté dans le chapitre 3, afin de « comprendre empiriquement cette flexibilité décisionnelle dans la nature des décisions, tantôt délibératives ou émergentes (…) en précisant les conditions de déploiement des différents paradigmes explicatifs » (p. 45). Dans cette modélisation de la complexité et de la subjectivité proposée par Mouchet (2014), et dont nous nous sommes inspirée, chaque paradigme permet de rendre compte d'une source d'influence qui imprègne les décisions régulatrices, selon une logique singulière et subjective, par laquelle l'enseignant stagiaire construit son propre monde et intègre différents niveaux. En outre, l'émergence de ces décisions est à appréhender en relation avec un arrière-plan décisionnel, correspondant justement à ces différents niveaux imbriqués et à des horizons temporels différenciés. Nous acceptons enfin, que « cette formalisation de l'activité cognitive incarnée, ou encore des décisions expérientielles, avec un modèle multi-niveaux, est aussi théoriquement sous-tendue par une conception phénoménologique de la conscience, avec une structure feuilletée et une dynamique attentionnelle (Husserl, 1991) » (Mouchet, 2014, p. 45). Nous dépassons ainsi les propositions synthétiques du chapitre 3 en appréhendant l'activité décisionnelle également du point de vue phénoménologique ; ce qui reviendra dans notre méthodologie à articuler des données en première et en troisième personne.

I.4.3. APPROCHE SYSTEMIQUE : MODELISATION DE LA COMPLEXITE

Ainsi, nous pensons à l'instar de Mouchet (2008, 2010, 2012) que ce système d'influence imprègne l'activité décisionnelle dans l'action en cours ; chaque enseignant stagiaire construisant « son propre monde en intégrant les différents niveaux selon une logique singulière et subjective » (Mouchet, 2012), ce pourquoi la logique propre à l'individu est valorisée dans ce travail. Or nous avons soulevé l'importance de la formation initiale dans la construction du parcours de professionnalisation de l'enseignant stagiaire pouvant ainsi impacter la singularité du monde personnellement construit par ce dernier. Ici, la forte importance accordée à l'activité de planification et l'épistémologie des savoirs dominante en formation initiale nous conduisent à prendre en compte le point de vue cognitiviste pour documenter une part de l'activité décisionnelle. Malgré tout, ce seul modèle théorique paraît réducteur à lui seul pour refléter cette complexité de l'activité décisionnelle en acte. Ainsi, nous pensons à l'instar de Morin que

> *(…) lorsqu'une réflexion relative à un domaine complexe s'enrichit d'échanges et de communautés d'analyses avec d'autres chercheurs, il est probable qu'une telle réflexion est tributaire de deux aspirations qui semblent antinomiques ; d'une part rechercher l'approche simplificatrice des champs dans lesquels elle s'investit sans pour autant les appauvrir ou les dénaturer et d'autre part rendre compte de la complexité et du caractère multidimensionnel des champs inventoriés. (Morin, 1982.)*

C'est pourquoi nous sommes en accord avec Barbier (2000) en envisageant l'étude de ces décisions dans leur environnement physique et social. Il convient alors de prendre également en compte les interactions entre l'enseignant et l'élève (environnement social) et celles existant entre l'enseignant et le contexte matériel et spatial de la classe (environnement physique). Les différentes formes de régulations peuvent donc constituer une variable à part entière (modalité de régulation verbale, visuelle, kinesthésique, placement/déplacements de l'enseignant, utilisation de matériel, etc.). L'enseignant stagiaire dans son activité décisionnelle régulatrice est en effet engagé dans une situation éminemment dépendante des conduites motrices des élèves observés, mais également de leur histoire conjointe, de la singularité de ces élèves. Ainsi, nous sommes en accord avec Morin (2005) pour étudier la

complexité des décisions mais également avec Le Moigne (1999) pour les approcher de manière systémique. Ce dernier définit la complexité comme « l'irréductibilité à un modèle fini » ; ce qui veut dire qu'il est impossible de proposer un modèle susceptible de capturer l'ensemble du système. Nous considérons en ce sens, à l'instar de Mouchet (2014) que l'activité décisionnelle peut être influencée par trois principaux facteurs :

- La situation et ses caractéristiques intrinsèques, ses modèles théoriques explicatifs nombreux et *a priori* contradictoires, exposés dans le chapitre 4.
- Le contexte local étudié dans le chapitre 3, et notamment son caractère mouvant et incertain borné par l'unité spatio-temporelle de la leçon ;
- Le contexte général plus diffus dans le temps, pouvant résumer l'arrière-plan décisionnel de l'enseignant stagiaire et notamment impacté par son parcours de professionnalisation en formation initiale (chapitre 2) mais également le contexte singulier d'enseignement dans lequel il évolue : l'EPLE.

Nous avons choisi d'utiliser **une séquence[67] de la leçon**, porteuse d'une activité régulatrice, comme situation d'étude afin de se rapprocher au plus proche de la complexité réelle de ce phénomène. Nous sommes consciente du « piège réductionniste » (Delignières, 2009, p. 52), consistant à analyser un phénomène complexe en le réduisant à ses composants élémentaires. Nous considérons malgré tout que cette étape est nécessaire, ici dans un ancrage théorique, nous permettant ultérieurement, par notre méthodologie, d'approcher la complexité des décisions régulatrices par « des allers-retours entre l'élémentaire et le global, en prenant en compte les propriétés de chaque niveau et leurs influences respectives » (Delignières, 2009, p. 54). Par ailleurs, en considérant la leçon comme le contexte local, nous avons cherché à mettre en évidence des éléments saillants et inhérents à toute leçon d'EPS. Il ne faut pas y voir ici un listing des traits caractéristiques de cette situation. Ces éléments ne se veulent pas exhaustifs et révélateurs de la leçon mais constituent à nos yeux des caractéristiques fortes qui pourront venir peser sur les décisions en acte des enseignants d'EPS. C'est en effet parce que cette situation est complexe et donc composée de « multiples éléments infiniment intriqués » (Gottsman et Delignières, 2015, p. 3) que cette présentation était nécessaire. Or, comme pour toute situation complexe, la décomposition est impossible et doit être appréhendée dans son ensemble. Ces caractéristiques ont été choisies car elles représentent des sources potentielles d'influence des décisions régulatrices *in situ*.

Figure 13 ***: Approche systémique de l'activité décisionnelle régulatrice***

Malgré tout, cette présentation nécessaire ne nous apparaît pas suffisante pour refléter la complexité de la réalité dans laquelle elle se déroule et cela notamment au regard d'un

[67] La notion de séquence sera ici entendue comme un bornage temporel au sein de la situation d'apprentissage.

contexte plus général venant peser sur elle. Ce même contexte, plus englobant donc, peut notamment s'étudier au travers de l'activité de planification de l'enseignant, en amont et en aval de chaque leçon, lui permettant d'assurer la cohérence dans son enseignement. Cette activité de planification ne constitue qu'un élément parmi d'autres de ce contexte général dans lequel la leçon est intriquée. Il constitue cependant un critère de pertinence au regard de notre étude car apparaissant comme un élément majeur d'influence des décisions régulatrices *in situ*. C'est pourquoi nous avons fait le choix, d'y consacrer une large part, nous permettant ainsi de mieux comprendre *in fine* la complexité des interactions. Dans ce cadre, nous proposons une modélisation de l'imbrication contextuelle de la situation dans la lignée des travaux de Mouchet (2003, 2014).

I.5. APPROCHER LA SINGULARITE DE L'ACTIVITE DECISIONNELLE

Nous observons avec Vermersch (2000) une distinction entre des recherches de détermination et des recherches de généralisation. Les recherches de détermination sont assimilables aux études portant sur quelques cas, et dans lesquelles chaque occurrence élémentaire doit être traitée de manière intrinsèque, ou encore de ce en quoi elle se réfère à une situation singulière. Vermersch note ainsi que la question du singulier ouvre sur des questions épistémologiques : quelle est la force argumentative du "un" sous ses trois formes : de l'unique, du cas (celui-là), du spécifié (celui-là précisément parmi toutes les occurrences) ? Et comment viser le singulier dans un dispositif de recherche ? Pour lui, l'unique prend la valeur d'être différent.

> *Le singulier en tant qu'il est unique touche donc directement à un mode de généralisation qui est celui de l'universel. L'universel signifie que ce dont on a montré l'existence prend sa place dans l'ensemble des connaissances de manière nécessairement illimitée dans le temps et la variété à partir du moment où il est établi. (Vermersch, 2000, p. 242).*

L'unique a par ailleurs une puissante valeur négative de réfutation. De cette manière, l'unique possède une force argumentative aussi puissante qu'une multiplicité de cas. C'est pourquoi, il convient d'éviter d'« en rester à un prêt à penser qui assimilerait toute recherche scientifique à la généralisation par les indicateurs statistiques, alors que la description d'un singulier introduit une généralisation par l'universalité » (Vermersch, 2000, p. 243). Ainsi, appréhender la singularité de l'activité décisionnelle régulatrice reviendrait moins à viser l'unique comme résultat de recherche qu'à prendre en compte le caractère singulier d'un cas à travers la mise en évidence de sa logique propre.

> *Si l'on vise le primat de l'intrinsèque (Theureau, 1992), c'est à dire donner à chaque objet d'étude la possibilité d'apparaître dans sa logique propre avant d'être recouvert par son appartenance à des catégories, ce ne peut être que de façon programmatique, comme un état d'esprit qui essaie de ne pas écraser la réalité étudiée sous le rouleau compresseur des catégories préétablies. (Vermersch, 2000, p. 244)*

Rapporté au vécu, ce cas doit être conçu comme spécifié pour en comprendre sa singularité même si le cas apparaît routinier ou répétitif au premier abord. En effet, « le vécu est la dimension fluctuante, changeante ; le cadre matériel, contextuel, la dimension relativement invariante » (Vermersch, p. 248). Ainsi, prendre en compte la singularité de l'activité décisionnelle ne revient pas seulement à la resituer dans le contexte de la leçon et de la situation d'apprentissage dans laquelle elle émerge et qui peut, en outre, au regard du caractère très routinisé du travail de l'enseignant, être relativement similaire. Il convient ainsi de la spécifier par rapport au vécu de l'enseignant en lui-même ; c'est ainsi que la singularité et la temporalité de cette activité se rencontrent. Par ailleurs, sommes en accord avec Quéré (2000) qui considère l'action comme un assemblage de singularités locales et endogènes composées selon un ordre identifiant qui lui confère son individualité et son sens. En ce sens, pour l'auteur, la singularité imprègne le temps de l'action. En ce sens, des opportunités temporelles se présentent et constituent des moments propices singuliers aux caractéristiques locales et endogènes, qu'il convient d'identifier et de saisir. Cela amène l'auteur à souligner qu'il existe une imbrication entre le passé, le présent et le futur ; ce dernier étant ici envisagé sous la forme d'une possibilité imminente et singulière, entrevue dans le présent de l'action car contenue en lui.

Au-delà de ces caractéristiques communes, Quéré (2000) met par ailleurs en évidence qu'une action singulière, qui ne présente ni identité, ni régularité, dont aucune configuration significative ne peut être tirée, ne peut constituer une action intelligible.

> *La singularité de l'action accomplie n'émerge que sur un tel fond d'identité : c'est en tant qu'action de telle ou telle sorte qu'elle pourra paraître singulière. Sa singularisation se fait en tant que membre d'une catégorie, exemplaire d'une classe ou instanciation d'un type. (Quéré, 2000, p. 148)*

Dès lors, nous en déduisons que toute action présente à la fois un caractère singulier et un caractère général puisque commun à une catégorie d'actions donnée. Par ailleurs, l'action peut être considérée comme un assemblage d'éléments unique mais également comme un phénomène unique dans son unité. En outre, toute action présente une structure, une typicité, une régularité dans son organisation.

Concernant l'organisation de l'action, Quéré (2000) met en évidence une généralité en acte, produite par la mise en œuvre de savoir-faire, d'habitudes ou encore de routines. Ce sont ces dernières qui présentent justement le caractère de généralité de l'action tel que nous l'avons préalablement étudié.

> *Elles permettent de faire la même chose dans des situations différentes et ne sont pas épuisées par leur mise en œuvre singulière dans des pratiques particulières (...) et munissent les actions de leurs propriétés formelles de régularité, de reproductibilité, de typicité, de standardisation, d'impersonnalité. (Quéré, 2000, p. 167)*

Suite à ces constats, nous envisageons dès lors que les décisions régulatrices peuvent être considérées comme des action *sui generis* (Barbier, 2000) tout en pouvant constituer une composante d'une autre action (e.i. activité de supervision active). Plus spécifiquement, nous considérons ainsi que l'activité décisionnelle régulatrice présente une singularité qui lui est propre, notamment au regard du contexte local et des enseignants et leurs caractéristiques respectives. Par ailleurs, nous envisageons dans le même temps que ces décisions régulatrices présentent des éléments de familiarité, notamment dans finalité qu'elles poursuivent (réguler les apprentissages) et dans l'observation qui constitue le préalable à chacune d'elles. Cela soulève notamment la nécessité dans notre analyse, de faire émerger les éléments de convergence et de divergence entre les décisions régulatrices étudiées. *In fine*, l'enjeu sera d'identifier l'organisation singulière déployée par l'enseignant stagiaire au sein de chacune d'elles. Nous avons préalablement montré l'intérêt que présente la valorisation du point de vue du sujet dans une telle démarche et cela ne fait qu'être entériné au regard de ces éléments. Par ailleurs, s'il peut être intéressant d'observer les éléments convergents et notamment l'existence de typicalités dans les décisions régulatrices de différents enseignants, ce travail peut également prendre toute sa pertinence à l'échelle intra individuelle. Nous convergeons ici dans notre démarche fortement avec les travaux de Gal-Petitfaux (2001, 2011) ou encore avec ceux de Durand (2000). Il sera notamment intéressant dans ce cadre, d'étudier les éventuels points de convergence ou de divergence entre des enseignants dont l'activité décisionnelle régulatrice émerge dans un contexte globalement similaire.

En outre, cette considération particulière de l'activité décisionnelle régulatrice, nous amène inévitablement à procéder à des études de cas (Albarello, 2011 ; Huberman & Miles, 1991 ; Ying, 1984, 2009), concept entendu dans le champ des sciences humaines et sociales comme :

> *(...) une méthode d'investigation à visée d'analyse et de compréhension qui consiste à étudier en détail l'ensemble des caractéristiques d'un problème ou d'un phénomène restreint et précis tel qu'il s'est déroulé dans une situation particulière, réelle ou reconstituée, jugée représentative de l'objet à étudier. (Albero, 2010, p. 15)*

Par ailleurs, pour Hamel (1997), l'étude de cas peut davantage être considérée comme une approche susceptible d'englober plusieurs méthodes et techniques de recueil de données[68] sans pour autant comporter un protocole méthodologique strict. Pour Albarello (2011) l'étude de cas s'inscrit dans un modèle d'intelligibilité systémique dans le sens où elle se caractérise par la prise en compte de manière indissociable du phénomène dans son contexte d'émergence. En outre, en prenant en compte un grand nombre de données diverses, l'étude

[68] Nous ferons un état des lieux des principales techniques de recueil de données dans les recherches sur l'enseignement dans le chapitre suivant.

de cas articule le traitement de « sources multiples d'information » (Yin, 1989) et s'engage du côté des recherches multi-référencées plutôt que mono-disciplinaires (Albero, 2010)
Néanmoins, l'une des critiques adressées à l'étude de cas réside dans le fait qu'elle ne permet pas de généraliser facilement les résultats obtenus. Dans ce cadre Falzon (1998) considère que le fait de traiter des cas singuliers ne signifie pas que la généralisation est impossible et distingue trois méthodes permettant cette généralisation :

- La réutilisation prospective : les études sont conduites d'emblée dans la perspective de généraliser les résultats par une procédure itérative de révision d'hypothèses au fur et à mesure de l'analyse des cas.
- La réutilisation rétrospective : il s'agit de construire une mémoire de l'activité passée, prenant en compte les implicites, qui soit pertinente pour l'action future.
- La répétition artificielle : par le regroupement avec d'autres cas présents dans la littérature et qui participent ainsi à l'établissement d'analogies, à la construction d'hypothèses ou à la découverte de schémas sous-jacents aux situations.

I.6. SYNTHESE PROVISOIRE

Notre posture épistémologique s'inscrit donc dans la volonté de comprendre la complexité, la subjectivité et la singularité de l'activité décisionnelle régulatrice des enseignants stagiaires. Nous saisissons dès lors les conséquences de cette posture sur nos choix méthodologiques. Nous avons préalablement montré notre volonté de prendre en compte et de valoriser le point de vue du sujet comme source prioritaire d'accès à son vécu subjectif. C'est pourquoi l'utilisation d'une technique d'entretien autorisant l'accès à ces données sera valorisée dans l'organisation de notre stratégie de recherche. Par ailleurs, nous avons également soulevé l'intérêt de croiser ces données en « première personne » (Vermersch, 1994) à des « données en troisième personne ». C'est pourquoi, nous étudierons les outils nous permettant de recueillir des données sur l'activité décisionnelle régulatrice de ce point de vue.
Nous avons en outre valorisé une analyse pluri-théorique pour documenter et comprendre la complexité de l'activité décisionnelle régulatrice. C'est pourquoi, pour que cette démarche prenne tout son sens, il convient également de faire vivre cette articulation dans une stratégie pluri-méthodique de recueil de données. Le prochain chapitre aura justement vocation à retracer la démarche qui a été la nôtre pour constituer notre stratégie de recueil de données définitive.

Chapitre II. Méthodologie

Ce chapitre a vocation à présenter l'ensemble des éléments relatifs à la méthodologie et s'organisera en quatre grandes parties. Nous expliciterons dans un premier temps nos choix relativement aux outils que nous avons retenus pour notre dispositif méthodologique. Dans un second temps, nous détaillerons l'opérationnalisation de chaque méthode utilisée dans le cadre de notre recueil de données exploratoire, puis nous formulerons des limites et ainsi des perspectives utiles à la mise en œuvre de notre recueil définitif. Celui-ci sera présenté dans une troisième section également dans l'intention de montrer la mise en œuvre réelle des méthodes préalablement présentées de manière théorique. Nous exposerons brièvement dans un quatrième temps l'échantillon de sujets retenus en recensant notamment les études de cas réalisées pour chacun d'eux. Enfin, dans un dernier temps nous étudierons les modalités utilisées pour traiter et analyser les données recueillies.

II.1. Differentes methodes pour l'etude de l'activite enseignante : elements de choix

Le choix de la référence aux méthodes qualitatives s'inscrit dans la continuité de la posture épistémologique développée précédemment. En effet, nous considérons à l'instar de Van der Maren (2006) et Lémonie (2009) que l'opposition quantitatif-qualitatif est épistémologique et idéologique avant d'être méthodologique. Épistémologique, car « ce qui unit les différentes approches dites qualitatives c'est d'abord leur opposition au naturalisme, ensuite leur intérêt pour la signification (…). Par opposition au naturalisme, il faut entendre ici l'opposition au présupposé selon lequel il est possible d'appréhender le social avec les mêmes méthodes que le naturel » (Crahay, 2006, p. 35). La recherche de signification est donc essentielle pour comprendre un objet social que Herman (1983) assimile à un « construit subjectivement vécu ». Ce qui fait d'ailleurs dire à Deslauriers que ce type de recherche se centre sur l'étude « des processus sociaux, sur le sens que les personnes et les collectivités donnent à l'action, sur la vie quotidienne, sur la construction de la réalité sociale » (1991, p.6). Il convient de noter par ailleurs, que les recherches quantitatives dans le champ de l'enseignement sont aujourd'hui minoritaires pour ne pas dire abandonnées ; puisque la plupart du temps corrélées aux fondements du paradigme « processus-produit » et à son ancrage fort au sein des théories béhavioristes. Au-delà de la nécessaire posture épistémologique, nous pensons à l'instar de Lémonie (2009) que

> *(…) c'est en fonction à la fois de la finalité associée à la recherche et du niveau d'analyse apte à répondre aux questions posées par la recherche que s'effectue le choix de l'instrument de recueil, et pas seulement au niveau de la posture épistémologique. (2009, p. 233).*

Plusieurs types de recueil de données sont utilisés dans les travaux de recherche sur les pratiques enseignantes. La plupart d'entre eux s'appuient sur des observations de l'activité réelle, en situation, parfois accompagnée ou suivie de « verbalisations que les acteurs produisent pendant ou à propos de l'activité et de la perception qu'ils en ont » (Champy-Remoussenard, 2005, p. 34). De nombreux travaux ont préalablement détaillé très largement les différentes méthodes utilisées dans les recherches l'activité humaine en situation écologique (e.i. Mouchet, 2003, 2016) et spécifiquement sur celle des enseignants (e.i. Lémonie, 2009 ; Ferrerro-Boutrais, 2015). C'est pourquoi, nous choisissons de ne pas réitérer ce travail en préférant renvoyer le lecteur vers l'une de ces synthèses plutôt que d'en proposer une, n'apportant que peu de plus-value. Nous présenterons uniquement les méthodes utilisées dans le cadre de ce travail.

II.1.1. L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION

Nous avons préalablement déjà évoqué bon nombre d'éléments permettant de mieux appréhender le fonctionnement et les fondements théoriques de l'entretien d'explicitation (EDE). Nous ne procéderons pas ici à un état des lieux exhaustif des éléments relatifs à l'utilisation de cette méthode au regard de la littérature existant à ce sujet[69]. Néanmoins, nous soulèverons les éléments importants pour comprendre pourquoi il constitue selon nous, l'entretien le plus adapté pour constituer le cœur de notre méthodologie. L'EDE se pose comme une démarche originale parmi les autres techniques d'entretien. Cette originalité peut être résumée dans les propos de Martinez en pensant

> *[…] qu'il ouvre l'accès à un gisement d'informations, considérées inaccessibles jusqu'à présent, informations que nous qualifions de pré- réfléchies, de conscientisables. Nous voulons dire par là, que des données présentes et vivantes dans l'action restent après coup, non conscientes pour le sujet, et qu'il est possible, grâce à une médiation et à l'emploi de techniques adéquates, de lui en faire prendre conscience. (1998, p.391)*

C'est justement par la singularité de ce grain d'analyse que l'EDE semble représenter l'outil le plus pertinent dans le cadre de cette étude. Rappelons, en ce sens, que nous nous intéressons à une activité d'observation, d'analyse et de régulation de comportement observés par un enseignant stagiaire au sein d'une leçon d'EPS. Notre but premier est de recueillir une description de ce vécu subjectif par l'enseignant lui-même. Nous souhaitons approcher « le point de vue phénoménal » soit « selon ce qui apparaît à celui qui l'a vécu » (Vermersch, 2004, p. 36). Nous cherchons comme le suggère Vermersch, les « conditions de réalisation » de cette activité décisionnelle régulatrice de l'enseignant stagiaire : « la psychophénoménologie propose de prendre en compte la description du vécu du sujet, en cherchant à comprendre et à repérer les actes et les conditions de réalisation de ses actes qui président à la production des réponses » (Vermersch, 2004, p. 37).

II.1.1.1 Repérage de la position de parole incarnée

Vermersch (2006) distingue deux positions de parole, telles que nous les avons préalablement détaillées. La première peut être qualifiée de formelle, d'abstraite ou encore de distante et est caractérisée par le fait que lorsque le sujet s'exprime, il n'est pas présent en pensée à la situation de référence. L'entretien d'explicitation repose sur la seconde position de parole que nous avons préalablement identifiée comme une « position de parole incarnée » (Varela, Rosch, Thomson, 1993). Cette position de parole traduit justement le caractère d'une pensée reliée à l'expérience et à l'évocation du vécu d'une situation singulière et clairement identifiée. Pour rappel et de manière synthétique rappelons avec Vermersch (2006) que :

> *Le critère essentiel qui différencie les deux positions de parole est le fait que le sujet soit présent ou non à la situation de référence, en tant qu'elle a été une partie de son vécu. Ce critère « d'être présent » ne préjuge pas de la qualité de la verbalisation du point de vue de la précision, de la complétude, ou de la pertinence. Dans les deux positions de parole, la verbalisation peut être spontanément très analytique ou très syncrétique. (Vermersch, 2006, p. 57-58)*

Si l'entretien d'explicitation repose sur une position de parole dite « incarnée » reste à connaitre les éléments permettant de la susciter et de l'identifier. Or cette position de parole est un fait privé qui n'est pas directement observable, sauf par le sujet lui-même (Vermersch, 2006). Il convient ainsi de repérer des indicateurs observables tant au niveau du langage, que du paralangage. En appui sur le travail de Vermersch (2006), nous recensons plusieurs indicateurs permettant à l'interviewer de repérer cette position de parle incarnée :

- Le décrochage du regard, concept issu des travaux de la Programmation Neuro-Linguistique (PNL), est caractérisé par le fait que le sujet décroche son regard dans une autre direction dans laquelle il n'y a pas nécessairement d'information à prélever. Ce décrochage de l'attention, quelle que soit la direction, correspond selon Day (1967), « à un changement de direction de l'attention qui, au lieu d'être tournée vers le monde extérieur, se canalisait vers l'expérience interne » (Vermersch, 2006, p.

[69] Nous renvoyons pour cela le lecteur à deux ouvrages très complémentaires permettant de comprendre plus profondément cette technique d'entretien : Vermersch, 2006 et 2012.

60). Par ailleurs, Grinder et Bandler (1982) ont établi un lien existant entre la direction du regard en hauteur, et le codage sensoriel. Les yeux décrochent vers le haut pour une évocation avec image visuelle, à l'horizontale sur le côté pour un codage auditif, et vers le bas pour un codage kinesthésique ;

- Le ralentissement du rythme de parole est un second indicateur très précis en étant synonyme d'une recherche mentale d'information, le sujet découvrant et mettant en mots progressivement ce qu'il a vécu, c'est à dire les connaissances en acte pas encore conscientisées (Vermersch, 2006). Il conviendra d'être particulièrement vigilant avec les enseignants débutants dans le sens où Vermersch note que cette variation du débit verbal est particulièrement spectaculaire avec des experts ;
- Un autre indicateur concerne le domaine verbal et spécifiquement ce que Vermersch (2006) appelle les marqueurs linguistiques. Dans ce cadre, une position de parole « formelle » s'accompagne de généralisations (« chaque fois que je le fais, en général, la plupart du temps, par exemple, je le fais toujours, etc.). Ces généralisations marquent une distance qui s'instaure entre la description d'une situation particulière et spécifiée. A l'inverse, la position de parole incarnée est caractérisée par un vocabulaire spécifique, descriptif, concret, relié à des connotations sensorielles. Le repérage de la position de parole incarnée à partir de ces indicateurs est plus difficile dans le sens où il faut y être très attentif, tâche difficile lorsqu'il faut en parallèle être à l'écoute du sujet pour le relancer correctement. Cela amène ainsi Vermersch (2006) à préciser que « dans la pratique, ces marqueurs linguistiques ne font que confirmer ce que le non-verbal indique beaucoup plus clairement et immédiatement » (p. 63) ;
- Un dernier indicateur concerne justement la concordante entre le verbal et le non verbal, c'est à dire l'accord, la compatibilité entre l'ensemble de ces indicateurs.

II.1.1.2 Guidage vers la position de parole incarnée

Vermersch (2006) précise un ensemble de savoir-faire à mettre en œuvre pour faciliter l'accès à cette position de parole incarnée :

- Instaurer dès le départ un contrat de communication explicite et de le renouveler régulièrement au cours de l'entretien. Ce contrat « repose sur une question posée, de façon non formelle, pour demander à l'autre son accord personnel sur le fait d'être questionné, de continuer à l'être, de reprendre un point d'une manière plus détaillée » (Vermersch, 2006, p. 191). Ce contrat est à la fois éthique et technique. D'un point de vue éthique, il manifeste à l'autre qu'il est respecté dans les limites qu'il souhaite poser, sans qu'il lui soit demandé de justification. Du point de vue technique, la pratique a montré que si l'on ne posait pas ce genre de question, l'entretien trainait ou bloquait souvent (Vermersch, 2006). Notons enfin que le contrat de communication n'est jamais acquis de façon stable et demande à être reconduit et renouvelé autant de fois que nécessaire ;
- Faire spécifier les sous-modalités d'une action et son contexte pour créer la nécessité d'un accès interne, en ralentissant indirectement le sujet. L'interviewer peut dans ce cadre faire spécifier un instant particulier, et le contexte sensoriel de la situation, en sollicitant tous les registres (visuels, auditifs, kinesthésiques) mais surtout celui qui est préférentiellement utilisé par le sujet, identifié au travers du décrochage du regard. Il est notamment pour cela possible d'utiliser des relances en proposant un « questionnement sous forme d'alternatives, dans le but, non pas d'obtenir des informations, mais de guider la personne vers une évocation très présente de la situation de référence » (Vermersch, 2006) ;
- Ralentir le rythme de parole pour ramener le sujet vers lui-même et lui faciliter l'accès à son expérience interne. Les formulations suivantes peuvent en cas de débit de parole très rapide être utilisées : « attendez, je vous propose de prendre le temps de retrouver plus complètement cette situation ; prenez le temps, et c'est vous qui me dites quand vous êtes tout à fait sur d'y être » ;

- Utiliser le langage « eriksonnien[70] » permet de parler à l'autre de son vécu sans le nommer et sans induire un autre point de vue que le sien. « Les procédés propres à ce langage sont très efficaces d'une grande utilité à chaque fois que l'on' souhaite opérer des relances, alors qu'on ne connaît que peu de choses sur le contenu du vécu » (Vermersch, 2006, p. 66). En outre, son utilisation dépasse ainsi largement le seul objectif de guidage vers l'évocation et nous semble une technique particulièrement pertinente pour documenter la dynamique attentionnelle des enseignants stagiaires. Par cette technique, le sujet entend parler de son expérience, et lui y met à chaque instant le contenu qu'il sait être celui qu'il évoque au moment même (Vermersch, 2006). La formulation classique peut être décrite ainsi, en partant d'un point de départ « oui, je revois l'endroit où j'étais », il est possible de relancer ainsi : « et lorsque tu vois cet endroit comme tu es en train de le revoir en ce moment, qu'est-ce que tu revois ? » ;
- Éviter tout recherche volontaire directe du contenu à rappeler ce qui peut se produire notamment lorsque le sujet tente de chercher ou éprouve des difficultés à se souvenir. Pour lever cet obstacle, l'interviewer ne doit pas renforcer le sujet dans un effort cognitif à opérer, mais à l'inciter à laisser simplement revenir les impressions qui lui reviennent telles qu'elles se présentent à lui. Pour cela il peut être envisageable d'utiliser la formulation suivante : « ce n'est pas important, ne cherchez pas, laissez cela de coté » ;
- Parler au présent, pour recontextualiser davantage le sujet au moment où il a vécu la situation telle qu'il l'a vécue.

II.1.1.3 Initier, focaliser et élucider : les relances

Vermersch (2006) établit la métaphore de la relance à celle de l'aiguillage et en déduit deux principaux problèmes. Le premier est de manœuvrer cet aiguillage, soit de répondre à la question : quelles sont les formulations de relances appropriées aux buts poursuivis et quelles sont celles qu'il n'est pas judicieux d'utiliser. Le second problème sera de déterminer dans quelle direction orienter la suite du dialogue. Toujours en appui avec Vermersch (2006), la manœuvre de cet aiguillage sera modulée par plusieurs facteurs : initier l'échange au début ou après une interruption, focaliser un point particulier qui sera l'objet de l'entretien, élucider c'est à dire mette à jour le déroulement de l'action à un degré de finesse donné de la description, et enfin réguler l'échange. Comme nous l'avons préalablement évoqué, l'enjeu n'étant pas ici de faire un état des lieux de la méthodologie de l'entretien d'explicitation mais bien de nous centrer sur les éléments pertinents au regard de notre objet d'étude. C'est pourquoi, nous ne détaillerons dans la suite de cette section que les éléments relatifs à l'élucidation, mécanisme particulièrement intéressant pour documenter la dynamique attentionnelle en situation. En outre, l'élucidation est le but de la technique de l'entretien d'explicitation et peut être globalement appréhendée ainsi :

> *C'est à la fois établir aussi finement que nécessaire, la succession des actions élémentaires de façon à obtenir une description « complète », et rendre intelligible la production d'une action particulière de manière à en comprendre l'inefficacité ou les erreurs, ou bien pour mettre en évidence ce qui en fait l'efficience. (Vermersch, 2006, p. 135)*

Dans la pratique, il est impossible d'obtenir l'exhaustivité dans la description du déroulement d'une action et il convient de rechercher les informations pertinentes par rapport au but poursuivi. Vermersch (2006) met en évidence un ensemble de fils conducteurs permettant de mener à bien l'élucidation. Tout d'abord la cohérence globale permet de suivre la structure de l'action et peut se faire à partir de repères communs à toute action finalisée :

- Suivre le déroulement temporel, c'est à dire trouver un pont de départ et dérouler, à partir de ce dernier, la suite des prises d'informations et des opérations d'exécution ;

[70] Cette formulation fait explicitement référence à Milton Erickson, psychothérapeute qui a lui-même créé cette technique de relance. Cette utilisation des techniques eriksonnienne dans le cadre de l'EDE est ainsi une adaptation et un transfert du domaine de la psychothérapie à celui de la formation.

- Suivre la granularité de la description ; soit vérifier à chaque réplique comment l'interviewé s'y prend et peut porter à la fois sur l'enchainement que sur la description de chaque unité élémentaire ;
- Suivre la décomposition en prises d'information et exécutions car l'implicite est souvent dans la prise d'information, dans les critères de fin ou l'identification initiale.
- Identifier grâce à la grille du système des informations satellites de l'action (figure n°8) quelles sont les informations complémentaires et celles manquantes.

Ces repères sont notamment très intéressants lorsque l'interviewer n'est pas un spécialiste de la tâche décrite. Néanmoins, ils constituent une base intéressante comme support d'entretien. Cela nous apparaît d'autant plus important, au regard de notre statut de formatrice sur l'enseignement et en ayant conscience des obstacles énoncés par Vermersch :

> *Le spécialiste a tendance à prêter aux autres sa connaissance experte et à considérer comme évident ce qu'il fait lui-même. Du même coup, il peut être confrontés à deux obstacles :*
>
> - *Le premier est de projeter sur l'autre, comme modèle implicite, sa propre façon de faire. Le questionnement va devenir une comparaison implicite qui a pour but de vérifier si l'autre fait comme moi (…)*
> - *Le second obstacle est d'oublier de questionner les descriptions qui lui paraissent trop évidentes. (Vermersch, 2006, p. 149)*

Par ailleurs, l'élucidation peut se faire, à tout moment de l'échange, selon une cohérence locale, s'appuyant sur des indicateurs locaux liés à la manière dont l'expression verbale est réalisée par l'interviewé, mais aussi par rapport aux gestes qui accompagnent parfois la mise en mots (Vermersch, 2006).

II.1.1.4 Synthèse sur les apports de l'EDE pour notre travail

*N*ous pouvons soulever trois principaux points qui nous permettent de justifier de la pertinence de l'utilisation prédominante de l'entretien d'explicitation au regard de nos préoccupations :

- Elle vise l'accès aux informations préréfléchies du vécu procédural de l'action, ce qui constitue selon nous une originalité majeure au regard des autres techniques d'entretiens préalablement évoquées. Cela nous autorise ainsi l'accès à ces savoirs théoriques et pratiques incarnés dans l'action et non directement accessible à la conscience du sujet.
- Elle s'ancre dans un vécu identifié, dans une situation singulière vécue par l'interviewé. Cela écarte ainsi les généralités et permet ainsi d'explorer une action réellement vécue, expérimentée, située temporellement. Cela s'écarte une nouvelle fois des autres techniques développées dans le sens où l'individu relate ici une action réellement accomplie, permettant d'accéder finement au troisième point, aux actes procéduraux.

Elle accorde le primat au procédural, ce qui constitue le cœur de notre recherche visant à comprendre et à décrire les modalités décisionnelles régulatrices des enseignants stagiaires. Nous cherchons ainsi à avoir accès à ces aspects procéduraux mis en œuvre, et qui, pour Vermersch, ce type d'information est « la plus pertinente pour comprendre comment le sujet s'y prend pour réaliser une tâche » (1994, p. 52).

II.1.2. LE RAPPEL STIMULE

Le rappel stimulé est une méthodologie structurée qui utilise la rétroaction vidéo pour expliciter les processus mentaux interactifs. En ce sens, il peut constituer un outil intéressant pour documenter l'activité décisionnelle des enseignants stagiaires. D'après Tochon (1996), l'accès aux savoirs pratiques des professionnels de l'éducation fait de la rétroaction vidéo un instrument privilégié pour étudier et développer la pensée dans et sur l'action des professionnels. Cette technique consiste à faire revenir les interviewés sur leur action par le biais de l'enregistrement vidéo. C'est dans une inscription cognitiviste qu'il revient de situer cette démarche, au sein de laquelle est valorisée la mémoire à partir de laquelle il est possible de reconstituer rétrospectivement les processus mentaux antérieurement mobilisés. C'est

pourquoi cette technique a notamment été fréquemment utilisée dans les recherches cognitivistes sur l'enseignement (Tochon, 1993). Nous notons toutefois avec Tochon (1996) les limites à l'utilisation du rappel stimulé :

- Le rappel peut être partiel et inexact. Il peut ainsi s'avérer nécessaire de compléter cet entretien par un second, visant précisément les pensées en action et s'éloignant ainsi de la vidéo qui tendrait quant à elle, davantage à les reconstituer ;
- La recherche des savoirs pratiques est confrontée au non verbalisable ou autrement dit, comme nous l'avons évoqué, les savoirs mobilisés dans l'action, et notamment lorsque celle-ci est répétitive, sont tacites, incorporés et ne sont ainsi directement accessible à la conscience du sujet. Cela est corrélé à une troisième critique ;
- Le rapport verbal du sujet peut être influencé par les questions du chercheur mais aussi ses attentes et son objet d'étude particulier.

Nous notons néanmoins avec Vermersch (2003) que ces limites sont globalement communes à l'ensemble des entretiens qui utilisent les verbalisations *a posteriori*.

In fine, cet outil nous semble pertinent dans le cadre de notre travail en nous permettant tout d'abord de s'assurer que l'enseignant a accès à son vécu sur la séquence de la leçon choisie par le chercheur. Néanmoins, au regard des limites évoquées et du potentiel biais que cela peut induire sur l'explicitation, il conviendra de définir ultérieurement l'utilisation que nous en ferons au regard de la spécificité de notre travail. En outre, le rappel stimulé (Tochon, 1996 ; Trudel, 2000) nous semble représenter un outil pertinent pour au moins trois raisons majeures :

- Permettre à l'enseignant de situer la séquence présentée par le chercheur au sein de la leçon.
- Faciliter l'évocation et la position de parole incarnée. En effet, bien que nous étions attentive à réaliser cet entretien rapidement après la leçon (une semaine maximum) et que l'enseignant stagiaire soit à mi-temps, l'activité d'enseignement reste marquée par un caractère répétitif et cyclique. Cela est particulièrement marqué en ce qui concerne l'activité décisionnelle régulatrice, comme nous l'évoquions dans le chapitre 1, car représentant une large part de l'activité de l'enseignant en classe. En outre, cette activité décisionnelle représente une temporalité très courte au sein de la leçon ; le rappel stimulé prend ici tout son sens en permettant, de s'assurer que l'enseignant a bien resitué cet événement singulier dans le flux de la leçon et des nombreuses autres régulations. Enfin, le rappel stimulé constitue un outil nous permettant de choisir, parmi d'autres, les séquences de régulation qui nous paraissent pertinentes à explorer avec l'enseignant.

Permettre à l'enseignant d'identifier les moments importants qui feront l'objet d'un approfondissement en EDE, soit de tendre vers une co-construction de ces éléments approfondis dans la suite de l'entretien. Nous sommes en effet en accord avec Faingold en estimant que c'est à l'individu de choisir les moments importants pour, par la suite, « faire émerger le sens crypté de son vécu »[71] (2001, p. 40)

Pour conclure sur ce point, ce bref rappel stimulé permet d'accéder à des données de nature différente à celles relatives au vécu subjectif de l'action obtenues par l'EDE et celles relatives aux conceptions générales que l'entretien semi-dirigé nous permet de recueillir. Ce constat et ceux relatifs à son utilité concernant l'accès à un mode parole incarné plus rapide et plus durable nous amène à conclure que l'utilisation d'un entretien de rappel stimulé constitue ainsi un outil nécessaire dans le cadre de cette présente étude.

[71] Faingold, N. (2001). De moment en moment, le décryptage de sens, Expliciter, 42, p.40.

II.1.3. ÉLEMENTS DE SYNTHESE ET IMPLICATIONS SUR NOS ORIENTATIONS METHODOLOGIQUES

Rappelons que nous nous intéressons directement à la subjectivité de la dynamique attentionnelle et aux décisions de l'enseignant dans son activité d'observation et de régulation de la motricité de l'élève ; soit au travers de leur étude synchronique. Dans ce cadre, l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994, 2003) nous permet d'approfondir les moments importants identifiés par l'enseignant dans son activité décisionnelle régulatrice. Cet entretien nous permet d'accéder au vécu subjectif et notamment aux modes de fonctionnement internes propre à chaque enseignant lorsqu'il observe et régule l'activité de l'élève. Par ailleurs, rappelons que nous cherchons également à comprendre les différentes sources d'influence de ces décisions ; soit en envisageant leur caractère diachronique. C'est pourquoi, à la lumière des différentes méthodes préalablement présentées, nous nous inscrivons dans la lignée des travaux de Mouchet (2003, 2014) en envisageant une approche multi-méthodes, permettant de documenter, par l'utilisation de plusieurs outils, ces différentes facettes de son activité, par différents points de vue. Ainsi, l'entretien d'explicitation, qui représente la méthode centrale ne sera pas utilisée seule. En effet, l'observation et l'enregistrement vidéo constituera un outil complémentaire, nous permettant de croiser le point de vue de l'enseignant, à notre point de vue de chercheur. Précisons dans ce cadre que nous valoriserons toujours le point de vue en première personne. Animée par la volonté de croiser les points de vue en première et en troisième personne, la planification de la leçon support de l'enregistrement vidéo sera demandée à l'enseignant et constituera un élément dans l'analyse de la dynamique planification/mise en œuvre/adaptation. Par ailleurs, l'utilisation d'un bref rappel stimulé peut être un élément intéressant pour faciliter l'évocation et co-déterminer les moments importants dans l'activité décisionnelle régulatrice étudiée tout en limitant les généralisations dues à cette activité de régulation non seulement susceptible d'être récurrente au sein d'une même leçon mais aussi d'une même journée et semaine d'enseignement. Il est possible de nuance ce dernier point au regard du faible nombre de décisions régulatrices observée chez les enseignants stagiaires. Néanmoins, l'activité enseignante au sein de la leçon étant très marquée par un flux événementiel important, le rappel stimulé s'avère constituer une pièce importante de notre dispositif méthodologique.

Pour conclure, le choix de ces méthodes s'est réalisé initialement par l'étude des méthodologies d'autres recherches sur l'activité d'enseignement notamment. Néanmoins, afin de dépasser leurs simples intérêts théoriques, il convient de les faire fonctionner afin de mesurer les effets réels produits sur l'activité des enseignants stagiaires et la pertinence des données obtenues ; ce pourquoi nous avons mis en place un recueil exploratoire de données.

II.2. ORGANISATION DU RECUEIL EXPLORATOIRE DES DONNEES : EVOLUTION DU DISPOSITIF ET PERSPECTIVES POUR LE RECUEIL DEFINITIF

Nous avons effectué une étude exploratoire quelques mois avant le début du recueil de données définitif, soit à l'automne 2015. Cette étude nous a permis de soulever les difficultés rencontrées et les effets produits par notre méthodologie afin de dégager des pistes d'ajustements ultérieurs tout en nous permettant de d'envisager les premières tendances relatives à l'analyse des données. Cette phase exploratoire de recherche a été réalisée avec une enseignante stagiaire d'EPS de l'académie de Créteil qui s'était portée volontaire pour participer à notre recherche et qui correspondait à nos critères[72]. Chantal[73] est affectée, pour son année de titularisation, dans un lycée polyvalent regroupant des sections générales, technologiques et professionnelles.

Le protocole, dans sa globalité, mettait en œuvre l'enregistrement vidéo de trois leçons, un entretien semi-dirigé, ainsi qu'un entretien composite (rappel stimulé et d'un entretien

[72] La constitution de l'échantillon des enseignants fait l'objet d'un paragraphe ultérieur de ce chapitre.

[73] Nous avons fait le choix d'utiliser des prénoms factices plutôt que les initiales du nom et du prénom, afin de tendre vers une lecture plus vivante.

d'explicitation). Nous demandions par ailleurs en amont de la leçon la planification de l'enseignant. Ce dernier se base sur une séquence pendant laquelle l'enseignant est engagé dans une activité décisionnelle régulatrice intéressante lors de la dernière leçon filmée. Nous recensons maintenant l'évolution des différents outils et de la méthode dans sa globalité au cours du recueil exploratoire.

II.2.1. ÉVOLUTION ET AJUSTEMENT DES ENREGISTREMENTS VIDEO DES LEÇONS

II.2.1.1 Évolution du matériel vidéo et de son utilisation

II.2.1.1.1. Première leçon filmée

Nous avons utilisé une caméra numérique HD que nous avions volontairement gardée en main afin de pouvoir être mobile pour suivre l'enseignante dans ses déplacements dans le gymnase. Nous avions l'intention de rester discrète, ce pourquoi nous nous déplacions de préférence dans le dos de l'enseignante, afin de ne pas être dans son champ d'attention. Malgré tout, ces déplacements ont produit deux principaux effets négatifs. Le premier concerne l'influence potentielle sur l'activité de l'enseignante et des élèves : malgré notre intention de discrétion, notre présence impactait indéniablement l'activité de ces acteurs. Le second concerne la qualité de l'enregistrement vidéo et de son utilisation *a posteriori* : nos déplacements nuisaient à la stabilité des plans et rendaient ainsi difficile l'analyse des séquences vidéo. Par ailleurs, nous n'avions pas anticipé l'importance d'utiliser un matériel d'enregistrement audio afin notamment d'avoir une trace des communications de l'enseignant. Ainsi, la vidéo de cette première leçon n'est exploitable, au regard de notre objet d'étude, que sur de très courtes séquences, lorsque le silence est absolu, ou lorsque l'enseignant se situe près de la caméra.

II.2.1.1.2. Deuxième et troisième leçons filmées

Nous avons utilisé le même matériel pour ces deuxième et troisième leçons. Nous avions choisi d'installer la caméra sur un pied au regard des effets négatifs générés par le caractère mobile de la caméra lors de la première leçon. Nous avons en plus, par rapport à la première leçon, enregistré l'ensemble des communications de l'enseignante au moyen d'un dictaphone enregistreur et d'un micro-cravate. La qualité des enregistrements était bonne et les communications de l'enseignante étaient ainsi clairement audibles. Malgré tout, nous avons été confrontée à la problématique de synchronisation entre les enregistrements vidéo et audio, nous contraignant à de longues heures passées pour le montage et pour un résultat décevant. C'est pourquoi nous avons décidé d'utiliser un micro HF pour le recueil de données définitif.

II.2.2. EFFETS PRODUITS PAR LES DIFFERENTS ENTRETIENS AU REGARD DE LA SPECIFICITE DE NOTRE OBJET D'ETUDE

II.2.2.1 Entretien d'explicitation

L'entretien d'explicitation s'est déroulé à partir de la consigne suivante : « je te propose, si tu en es d'accord, de laisser revenir une situation de la leçon de basket, avec les 2nde, dans laquelle tu t'engages dans une décision de régulation d'un ou de plusieurs élèves ». Nous avons tout d'abord éprouvé la difficulté à spécifier notre objet d'étude à l'enseignant qui nous interrogé ainsi : « une décision de régulation ? ». Ce questionnement nous a conduit plus tard à ne plus utiliser notre conceptualisation pour nous adresser aux enseignants stagiaires et d'aborder un vocabulaire plus familier. Nous avons pour cela choisi d'utiliser la formulation « observation et régulation » pour faire écho à notre objet d'étude. Nous pensions en effet que le terme de régulation pourrait leur apparaître réducteur, se limitant aux simples rétroactions données à l'élève, délaissant ainsi la phase d'observation préalable. Par ailleurs, nous avons constaté qu'il était difficile pour l'enseignant de revenir sur une décision régulatrice appartenant à la leçon filmée et/ou à se focaliser sur celle initialement choisie parmi l'ensemble des régulations faites dans la leçon. Deux éléments aux moins apparaissent comme des témoins objectifs à ce constat :

- Une tendance à la généralisation a été constatée à de nombreuses reprises pendant l'entretien ; cela malgré nos relances orientées sur la singularité de la situation choisie et un ancrage sensoriel répété à plusieurs reprises, (« j'ai souvent régulé Emile au cours de ce cycle sur le respect de lignes » ; « Je sais qu'Alexis a des problèmes de coordination dans son dribble, je lui dis comme souvent dans le cycle… » ; « Les élèves ont plus tendance à crier, les 1 com[74] c'est souvent du ''hep, hep''… »).
- Une difficulté pour l'enseignant à rester dans la situation initialement choisie et des interrogations régulières qu'il se fait à lui-même si les éléments verbalisés ne concernent pas une autre régulation au cours de la leçon (« je ne sais plus si c'est à ce moment-là… » ; « je l'ai dit plusieurs fois et je ne sais plus si c'est à ce moment-là précisément que je dis à Bastien… »).

Malgré le fait que nous avions beaucoup utilisé cette technique d'entretien nous avons soulevé certains points sur lesquels il nous faudra être vigilante :

- L'utilisation d'un fil directeur dans le questionnement ou du moins, des axes de relances possibles orientées vers nos problématiques de recherche[75].
- A ralentir encore davantage notre rythme de parole et notre volume sonore de voix.
- A mieux préciser ce qu'est l'EDE et quelles sont nos finalités ; notamment sur les intentions qu'on ne souhaite pas rencontrer (« ne pas chercher à expliquer », « ne pas faire l'effort de se souvenir », « ne pas penser que je vais juger ce que tu fais », etc.).

Il convient de préciser que nous avions suivi les années précédentes différentes formations à l'EDE. Nous avons, en effet, suivi trois type de formation de natures différentes, dans leurs objectifs, leurs intervenant ou encore le cadre dans lesquels elles se déroulaient :

- Une première avec Alain Mouchet, dans le cadre d'une unité d'enseignement du master 2 sur la méthodologie de la recherche. Nous avons suivi à trois reprises (janvier 2012, 2013, 2014) cette formation de deux jours et demi (soit environ 45 heures cumulées sur les trois ans)
- Une seconde avec Claudine Martinez, dans le cadre de journées d'explicitation, destinée à offrir des temps de pratique de l'EDE aux personnes volontaires, pour la plupart d'entre elles, membre du Groupe de Recherche en Explicitation (GREX). Nous avons ainsi suivi trois journées (soit environ 21 heures cumulées sur les trois jours), pendant l'hiver 2014-2015, pendant lesquelles nous avons pu pratiquer de nombreux EDE et être régulée par des personnes maitrisant les techniques d'entretien.
- Une troisième, avec Nadine Faingold, dans le cadre d'une formation à la méthodologie de l'entretien d'explicitation dans un master du Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) à raison de sept demi-journées de trois heures (soit environ 21 heures cumulées) au cours des mois de Janvier et Février 2015. C'est au cours de cette formation alternant théorie et pratique de l'EDE que nous avons réellement réussi à mettre en application l'ensemble des savoirs et savoir-faire qui nous avaient été enseigné jusque-là.

Concernant la passation des entretiens, il convient également de trouver un lieu calme et pouvant être utilisé pendant un temps conséquent sans gêne pour ses utilisateurs habituels. Nous pensons dans ce cadre, que la salle EPS ou des professeurs, spontanément proposée par l'enseignant car représentant un lieu de référence pour lui dans son établissement ne peut être adéquate pour la passation des entretiens d'explicitation. Ces salles sont en effet très souvent bruyantes et passantes, ce qui pourrait constituer un frein à l'évocation et l'accès à la position de parole incarnée. C'est pourquoi, lors de la prise de contact avec le chef d'établissement, nous avons étudié avec lui la possibilité d'obtenir une salle de cours non disponible au moment de l'entretien.

[74] L'enseignant fait ici allusion à sa classe de « première communication »

[75] Nous avions jusque-là utilisé l'EDE dans le cadre de notre mémoire de master et en formation à l'EDE. Malgré tout, nos intentions dans ces EDE n'étaient pas aussi ciblées et spécifiées en amont qu'elles ne le sont dans le cadre de ce travail de recherche. Nous avons ainsi jugé pertinent de nous constituer en amont de l'entretien des types de relances possibles orientées vers nos questions de recherches et notre objet d'étude.

II.2.2.2 L'entretien composite : plus-value du rappel stimulé

Le rappel stimulé consiste à présenter une bande vidéo ou audio d'un épisode d'enseignement afin de permettre à l'enseignant de rapporter, lors d'un entretien, ses pensées et ses prises de décisions durant l'épisode dont il est question (Borko & Shavelson, 1990 ; Clark & Peterson, 1986 ; Clark & Yinger, 1978 ; Shavelson & Stern, 1981 ; Tochon, 1993). Nous constatons, en accord avec Wanlin & Crahay que « rares sont les chercheurs qui ont exploité les données issues des observations et les ont mises en relation avec les propos des enseignants » (2012, p. 10). Nous l'avons utilisé à l'instar de Mouchet (2003) comme un bref entretien permettant à l'individu de se remémorer globalement la séquence sur laquelle portera ultérieurement l'entretien d'explicitation. En effet, le temps de rappel stimulé nous permet de nous assurer que l'enseignant a bien situé la séquence visionnée au sein de la leçon (« ah oui alors là je viens de leur donner les consignes pour la situation du shoot en course… », extrait du recueil exploratoire de Chantal). Des dispositions sont alors prises pour ne pas faire d'autoconfrontation (Theureau, 2006). Ainsi, nous avons demandé à l'enseignant, suite au premier visionnage, de décrire très brièvement son activité à ce moment de la leçon. Par ailleurs, le second visionnage avait pour enjeu de mettre en évidence les moments importants pour lui tout en précisant pourquoi ils le sont. Nous avions qualifié ces moments de moments « importants dans ses décisions régulatrices » afin de mobiliser notre concept. Néanmoins, nous retenons pour la suite de ce travail cet extrait de verbatim suivant :

> ***C.*** *Jean, je vais te montrer deux fois une séquence de ta leçon en continu. Moi ce qui m'intéresse c'est que tu contextualises très rapidement cette séquence dans la leçon, à quel moment ça se situe mais surtout que tu repères les moments les plus importants pour toi dans tes décisions de régulation des élèves, d'accord ?*
>
> ***E.*** *Ok. Mais quand tu dis « décision de régulation »… ça veut dire quoi précisément ? Et est-ce que ça peut être aussi un peu avant et un peu après la régulation ?*
>
> *(Extrait du verbatim de la leçon n°1 en Basket-ball de Jean)*

Suite à cela, nous avons fait le choix de ne plus utiliser, la phase de recueil définit, notre concept de « décision régulatrice ». Le choix de cette terminologie nous a ainsi questionné en cherchant à ce qu'elle soit :

- « Parlante » pour les enseignants stagiaires, autrement qu'elle soit inscrite dans leur vocabulaire professionnel courant.
- Révélatrice de notre objet d'étude en prenant soin de ne pas occulter certaines zones d'ombres ou encore qu'elle ne soit pas trop générale.

Après avoir questionné de manière informelle plusieurs enseignants d'EPS nous avons ainsi opté pour les concepts d'observation et de régulation des apprentissages afin de spécifier ce sur quoi les moments importants devaient porter. Dans ce cadre, nous observons bien le lien aux deux concepts préalablement mis en avant dans le chapitre 1 et notamment :

- La supervision dans les concepts d'observation et de régulation ;
- La régulation didactique, en spécifiant que l'observation et la régulation porte sur la motricité des élèves.

II.2.2.3 L'entretien semi-dirigé

Dans le même esprit que l'évolution du rappel stimulé, nous avons été amenées à modifier quelques questions, afin que leur formulation soit plus proche du discours oral et mieux comprises de prime abord par l'enseignant. Nous avons enfin supprimé une question relative aux représentations de l'enseignant sur les régulations et à la place qu'il leur accorde dans leur activité d'enseignement. Cette question n'a pas donné lieu à des réponses nous permettant d'éclairer une partie de nos questions de recherche. Nous considérons avec le recul qu'elle possède un caractère très frontal. Les données initialement recherchées par cette question, restent centrales mais nous en concluons qu'elles ne peuvent être documentées par l'utilisation de l'entretien semi-dirigé. *In fine*, nous avons rajouté une dernière question relative aux différentes expériences passées de l'enseignant dans le champ de l'intervention et son parcours sportif dans son activité de spécialité. Ces données nous ont semblées

pertinentes en vue d'affiner notre analyse par ces éléments constitutifs de leur histoire personnelle passée.

II.2.3. CONCLUSION

L'enjeu de ce recueil exploratoire était essentiellement de faire fonctionner au regard de notre objet et terrain d'étude les propositions théoriques préalablement retenues comme pertinentes au regard de nos objectifs de recherche. Nous souhaitions par ailleurs nous familiariser avec l'utilisation du matériel d'enregistrement vidéo et affiner nos choix quant aux différentes formes d'organisation au sein d'une leçon d'EPS. Enfin, nous avons cherché à mesurer la potentielle plus-value du rappel stimulé au regard d'un EDE mené seul. Ce recueil exploratoire, nous a également permis de porter un regard nouveau sur certaines parties de notre ancrage théorique et notamment celles relatives aux caractéristiques des enseignants débutants et ainsi d'affiner les choix de critères que nous avions initialement retenus pour les caractériser. Nous pensions en effet ne pas observer de très nombreuses décisions régulatrices au sein de la leçon. Or, il s'avère, suite à ce recueil exploratoire que certaines leçons permettent d'observer plusieurs décisions régulatrices, par ailleurs très différentes dans leurs natures. L'analyse des résultats de ce recueil semble converger vers la double source d'influence des décisions, entre contexte local et contexte général, entre adaptation *in situ*, et poids de choix préétablis. L'enseignant interrogé verbalise en EDE des éléments relatifs à l'influence des comportements des élèves à ce moment et à leurs caractéristiques habituelles. Il compare en outre son activité avec cette classe à cet instant à celle qui aurait pu être la sienne avec une typologie d'élève différente. En outre, nous pensons deviner une partie de la caractérisation mise en évidence par Mouchet (2003) sur les modes décisionnels, notamment les décisions réfléchies (Mouchet, 2003). Le recueil exploratoire prenait notamment appui sur une séquence dans laquelle l'enseignant régule une dyade. Il en ressort, l'utilisation d'un mode décisionnel réfléchi caractérisé par la présence d'un algorithme décisionnel chez l'enseignant : il lui apparaît trois possibilités dont celle d'une simple régulation communicationnelle, d'arrêter et réunir tout le groupe ou d'arrêter le binôme pour les réguler par le bais de la démonstration, puisque pour lui, les consignes verbales ne semblent plus suffisantes. Cela peut nous laisser penser en appui sur les travaux de Mouchet, qu'un autre mode décisionnel peut s'observer chez les enseignants stagiaires ; celui des décisions émergentes lorsque la pression temporelle est plus élevée.

II.3. CHOIX METHODOLOGIQUES DEFINITIFS

II.3.1. TRIANGULATION DES DONNEES POUR CERNER LA FACETTE PUBLIQUE ET PRIVEE DE L'ACTIVITE DECISIONNELLE REGULATRICE

Il nous semble pertinent de mobiliser la méthodologie utilisée par Mouchet (2003) pour documenter les décisions des joueurs d'élite 1 de rugby. En effet, cela semble légitime au regard des nombreux éléments de convergence entre ces deux recherches notamment par :

- La considération de l'action au sein d'une situation temporelle très courte, elle-même englobée dans une situation plus générale et pouvant se reproduire à plusieurs reprises. En effet, tout comme les décisions des joueurs de rugby reflètent un très court moment, de la situation de match, se reproduisant plusieurs fois, les décisions régulatrices des enseignants stagiaires sont également un instant très bref de la situation de la leçon dans laquelle elles émergent.
- La prise en compte de la subjectivité l'activité du sujet tant d'un point de vue « privé » ou interne, propre à ce dernier lorsqu'il agit, croisée à une volonté d'objectiver cette même activité par le regard de l'œil extérieur qu'est le point de vue du chercheur.
- La volonté de documenter la dynamique de construction des décisions entre le moment présent de la situation et l'arrière-plan décisionnel, « reflet de l'expérience singulière passée de chaque individu, imprégnant plus ou moins l'action en cours et

donc d'accéder au vécu subjectif des individus afin de documenter ce qui apparaît à l'individu lorsqu'il vit sa situation » (Mouchet, 2003, p. 188).

- La nécessité de rendre compte de la complexité de la réalité de l'activité décisionnelle régulatrice telle qu'elle se déroule *in situ*, en croisant des outils rarement utilisés ensemble dont les résultats, en se recoupant, pourront apporter de la cohérence et refléter au plus près cette même complexité.

La méthode utilisée vise ainsi à documenter cette complexité, et « à prendre en compte la subjectivité, qui s'exprime dans les pensées, les verbalisations et les actions » (Mouchet, 2003, p. 188) des enseignants stagiaires d'EPS, à travers un dispositif inspiré de la triangulation des données, attribuée aux travaux de Denzin (1978) et plus récemment à ceux de Silverman (2004, 2006 et 2009). Cette démarche se caractérise par la combinaison de méthodologies dans l'étude d'un même phénomène (Denzin, 1978) Selon Miles et Huberman (2003), « la triangulation est censée confirmer un résultat en montrant que les mesures indépendantes qu'on en a faites vont dans le même sens, ou tout au moins ne le contredisent pas » (p. 480). Ces choix méthodologiques impacteront par voie de conséquence une partie de notre méthode d'analyse des données, en cherchant à observer ces éventuels liens entre les différentes traces de l'activité du sujet. En outre, cette technique composite est en accord avec des éléments clés de notre posture épistémologique. Elle affiche tout d'abord une cohérence indéniable avec l'approche intégrative des paradigmes scientifiques de la partie théorique.

> *« Si une analyse ensemblière des actions suppose à l'évidence des constructions théoriques spécifiques articulées, le travail méthodologique proprement dit peut recomposer dans un dispositif d'ensemble plusieurs traditions d'origines diverses et choisies en raison de leur pertinence par rapport aux composantes de l'objet. (Barbier et Galatanu, 2000, p.47).*

Par ailleurs, elle autorise l'accès à la compréhension de la complexité des phénomènes en soulignant à l'égard de Silverman (2009), l'impossibilité d'avoir des informations complètes sur tout phénomène. Dans ce sens, l'utilisation de méthodes différenciées permet de recueillir des informations de différentes natures et d'approcher ainsi au plus près la complexité réelle du phénomène étudié. Ainsi, le thème de la triangulation « implique une réflexion autour du thème de la validité » (Berger, Crescentini, Galeandro, Mainardi Crohas, 2010, p. 2). Comme le souligne Tochon, « la triangulation est une stratégie qui vise la validation des résultats d'une recherche grâce à la multiplication des méthodes d'analyse et la confrontation des résultats obtenus par des moyens différents » (1996, p. 478). Nous sommes en accord avec Vermersch (2006) en pensant que

> *(…) pour comprendre et analyser le déroulement de l'action, il n'y a pas que les verbalisations. Au contraire, les verbalisations viendront souvent en compléments aux informations qu'apporteront ce qui est observable et les traces de la réalisation de l'action (brouillon, résultats intermédiaires encore visibles). (p. 19).*

Cela est également en accord avec Boudard en pensant que « seules des études approfondies, prenant en en compte le contexte d'enseignement, mais aussi les caractéristiques propres des acteurs, peuvent permettre de rendre compte des pratiques et de leur dynamique » (2010, p.99). Dans ce cadre, ce qui est observable le sera à partir du support vidéo et les traces de la réalisation de l'action seront recueillies dans la planification de leçon de l'enseignant, pouvant être considérée comme nous l'avons préalablement observé comme révélateur d'une partie des conceptions des enseignants. Nous combinons ainsi l'étude d'une action, des conceptions, des verbalisations sur l'action par l'utilisation de quatre types d'outils :

- La feuille de planification de la leçon
- L'enregistrement audiovisuel des comportements de l'enseignant
- Entretien composite enchaînant un rappel stimulé et un entretien d'explicitation
- Un entretien semi-dirigé

Ces quatre outils nous semblent pertinents pour documenter les facettes publiques et privée des décisions régulatrices grâce au croisement du point de vue en première et en troisième personne, respectivement par l'intermédiaire de l'entretien d'explicitation et de l'enregistrement vidéo. Autrement dit, cette démarche nous autorise à croiser les données de

l'action à celles de la verbalisation soit de permettre un rapprochement entre le réalisé et le conscientisé. Cette triangulation permet en outre de documenter des aspects relatifs aux conceptions et aux représentations (entretien semi-dirigé), aux intentions pour la leçon concernée (planification et rappel stimulé) ainsi qu'aux verbalisations du vécu subjectif (entretien d'explicitation). Ces types de données recueillies selon les méthodes, peuvent également être répertoriés selon leur proximité avec l'activité décisionnelle régulatrice dans le schéma suivant. L'utilisation d'une triangulation des données représente, en outre, un élément pertinent dans notre intention de documenter la temporalité de l'activité décisionnelle régulatrice. Nous avons préalablement caractérisé l'activité décisionnelle régulatrice au regard d'une contextualisation plus ou moins proche de la situation d'étude. C'est pourquoi il nous apparaît pertinent de montrer quels outils permettront le recueil des informations issues de chaque contexte. Nous valorisons notamment au travers du caractère « gras » de la police les outils prioritaires selon la contextualisation retenue.

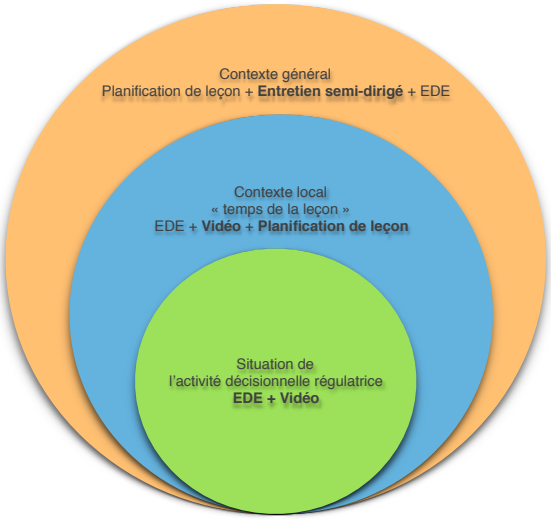


Figure 14 : Outils de recueil selon le niveau de contexte d'investigation de l'activité décisionnelle régulatrice

L'entretien d'explicitation représente l'outil central et constituera ainsi le point de départ de notre analyse. La planification, la vidéo et l'entretien semi-dirigé constituent des méthodes complémentaires nous permettant à la fois de recueillir des données d'un autre ordre que celles du vécu subjectif, et, à la fois de pouvoir croiser ces différents types de données et valider ou invalider les verbalisations de l'entretien d'explicitation. Nous présenterons par la suite le détail de l'organisation des moments importants du recueil de données, non pas par ordre d'importance, mais par ordre de déroulé dans le temps pour chaque étude de cas concernée.

II.3.2. LES METHODES DEFINITIVES : CHOIX ET MODALITES D'UTILISATION

II.3.2.1 La planification de leçon : un outil complémentaire aux verbalisations et un moyen d'accès aux intentions préalables

Nous demandons à l'enseignant, pour chaque leçon filmé la planification qu'il a conceptualisé en amont de celle-ci. En effet, sachant que l'enseignant stagiaire doit envoyer de cette planification de leçon au plus tard 48h avant le début au tuteur pédagogique, nous nous assurons de l'existence d'un tel travail et d'un fichier numérique comme trace écrite. Nous envisageons néanmoins que l'enseignant puisse utiliser à la fois plusieurs formes mais également des éléments différents en son sein. Ces éléments seront intéressants à documenter dans leurs éventuels liens avec l'activité décisionnelle interrogée *in situ*. La planification sera utilisée de deux manières différentes pour recueillir deux types de données distinctes. En premier lieu, elle constitue un outil nous permettant de recueillir des données sur l'arrière-plan des décisions régulatrices *in situ* ; ce travail étant réalisé par l'enseignant en amont de la leçon. Elle constitue un outil complémentaire dans le sens ou son étude ne fera que si

l'enseignant, lors de l'EDE y fait écho. Autrement dit, elle ne constitue qu'une source d'information secondaire nous permettant de valider ou d'invalider les verbalisations obtenues lors de l'EDE. En second lieu, elle permet d'avoir accès aux intentions préalables de l'enseignant et nous permettre ainsi d'observer le rapport entretenu par l'enseignant à cet outil. Au regard des éléments annoncés dans le chapitre 2 de la partie théorique, la planification est un outil permettant aux enseignant d'anticiper les éléments pédagogiques et didactiques de la leçon à venir. Le rapport entretenu entre l'enseignant et la planification sera ainsi décliné dans ces deux facettes de son activité :

- Celle relative à la gestion de la classe, aux modalités de mise en œuvre ;
- Celle relative au savoir transmis à leurs modalités de transmission.

II.3.2.2 La vidéo : outil complémentaire permettant d'avoir une trace de l'activité de l'enseignant

Nous utilisons la vidéo comme source d'information oblique sur l'action (Vermersch, 2003). Il s'agit de proposer des traces de l'activité de l'enseignant lorsqu'il est engagé dans une activité décisionnelle régulatrice. Pour cela, chaque leçon est filmée du début à la fin du temps consacré aux apprentissages, soit du début du regroupement collectif initial et des premières consignes données aux élèves jusqu'à la fin du bilan de la leçon et du retour au calme. Nous avons ainsi volontairement occulté de l'enregistrement vidéo les temps de trajet entre le collège et l'installation sportive ainsi que celui des vestiaires, temps pendant lesquels les communications enseignant/élèves ne sont pas directement orientées vers les apprentissages.

II.3.2.2.1. Matériel et procédure d'enregistrement vidéo

La leçon est filmée une caméra haute définition (HD) montée sur pied. Nous prenions soin de demander à l'enseignant au début du cours les lieux de regroupement et l'organisation générale en terme de pratique des élèves. Cela avait pour intention de pourvoir filmer l'ensemble des déplacements de l'enseignant et éviter ainsi toute zone d'ombre. Dès que cela est nécessaire des plans larges sont réalisés afin de permettre de conserver dans le champ l'activité de l'enseignant et ses différentes interactions avec les élèves. Le son est recueilli avec un micro haute fréquence (HF). L'enregistrement est suivi tout au long de la leçon au moyen d'un casque audio afin de s'assurer que le dispositif fonctionne sans coupure. Par ailleurs, cette prise de son est doublée d'un enregistrement via un dictaphone, davantage par prudence, dans l'éventualité où le dispositif HF venait à dysfonctionner. Ce double outillage de l'enseignant sur ce point était motivé par le fait que les données vidéos certes essentielles, ne prennent plus de sens en occultant l'ensemble des communications de l'enseignant.

II.3.2.2.2. Problématique de l'observation en classe et réduction des biais

La présence du chercheur a toujours eu et aura toujours un impact sur l'activité des sujets dans la situation observée. Nous avons pu observer cet impact dans le contexte de la classe, situation habituellement fermée, à la seule vue de l'enseignant et des élèves entre eux. En outre, nous pensons que notre présence a particulièrement impacté l'activité des élèves au regard de la période d'adolescence qu'ils traversent. Celle même période est notamment marquée par une construction de l'image de soi se traduisant ainsi chez les élèves par la volonté de se faire remarquer et de se mettre en évidence. Dans un souci de prise en compte de ces caractéristiques, inhérentes à notre situation d'étude, et en vue de réduire au maximum ces biais, nous avons ainsi opté pour les éléments suivants :

- **Anticipation de l'observation :**
  - Les élèves sont informés la semaine précédente de la venue du chercheur. Nous avions conseillé à l'enseignant d'insister sur le fait que notre observation ne porte pas sur leur travail d'élève mais sur l'activité de leur professeur ;
  - L'enseignant est quant à lui informé dès le début de l'année scolaire qu'il fait partie de l'échantillon retenu pour l'étude. Au mois de novembre, les trois enseignants sont

informés que nous conviendrons de trois rendez-vous, répartis de janvier aux vacances de juillet. Ultérieurement, notre observation est conjointement déterminée avec l'enseignant stagiaire au regard notamment des contraintes inhérentes aux établissements, soit la plupart du temps décidé au début du cycle dans lequel la leçon figure. Nous prenions soin de rassurer les enseignants sur leurs éventuelles questions quant à notre recherche, sans leur donner pour autant trop de détails pouvant biaiser leur activité. Enfin nous leur rappelions à plusieurs reprises que nous n'étions nullement là pour évaluer la pertinence et l'efficacité de leur pratique, émettre un quelconque jugement sur leur activité et que les données de cette étude ne seront utilisées que dans le cadre de notre recherche, ce qui ne pourrait interférer avec les éléments relatifs à leur processus de titularisation.

- **Attitude du chercheur pendant la leçon :**
  - Arriver avant le début de la leçon pour installer le matériel avant l'arrivée des élèves, voire si possible de l'enseignant ;
  - Placer la caméra mobile suffisamment en retrait, toujours dans le dos des élèves par rapport à leur lieu de regroupement routinisé (s'il en existe un) ;
  - A l'arrivée des élèves dans la salle faire semblant de prendre des notes pour ne pas leur manifester de l'intérêt outre mesure ;
  - Pendant toute la leçon, ne pas se déplacer et ne pas attirer l'attention des élèves en ne regardant par exemple jamais les productions réelles mais toujours l'activité dans la caméra. Répondre très succinctement à leurs questions s'ils en ont.
- **Matériel :**
  - L'utilisation du micro HF et de l'enregistrement via micro-cravate simultané est relativement discrète à la vue des élèves. Il est également peu encombrant laissant ainsi une pleine liberté de mouvement à l'enseignant.
  - Utiliser un pied avec un bras télécommandé relié à la caméra nous permettant ainsi de filmer l'action avec davantage de détachement.
  - La caméra reste relativement petite au regard de certains matériels plus conséquents, et peut ainsi se fondre plus facilement dans le contexte environnant.

II.3.2.2.3. Choix des leçons supports

Les critères de sélection des leçons supports ont notamment pour intention de documenter la dynamique existant entre des éléments contextuels locaux, inhérents à la leçon, et des éléments contextuels généraux, faisant écho notamment à des connaissances sur les APSA pouvant s'exprimer en acte au sein de celle-ci. Dans ce cadre, chaque enseignant a été filmé dans trois leçons avec des APSA supports différentes. Les trois leçons devant, *in fine,* répondre aux critères suivants :

- La leçon « x » dans une APSA « A1 » dans laquelle l'enseignant se considère expert[76] avec une classe « C1 ».
- La leçon « y », dans une APSA « A2 » que l'enseignant considère peu maitrisée avec la classe « C1 ».
- La leçon « z », dans une troisième APSA « A3 » et avec une classe différente, « C2 » des leçons « x » et « y ».

Il nous a paru opportun, de laisser le choix à ces enseignants, des trois activités, selon ces critères, afin de conserver la part de subjectivité dans leur perception de leur expertise mais également de leur laisser la possibilité d'occulter certaines classes ou APSA vraiment difficiles pour eux. Plus globalement, les trois APSA des leçons choisies devaient faire émerger la diversité des activités observées, en essayant notamment que celles-ci appartiennent à des familles d'activités différentes, ou à défaut, à des compétences propres

[76] Nous reviendrons ultérieurement sur la nature de cette expertise dans la section consacrée aux critères de sélection des enseignants stagiaires de l'échantillon final.

différentes[77]. Par ailleurs, la place de la leçon au sein du cycle était également un critère dans le choix des leçons filmées. Nous avons volontairement occulté la première et dernière leçon de chaque cycle ; ces dernières étant généralement destinées respectivement aux évaluations diagnostique et sommative. Au sein des leçons du corps de cycle, nous avons sélectionné pour chaque enseignant trois leçons situées à trois moments différents de ce cycle. Il convient de noter que selon les programmations des enseignants, il était impossible que le recueil s'organise, pour chacun d'eux, selon une déclinaison temporelle identique relative aux critères précités. Malgré tout, chaque enseignant a été filmé pendant des périodes temporelles proches organisées ainsi :

- Première leçon filmée entre les vacances de Noël et de Février, soit de début Janvier à mi-février 2016
- Deuxième et troisième leçons, filmées entre les vacances de Février et le retour des vacances de Pâques, soit de début mars à mi-mai 2016

II.3.2.3 Entretien composite

Cet entretien se déroule quelques jours après la leçon filmée (de deux à six jours) dans une salle de l'établissement de l'enseignant, réservée au préalable. Nous avons toujours cherché à laisser le choix à l'enseignant du moment de l'entretien au regard de ses contraintes professionnelles et personnelle. La seule limite que nous lui avons formulée était qu'il n'ait pas réalisé une nouvelle leçon dans l'APSA et la classe support de l'entretien, afin de ne pas susciter d'interférences lors de l'EDE. Nous informions l'enseignant que l'entretien durerait environ une heure tout compris (rappel stimulé et EDE). Ce bornage du temps nous semblait important d'une part au regard des nombreuses contraintes professionnelles des enseignants stagiaires et d'autre part, car consciente de la fatigue occasionnée par un EDE trop long. La totalité de l'entretien est filmé par une caméra HD, orientée sur l'enseignant en plan fixe. L'utilisation de ce matériel est en effet nécessaire afin de pouvoir retranscrire le plus fidèlement possible les éléments non verbaux et para-verbaux préalablement énoncés comme révélateur d'une position de parole incarnée. Il est enregistré au format audio au moyen de deux dictaphones (un deuxième par sécurité) placés sur la table.

II.3.2.3.1. Rappel stimulé

II.3.2.3.1.1. Choix et délimitation des séquences

Nous avons retenu, pour chaque leçon, une à deux séquences, dans laquelle nous observions l'enseignant engagé dans une activité décisionnelle régulatrice continue. Dans ce cadre, nous recherchions dans un premier temps les moments de la leçon pendant lesquels l'intervention de l'enseignant est orientée de façon continue vers l'observation et la régulation des conduites motrices des élèves. Au regard de ces premiers éléments de choix, de très rares moments de la leçon correspondaient à ces critères. Certaines leçons n'en laissaient d'ailleurs apparaître qu'une, dans les autres cas nous avons affiner notre sélection afin que l'activité décisionnelle régulatrice soit :

- Significative pour le chercheur, dans le sens où elle laisse explicitement apparaître les principaux critères révélés dans le chapitre 1 permettant de la caractériser (activité d'observation silencieuse suivi d'une intervention de l'enseignant auprès d'un ou plusieurs élèves pour modifier son activité motrice). Elle sera d'autant plus significative qu'elle laissera apparaître a priori un enchainement de ces différentes phases voire qu'elles puissent se répéter.
- Continue, dans le sens l'enseignant est, dans le temps de cette séquence, exclusivement engagé dans une activité décisionnelle régulatrice.
- Suffisamment marquante, a priori, pour l'enseignant dans le sens où il y accorde un temps suffisamment conséquent dans son activité (pouvant parfois aller jusqu'à deux

[77] Jusqu'à la rentrée 2016, les APSA se répartissent en quatre compétences propres au collège (cinq au lycée) « révélant principalement une adaptation motrice efficace de l'élève confronté aux grandes catégories d'expériences les plus représentatives du champ culturel des APSA » (BO HS n°6 du 28/08/2008).

minutes) ; autrement qu'il soit dans une démarche de solutionner le problème observé. Ainsi, une séquence ne peut se limiter à une simple communication verbale ou « régulation flash » ; ce qui justifie qu'elle ne peut être inférieure à une minute environ.

- Relativement brève dans le sens où une séquence trop longue pourrait être source d'un EDE trop long et donc potentiellement fatigante pour l'enseignant et ainsi nuire à la qualité de ses verbalisations. Ce pourquoi les séquences retenues ne dépassaient pas deux minutes environ.

Or, il s'est avéré que dans certaines leçons deux séquences correspondaient à ces critères. Nous avons décidé de ne pas choisir, donc d'exclure, et de conserver les deux afin de les explorer en EDE. Néanmoins au regard des éléments pré-cités sur l'éventuelle fatigue occasionnée, nous prenions soin de faire une pause suffisamment longue entre les deux EDE, voire de les réaliser, à différents moments de la journée.

II.3.2.3.1.2. Visionnage des séquences : déroulement du rappel stimulé

Le rappel stimulé (Tochon, 1996) est effectué juste avant l'entretien d'explicitation et dure entre cinq à dix minutes selon les études de cas. Il s'organise à partir du visionnage de la même séquence deux fois de suite en continu. L'enjeu du premier visionnage est essentiellement de permettre à l'enseignant de se resituer dans la temporalité globale de la leçon. Par ailleurs, le second visionnage est orienté vers l'identification des moments importants et leurs principaux motifs. En lien avec les limites formulées dans le recueil exploratoire, le rappel stimulé s'est déroulé à partir de cette introduction par le chercheur :

> ***C.*** *Jean, je vais te montrer deux fois une séquence de ta leçon en continu. Moi ce qui m'intéresse c'est que tu contextualises très rapidement cette séquence dans la leçon mais surtout que tu repères les moments les plus importants pour toi quand tu observes et régules la motricité de tes élèves. (Extrait du verbatim de Jean, dans la leçon n°1 en Basket-ball)*

Le rappel stimulé se conclue par une reformulation par le chercheur de l'ensemble des moments importants, dans l'ordre chronologique de la séquence, dans l'intention de clarifier explicitement et conjointement avec l'enseignant, dans l'idée préalablement énoncée par Faingold (2001).

II.3.2.3.2. L'entretien d'explicitation : outil principal pour accéder au vécu subjectif

II.3.2.3.2.1. Contrat initial de communication et contrat d'attelage

Vermersch souligne « combien les formulations apparemment banales du début sont difficiles à improviser avec justesse. Combien il est difficile de ne pas créer involontairement des inductions erronées » (1994, p. 130). C'est pour cela que nous avions préalablement pris le temps de construire notre contrat d'attelage d'une part et de communication d'autre part. Le contrat d'attelage peut être définit comme un :

> *Contrat initial qui porte sur la définition des objectifs partagés, de manière à ce que chacun participe à un travail commun (d'où la métaphore de l'attelage, dans lequel il faut que l'effort soit orienté dans la même direction pour que quelque chose d'utile se passe). (Vermersch, 2006, expliciter 66 p. 39)*

Nous avons ainsi utilisé la formulation suivante :

> *On va changer d'entretien. Saches que tu peux t'arrêter quand tu veux. Moi ce qui m'intéresse c'est qu'on revienne sur ces moments importants que tu as identifiés ; il y a des choses que toi tu sais quand tu enseignes, que moi j'ignore de l'extérieur et j'aimerais les découvrir avec toi. Sache que je n'attends aucune réponse, que je ne cherche rien de précis. Ce que je te propose, c'est de ne pas t'occuper de moi, c'est à dire de te laisser complètement aller, de revivre pleinement la situation telle que tu l'as vécue au moment où tu l'as vécue.*

Ce contrat d'attelage nous a semblé d'autant plus important au regard de notre public cible. Suite aux premiers contacts mails et téléphoniques, avons ressenti que les enseignants stagiaires, pourtant volontaires pour participer à l'étude, étaient très inquiets sur un regard extérieur sur leur pratique d'enseignement[78]. Ainsi, ce contrat de communication vise avant tout à les rassurer et à instaurer un climat de confiance réciproque. Il convient de noter que ce

[78] Rappelons que ces derniers sont dans une année importante pour le reste de leur carrière puisqu'engagés dans un processus de titularisation.

contrat d'attelage a été rappelé à chaque entretien avec chaque enseignant. Nous avons tenu à le conserver lors des deuxièmes et troisièmes entretiens avec chacun d'entre eux, tout en le présentant davantage sous forme de « rappel ». Par ailleurs, dans l'esprit de présenter de manière identique l'entretien à chaque étude de cas nous avons également utilisé une unique formulation de contrat de communication, comme suit :

> *Si tu en es d'accord (prénom de l'enseignant), je te propose de prendre le temps de laisser revenir ce premier moment important où (reprendre les mots de l'enseignant pour décrire le premier moment important identifié dans la vidéo) et tu me fais signe lorsque tu es prêt(e).*

II.3.2.4 L'entretien semi-dirigé : outil complémentaire permettant d'accéder aux conceptions et aux représentations

Cet entretien a principalement pour intention de documenter les conceptions et les représentations des enseignants sur leur activité d'enseignement et de régulation mais aussi sur leur manière d'envisager la dynamique entre planification et régulation. Pour cela nous proposons le guide d'entretien suivant (tableau 2) pour lequel nous nous sommes inspirées de celui proposé par Boudard (2010, p. 108) ainsi que de certaines questions qui avaient été posées dans le questionnaire sur les représentations initiales de Chapelot (2014). L'entretien semi-dirigé se déroule une fois pour chaque enseignant de l'échantillon. Nous avons jugé opportun de le réaliser à la fin des trois études de cas de chaque enseignant. Nous n'avons pas réalisé cet entretien en amont des leçons filmées, car nous pensons à l'instar de Boudard que « ces entretiens sont de nature à influer sur le processus d'enseignement » (2010, p.106). Par ailleurs, nous souhaitions également mesurer un éventuel impact de notre présence sur l'activité d'enseignement des enseignants stagiaires sur deux aspects. Le premier concerne une éventuelle adaptation ponctuelle liée à notre venue lors d'une leçon anticipée ayant ainsi pour conséquence un engagement de l'enseignant dans un travail différent de celui réalisé à l'habitude. Le second point concerne l'impact de notre dispositif au travers de la récurrence de nos observations. Nous souhaitions mesurer une potentielle prise de conscience de leur évolution de leurs stratégies d'enseignement suite à la première et à la seconde observation. L'entretien semi-dirigé présentait donc en filigrane les prémices de pistes de réflexions ultérieures pour l'intervention.

Intentions du chercheur	Questions initiales	Relances possibles
Motivations pour la collaboration. Effets de la présence du chercheur.	Quels sont les motifs qui t'ont poussé à accepter de participer à l'étude ? Ma présence a-t-elle changé quelque chose dans ta manière d'appréhender ton activité d'enseignement ?	Si oui, sur quels aspects ?
Conceptions sur la dynamique planification/régulations.	Comment envisages-tu le lien entre planifier et réguler ? Est-ce que tu penses à ta planification lorsque tu es dans la leçon ? Est-ce que tu penses à ta planification quand tu régules l'activité des élèves ?	
Représentations sur le rôle de l'enseignant en classe et sur le processus d'enseignement-apprentissage	Quel est, selon toi, ton rôle en classe une fois que les élèves sont en action ? Selon toi, qu'est ce qui leur permet d'apprendre ?	
Conceptions sur le rôle des décisions régulatrices dans le processus d'enseignement-apprentissage	C'est quoi pour toi l'activité de régulation ? Et une activité de régulation efficace ?	
Analyse réflexive sur ses propres facteurs d'influence des régulations	Est ce qu'il y a selon toi des éléments qui ont une influence sur ton activité de régulation ?	Les élèves ? ton expérience dans l'APSA ? le climat de travail des élèves ? Ta planification ? Tes connaissances antérieures ?
Analyse réflexive sur son observation des conduites et ses indices significatifs mobilisés	Est-ce que tu penses avoir un mode de fonctionnement qui revient souvent quand tu observes et régules les élèves en action ? Quand tu cherches des indices ou des indicateurs de la motricité de l'élève, est ce que tu utilises des éléments qui te guident ?	Dans la forme (globale au spécifique) ou dans le fond (prise en compte de certains aspects).

Tableau 2 : Trame méthodologique de l'entretien semi-dirigé

II.3.3. CONCLUSION : DISPOSITIF METHODOLOGIQUE GLOBAL

Nous pouvons résumer notre organisation méthodologique globale par la schématisation suivante.

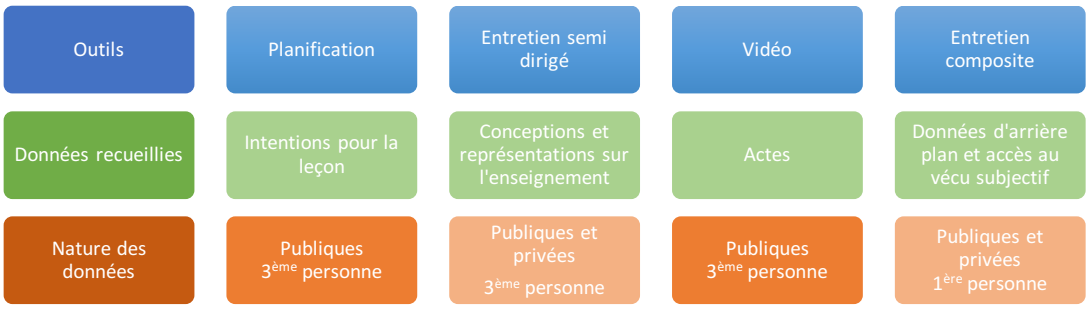


Figure 15 : Triangulation des données d'après la modélisation de Koners et Goffin (2007, p. 243)

II.4. CONSTITUTION DE L'ECHANTILLON

II.4.1. PRUDENCES METHODOLOGIQUES, ASPECTS ETHIQUES ET AUTORISATIONS NECESSAIRES RELATIFS A LA SPECIFICITE DE LA POPULATION ETUDIEE

A chaque instant de la mise en place de notre méthodologie nous nous questionnions à l'instar de Schwartz :

> *Comment faire en sorte que l'irruption de chercheurs dans l'intimité des situations de classe puisse permettre d'analyser avec respect l'engagement des acteurs, de comprendre le sens qu'ils donnent à leurs expériences et d'approcher leurs normes personnelles du travail ? (Schwartz, 1997, p. 42).*

Pour répondre à cette interrogation l'auteur soulève trois conditions que sont : a) l'intégration authentique du chercheur dans la communauté de pratique, b) le respect fondamental des exigences de la pratique, c) le postulat d'une relative opacité des pratiques.

Rappelons que nous nous intéressons aux enseignants stagiaires pour qui l'année scolaire représente un enjeu important : leur titularisation dans le corps des enseignants d'EPS de classe normale. Nous avons ainsi fait le choix de ne pas débuter le recueil de données trop tôt dans l'année, afin de laisser le temps à ces derniers de prendre leurs marques dans leur établissement, avec, entre autres, leurs collègues, leurs élèves, les installations sportives et le matériel disponible. Ainsi, le recueil de données s'est réalisé de début janvier à début mai 2016. Par ailleurs, nous avons pris soin de ne jamais imposer un créneau horaire de cours[79] lors de notre première observation afin de ne pas placer l'enseignant dans une position difficile. Au regard du statut particulier des enseignants stagiaires, préalablement décrit dans l'ancrage théorique il convenait d'obtenir les autorisations de plusieurs acteurs impliqués dans la formation et/ou la certification :

- Les IA-IPR de l'académie de Créteil ;
- L'ESPE de Créteil et les formateurs responsables du M2 ;
- Les chefs des établissements d'affectation des enseignants davantage pour obtenir un droit d'accès aux locaux, de présence et d'enregistrement vidéo des leçons.

Les autorisations de droit à l'image des élèves étaient également un préalable à notre venue. La plupart des établissements demandent aujourd'hui ce droit à l'image aux élèves dès le début de l'année. Ce qui était le cas dans les trois établissements où nous nous sommes rendues. Seuls deux élèves d'une classe n'avaient pas cette autorisation. Il était impossible de détourner la caméra à chacune de leur apparition au risque de perdre en cohérence de notre prise d'image. Nous avons ainsi filmé l'ensemble des leçons sans se soucier de cela, puis nous avons flouté les visages des élèves dans les images recueillies. Enfin, afin de préserver davantage le droit de ces élèves, nous n'avons pas choisi de séquences support de l'entretien de rappel stimulé si ces élèves étaient ciblés spécifiquement dans l'activité décisionnelle régulatrice. Les aspects éthiques concernent également la présentation de notre travail aux

[79] Soit caractérisé notamment par l'enseignement d'une APSA avec une classe donnée.

différents acteurs et particulièrement les enseignants stagiaires tout en les assurant de notre protection des données recueillies dans le simple cadre de notre recherche et de ses éventuelles communications. Dans ce cadre, et en lien avec la position institutionnelle particulière de ces enseignants stagiaires, nous avons choisi de présenter notre recherche de façon officielle[80].

II.4.2. CHOIX ET ACCORD DES SUJETS

La sélection des sujets s'est opérée tout d'abord par une déperdition du nombre d'enseignants volontaires puis d'une sélection de notre part au regard de critères précis. Nous avons recueilli, lors de la journée de pré-rentrée, le nom et les coordonnées des personnes volontaires. Ces dernières ont été recontactées par mail afin de remplir une fiche de renseignements les concernant et nous permettant ultérieurement de les discriminer sur la base de critères objectifs. Sur quarante-deux enseignants stagiaires volontaires le 27 aout, seuls vingt ont renvoyé la fiche d'information (annexe 7). Les renseignements demandés dans la fiche ont ainsi été répertoriés et classés par ordre d'importance au regard de nos hypothèses. Le choix du panel final s'est organisé en deux temps.

II.4.2.1 Phase n°1 : mises en évidence des enseignants présentant des critères communs

Rappelons que nous avons soulevés dans le chapitre 1 que la décision régulatrice constitue un fait didactique à part entière dans le sens où elle est orientée plus ou moins vers des contenus d'enseignements, révélateurs des savoirs à enseigner. Par ailleurs, le chapitre 2 nous a permis de comprendre combien la leçon d'EPS est marquée par l'enseignement d'une APSA particulière et unique. Nous pensons à l'instar de Ben Jomâa et Terisse (2011) que « le rapport personnel au savoir marquant le temps d'avance sur le savoir enseigné par le professeur spécialiste, devient ainsi un outil d'analyse pertinent de son activité et une marque de sa compétence professionnelle que nous pourrions utiliser comme outil d'analyse des pratiques dans la formation des professeurs d'EPS » (p. 9). Cela est renforcé par le fait que le chapitre 4 laisse entrevoir le déficit marqué de connaissances sur les APSA des enseignants stagiaires. Ainsi, **le premier critère que nous avons retenu est celui de l'expertise de l'enseignant dans l'APSA** ; soit que ce dernier ait dans sa programmation annuelle son activité de spécialité. Ce premier critère est celui qui a occulté de nombreux enseignants volontaires puisque seuls huit enseignants répondaient à cette contrainte. Nous retenons par ailleurs la définition, selon Wittorski, d'un professionnel comme étant « davantage caractérisé par ses acquis expérientiels et sa trajectoire de formation initiale » (Wittorski, 2012 p.53). Il nous paraît ainsi important de borner l'histoire antérieure documentée et de créer des conditions d'objectivation d'analyse de nos résultats. **Dans ce cadre, nous avons retenus comme second critère commun le centre de formation initiale**, soit l'université Paris Est Créteil. A l'issue de ces deux premières phases, seuls cinq enseignants correspondaient à nos critères.

II.4.2.2 Phase n°2 : mise en évidence des trois enseignants

Cette seconde phase de tri a pour intention de faire varier les critères ici davantage relatifs au contexte général et à l'histoire personnelle et singulière de l'enseignant. Cela est en outre en accord avec la définition du professionnel de Wittorski préalablement citée, et nous invite à aller investiguer le poids des acquis expérientiels sur l'activité décisionnelle régulatrice des enseignants stagiaires. Nous avons notamment retenu les expériences antérieures dans l'intervention en sport ou l'animation. Les trois enseignants retenus présentent en effet des expériences passées très diverses sur ce point. Nous les avons pour cela catégorisés selon un degré de spécialisation au regard de plusieurs critères : pratique personnelle seul ou en fédération (et éventuel niveau de performance), entrainement de cette activité (et quel niveau d'entrainement), dans cette APSA dans leur parcours de professionnalisation universitaire

[80] Cette présentation s'est déroulée le jeudi 27 aout 2015 à l'université de Bobigny, alors que les enseignants assistaient à une journée de pré-rentrée.

(afin de renseigner les connaissances antérieures). Cette seconde phase de sélection nous permet de mettre en évidence des critères relatifs au contexte local d'enseignement tel que l'âge des élèves (collège, lycée) ou encore la typologie des élèves (public classé sur un continuum allant du favorisé au défavorisé). A l'issue de cette seconde phase nous avions mis en évidence les trois enseignants répondant le plus favorablement à nos critères. Ces derniers sont ainsi tous issus de l'UFR STAPS de Créteil et enseignent leur APSA de spécialité au cours de l'année 2015-2016. En outre, ils présentent des diversités relatives à leurs expériences antérieures (enseignement, entrainement, animation), à leurs contextes d'enseignement (collège et lycées) et enfin à la typologie de leurs élèves.
Les trois enseignants retenus ont été contactés individuellement par téléphone au milieu du mois de novembre 2015 afin de me présenter et de leur exposer plus en détail le protocole. Enfin, nous avons également informé les autres enseignants non retenus, leur expliquant cette même démarche de sélection par critères préétablis car pertinents au regard de notre objet de recherche. Les rendez-vous ont été organisés à long terme tout d'abord, au regard des différents cycles d'enseignement des enseignants, puis nous les affinions au sein du cycle, selon les éventuelles contraintes de l'enseignant mais également mes propres contraintes professionnelles. Le rendez-vous était toujours confirmé entre deux à trois semaines avant ma venue afin d'en informer à chaque fois, le chef d'établissement.

II.4.3. MODE D'INVESTIGATION : LES ETUDES DE CAS

Il convient tout d'abord de distinguer, à l'instar de Lessard-Hebert, Goyette et Boutin (1996), mode d'investigation d'un phénomène et collecte des données le concernant. Les modes d'investigation « sont les façons dont les chercheurs décident de considérer le sujet et leur situation et ce, en fonction des buts théoriques de la recherche » (1996, p.109). L'étude de cas s'inscrit dans la cohérence préalablement établie entre notre posture épistémologique et nos orientations méthodologiques. Cette cohérence peut notamment s'exprimer en considérant que « l'étude de cas vise à dégager la logique d'une histoire de vie singulière, aux prises avec des situations complexes, nécessitant des lectures à différents niveaux, et mettant en œuvre des outils conceptuels adaptés » (Revault d'Allonnes, 1999, p. 69). En outre, nous avançons avec Hamel (1997) que « l'étude de cas consiste donc à rapporter un événement à son contexte et à le considérer sous cet aspect pour voir comment il s'y manifeste et s'y développe ». En d'autres mots, il s'agit, par son moyen, de saisir comment un contexte donne acte à l'événement que l'on veut aborder » (p. 10). Cela converge avec les propos de Leplat (2002) qui prétend que le cas peut être considéré comme un phénomène situé. Enfin, pour Yin (1984) l'intérêt de chaque cas dépend de sa capacité à apporter une meilleure compréhension du phénomène et à en étudier les régularités et les différences ; ce qui est pleinement en accord avec la démarche en deux temps que nous avons menée pour le choix des enseignants de l'échantillon.
Nous mènerons ainsi neuf études de cas, représentatives de trois enseignants étudiés dans trois leçons chacun ; chacune d'elles s'organisant à partir d'une leçon d'EPS préalablement ciblée parmi d'autres. Chaque étude de cas mobilisera ainsi chronologiquement les éléments méthodologiques suivants :

- L'étude de la planification de la leçon ;
- L'enregistrement audiovisuel de la leçon ;
- Le rappel stimulé de la séquence choisie issue de cette même leçon ;
- L'exploitation des EDE croisée aux enregistrements audiovisuels de la séquence retenue.

En somme, chaque étude de cas sera présentée selon une trame commune et révélatrice d'une démarche de spécification des données vers l'activité décisionnelle régulatrice en tant que telle : à des données macro relatives au contexte de la leçon, suivent des données méso relatives à la séquence retenue, et enfin des données micro correspondant aux différents moments importants mis en évidence par les enseignants choisis. Nous assimilons ainsi la

structuration générique de cette logique de présentation à celle d'un entonnoir. Lors de l'entretien composite de la troisième leçon de chaque enseignant, un entretien semi-dirigé sera mené à la fin de l'entretien composite de rappel stimulé et d'explicitation. Nous pouvons synthétiser l'ensemble des études de cas (EDC) dans le tableau suivant.

	Enseignant	APSA (spé)	Classe	Leçon n°…	Durée leçon	Caractéristiques de l'activité décisionnelle régulatrice retenue pour l'EDE
EDC n°1	Jean	**Basket-ball (spé)**	4ème	6/7	1h50	Flash et arrêt/Binôme/Démonstration
EDC n°2	Jean	Badminton	4ème	4/7	1h50	Suivi et arrêt / 1 élève/Verbale et Démonstration
EDC n°3	Jean	Lutte	6ème	3/7	1h50	Flash et arrêt/ 2 binômes/Verbale et démonstration
EDC n°4	Gabin	**Musculation (spé)**	Tale	4/9	1h50	Suivi et arrêt/ 1 groupe d'élèves/ Verbale et démonstration
EDC n°5	Gabin	Escalade	Tale	2/6	1h50	Suivi et arrêt/ 1 élève / Verbal
EDC n°6	Gabin	Tennis de table	2nde Pro	6/7	1h50	Flash et arrêt/Binôme/Verbale et démonstration
EDC n°7	Pauline	**Badminton (spé)**	4ème	4/10	1h50	Suivi/ 1 élève/Verbal et démonstration
EDC n°8	Pauline	Demi-fond	4ème	2/8	55 min	Suivi/Groupe/Verbale
EDC n°9	Pauline	Acrosport	6ème	6/10	1h50	Flash et arrêt/ 2 groupes d'élève/ Verbal et démonstration

Tableau 3 : Synthèse des études de cas

Les études de cas apparaissent dans ce tableau dans l'ordre dans lequel nous les détaillerons ultérieurement. Nous avons fait le choix de les regrouper par enseignant et non dans l'ordre dans lequel nous avons réellement recueilli les données. Par ailleurs, dans un souci de synthèse et de clarté, nous présenterons, pour chaque enseignant, en premier l'étude de cas relative à son activité de spécialité (ici en caractère gras dans le tableau et matérialisé par « spé »), puis celle pour laquelle la classe est identique et enfin la troisième dans une autre APSA avec une autre classe. Pour la présentation de chaque étude de cas, ainsi que pour chaque document de traitement ou d'analyse des données, figureront dans le titre le nom de l'enseignant, l'APSA support de la leçon observée et la classe concernée. Lorsque que cette dernière représente la spécialité sportive de l'enseignant, nous le ferons figurer entre parenthèses tel que cela est fait dans le tableau 4 ci-dessus. Chaque étude de cas sera structurée selon une présentation en entonnoir des éléments contextuels. En d'autres termes, nous avons souhaité retracer et rendre explicites les éléments du contexte local tels qu'ils sont réellement apparus au sein de la leçon. Cette dernière représentant en effet la sphère contextuelle la plus proche temporellement de la situation d'émergence des décisions régulatrices, il nous a semblé pertinent d'en exposer un bref aperçu tout en revoyant le lecteur en quête de précisions, vers des tableaux détaillés en annexes. Ce même travail a pour enjeu de présenter un point d'appui sur les éléments d'arrière-plan mobilisés ou délaissés par l'enseignant stagiaire dans son activité décisionnelle régulatrice.

II.4.4. CHOIX DES SUJETS RETENUS

Nous faisons le choix de ne pas présenter ici individuellement dans le détail les sujets retenus en consacrant le chapitre suivant à cela. Nous souhaitons en effet caractériser d'une part le contexte général d'immersion de l'enseignant stagiaire, comme source potentielle d'éléments d'arrière-plan au sein de son activité décisionnelle régulatrice et d'autres part leurs conceptions et représentations en début de carrière. Ainsi, au regard de notre volonté de présentation et d'exploitation des données recueillies en entretien semi-dirigé, il nous a semblé plus pertinent, dans un souci de clarté de lecture, de détailler l'ensemble de leurs caractéristiques individuelles dans une même section. Néanmoins, nous présentons ici les aspects méthodologiques relatifs aux trois études de cas réalisées pour chacun d'entre eux.

II.4.4.1 Jean

Nous avons observé et filmé Jean en premier lieu en basket-ball, puis en badminton et enfin en lutte. Les entretiens d'explicitation se déroulaient dans une salle de cours non utilisée et se sont tous tenus en partie sur le temps de la pause méridienne (à partir de 13h) ce qui induisait un arrière-plan sonore relativement important.

II.4.4.2 Gabin

Nous avons observé et filmé Jean en premier lieu en musculation, puis en tennis de table et enfin en escalade. Les entretiens d'explicitation se sont déroulés dans des salles de cours

différentes à des horaires différents dans un contexte très calme et ainsi favorable à la position de parole en évocation.

II.4.4.3 Pauline

Nous avons observé et filmé Pauline en premier lieu en demi-fond, puis en badminton et enfin en acrosport. Les entretiens d'explicitation se sont déroulés dans des salles différentes à des horaires différents dans un contexte relativement calme mais globalement favorable à la position de parole en évocation.

II.5. MODALITES D'EXPLOITATION DES DONNEES

II.5.1. MODALITES DE TRAITEMENT DES ENTRETIENS SEMI-DIRIGES

Nous avons procédé à une analyse catégorielle dont les buts recherchés sont les suivants :

- Réduire et structurer les données afin de les rendre interprétables et communicables
- Mettre en évidence des faits
- Mettre à l'épreuve des hypothèses

Parmi les différentes démarches d'analyse des entretiens semi-dirigés, nous avons pris appui sur les propositions de Bardin (1993) sur l'analyse catégorielle. Cette technique repose sur une série d'opérations de découpage du texte en unités de codages et de classification de ces dernières dans des catégories. Nous avons ainsi établi une catégorisation par boite, les catégories correspondant aux chapitres des entretiens et les sous-catégories à l'objet des questions à l'intérieur des chapitres. Nous avons procédé à une analyse qualitative destinée à cerner les éléments constitutifs de l'arrière-plan décisionnel des enseignants stagiaires. Nous retenons ainsi des mots ou des groupes de mots qui constituent l'unité d'analyse dont se dégage un thème précis en rapport avec nos préoccupations de recherche. Il convient de noter que l'entretien semi dirigé de Gabin a fait l'objet d'un triple codage des données avec deux acteurs compétents dans la connaissance des enseignants stagiaires (un IA-IPR et un formateur ESPE/enseignant à l'université). Nous avons ainsi obtenu pour chaque codage croisé un pourcentage supérieur à 85%. Pour chaque enseignant stagiaire, nous avons établi un tableau récapitulatif individuel regroupant les données dans les catégories et les sous catégories suivantes :

- Dans la catégorie « conceptions sur la dynamique planification/régulations », nous trouvons : « lien entre planification et régulation » ; « Impact de la planification dans la leçon » et « Impact de la planification dans les régulations ».
- Dans la catégorie « représentations sur le rôle de l'enseignant en classe et le processus d'enseignement-apprentissage » nous avons deux sous-catégories : « rôle de l'enseignant en classe lorsque les élèves sont en activité » et « ce qui permet aux élèves d'apprendre ».
- Dans la catégorie « conceptions sur le rôle des décisions régulatrices dans le processus d'enseignement-apprentissage » nous avons également deux sous-catégories : « Définition de l'activité de régulation » et « définition de l'activité de régulation efficace ».
- Dans la catégorie « analyse réflexive sur ses propres facteurs d'influence des régulations » nous n'avons qu'une sous-catégorie relative aux « éléments d'influence sur l'activité de régulation »
- Enfin dans la catégorie « analyse réflexive sur son observation des conduites et ses indices significatifs mobilisés » nous retrouvons deux sous-catégories « Conscience d'un mode de fonctionnement récurent sur l'observation et la régulation des élèves » et « Pour la recherche d'indices : éléments qui guident la démarche ».

Par une démarche de qualification manuelle, nous rassemblons les données obtenues auprès des enseignants stagiaires dans un tableau de synthèse, nous permettant ainsi de mettre en évidence le caractère partagé de tel mot ou groupe de mots dans chacune des sous-catégories. Pour cela, nous avons traité les entretiens de façon empirique avec un surligneur pour

sélectionner puis répartir les items dans un tableau. L'enjeu est en effet d'aller explorer les tendances lourdes communément partagées entre eux. Suite à ces tableaux individuels, nous avons formalisé les éléments d'arrière-plan de chaque enseignant en prenant appui sur la modélisation utilisée dans l'ancrage théorique. Les données issues des entretiens semi-dirigés sont présentées dans le chapitre suivant et permettent de caractériser une partie de l'arrière-plan décisionnel des enseignants stagiaires dans leurs conceptions et représentations initiales sur leur activité d'enseignement et de régulations motrices. Pour davantage de clarté, ces données ne sont pas présentées avec les études de cas, puisqu'étant communes à un même enseignant. Néanmoins, elles seront également prises en compte dans l'analyse finale.

II.5.2. EXPLOITATION DE LA PLANIFICATION DE LA LEÇON FILMEE

Au regard des nombreuses façons de procéder pour planifier une leçon d'EPS, nous avons fait le choix, dans un souci de cohérence de traitement de nos données, de ne pas utiliser directement les planifications de leçon des enseignants. Nous avons retenu les indicateurs qui nous apparaissaient les plus pertinents au regard de notre objet d'étude pour les centraliser dans un même tableau, quels que soient l'enseignant, l'APSA ou la classe concernée.

Objectifs de la leçon			
Compétences visées			
Planification de l'organisation spatio-temporelle de la leçon			
Phase de la leçon	**Descriptif**	**Critères de réalisation**	**Remédiation**
Echauffement			
Corps de leçon (situations d'apprentissage)			

Tableau 4 : Présentation du tableau « éléments sélectionnés issus de la planification de la leçon »

Nous avons mobilisé, par ordre d'apparition dans les colonnes de gauche à droite, les indicateurs suivants :

- Les **objectifs de la leçon** afin d'avoir les intentions de l'enseignant à l'échelle temporelle de la leçon.
- Les **compétences visées** rejoignent les objectifs tout en les déclinant en termes d'acquisitions[81]. Cet indicateur nous semble pertinent, au regard de notre objet d'étude, en traduisant notamment les attentes de l'enseignant en termes de conduites motrices.
- La planification de l'organisation spatio-temporelle de la leçon, elle-même déclinée selon deux axes :
  - L'axe vertical qui représente le déroulé chronologique des différents temps de la leçon envisagée.
  - L'axe horizontal qui précise, pour chacune de ces phases :
    - Le descriptif, soit l'ensemble des éléments organisationnels dans l'espace et dans le temps (les consignes, les buts donnés aux élèves, les éventuels aménagements matériels…)
    - Les critères de réalisation (ce qu'il y a faire pour faire, programmes collège 1996). Cet indicateur nous permettra d'observer un éventuel décalage entre les critères de réalisation anticipés et les critères effectivement transmis lors des décisions régulatrices.
    - Les remédiations, soit les possibles évolutions et/ou individualisations de la situation d'apprentissage anticipées lors de la planification. Cet indicateur a été retenu avec la même intention que celle des critères de réalisation, soit afin de nous permettre d'établir un parallèle entre ce qui a été prévu et ce qui est effectivement réalisé.

[81] Rappelons, qu'à l'heure de la rédaction de ce travail, les compétences en EPS, sont de différentes natures : motrices, méthodologiques et sociales. Les compétences attendues, sont celles visées à l'échelle d'un cycle d'enseignement dans une APSA particulière à un niveau de pratique donné, et se déclinent en connaissances, capacités et attitudes. Ces derniers éléments sont notamment fréquemment mobilisés par les enseignants à l'échelle de la leçon d'EPS en représentant des « étapes » à l'acquisition de la compétence attendue ; cette dernière concernant davantage l'échelle temporelle du cycle.

Les cases en bleu représentent le moment de leçon (échauffement ou situation d'apprentissage) pendant lequel se déroule la séquence choisie et support de l'EDE.

II.5.3. EXPLOITATION DE L'ENREGISTREMENT AUDIOVISUEL DE LA LEÇON

II.5.3.1 Synopsis de la leçon

A partir des données audiovisuelles, nous avons tout d'abord retranscrit les différentes phases constituant réellement la leçon afin de refléter la dynamique du déroulement de celle-ci et ainsi de permettre de mieux contextualiser la séquence retenue (en fond bleu dans le tableau, comme précédemment). Cela présente en outre l'intérêt de discriminer les temps où les élèves sont en activité (temps de travail effectif, en fond vert dans le tableau) des temps où ils sont à l'arrêt. En effet, c'est uniquement pendant ces temps que nous pouvons observer l'activité décisionnelle régulatrice de l'enseignant. Cela nous permet, dans notre souci de caractériser cette activité, donc également dans son aspect quantitatif, de relativiser le nombre de décisions régulatrices au temps de pratique effective des élèves. Nous avons utilisé le tableau suivant.

Temps	Phase de la leçon	Description synthétique de l'activité de l'enseignant et des élèves
0'' => 10' (10')	Prise en main, appel	Explication dans les vestiaires de l'organisation de la leçon, de la présence du chercheur. Les élèves sont agités, dissipés, peu attentifs et s'interrogent sur les motivations de notre présence.
=> 16' (6')	Echauffement libre	Les élèves arrivent du vestiaire petit à petit et s'échauffent sans consigne particulière.
…	Echauffement	…

Tableau 5 : Présentation du tableau « synopsis de la leçon »

Le temps est décompté à partir de la première interaction verbale entre l'enseignant et les élèves au sein de la prise en main et des consignes initiales. Cela exclut donc le temps préalable des vestiaires et éventuels déplacements jusqu'aux installations sportives. Ainsi, le déroulé temporel permet de positionner les situations au sein du temps de pratique effective. Nous présentons la codification utilisée dans le tableau suivant.

Codage	Définition
0'' => 10'	Décompte du temps et situation au sein de la leçon : ici la phase de la leçon se déroule pendant les dix première minutes de la leçon
(6')	Durée de la phase de leçon concernée (ici 6 minutes)
Echauffement	Dénomination des phases de la leçon
	Phase de la leçon au sein de laquelle figure la séquence retenue

Tableau 6 : Eléments de codification dans le tableau « synopsis de la leçon »

II.5.3.2 Repérage des différentes formes de régulations au sein de la leçon

Animée par l'envie de retranscrire l'ensemble du contexte réel de la leçon, il nous a semblé pertinent de retracer l'activité globale de l'enseignant au sein de la leçon. Par ailleurs, au regard de notre objet d'étude, nous avons jugé opportun d'interroger la part des décisions régulatrices (motrices) au regard des autres formes de régulations. Pour ce faire, nous avons relevé, à partir de l'enregistrement audiovisuel de la leçon, les régulations de l'enseignant suite à un temps d'observation relativement :

- Au respect des règles de vie en classe et/ou le maintien de l'ordre
- A la sécurité
- A l'organisation (rappel de ce qu'il y a à faire) et les règles liées aux consignes
- Aux comportements moteurs des élèves ; soit les décisions régulatrices (DR dans la colonne en jaune dans le tableau 7 suivant) telles qu'elles ont été préalablement définies dans notre ancrage théorique.

Dans tous les cas, ces interventions font toujours suite à une observation de l'évolution de la leçon par l'enseignant. Ainsi, la transmission des consignes initiales des situations d'apprentissage ne peut faire partie de ces éléments recueillis. Cela revient à considérer l'activité globale de régulation de l'enseignant au sein de la leçon et ainsi la mettre en perspective avec son activité décisionnelle régulatrice spécifique à la motricité. Nous avons ainsi synthétisé l'ensemble des régulations de l'enseignant pour chaque étude de cas dans un

tableau tel que présenté ci-dessous permettant de mettre en évidence le nombre de régulations de chaque type, répertoriées au sein de la leçon. En outre, nous renverrons le lecteur à un tableau plus détaillé en annexe au sein duquel ces régulations sont répertoriées, une à une et en totalité, au regard de la chronologie de la leçon.

Régulations Jean, Basket, 4ème			
Ordre	**Sécurité**	**Organisation**	**Motrices (DR)**
45	2	65	38

Tableau 7 : Présentation du tableau « différentes formes de régulations »

II.5.3.3 Spécification des décisions de régulation de la leçon

Toujours à partir des données audiovisuelles, nous avons retranscrit l'ensemble des décisions régulatrices émergeant au sein de la leçon. Pour cela rappelons que nous nous intéressons aux régulations destinées à réguler l'activité motrice de l'élève suite à une phase d'observation. Cette phase d'observation est un élément important qui permet de distinguer les décisions régulatrices des transmissions de consignes ou encore des simples communications à des fins de transmission de contenus d'enseignement.

Temps (durée)	**Phase de la leçon**	**Typologie de l'intervention**	**Forme de guidage**	Verbatim et ***(actes directement observables corrélés)***
d=6'50 f=7'30 **(40'')**	Echauffement (Squat)	Suivi	Oral/ Démonstration	E. ***(Observe un groupe de quatre élèves aux squats à droite de la salle. Se déplace vers eux)*** Hey, au-dessus de largeur d'épaule ***(écarte les jambes au-delà de la largeur d'épaule)***
d=10'25 f=10'37 **(12'')**	Echauffement (Gainage)	Flash	Oral	E. Descends un peu Jonathan… Jonathan descends un peu él. Ça glisse E. Ça glisse ? ***(Lève les deux bras)***

Tableau 8 : Présentation du tableau « chronologie des décisions régulatrices »

Nous avons mobilisé, par ordre d'apparition dans les colonnes de gauche à droite, les indicateurs suivants :

- La temporalité (temps dans le tableau) permettant de constituer le fil conducteur et ainsi de situer le moment d'émergence de la décision régulatrice concernée, en la bornant par le temps du début (dans le tableau « d= ») et le temps de la fin (dans le tableau « f= »). Nous avons fait émerger le temps total de l'activité décisionnelle régulatrice (dans le tableau en gras entre parenthèse dans la première colonne).
- La phase de la leçon et la tâche à réaliser (entre parenthèses dans la seconde colonne du tableau). La phase de la leçon permet de pouvoir laisser apparaître d'une part le moment au sein de la leçon dans lequel les décisions régulatrices apparaissent plus fréquemment, ainsi que le moment au sein même de ces phases. Ces dernières étant en effet considérées comme des unités temporelles signifiantes pour l'enseignant tel que nous l'avons préalablement soulevé dans la partie théorique.
- La typologie de l'intervention, telle que définie en référence aux travaux de Gal-Petitfaux (2001) dans le chapitre 1.
- La forme de guidage, également définie en référence aux travaux de Boudard (2009) dans le chapitre 1. Cet indicateur, nous permet de qualifier plus finement l'intervention de l'enseignant et constituera également un élément privilégié dans l'analyse des conduites décisionnelles.
- Les communications et les gestes para-verbaux (« verbatim et *actes directement observables corrélés »* dans le tableau) reflets de l'ensemble des communications et des actes directement observables au sein de la leçon. Cet indicateur nous permettra, avec des captures d'images des bandes vidéo, de croiser tel que nous l'avons annoncé, le point de vue en première personne et celui en troisième personne.

Concernant les éléments de codification au sein du tableau, retenons la légende suivante.

Codage	Définition
E.	Paroles de l'enseignant
él.	Paroles de l'élève[82]
E. (texte)	Actes de l'enseignant
él. (texte)	Actes de l'élève
d=	Minutage du début de la décision régulatrice à partir du début de l'observation silencieuse
f=	Minutage de fin de la décision régulatrice à partir d'une nouvelle source d'attention de l'enseignant
(40'')	Temps total de la décision régulatrice
	Décision régulatrice retenue comme support de l'entretien

Tableau 9 : Eléments de codification dans le tableau de la chronologie des décisions régulatrices

II.5.3.4 Synopsis de la séquence choisie

Nous choisissons de retranscrire les séquences filmées dans un tableau à double entrée dont la trame est la suivante :

Découpage temporel	Organisation spatiale	Activité de l'enseignant	Verbatim **et (*actes directement observables corrélés)***
MI 1			
MI 2			

Tableau 10 : Présentation du tableau de retranscription des séquences vidéo

Nous avons mobilisé, par ordre d'apparition dans les colonnes de gauche à droite, les indicateurs suivants :

- Le découpage temporel : nous avons fait le choix d'organiser la chronologie de la séquence à partir des moments importants identifiés par l'enseignant lors du rappel stimulé. Cela nous semble cohérent dans notre souci de co-construire entre le chercheur et l'enseignant les moments de son activité susceptibles d'intéresser notre objet d'étude. En ce sens, la lecture du tableau selon l'axe vertical permet d'avoir un déroulé temporel de l'activité de l'enseignant au sein de cette séquence telle qu'elle a été vécue par lui.
- L'organisation spatiale permet d'avoir une vision extérieure de la situation et de contextualiser l'activité décisionnelle régulatrice. Toujours dans notre souci de croiser les points de vue pour l'analyse de l'activité, ces photos permettent d'apporter un point de vue en troisième personne (Martinez, 2001 ; Vermersch 2002b).
- L'activité de l'enseignant permet de caractériser synthétiquement et de manière factuelle les actes de l'enseignant à l'instant « t » isolés par l'enseignant au sein de chaque moment important pour lui. C'est ici le découpage temporel du point de vue en troisième personne qui sera opéré. Pour cela nous différencions l'observation silencieuse de la régulation proprement dite ; qui sera elle-même spécifiée selon les formes de guidage utilisées (oral, manipulation, démonstration, etc.)
- Le verbatim et les actes directement observables corrélés permettent de révéler les communications entre enseignant et élèves lors de cette séquence. Ces données vont dans le sens des photos, tout en les dépassant en permettant d'en révéler leur caractère dynamique et évolutif à un instant « t ».

Ainsi, au-delà de la contextualisation de l'activité décisionnelle régulatrice, cette schématisation a pour enjeu de croiser d'une première manière le point de vue extérieur, en troisième personne avec celui de l'enseignant lui-même. Cette caractérisation de la situation par le chercheur constitue ainsi un point de comparaison avec la situation telle qu'elle est perçue par l'enseignant, au travers des points communs et différences. Rappelons néanmoins que nous accordons le primat au point de vue du sujet, comme moyen privilégié de documentation de sa cohérence propre.

II.5.3.5 Caractérisation des actions de l'enseignant pendant la séquence retenue

Par ailleurs, et de manière centrale à notre recherche, les enregistrements audiovisuels ont été exploités afin de retracer l'activité de l'enseignant au sein de la séquence retenue. Nous avons

[82] Il convient de noter que dans un souci de lecture et de compréhension nous avons toujours cherché à nommer les élèves autant que possible.

ainsi procédé à des captures d'écran lors de moments verbalisés en EDE par l'enseignant. L'exploitation de ces données ne peut ainsi se réaliser qu'en appui sur les verbalisations recueillies en EDE et ne vient ainsi que confirmer ou infirmer ces dernières. C'est pourquoi, nous les avons présentées dans un tableau, comme suit, croisant le plus souvent les verbalisations EDE aux traces visibles et audibles de l'activité de l'enseignant.

EDE	Vidéo	Audio
(8) je suis attentif sur la réalisation du « passe et va » (14) (je vois que) le « passe et va » n'est pas réalisé comme je le souhaiterais (42) je vois que ce critère spécifique d'aller vers l'avant n'est pas maitrisé (38) ils enchainent pas vraiment ils prennent la balle à l'arrêt		**E. (Observation silencieuse)**

Tableau 11 : Présentation des tableaux « analyse croisée de l'activité »

Ce tableau nous permet ainsi de croiser les données issues des verbalisations en EDE (case « EDE » en fond vert) à celles issues des enregistrements audiovisuels (fond gris) dans leur versant observable (case « vidéo ») et les gestes et communications associés (case « Audio »). Par ailleurs, la codification utilisée dans la colonne « Audio » est identique à celle présentée dans le tableau n°9. Dans ce cadre, nous précisons que les prénoms des élèves utilisés sont fictifs afin de préserver l'anonymat de ces derniers.

II.5.4. TRAITEMENT DES ENTRETIENS COMPOSITES

II.5.4.1 Exploitation du rappel stimulé

Le rappel stimulé fait l'objet d'une synthèse nous permettant ainsi de recenser d'éventuels éléments d'arrière-plan relatifs à des faits précédents au sein de la leçon, notamment relativement au premier visionnage. Ces données nous permettent de contextualiser plus finement la séquence choisie du point de vue de l'enseignant lui-même. Nous avons dans ce cadre valorisé les éventuels buts ou préoccupations de l'enseignant à l'échelle de la séquence. Le second visionnage ayant pour enjeu de repérer les moments importants, il constitue une trame pour la présentation ultérieure des verbalisations EDE.

II.5.4.2 Exploitation des entretiens d'explicitation

II.5.4.2.1. Retranscription des entretiens et conventions de codage

Les entretiens d'explicitation ont été retranscrits pour chaque décision régulatrice support de l'étude. Lors de ces retranscriptions, nous avons utilisé les conventions de codage recensées dans le tableau suivant.

Codage	Définition
A	Interviewé
B	Interviewer
A63	Numéro de la réplique
(inaudible)	Impossibilité de coder avec certitude
(décrochage vers le bas)	Gestes para verbaux relatifs à la position de parole incarnée
(acquiesce)	Gestes para verbaux qui se substituent à la description
3''	Durée d'un silence

Tableau 12 : Conventions de codage pour la retranscription des entretiens d'explicitation

II.5.4.2.2. Catégorisation des données

En accord avec Vermersch (2003) nous considérons que la première étape de l'analyse d'un entretien d'explicitation consiste à reconstituer les étapes chronologiques du déroulement de l'action. En effet, la temporalité de la narration n'est pas toujours révélatrice de la temporalité de l'action telle qu'elle s'est réellement déroulée. Dans ce cadre, cette démarche exclut l'utilisation de logiciel d'analyse du discours pour traiter les données (i.e. Tropes, Sphinx ou Lexica entre autres). Par ailleurs, il convient de préciser que cette reconstitution de la temporalité du vécu vise à faire émerger la logique singulière de l'enseignant. Dans ce cadre, il n'est pas possible de rester fidèle à la continuité de l'entretien au cours duquel nous avons notamment parfois opéré des retours en arrière afin de creuser un point précis. En somme, nous avons donc d'une part organisé l'ensemble de l'entretien à partir des moments subjectivement importants mis en évidence par l'enseignant en EDE et d'autre part structuré

leur déroulement respectif au travers des différents buts identifiés dans les verbalisations du sujet.

II.5.4.2.3. Catégories mobilisées pour la condensation du verbatim

Les catégories utilisées pour constituer le tableau de vécu (Vermersch, 2006) sont les suivantes :

- Le but principal de l'enseignant. Nous constatons qu'il est généralement orienté soit sur sa propre activité d'enseignement soit directement sur l'activité en cours de l'élève. Nous constatons qu'il est souvent verbalisé dans le rappel stimulé lors de l'identification des moments important et prenant des tournures différentes (« mon but » ; « je veux » ; « il faut »).
- Les actes au service de ce but. Nous constatons des actes à dominantes motrices notamment dans la régulation en elle-même (« je me rapproche » ; « je leur montre ») et des actes à dominante cognitive (« je me dis que » ; « je pense »). Enfin nous observons également des actes liés à la perception (« je les regarde » ; « je perçois »).
- Le contenu attentionnel au sein de ces actes. Nous distinguons par exemple dans ce cadre, « regarder » en tant qu'acte perceptif de « voir » en tant que reflet du contenu attentionnel visuel au sein de l'observation. En outre, les indices interprétés de la motricité de l'élève (« je sens qu'il n'en peut plus ») sont classés ici car relatifs à l'attention au sens psychophénoménologique.
- L'arrière-plan est relatif à l'ensemble des éléments passés à l'instant du vécu. Cet arrière-plan est ainsi constitué d'éléments issus de temporalités plus ou moins éloignées à la situation en cours et sont relatifs à des catégories différentes. Nous avons ainsi retenu les éléments relatifs à la planification de leçon, ceux issus du contexte de la leçon, soit les faits précédents, ceux relatifs aux expériences passées et enfin ceux corrélés à la connaissance des élèves d'une part et de l'APSA d'autre part.
- Les états internes comprenant les aspects liés à l'état psychologique et physique de l'enseignant ; nous avons soulevé dans l'ancrage théorique le caractère fortement émotionnel des premières expériences d'enseignement.

II.5.4.2.4. Validation de la démarche

II.5.4.2.4.1. Validation interne

Nous distinguons la validation interne commune à de nombreuses méthodes et la validation spécifique à l'entretien d'explicitation ; nous présenterons ainsi les deux successivement au sein de cette séquence. Tout d'abord la validation interne concerne l'acceptation du chercheur par le milieu où se déroule la recherche. Nous avons préalablement énoncé l'ensemble des démarches que nous avons mises en œuvre pour obtenir les autorisations officielles des IA-IPR de l'académie de Créteil ainsi que des chefs d'établissements d'affectation des enseignants stagiaires. Par ailleurs, ce critère de validation s'opère également avec les acteurs directement concernés soient les enseignants stagiaires eux-mêmes. Nous avons ainsi pris la précaution que l'ensemble des participants soient volontaires en ayant simplement exposé notre démarche sans pour autant essayer de convaincre.

Plus spécifiquement à l'entretien d'explicitation, la validité concerne à la fois le contenu lié aux descriptions narratives des vécus et à la fois les conditions et les démarches qui ont autorisés la production de ces données. Vermersch (1996) distingue trois critères de validités des procédures mises en œuvre, dont nous retiendrons particulièrement les deux suivantes dans un souci de cohérence avec notre travail :

- Le critère de singularité d'accès au vécu ; ce dernier doit se faire sur le mode de la singularité. En ce sens l'entretien ne doit pas faire référence à une classe de vécu mais bien à un vécu singulier et unique. Nous avons dans ce cadre fait écho à cela concernant le rappel stimulé ayant notamment pour intention de spécifier ce vécu singulier. Par ailleurs, le guidage vers la découverte de ce vécu singulier implique des techniques qui visent à décrire et non à justifier ce vécu. Cette validité est ainsi

obtenue en cours d'entretien par la maitrise du chercheur de ces techniques d'entretien.

- L'index de présentification du vécu qui se traduit dans l'entretien par les indicateurs de parole incarnée. Ils relèvent une nouvelle fois de l'expertise du chercheur à la maitrise de ces techniques d'entretien.

En outre, la validation de la phase de condensation et de catégorisation des données peut être obtenue par des accords inter-juges et intra-juges. L'accord inter-juge consiste à faire coder séparément, par plusieurs personnes cinq à dix pages des premières retranscriptions, puis de revoir collectivement chaque production (Huberman & Miles, 1991). Par ailleurs, l'accord intra-juge consiste à faire coder un même entretien par le même chercheur à plusieurs jours d'intervalle. Nous avons mis en place les deux méthodes et avons obtenus des résultats supérieurs à 80% en inter-juges et 90% en intra-juge, ce qui correspond aux critères fixés par Huberman & Miles.

II.5.4.2.4.2. Validation externe

En accord avec Vermersch (1996) nous considérons que cette forme de validation s'exprime par l'utilisation des données en troisièmes personne ; soit celles directement observables. Cela se traduit tout d'abord pendant l'entretien d'explicitation par la recherche des indices de position de parole incarnée (mouvements des yeux, ralentissement du débit de parole, absence de propos de généralisation, etc.). Par ailleurs, nous avons fait le choix d'utiliser les traces de l'activité des enseignants en mobilisant les enregistrements vidéo des leçons. Balas (1999) considère à ce titre que le croisement du recueil de données en première personne avec des observations en troisième personne semble indispensable pour valider la démarche et le noyau de la démarche qui est l'acte réfléchissant. Rappelons par ailleurs que la vérité subjective ne peut être remise en cause par des indicateurs en troisième personne. Enfin, en accord avec Vermersch (2002) nous pensons que

> *« la validation des points de vue en première et seconde personne doit nécessairement être étayée par une triangulation avec des données comportementales indépendantes, donc en troisième personne. Réciproquement, il s'avère impossible d'établir le sens des données en troisième personne sans se référer aux deux autres points de vue » (p. 104)*

In fine nous retiendrons que

> *« le point de vue en première personne n'est pas autonome des autres points de vue…pour une validation tout à fait satisfaisante à la fois dans la rigueur et dans le sens, il est nécessaire de trianguler des données suivant les trois points de vue en première, seconde et troisième personne. Aucun de ces points de vue, considéré isolément n'est pleinement satisfaisant » (Vermersch, 2002, p. 119).*

Chapitre III. Caractérisation des enseignants Cristoliens

Nous faisons le choix d'une caractérisation des sujets en lien avec la présentation et le traitement des données issues de leur entretien semi-dirigé. Ce choix se fonde essentiellement dans notre volonté de présenter les différents éléments contextuels à différentes échelles afin de mieux appréhender leur lien avec l'activité décisionnelle régulatrice *in situ*. Notre finalité étant de pouvoir caractériser le contexte général, tel que défini préalablement, pour chaque enseignant stagiaire ; ce même contexte général étant transversal quelle que soit la leçon étudiée et sera ainsi mobilisé pour l'analyse de chacune d'elles. Nous pensons à l'instar de Boudard et Robin (2011) que pour « tenter de comprendre les pratiques des enseignants, il faut mettre en tension le contexte dans lequel les régulations se déploient et les caractéristiques singulières des enseignants » (p. 58). Pour chaque enseignant stagiaire, nous présenterons dans un premier temps l'arrière-plan contextuel à partir de l'exploitation des données issues de la fiche de renseignement (annexe 7) puis dans un second temps l'arrière-plan conceptuel à partir de l'exploitation de données plus « singulières » (Carnus, 2009) liées à leurs conceptions et représentations sur l'enseignement, obtenues suite à leurs verbalisations en entretiens semi-dirigés. Plus spécifiquement nous présenterons dans un premier temps, pour chaque enseignant, les principales caractéristiques importantes nous permettant d'envisager leur activité décisionnelle régulatrice par le prisme de leur arrière-plan décisionnel contextuel. Nous spécifierons tout d'abord les éléments relatifs à leurs expériences antérieures dans le cadre de la formation initiale ou en dehors mais également l'APSA de spécialité, révélatrice d'un corpus de connaissances plus important. En effet, cette différenciation des connaissances mobilisées en fonction de la spécificité des habiletés a déjà été mise en évidence par Brière-Guenoun *et al* (2007) ou Altet (1994) dans le domaine de l'analyse de l'enseignement : cette dernière constate des changements de styles pédagogiques chez un même enseignant en fonction des tâches, élèves, contextes. La variabilité comportementale intra-individuelle serait même supérieure à la variabilité interindividuelle. Nous exposerons ensuite les éléments saillants du contexte local notamment au travers de la typologie de l'établissement d'affectation et des caractéristiques élèves. Nous avons préalablement soulevé l'importance de ce critère sur l'activité d'enseignement, ce pourquoi il convient de dresser un portrait synthétique des élèves des établissements étudiés. Dans un second temps, nous faisons le choix de renseigner les conceptions et les représentations des enseignants stagiaires car nous pensons à l'instar de Brau-Antony que « teintées d'idéologies, les conceptions des enseignants se nourrissent d'éléments aussi divers que la formation initiale, l'expérience pédagogique, les modèles théoriques plus ou moins implicites de l'apprentissage et leurs choix axiologiques. » (2001, p. 94). Ces conceptions ont pour fonction principale d'orienter les choix pédagogiques et didactiques des enseignants. Elles s'expriment sous la forme d'un discours et « bien qu'étant des idées, elles peuvent être situées au plus près des pratiques » (Gougeon, 1993). Nous notons, à l'instar de Brau-Antony qu'un certain nombre de recherches sur les savoirs techniques et scientifiques utilisés par les enseignants d'EPS (Amade-Escot, 1991) ont « montré que les conceptions ont une influence à la fois sur les contenus enseignés mais également sur les procédures de régulation des apprentissages des élèves, même si des décalages peuvent exister entre les conceptions énoncées par les enseignants et ce qu'ils mettent en œuvre au cours de la séance d'EPS » (2001 p. 94). Cela fait par ailleurs écho aux propos de Bucheton pour qui « c'est le système profond des valeurs qui pilotent l'engagement mais aussi les conceptions de l'apprentissage et l'agir dans la classe » (2009, p. 47). Dès lors, nous comprenons la nécessité de documenter ces conceptions afin de mieux comprendre l'agir décisionnel des enseignants stagiaires. Enfin, nous présenterons

pour chaque enseignant la formalisation de leur arrière-plan décisionnel au travers d'une modélisation synthétique.

III.1. PRESENTATION DE JEAN

III.1.1. CARACTERISATION DE L'ARRIERE-PLAN DECISIONNEL CONTEXTUEL : EXPLOITATION DES FICHES DE RENSEIGNEMENT

Relativement au contexte extra-professionnel, Jean est spécialiste dans l'activité basket-ball qu'il pratique et entraine dans le milieu fédéral. Il possède les deux premiers niveaux des diplômes d'entrainement et entraine actuellement au niveau département des jeunes poussins de neuf à dix ans. Il est par ailleurs toujours joueur en club. Enfin, nous retenons que Jean n'a aucune expérience relative à l'encadrement de jeunes ou à l'enseignement. Relativement au contexte préprofessionnel, il a effectué de nombreux stages dans le cadre de son cursus STAPS dans des contextes très divers (milieu associatif, école maternelle, lycée général et technologique et collège). Dans tous les cas ces stages étaient effectués en pratique accompagnée d'un tuteur, et Jean n'avait pas la responsabilité pleine et entière des élèves. En lien avec les APSA travaillées l'année précédente pour le CAPEPS, Jean avait choisi l'athlétisme, la course d'orientation et la gymnastique en polyvalence et le badminton en spécialité. Ce dernier choix fut un choix par défaut au regard de l'absence du basket-ball dans la liste des APSA de l'épreuve de spécialité pour la session du CAPEPS externe 2015[83]. Relativement au contexte professionnel, Jean est affecté dans un collège favorisé situé dans une petite ville favorisée du sud de l'académie de Créteil. Les caractéristiques socio-culturelles des élèves sont plutôt supérieures à la moyenne ce qui conduit à un climat de classe globalement propice aux apprentissages. Ses classes en responsabilité sont une 6ème et une 4ème. Jean encadre cette année la gymnastique à l'association sportive du collège.

III.1.2. CARACTERISATION DES CONCEPTIONS ET DES REPRESENTATIONS INITIALES : EXPLOITATION DES ENTRETIENS SEMI-DIRIGES

III.1.2.1 Conceptions sur la dynamique planification/régulations

Concernant le lien entre la planification et l'activité de régulation, Jean l'envisage essentiellement sur un versant organisationnel. La planification semble représenter pour lui un outil indispensable, lui permettant d'anticiper la leçon et ainsi de réduire au maximum les différents aléas. Jean place en premier lieu l'anticipation des situations, ce qui traduit une intention majeure de mise en activité des élèves au sein de la leçon. Il exprime par ailleurs des éléments relatifs aux imprévus (« la planification est une roue de secours : s'il se passe ça je fais ça… et pas de me dire s'il se passe ça… qu'est-ce que je peux faire ? » ; « elle peut être utilisée si on rencontre tel problème. ») ce qui nous permet de penser que la planification constitue à la fois un guide organisationnel mais aussi émotionnel, lui permettant d'être rassuré en cas de problème. C'est d'ailleurs ce qu'il exprime à demi-mots en parlant de « stress ». Par ailleurs, Jean exprime explicitement son recours à la planification lorsqu'il est dans la leçon. Ainsi, nous pouvons en déduire que cet outil semble représenter pour lui un élément majeur dans son activité au sein de la leçon. Par voie de conséquence nous pensons qu'elle représente un élément d'arrière-plan prépondérant dans son activité décisionnelle régulatrice ; ce qu'il conviendra d'observer dans l'analyse suivante. Cela est également conforté lorsqu'il est interrogé sur l'impact de la planification sur son activité de régulation. Pour lui, la régulation fait partie du travail en amont, contrairement à l'observation qui elle est inhérente au déroulé de la leçon. Nous pensons dans ce cadre que Jean anticipe une grande partie de son activité en classe voire même certaines éventuelles régulations d'élèves. Le recours à cet élément d'arrière-plan semble corrélé à l'APSA support de la leçon et notamment au regard de son expertise dans celle-ci. Pour Jean, « plus on est expert dans une

[83] Nota Bene : le basket-ball a été ajouté à la liste des APSA de l'épreuve de spécialité pour la session 2016 du CAPEPS externe.

APSA moins on a besoin d'anticiper, de planifier car on a plus d'idées en tête ; quand on n'est pas expert ça demande un travail en amont plus important ».

III.1.2.2 Représentations sur le rôle de l'enseignant en classe et le processus d'enseignement-apprentissage

La représentation que Jean se fait du rôle de l'enseignant au sein de la leçon, lorsque les élèves sont en activité, semble être prioritairement orientée vers leur mise en activité et un temps de pratique conséquent (« faire que les élèves pratiquent »). Bien qu'il l'exprime dans un second temps, ce qui lui semble le plus important est de faire en sorte que les élèves « puissent apprendre quelque chose à l'issue de la leçon ». Ainsi, Jean différencie tout d'abord une activité d'enseignement relative à de la gestion de classe et la mise en activité des élèves à une activité d'enseignement orientée vers les apprentissages. Il semble également effectuer une hiérarchisation entre les deux : l'activité liée à l'apprentissage des élèves ne pouvant que faire suite à une activité destinée à les faire pratiquer l'APSA support de la leçon. Nous observons une double vision de l'activité de l'enseignant au sein de la leçon, les deux parties précitées ne pouvant être appréhendées en synergie. Pour Jean, c'est tout d'abord « la pratique en elle-même » qui permet aux élèves d'apprendre. Cela est révélateur d'une représentation de l'enseignement orientée vers la « magie de la tâche » (Marsenach, 1991) ; soit le fait que l'élève en étant confronté aux seules contraintes de la situation d'apprentissage progresse et apprend par lui-même. Par ailleurs, nous retrouvons la très forte prégnance de l'activité conceptuelle afin de répondre à cette question (« il y a surtout le fonctionnement que je mets en place (l'ensemble de l'activité de conception : de la situation d'apprentissage au cycle d'enseignement de l'APSA) »). Ainsi, nous pensons que Jean à une représentation très théorique et décontextualisée de l'activité d'enseignement. Il se représente l'activité de l'enseignant en classe comme quelque chose d'anticipé et réfléchi préalablement afin d'instaurer *in situ*, les conditions les plus propices au développement des élèves. Nous tenons cependant à nuancer cette analyse au regard du contexte d'enseignement très favorable dans lequel Jean évolue. Rappelons que ce dernier enseigne à des élèves ayant un rapport favorable à l'Ecole et aux apprentissages.

III.1.2.3 Conceptions sur le rôle des décisions régulatrices dans le processus d'enseignement-apprentissage

Pour Jean, une activité de régulation est « un échange avec les élèves, pour mettre en évidence l'écart entre ce que je demande et ce qui est réalisé, cette phase là c'est la régulation ». Nous retrouvons dans la représentation de l'activité décisionnelle régulatrice de Jean l'hyper-prédominance des éléments conceptuels, préétablis car attendus *in fine*. Nous constatons qu'il procède par une référence personnelle représentant ce qu'il demande, soit ce qu'il a prévu, anticipé et ce qu'il attend. La régulation représente pour lui un moyen de rapprocher l'élève de ces mêmes attentes. Son activité décisionnelle régulatrice ne prend pas *a priori* pour point de départ la motricité singulière de l'élève mais ce qu'il attend d'un point de vue général pour un élève épistémique à cet instant du cycle, de la leçon. Cette représentation théorique se retrouve également dans une catégorisation qu'il propose afin de comparer une régulation d'une régulation efficace : « il y a trois types de régulations : la régulation normale ; la bonne régulation qui est celle qui faut apporter mais qui n'apporte pas on va dire le résultat souhaité, mais qui répond tout de même au problème observé ; la régulation efficace qui est la bonne régulation et qui permet de voir la transformation ». Nous constatons une vision très caricaturale dans la définition des décisions de régulation donnée par Jean. Cela met en avant deux éléments à différencier à notre avis dans la régulation : savoir observer et identifier les problèmes d'une part et savoir y apporter des solutions d'autres. Il est ainsi possible que cette conception non différenciée se retrouve dans son activité de régulation *in situ*. La seconde forme de régulation qu'il expose montre bien qu'il ne part pas de l'élève et de sa réelle motricité mais bien d'un référentiel qu'il considère comme ce qui est attendu pour ce dernier. Une logique inverse, prenant l'élève comme référentiel, ne considérerait pas cette seconde

forme de régulation comme une bonne régulation puisque n'ayant pas permis à l'élève de se transformer. L'ensemble des éléments exposés depuis le début de cette présentation des données nous laissent penser à un mode de fonctionnement décisionnel très rationnel, au sein duquel la planification et l'anticipation de l'activité constituent des points très importants.

III.1.2.4 Analyse réflexive sur ses propres facteurs d'influence des régulations

L'APSA représente le premier facteur d'influence sur l'activité décisionnelle régulatrice pour Jean pour qui « plus on est expert plus on aura des régulations/remédiations en tête ». Nous constatons que la distanciation avec la planification de leçon ne semble pouvoir se faire qu'au regard de ce facteur APSA. Ses verbalisations relatives à son activité dans des APSA dans lesquels il est moins expert viennent confirmer cette analyse : « les connaissances et les recherches, c'est un peu lié, et je pense ça va être d'autant plus important qu'on va moins être expert dans une activité, pour connaitre une activité ». En outre, il est intéressant de noter que Jean parle de caractère « instinctif » des connaissances liées à son APSA de spécialité. Le second facteur pour lui est celui lié aux élèves, à la fois dans leurs caractéristiques générales et à la fois au regard de leurs spécificités. Jean fait écho aux différents styles d'apprentissage, spécifiques à chaque élève (« y a des élèves qui juste en leur apportant un petit contenu théorique et verbal vont se transformer et y en a d'autres qui sont plus visuels qui ont besoin de la démonstration »). Il fait ainsi directement allusion à d'éventuelles différenciations pédagogiques dans la forme de guidage de sa régulation au regard des caractéristiques singulières de chaque élève. Par ailleurs, Jean évoque les caractéristiques plus globales des élèves, soit relatives à la classe. Il met en lien des profils de classe avec des formes de guidage privilégiées dans son activité décisionnelle régulatrice : « une classe qui est peu attentive je vais pas me lancer dans un long discours de contenu en leur expliquant ce qu'il faut faire. Dans un climat scolaire difficile, les contenus il va falloir les réduire mais pas forcément dans la qualité mais dans la quantité (…) d'utiliser plus la démonstration qui est visuelle pour eux et certainement plus parlante ». Nous retenons qu'il semble privilégier la démonstration pour des classes plutôt difficiles et la régulation verbale dans des classes plus attentives et à l'écoute.

III.1.2.5 Analyse réflexive sur son observation des conduites et ses indices significatifs mobilisés

A la question d'un éventuel mode de fonctionnement récurrent sur l'observation et la régulation des élèves, Jean semble penser qu'il en a un, même s'il ne semble pas réellement en mesure d'expliciter le sien (« je pense que je vais du théorique au concret »). Nous faisons explicitement le lien avec notre analyse préalable relative à son hyper centration sur les éléments théoriques planifiés. Il ne semble ainsi pas réellement conscient de la totalité de son mode de fonctionnement mais néanmoins de son rapport important à la théorie. Concernant la recherche d'indices, nous retrouvons le caractère « instinctif » évoqué préalablement dans son activité de spécialité. Si Jean semble avoir pleinement conscience que son observation est facilitée par sa connaissance de l'APSA, il n'est pour autant pas en mesure de décrire plus finement les mécanismes autorisant cette plus grande aisance cognitive (« par exemple en basket je sais où il faut regarder et je sais précisément ce qu'il faut faire et ce qu'il faut pas faire »). Nous corrélons ce caractère instinctif à la pertinence des indices perçus et retenus au regard du problème rencontré par l'élève. Par ailleurs, nous obtenons une donnée intéressante relative à la vitesse d'observation et de sélection des indices. Pour Jean, son expertise dans l'APSA lui permet en outre de prélever plus rapidement les indices relatifs à la motricité des élèves (« visuellement ça parle relativement rapidement »). Cette même expertise lui permet selon lui de voir avec davantage de précision les comportements des élèves. En somme, Jean pense que son expertise dans une APSA lui permet de prendre en compte les indices pertinents, de les envisager avec plus de finesse et de les prélever plus rapidement que dans des APSA qu'il maitrise moins. Par ailleurs, dans les APSA qu'il maitrise moins, ce sont ses critères de réalisation qui le guident dans son activité d'observation (« J'ai des critères de

réalisation de ce que je leur demande et en fonction de ce qu'ils font après je leur apporte des contenus plus ou moins précis »). En outre, nous retrouvons une nouvelle fois un mode de fonctionnement dans lequel son référentiel est sa connaissance théorique, livresque de l'activité d'un élève épistémique et non l'adaptabilité à l'élève singulier qu'il a devant lui (« ce qui me guide c'est que je sais comment il faut réaliser ce que je leur demande, par ce que j'ai appris par mes recherches »). Nous présentons de façon synthétique les conceptions issues de l'entretien semi-dirigé de Jean dans un tableau dans l'annexe 8. Nous présentons en guise de synthèse la formalisation de ces éléments d'arrière-plan dans la figure suivante.

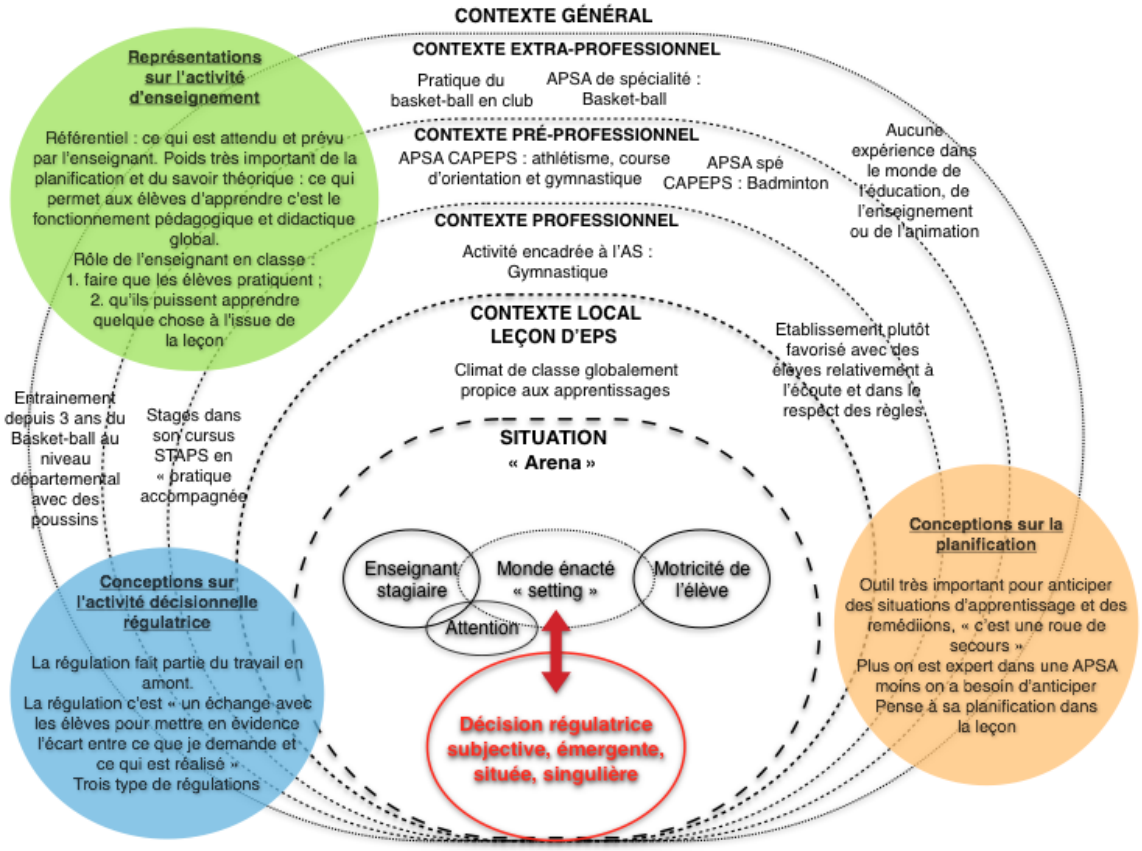


Figure 16 : Modélisation de l'arrière-plan décisionnel contextuel de Jean

III.2. PRESENTATION DE GABIN

III.2.1. CARACTERISATION DE L'ARRIERE-PLAN DECISIONNEL CONTEXTUEL : EXPLOITATION DES FICHES DE RENSEIGNEMENT

Relativement au contexte extra-professionnel, Gabin est spécialiste à la fois dans l'activité basket-ball et dans l'activité musculation. S'il ne pratique plus le basket-ball, il s'entraine encore actuellement en musculation dans une pratique extra-professionnelle. Il ne possède en revanche aucune expérience préalable d'entrainement en club ni dans l'une ni dans l'autre de ses deux activités de spécialité. Nous retenons que Gabin n'a aucune expérience relative à l'encadrement de jeunes ou à l'enseignement. Relativement au contexte préprofessionnel, il a effectué de nombreux stages dans le cadre de son cursus STAPS dans des contextes très divers (école maternelle et primaire, lycée général et technologique et collège). Dans tous les cas ces stages étaient effectués en pratique accompagnée d'un tuteur, et Gabin n'avait pas la responsabilité pleine et entière des élèves. En lien avec les APSA travaillées l'année précédente pour le CAPEPS, Gabin avait choisi la gymnastique, la course d'orientation et le tennis de table en polyvalence et l'athlétisme en spécialité. A l'instar de Jean, le choix de cette APSA de spécialité était un choix par défaut ; ces deux autres APSA de spécialité ne figurant pas dans la liste de l'épreuve. Relativement au contexte professionnel, Gabin est affecté dans

un lycée polyvalent du sud seine et marne regroupant différentes sections et filières d'enseignement (générales, technologiques et professionnelles). Nous notons une très grande hétérogénéité des caractéristiques socio-culturelles des élèves de cet établissement ; ce qui est certainement dû au regroupement de différentes filières. Ses classes en responsabilité sont une seconde professionnelle, une première « commerce », une première « électricité » et une terminale « électricité ». Notons dans ce cadre deux profils de classe distincts : les secondes professionnelles étant davantage dans une rupture avec l'école et la règle alors que les terminales électricité sont pleinement investis dans leurs apprentissages. Par ailleurs, nous retenons que Jean encadre cette année la musculation à l'association sportive du lycée.

III.2.2. CARACTERISATION DES CONCEPTIONS ET DES REPRESENTATIONS INITIALES : EXPLOITATION DES ENTRETIENS SEMI-DIRIGES

III.2.2.1 Conceptions sur la dynamique planification/régulations

Gabin semble persuadé d'un lien entre les deux (« y a forcément un lien ») qu'il tente de caractériser au regard de sa propre évolution au cours de l'année. Il le décrit initialement comme une logique de copier-coller des situations d'apprentissage pour être davantage aujourd'hui dans une logique d'adaptation des situations génériques à ses élèves. Cela traduit ainsi le passage d'un enseignant « animateur » à un enseignant « concepteur » et révèle sa représentation de l'activité d'enseignement comme prioritairement orientée vers la mise en activité des élèves et secondairement vers leurs apprentissages. Il cherche avant tout à faire pratiquer les élèves en trouvant des situations théoriques pour ensuite voir si elles sont adaptées et ce qu'il faut faire pour que cela se fasse. Ainsi, cette première réponse ne traite pas explicitement du lien réel entre l'activité de conception et celle de mise en œuvre au sein de la leçon. Cela est certainement corrélé au fait qu'il ne pense pas faire référence à sa planification de leçon au sein de la leçon (« je ne pense pas à ma planification quand je suis dans ma leçon »). Il précise y penser lors de son bilan afin d'anticiper la leçon suivante. Ainsi, nous pensons qu'il considère la planification de leçon davantage comme un support organisationnel de son activité au sein de la leçon. Néanmoins il semble que cette planification ne soit pas pour lui un guide relatif à son activité décisionnelle régulatrice. Cela est notamment confirmé par la nuance qu'il apporte dans ses réponses. Selon lui, le lien entre la planification et l'activité de régulation serait dépendant des caractéristiques des élèves et de leur adhésion à la leçon et à ses situations (« avec les « commerces » là, des fois je prévois les contrats et je sais qu'ils vont passer à la trappe où le défi qui va passer à la trappe. Après oui je modifie mes leçons ou je reporte, je m'adapte du coup entre planification et mise en œuvre »). Ainsi, à l'instar de Jean, Gabin envisage le lien entre planification et régulation davantage sur un versant organisationnel que sur une activité destinée à faire apprendre les élèves. Cette absence de lien entre l'activité d'enseignement pour faire apprendre et la planification se confirme lorsqu'il exprime qu'il n'existe pas pour lui de lien entre sa planification et ses régulations. Gabin déclare ne pas penser à sa planification lorsqu'il régule les élèves (« Quand je régule je pense à ma régulation »).

III.2.2.2 Représentations sur le rôle de l'enseignant en classe et le processus d'enseignement-apprentissage

La représentation qu'exprime Gabin du rôle de l'enseignant au sein de la leçon lorsque les élèves sont en activité semble être tout d'abord orientée vers la gestion des élèves et des éventuels débordements (« cadre la classe »). Son rôle réside selon lui dans la transmission de « contenus aux élèves pour qu'ils puissent progresser ». Ainsi, nous retrouvons la dichotomie exprimée par Jean, relative à la différenciation de l'activité de l'enseignant en classe entre une partie orientée vers la gestion de la classe et des éventuels comportements déviants et une autre partie orientée vers les apprentissages des élèves. Nous retrouvons également la même hiérarchisation de l'une par rapport à l'autre ; l'activité liée à l'apprentissage des élèves ne pouvant que faire suite à une activité destinée à leur faire pratiquer l'APSA support de la leçon. Gabin conçoit également l'activité d'enseignement au sein de la leçon de deux

manières, les deux parties précitées ne pouvant être appréhendées en synergie. Pour lui, c'est uniquement les situations d'apprentissage qui permettent aux élèves d'apprendre. Nous retrouvons ainsi une nouvelle fois une conception de l'enseignement pilotée par la « magie de la tâche » (Marsenach, 1991). Cela est d'autant plus prégnant que cette réponse est la plus spontanée et la seule émise par Gabin relativement à cette question.

III.2.2.3 Conceptions sur le rôle des décisions régulatrices dans le processus d'enseignement-apprentissage

Pour Gabin une activité de régulation prend pour point de départ l'observation des élèves. Cela est donc différent de ce que nous avons pu observer chez Jean relativement au référentiel de pilotage de son activité d'enseignement. Par cela, il fait implicitement référence au fait que ce sont les élèves qui constituent son point de départ soit ce sur quoi il va s'appuyer pour ensuite « transmettre des outils aux élèves qui vont leur permettre de changer leur motricité ou leur comportement. ». La conception de la régulation de Gabin est davantage inscrite dans une vision située de l'activité en prenant appui sur l'observation des élèves à partir de laquelle il envisagera une transmission d'outils. Nous constatons que le cœur de la régulation ne représente pas pour lui exclusivement des contenus d'enseignement. Le concept d'outil nous paraît plus englobant en concerne également des méthodes pour agir. La finalité de la régulation pour Gabin réside enfin dans le fait d'un changement de leur motricité. Il ne fait donc ici en aucun cas référence à de quelconques attendus comme Jean, ni même à une notion de performance, de progrès ou de mieux. Le changement peut être assimilé à un « faire différemment ». Nous retrouvons cette même vision de la transformation dans la définition de la régulation efficace. Pour Gabin cette dernière présente la particularité d'être stable dans le temps. Ce n'est donc une nouvelle fois pas un indicateur quantitatif sur la motricité de l'élève qui est attendu mais bien qualitatif, soit un « mieux faire dans le temps ». Nous observons deux conceptions de la régulation totalement opposées entre Gabin et Jean, traduisant ainsi des visions de l'activité d'enseignement très différentes quant au point de départ de celle-ci (un référentiel préétabli et anticipé ou la conduite des élèves dans l'instant de la situation).

III.2.2.4 Analyse réflexive sur ses propres facteurs d'influence des régulations

Le contexte de classe, corrélé au niveau de pratique des élèves semble représenter le facteur le plus influent pour Gabin sur son activité décisionnelle régulatrice (« plus le niveau de pratique est élevé et plus le climat de classe est bon plus on peut réguler et la régulation verbale est privilégiée ; la démonstration l'est dans des niveaux de classe moins élevés et/ou dans un contexte de classe plus difficile »). Gabin corrèle ainsi également des typologies de classe à des formes de guidage. Ces typologies concernent à la fois les caractéristiques globales des élèves (difficiles ou non) et à la fois leur niveau de pratique dans l'APSA. Selon lui, la démonstration est privilégiée avec les élèves plutôt débutants dans l'APSA puisque ces derniers n'ont pas selon lui, de représentation de ce qu'il y a à faire (« La démonstration est privilégiée avec des élèves qui ne savent pas faire, donc ils s'imaginent pas ce qu'il y a à faire »). Par ailleurs, la régulation verbale est privilégiée à la fois avec des élèves ayant un niveau de pratique élevé dans l'APSA et à la fois lorsque le climat de classe est bon. Gabin distingue l'activité décisionnelle régulatrice sur le plan moteur et sur le plan du cadre de la classe. Il fait ainsi écho au fait que les régulations liées au respect des consignes sont majoritaires par rapport aux régulations motrices dans des classes plus difficiles (« si les élèves sont difficiles on est davantage sur des régulations liées au cadre (…) avec les terminales je vais essayer beaucoup plus dans le contenu »). Implicitement, Gabin fait ici allusion à l'impact de la typologie des élèves sur la capacité de l'enseignant à réguler sur le plan moteur selon lui. En outre, le moment dans la leçon est également mis en avant par Gabin comme un élément d'influence sur son activité décisionnelle. Il fait écho dans ce cadre à « des moments plus propices à la régulation qui dépendent de la planification de leçon et de sa structuration ». Il semble exister selon lui des temps dévolus à la gestion des élèves, au respect du cadre et des consignes et des temps consacrés à l'observation et la régulation des

élèves sur le plan moteur. Enfin, Gabin fait également allusion à son expérience dans l'APSA comme troisième facteur d'influence sur son activité décisionnelle régulatrice. Pour lui, l'APSA « joue sur la capacité à donner des contenus qui parlent aux élèves, qui leur sont accessibles » ; soit à vulgariser son enseignement. L'expérience antérieure lui permet de se « représenter plus facilement l'activité des élèves ». Dans ce cadre, l'expérience constitue pour Gabin un facilitateur de son activité d'observation et de régulation de la motricité des élèves. En somme, nous retenons avec intérêt qu'il s'agit davantage de son expérience motrice lorsqu'il évoque l'expérience dans l'APSA (« dans cette expérience c'est davantage l'expérience motrice, le fait d'avoir vécu l'APSA en pratique »). Nous retrouvons une nouvelle fois un mode de fonctionnement *a priori* très opposé à celui que Jean nous a laissé apparaître.

III.2.2.5 Analyse réflexive sur son observation des conduites et ses indices significatifs mobilisés

A la question d'un éventuel mode de fonctionnement récurrent sur l'observation et la régulation des élèves, Gabin semble penser qu'il a davantage tendance à « faire une régulation orale en premier et ensuite une démonstration dans un second temps quand la régulation verbale n'a pas fonctionné ». Il est ainsi très probable que Gabin possède un schéma de forme de guidage préétabli dans l'organisation de son activité décisionnelle régulatrice. Concernant la recherche d'indices, Gabin évoque de nombreux points distincts. Il fait tout d'abord allusion à une analyse plus fine dans l'observation là où il est plus expérimenté. Nous retrouvons ainsi un élément mis en évidence par Jean, pour qui son expertise dans l'APSA lui permet de percevoir avec davantage de précision la motricité de l'élève. Nous retrouvons également un élément de convergence dans l'utilisation d'indicateurs dans les APSA dans lesquelles il est moins expérimenté (« j'utilise des indicateurs dans certaines leçons dans des APSA dans lesquelles j'ai une moins grande expertise »). Contrairement à ce qu'il semble affirmer sur la mobilisation de sa planification au sein de la leçon, il est très probable que Gabin utilise celle-ci indirectement, *via* les critères de réalisation anticipés, dans les APSA qu'il maitrise moins bien. Il conviendra d'explorer ce point avec intérêt dans l'analyse ultérieure. Relativement à ces mêmes indicateurs Gabin exprime que ces derniers orientent principalement son observation (« quand j'ai des indicateurs je vois quand même le reste mais ces indicateurs orientent principalement mon observation »). Cette focalisation sur quelques indicateurs se fait essentiellement dans les APSA dans lesquelles il est le moins expérimenté. Nous pouvons ainsi supposer qu'il prélève davantage d'indices sur la motricité des élèves dans ses APSA de spécialité puisque son observation n'est pas contrainte par quelques indices. Néanmoins, Gabin exprime le fait qu'il ne planifie par de critères précis à observer. Les indices perçus proviennent essentiellement de ses expériences motrices passées. Cela est ainsi en pleine convergence avec ses verbalisations préalables et nous amène à penser que son mode de fonctionnement est essentiellement basé sur une mémoire kinesthésique, gage de réussite de son observation et de sa régulation. Nous présentons de façon synthétique les conceptions issues de l'entretien semi-dirigé de Gabin dans un tableau en annexe 9. Nous présentons en guise de synthèse la formalisation de ces éléments d'arrière-plan dans la figure suivante.

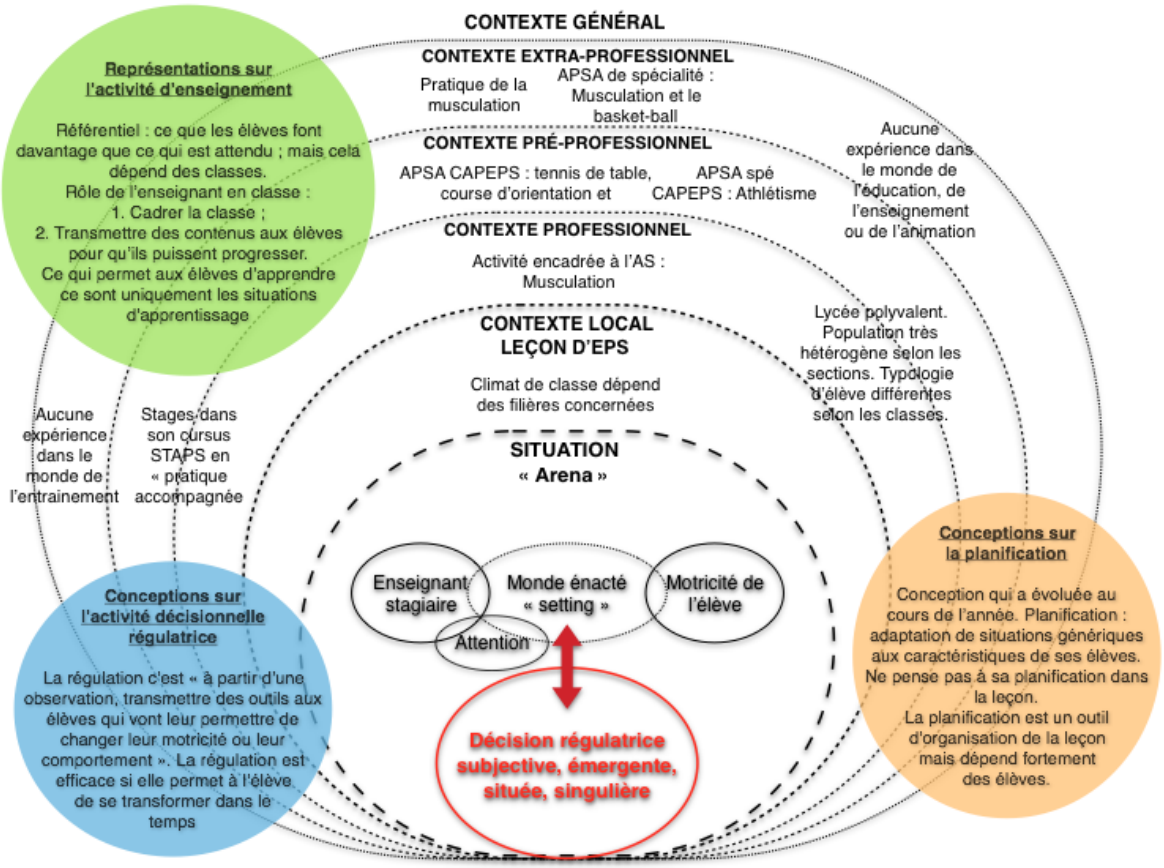


Figure 17 : Modélisation de l'arrière-plan décisionnel de Gabin

III.3. PRESENTATION DE PAULINE

III.3.1. CARACTERISATION DE L'ARRIERE-PLAN DECISIONNEL CONTEXTUEL : EXPLOITATION DES FICHES DE RENSEIGNEMENT

Relativement au contexte extra-professionnel, Pauline est spécialiste dans l'activité badminton qu'elle pratique et entraine dans le milieu fédéral. Elle entraine actuellement depuis trois ans un groupe d'adultes. Elle est par ailleurs toujours joueuse en club. L'enseignante a de nombreuses expériences antérieures relatives au monde de l'éducation. Elle possède en effet le Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur (BAFA) et a encadré plusieurs colonies de vacances et centres de loisirs. Elle possède également le Brevet National de Sécurité et de Sauvetage Aquatique (BNSSA) et a assuré des missions d'animatrice en centre sportif. Enfin, Pauline présente également de nombreuses expériences antérieures relatives à des missions d'enseignement en responsabilité au titre d'enseignant vacataire depuis plus de deux ans. Relativement au contexte préprofessionnel, elle a effectué également des stages en pratique accompagnée lors de son cursus STAPS mais semble-t-il moins nombreux et variés que Jean et Gabin (stage en collège et en lycée). Par ailleurs, en lien avec les APSA travaillées l'année précédente pour le CAPEPS, Pauline avait choisi la natation, la danse et la course d'orientation en polyvalence et badminton en spécialité. Contrairement à Jean et Gabin, son APSA de spécialité au CAPEPS était sa réelle spécialité sportive. Relativement au contexte professionnel, Pauline est affectée dans un collège de proche banlieue parisienne. Les caractéristiques socio-culturelles des élèves sont très hétérogènes. Ses classes en responsabilité sont une 6ème et deux classes de 4ème dont les typologies sont relativement proches. Nous retenons globalement que les élèves sont dans la contestation permanente de la règle et du cadre proposé par l'enseignant ; nous y reviendrons en détail au début de chaque étude de cas. Par ailleurs, Pauline encadre cette année le basket-ball à l'association sportive du collège.

III.3.2. CARACTERISATION DES CONCEPTIONS ET DES REPRESENTATIONS INITIALES : EXPLOITATION DES ENTRETIENS SEMI-DIRIGES

III.3.2.1 Conceptions sur la dynamique planification/régulations

Pauline semble persuadée d'un lien entre les deux (« y a forcément un lien ») sans pour autant en avoir conscience (« je le ressens pas »). Ainsi ce lien entre les deux n'est *a priori* pour elle pas explicite. Relativement à l'impact de la planification au sein de la leçon, Pauline évoque spontanément y penser parfois sans pour autant pouvoir généraliser (« J'y pense parfois mais je ne peux pas généraliser »). Cependant, elle fait par la suite écho à ce même lien de façon implicite et détournée (« C'est rare que la leçon que j'ai planifiée, (…) que je fasse exactement ce que j'ai écrit. C'est parce que je m'adapte très souvent à ce que les élèves sont sur la journée »). En somme, nous en concluons que le lien entre la planification et la mise en œuvre est pour elle bien présent mais très implicite. Ce lien s'opère exclusivement sur un versant organisationnel et non lié aux apprentissages. Cela est donc en totale convergence avec les verbalisations des deux autres enseignants stagiaires. Le facteur principal semble être l'attitude des élèves (« ça dépend des élèves. Si les élèves sont disposés, c'est plus simple de mettre en œuvre ce qui est prévu »). Nous retrouvons ici un élément de convergence avec les propos préalablement tenus par Gabin. Il est tout à fait paradoxal d'observer, au regard de ces éléments précédents, que Pauline considère un lien fort entre sa planification de leçon et son activité de régulation (« pour moi c'est un peu comme un guide, ça m'aide, parce que, ce que je propose dans ma planification, différentes remédiations régulations, je les garde dans un coin de ma tête quand je suis dans ma leçon »). Sa planification constitue au-delà d'un outil organisationnel, un guide dans son activité de gestion des apprentissages des élèves. Néanmoins, elle nuance ses propos en exposant que cette mobilisation se fait plus ou moins souvent au regard de l'attitude des élèves (« Après je l'emploie plus ou moins suivant ce que je vois par rapport aux élèves »). Cela nous permet de conclure sur ce point que l'activité d'enseignement chez Pauline semble très marquée par les caractéristiques de ses élèves et leur attitude en classe.

III.3.2.2 Représentations sur le rôle de l'enseignant en classe et le processus d'enseignement-apprentissage

La représentation que Pauline se fait du rôle de l'enseignant au sein de la leçon lorsque les élèves sont en activité semble être tout d'abord orientée vers la gestion des élèves et des éventuels débordements (« Encadrer les élèves ») et les mettre en activité en leur donnant un objectif (« les mettre sur un objectif »). Dans un second temps son rôle consiste à les aider dans leurs apprentissages (« Les aider, je les régule, je leur donne des conseils par rapport aux contenus d'enseignement »). Ainsi, nous retrouvons une nouvelle fois, la dichotomie exprimée par Jean et Gabin, relative à la différenciation de l'activité de l'enseignant en classe entre une partie orientée vers la gestion de la classe et des éventuels comportement déviants et une autre partie orientée vers les apprentissages des élèves. Nous retrouvons également la même hiérarchisation de l'une par rapport à l'autre ; l'activité liée à l'apprentissage des élèves ne pouvant que faire suite à une activité destinée à leur faire pratiquer l'APSA support de la leçon. Nous observons également chez Pauline une double conception de son activité d'enseignement au sein de la leçon, les deux parties précitées ne pouvant être appréhendées en synergie. Pour Pauline, plusieurs éléments permettent aux élèves d'apprendre. Elle fait tout d'abord référence à l'intérêt qu'ils vont manifester pour ce qui leur est proposé (« Ils vont apprendre parce que ils vont être intéressés déjà ») et qu'ils soient également motivés. Nous retrouvons ici la centration sur les élèves, leurs caractéristiques et leur potentielle capacité à détourner une situation qui ne les intéresse ou ne les motive pas. Par ailleurs, elle fait référence au fait de trouver une situation correspondant aux caractéristiques des élèves. Là encore nous retrouvons le concept de « magie de la tâche » évoqué préalablement. Elle fait par la suite référence aux groupes affinitaires, ce qui se rapporte une nouvelle fois à la problématique de mise en activité des élèves dans la situation. Enfin, elle évoque l'évaluation

comme outil permettant d'attester de la réussite des élèves et de leurs progrès. Néanmoins, elle ne fait pas du tout allusion à une potentielle activité de sa part lui permettant de guider les apprentissages et/ou de les réguler. Autrement dit, elle ne fait ici pas du tout écho à la régulation comme moyen de faire apprendre les élèves.

III.3.2.3 Analyse réflexive sur ses propres facteurs d'influence des régulations

A la question relative aux éléments d'influence sur l'activité décisionnelle régulatrice, Pauline ne peut y répondre spontanément. Néanmoins, suite à nos relances elle met en évidence plusieurs éléments dont nous ne tiendrons par conséquent pas compte de l'ordre pour exprimer une importance particulière à ses yeux. L'APSA semble représenter pour elle une influence notamment en lien avec son expertise dans celle-ci (« y a des activités que je connais un peu plus et que je sais tout de suite le premier défaut de quelqu'un et pour ceux qui sont un plus haut niveau je sais à peu près ce qu'ils arriveront à faire »). Il semble plus difficile pour elle de lire et de décrypter l'activité motrice des élèves de niveau supérieur dans les APSA qu'elle maitrise moins. En outre, Pauline fait écho à la corrélation de son efficacité de régulation à celle de sa connaissance de l'APSA. Nous pensons que les indices retenus et la régulation corrélés doivent être davantage en lien avec le problème réellement rencontré par l'élève (« le fait que je connaisse plus l'activité je pourrai beaucoup plus réguler plus correctement plus efficacement alors que sur une activité que je connais pas beaucoup, je sais ce qu'il faut réguler mais c'est beaucoup moins évident »). Pauline exprime par ailleurs une influence des caractéristiques des élèves sur son activité de régulation. Cette corrélation semble s'opérer, à l'instar de Gabin, dans la difficulté à passer du temps à réguler la motricité et non les comportements déviants (« quand ils sont difficiles ça va être beaucoup plus dur à réguler. Avec des élèves difficiles je suis plus dans le mode : j'organise, je cadre, et je reste sur mes règles (…) je passe moins de temps à les réguler c'est sûr. »). Elle évoque sensiblement la même idée que Gabin à savoir que lorsque les élèves sont difficiles son activité est davantage orientée vers de la gestion de classe et des régulations liées au respect des règles de fonctionnement. Par cela, nous confirmons notre analyse selon laquelle, l'activité de régulation semble apparaître chez Pauline comme une activité à part entière, ne pouvant être menée conjointement à une autre telle que gérer la classe et prévenir les comportements déviants. En outre, Pauline fait par ailleurs référence à ses connaissances dans l'APSA et notamment celles acquises lors de la préparation au CAPEPS. Elle fait dans ce cadre écho aux images vidéo et le fait d'avoir vu déjà des élèves comme aide dans sa régulation. Elle mentionne ses expériences en tant que pratiquante et entraineur en club. Pour elle, le fait d'avoir vécu et rencontré le même problème qu'un élève et d'avoir reçu des conseils constitue un élément de transfert lors de sa propre activité décisionnelle régulatrice. Nous retrouvons ici un mode de fonctionnement relativement proche de celui de Gabin et sa mémoire kinesthésique. Enfin, Pauline évoque spontanément le caractère répétitif d'une APSA laissant ainsi plus de temps pour observer une conduite motrice qui se répète. Cela est ainsi convergent avec notre analyse préalable avec Jean, quant au temps nécessaire pour observer et donc sélectionner des indices pertinents. En somme, Pauline n'a pas spontanément mis en évidence des facteurs d'influence de son activité de régulation. Néanmoins, nos relances semblent raviver chez elle une réelle réflexion relative à sa pratique. Nous retiendrons surtout qu'il n'y a pas chez elle, contrairement à ce que nous avons vu préalablement pour Gabin et Jean, un facteur particulièrement prépondérant mais que tous semblent impacter son activité décisionnelle à différents moments de sa pratique d'enseignement.

III.3.2.4 Analyse réflexive sur son observation des conduites et ses indices significatifs mobilisés

A la question d'un éventuel mode de fonctionnement récurrent sur l'observation et la régulation, Pauline expose une réponse relativement peu explicite traduisant certainement une méconnaissance de son propre mode de fonctionnement décisionnel (« Des fois oui je vais

observer un peu tout le monde sans vraiment être précis sur un élève et puis des fois ça va être un élève »). Concernant la recherche d'indices, elle évoque de nombreux points distincts. Elle fait tout d'abord allusion à son expérience dans l'APSA induisant ainsi une sélection d'indices fiables et pertinents. Par ailleurs, cette même expérience impacterait selon elle sur sa capacité de hiérarchisation des comportements observés (« Sur les activités que je connais beaucoup, je sais quoi regarder, je suis sûre de ce qui est la problématique, la priorité »). Elle fait également écho à la précision des indices pris en compte dans son APSA de spécialité (« Quand je suis dans mon activité de spé je suis plus précise dans mon observation, je vois un peu tous les problèmes, c'est très précis ») ; ce qui nous permet de constater une nouvelle convergence avec Gabin et Jean. Nous retrouvons en outre cette notion d'instinct dans l'APSA de spécialité (« dans les activités que je maitrise ça vient tout seul »). Par ailleurs elle fait allusion à son activité d'observation dans des APSA qu'elle maitrise moins, en indiquant selon elle, que les indices sont moins détaillés et que l'observation est plus globale (« quand je suis dans une activité que je maitrise moins, c'est vraiment plus global c'est beaucoup plus global, je vois moins le détail et je vais plus regarder ce que je me serai fixée dans mes contenus »). Nous constatons dans ce cadre l'impact très fort de la planification de leçon sur la sélection d'indices dans les APSA qu'elle maitrise le moins (« pour les activités que je maitrise moins : je sais ce qu'il faut regarder à partir de ce que je planifie (…) j'ai ma planification avec mes contenus d'enseignement prioritaires et j'essaie de savoir quel est celui qui est problématique lorsque j'observe un élève »). Enfin, il est intéressant de noter que la sélection d'indices semble être à la fois dépendante du temps qu'elle a pour observer ainsi que l'APSA enseignée. Lorsqu'elle observe dans une APSA qu'elle maitrise moins Pauline semble avoir besoin non seulement de temps mais également d'indices mémorisés car mis dans sa planification de leçon. Nous présentons de façon synthétique les conceptions issues de l'entretien semi-dirigé de Pauline dans un tableau en annexe 10. Nous présentons en guise de synthèse la formalisation de ces éléments d'arrière-plan dans la figure suivante.

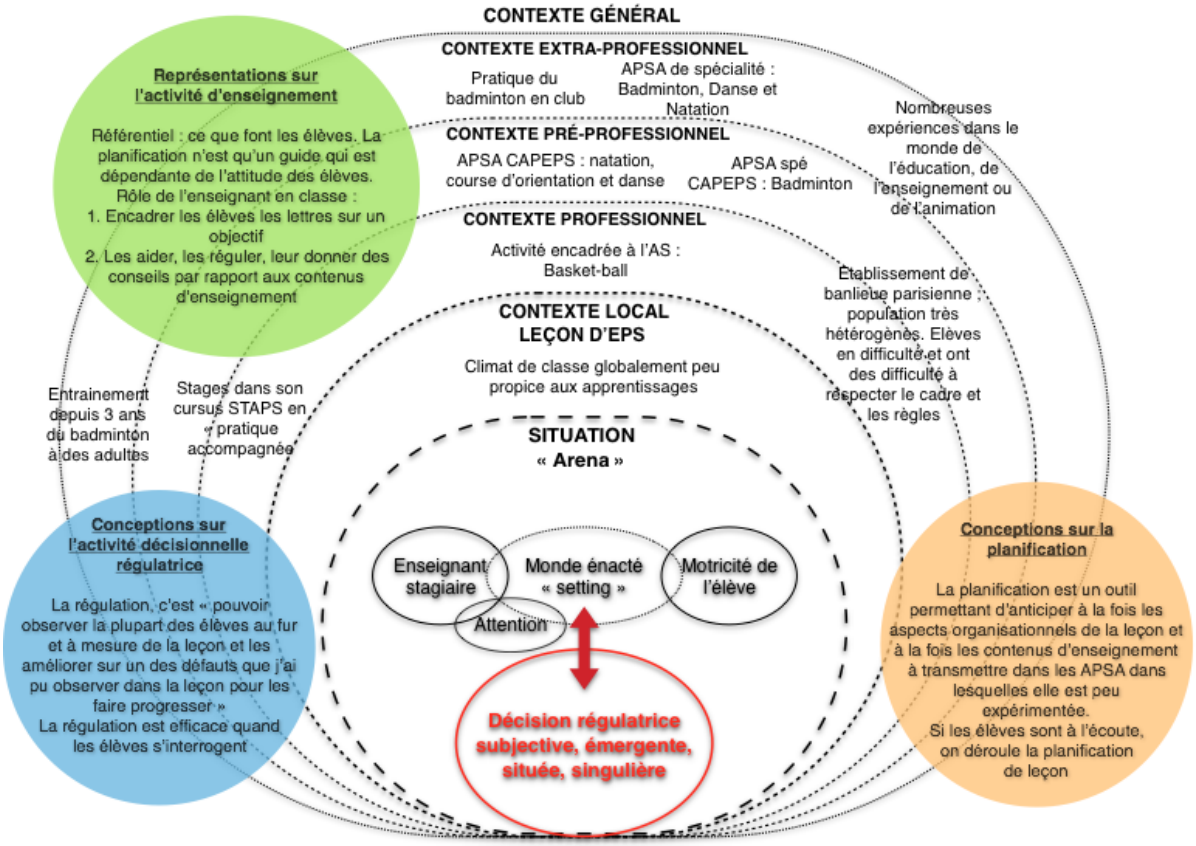


Figure 18 : Modélisation de l'arrière-plan décisionnel de Pauline

III.3.3. INTERPRETATION DES DONNEES : SYNTHESE DES CONCEPTIONS ET DES REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS CRISTOLIENS

III.3.3.1 Conceptions sur la dynamique planification/régulations

Nous observons trois conceptions relativement différentes sur l'impact de la planification dans la leçon que nous pouvons placer selon un *continuum*. Jean semble considérer la planification comme un élément d'une très grande importance pour son activité en classe alors que Gabin l'envisage davantage comme un outil permettant d'organiser globalement la leçon sans qu'elle représente pour autant un guide de son activité *in situ*. A l'interface des deux, Pauline évoque à la fois s'y référer dans des APSA qu'elle ne connaît pas au travers des contenus d'enseignement planifiés et à la fois que sa structuration anticipée dépend fortement de l'attitude des élèves. Dans tous les cas, nous pouvons considérer que la planification de leçon représente un outil permettant d'anticiper les aspects organisationnels de la leçon. Cette architecture anticipée semble être interrogée *in situ*, pour Gabin et Pauline au regard des réactions des élèves. Enfin, la planification constitue un guide pour les aspects d'enseignement-apprentissage de façon prédominante pour Jean, uniquement dans des APSA non maitrisées pour Pauline, rarement voire pas pour Gabin. En somme, elle semble représenter un guide dans l'activité décisionnelle régulatrice de Jean, parfois chez Pauline, rarement chez Gabin. Ainsi, il semble initialement exister des logiques individuelles sur le rôle de la planification chez ces enseignants stagiaires.

III.3.3.2 Représentations sur le rôle de l'enseignant en classe

Relativement au rôle de l'enseignant en classe, nous constatons des représentations communément partagées entre ces trois enseignants stagiaires. Tout d'abord, le rôle de l'enseignant en classe semble être envisagé au travers d'une double activité relative d'une part à la gestion de la classe et à la prévention des comportements déviants, et d'autre part à la mise au travail des élèves à leur guidage et aux régulations dans la situation. Nous qualifierons, pour la suite de ce travail, ce mode de fonctionnement de "***dipolaire***" dans le sens où l'activité de l'enseignant est orientée tantôt sur un pôle de gestion de classe et tantôt sur un pôle d'apprentissage des élèves, sans que les deux ne se fassent jamais en synergie. Ces deux activités semblent communément hiérarchisées dans les représentations des enseignants stagiaires qui considèrent que l'activité dévolue aux apprentissages ne peut s'opérer que si les élèves sont préalablement cadrés au travers de leur mise en activité d'une part et d'apprentissage d'autre part. Ainsi, nous pensons que ces représentations ont de grandes chances d'impacter les préoccupations des enseignants stagiaires au sein de la leçon et reléguer ainsi leur activité décisionnelle régulatrice au second plan. Nous constatons également une représentation partagée relative aux facteurs d'apprentissage des élèves. Les trois enseignants acceptent prioritairement l'idée que la situation d'apprentissage et la pratique de l'APSA en elle-même constituent les facteurs prioritaires aux progrès des élèves. Deux d'entre eux placent quand même l'activité de l'enseignant au second plan alors que le troisième l'ignore totalement. Nous en déduisons ainsi que les enseignants stagiaires considèrent l'activité d'enseignement prioritairement au travers de la mise en activité des élèves dans la leçon, puis de la mise en activité d'apprentissage via la « magie de la tâche » et enfin dans un dernier temps de leur action de guidage et de régulation des comportements moteurs des élèves. Il est néanmoins intéressant de nuancer ces tendances générales par les représentations de Pauline certainement largement empreintes des caractéristiques difficiles de ses élèves. Elle considère en effet de nombreux autres facteurs autorisant les apprentissages tels que l'intérêt et la motivation des élèves, notamment en utilisant des situations attrayantes et des groupes affinitaires. Ainsi, la mise en activité des élèves serait d'autant plus marquée dans les représentations des enseignants stagiaires qu'ils sont amenés à enseigner dans des contextes moins favorisés.

III.3.3.3 Conceptions sur l'activité décisionnelle régulatrice

Nous mettons en évidence deux conceptions opposées de la régulation au regard de ce qu'ils considèrent comme étant leur propre référentiel et consistant ainsi le point de départ de la régulation. Un premier mode de fonctionnement, constaté chez Jean, utilise les attendus préétablis et anticipés comme point de départ de sa régulation. Il observe la motricité de l'élève à partir de ces critères reconnus comme étant ceux à atteindre. Un deuxième mode de fonctionnement, constaté chez Pauline et Gabin, envisage l'observation de la motricité des élèves comme point de départ ; la régulation portant sur la transmission de critères adaptés à ces mêmes comportements et non à ceux prévus. Nous pensons que le premier mode de fonctionnement décrit laissera apparaître très probablement une grande influence de la planification de leçon ainsi que des analyses potentiellement orientées à partir des objectifs poursuivis dans la leçon. Il est possible que les critères de réalisations planifiés pourront venir contraindre l'activité d'observation en la réduisant uniquement à ces derniers. Le second mode de fonctionnement sera certainement corrélé à une plus grande malléabilité de l'observation débouchant ainsi sur une prise en compte plus globale de la motricité des élèves. Nous constatons des conceptions très différentes quant à l'efficacité de la régulation. Pauline la relie à la réaction et l'intérêt marqué des élèves ; Guillaume met en avant la temporalité comme révélateur de la stabilité du comportement et enfin Jean la corrèle à l'inverse à une efficacité dans l'instant et une transformation immédiate de l'élève. Nous observons ainsi d'ores et déjà des modes de fonctionnement initiaux singuliers relatifs à des conceptions divergentes du concept d'activité décisionnelle régulatrice.

III.3.3.4 Facteurs d'influence des régulations

L'APSA semble représenter le premier facteur d'influence pour deux des trois enseignants stagiaires ; le troisième la situant spontanément en troisième facteur. L'expérience de l'enseignant dans une APSA donnée semble être communément reconnue comme un facteur prépondérant sur l'activité décisionnelle régulatrice. Elle autorise une forme d'instinct, de spontanéité et de facilité dans la régulation. Il se joue donc ici des savoirs implicites mobilisés par les enseignants stagiaires mais dont ils n'ont pas réellement conscience. Le second facteur semble être celui des caractéristiques des élèves et notamment leur attitude en classe. Les deux enseignants ayant des élèves dits « difficiles » expriment tous deux une plus grande difficulté de réguler sur le plan moteur qu'avec des élèves plus à l'écoute. Il en ressort également un lien entre la forme de guidage privilégiée et la typologie des élèves pour deux stagiaires. Ces derniers considèrent la démonstration comme une forme de guidage privilégiée pour les élèves les plus en difficulté alors que la régulation verbale l'est avec des élèves plus à l'écoute. Cela traduit selon nous implicitement un mode de fonctionnement semble-t-il partagé permettant de révéler une routinisation des formes de guidage : la régulation par la démonstration n'intervenant que lorsque la régulation verbale n'a pas fonctionné.

III.3.3.5 Analyse réflexive sur l'observation des conduites

Nous retrouvons beaucoup de similitudes avec les propos verbalisés relatifs aux facteurs d'influence de la régulation. De manière synthétique, l'expérience dans l'APSA semble constituer le facteur le plus déterminant sur la capacité d'observation et de sélection des indices chez les enseignants stagiaires. Cette expérience semble corrélée à une prise en compte d'indices plus nombreux, non empreints d'éléments d'arrière-plan, plus précis et plus pertinents au regard de la motricité observée. Le temps d'observation semblerait réduit avec l'élévation du niveau de compétence de l'enseignant dans l'APSA. Il est ainsi possible de mettre en évidence des modes de fonctionnement communs aux enseignants stagiaires lorsque ceux-ci enseignent leur APSA de spécialité.

Chapitre IV. Etude de cas n°1 : Jean-Basket-ball-4ème (spé)

IV.1. PRESENTATION DES DONNEES

IV.1.1. CONTEXTUALISATION DE LA LEÇON[84]

IV.1.1.1 Conception de la leçon : exploitation de la planification

La leçon filmée est la sixième d'un cycle en comportant sept au total. La classe est une quatrième comportant vingt-quatre élèves. Les élèves ont déjà vécu un cycle dans l'APSA et c'est ainsi la compétence attendue de niveau 2 de la compétence propre n°4 qui est visée (cf. BOEN HS n°6 du 28.08.2008). Les principaux éléments conceptuels retenus au sein de la planification de la leçon sont les suivants.

Objectifs de la leçon	Etre capable de manipuler correctement le ballon pour dribbler, passer, s'adapter sur jeu placé à ses partenaires et aux adversaires pour tirer en situation favorable de marque		
Compétences visées	**Connaissances :** Les règles du jeu, différentes modalités permettant de décider la mise en place d'un jeu placé (possibilité du porteur, replacement défensif), les indicateurs de conservation et de progression du ballon, de situation favorable de tir, de tir tenté et de tir réussi. **Capacités :** Se construire une zone favorable de tir, Réceptionner une passe à l'arrêt ou en course, Effectuer un tir à l'arrêt ou un tir en suspension après un dribble ou une passe sous pression temporelle, Réussir à réduire le temps d'enchaînement dribble-passe pour profiter des échanges possibles vers l'avant malgré la présence d'un défenseur proche. **Attitudes :** Accepter la répartition des rôles dans l'équipe, Reconnaitre ses fautes, proposer des solutions, relativiser les erreurs de chacun et le score		
Planification de l'organisation spatio-temporelle de la leçon			
Phase de la leçon	**Descriptif**	**Contenus d'enseignement**	**Remédiations**
Echauffement	Echauffement divisé en deux groupes sur chaque demi-terrain. Travail de l'occupation de l'espace et du démarquage. Passe à 10 sur demi-terrain à 4 contre 4 (avec des remplaçants)		
Situation n°1	**Objectif :** Etre capable de réaliser un « passe et va » et un « passe et suit » : Réaliser un « passe et va » puis tirer (le joueur qui fait la dernière passe va au rebond). Réaliser un passe et suit puis tirer (le joueur qui fait le « main à main » va au rebond). Réaliser en fonction de la position de mon partenaire un passe et va (s'il est face au panier) ou un passe et suit (s'il est de dos)		Ajouter un défenseur L'équipe qui marque en premier un certain nombre de paniers ou l'équipe qui marque le plus dans un temps limité
Situation n°2	**Objectif :** Etre capable de remporter le match en exploitant tout ce qui a été travaillé depuis le début du cycle. Match en 4 contre 4 sur tout terrain. Les matchs se font au temps (5 minutes). Les élèves en attente sont en observation. Règle du non contact (pas le droit de toucher le porteur de balle). Les matchs vont aussi permettre d'amener progressivement l'ensemble des règles de l'activité.		Points marqués sur montée de balle rapide valent doubles

Tableau 13 : Eléments sélectionnés issus de la planification de la leçon de basket-ball de Jean

Il convient de noter que Jean n'anticipe pas au sein de cette leçon les contenus d'enseignement qu'il souhaite transmettre aux élèves. Nous nous étonnons de ce fait au regard de ses verbalisations en entretien semi-dirigé et de la très grande importance que semble présenter la planification de leçon dans la transmission de ses contenus d'enseignement. Par ailleurs, les remédiations envisagées sont succinctes et concernent la globalité des élèves de la classe sans ainsi prendre en compte d'éventuelles différences de niveau ou d'élèves à besoins éducatifs particuliers.

IV.1.1.2 Déroulement de la leçon : enregistrements audiovisuels

IV.1.1.2.1. Contextualisation organisationnelle : synopsis

La leçon a eu lieu le mercredi 6 janvier 2016 de 10h20 à 12h10. Elle se déroule dans la « petite » salle du gymnase du collège. L'enseignant sépare le gymnase en deux parties faisant

[84] Le traitement et la présentation des données font l'objet d'une description approfondie dans le chapitre lié à la méthodologie ; c'est pourquoi nous y renvoyons le lecteur pour toute précision.

jouer les filles d'un côté, les garçons de l'autre. Le climat de classe est propice aux apprentissages : les élèves sont attentifs dans les temps de regroupement et s'engagent aisément dans les situations d'apprentissage[85].

Temps	Phase de la leçon	Description synthétique de l'activité de l'enseignant et des élèves
0'' (3'30) => 3'30	Prise en main, appel	La prise en main se fait directement dans la salle, les élèves sont regroupés devant l'enseignant. Il présente les objectifs de la leçon et explique notre présence. Les élèves sont assis, calmes et à l'écoute de l'enseignant.
(14') => 17'30	Echauffement	Passe à dix sur demi-terrain. Les élèves sont répartis sur chaque moitié du gymnase : les filles d'un côté, les garçons de l'autre. Les élèves sont investis dans la situation.
(4') => 22'30	Consignes	L'enseignant commence les consignes par rappeler à l'ordre les filles qui ne semblent pas pleinement investie dans la leçon à ses yeux. L'enseignant interroge les élèves sur leurs représentations et connaissances sur le passe et va. La consigne se termine par une démonstration en marchant entre deux élèves spécialistes.
(10'15) => 32'45	SA n°1 « passe et va »	Deux plots sont placés sur chaque demi-terrain pour matérialiser le point de départ des joueurs. La situation se déroule de façon identique sur chaque demi-terrain avec une mixité peu établie (un demi terrain ne comporte qu'un binôme de garçons pour cinq binômes de filles)
(15'') => 33'00	Consignes évolution SA n°1	L'enseignant arrête les élèves et les laissent à leur place pour leur donner l'évolution de la situation : ils ont trois minutes pour marquer le plus de panier possible.
(3') => 36'00	Evolution de SA n°1	Les élèves s'engagent plus activement dans la situation.
(9'40) => 41'00	Consignes de SA n°2	L'enseignant débute les consignes par le bilan de l'évolution de SA n°1. Il introduit la SA n°2 en demandant aux élèves s'ils connaissent le « passe et suit ». Il l'explique puis l'illustre par la démonstration avec deux élèves.
(5'00) => 50'40	SA n°2 « Passe et suit »	La situation se déroule dans le même dispositif matériel que la première. Le climat est propice aux apprentissages : les élèves sont investis dans la tâche demandé.
(1'05) => 51'45	Consignes évolution SA n°2	L'enseignant arrête les élèves et les laissent à leur place pour leur donner l'évolution de la situation : ils ont trois minutes pour marquer le plus de panier possible. L'enseignant est parfois interrompu par des élèves perturbateurs.
(3') => 54'45	Evolution de SA n°2	Les élèves s'engagent plus activement dans la situation.
(3') => 57'45	Consignes « matchs »	L'enseignant revient sur la différence entre le passe et va et le passe et suit et demande à le voir en match. L'enseignant lance les matchs sans consignes particulières. Il endosse le rôle d'arbitre
(6'30) => 1:04'15	Match filles	L'enseignant arbitre le match tout en régulant les élèves par intervention de type « flash »
(6'30) => 1:10'45	Match garçons	L'enseignant arbitre le match tout en régulant les élèves par intervention de type « flash »

Tableau 14 : Synopsis de la leçon de Basket-ball de Jean

IV.1.1.2.2. Présentation de l'activité de l'enseignant au sein de la leçon

IV.1.1.2.2.1. Repérage des différentes formes de régulations utilisées

Nous présentons les différentes formes de régulations[86] utilisées par Jean au sein de cette leçon de basket-ball, au travers du tableau 15 suivant.

Régulations Jean, Basket, 4ème			
Ordre	**Sécurité**	**Organisation**	**Motrices (DR)**
45	2	65	38

Tableau 15 : Décisions de régulation de Jean, Basket-ball

Dans ce cadre, nous constatons que la plupart des régulations sont liées à l'organisation de la leçon (43,3%). Nous observons par ailleurs que les régulations liées à l'ordre (30%) sont plus nombreuses que les décisions régulatrices liées à la motricité (25,3%). Enfin, il convient de noter que la gestion de la sécurité ne semble pas constituer une priorité pour Jean lors de cette leçon de Basket-ball (1,3%)[87].

[85] Rappelons, comme indiqué précédemment dans notre chapitre méthodologique, que le fond « vert » caractérise les temps « moteurs » des élèves soit les temps où ils sont engagés dans une pratique motrice. Nous rappelons également que le fond « bleu » correspond à la situation au sein de laquelle se déroule l'activité décisionnelle régulatrice étudiée de façon approfondie dans cette étude de cas.

[86] Rappelons que nous avons caractérisé l'activité décisionnelle régulatrice comme une action de l'enseignant destinée à maintenir l'engagement ou à réorienter le comportement d'un ou plusieurs élèves. Ces décisions régulatrices sont ainsi toujours plus ou moins directement finalisées par un objectif d'apprentissage moteur pour l'élève. Nous les avons ainsi distingués dans la présentation méthodologique, des régulations liées au maintien de l'ordre, à la sécurité et à l'organisation.

[87] Pour davantage de précisions nous renvoyons le lecteur au tableau détaillé en annexe 14

IV.1.1.2.2.2. Chronologie et caractéristiques des décisions régulatrices de la leçon

Nous présentons le détail de l'activité décisionnelle régulatrice de Jean à l'échelle de cette leçon de basket-ball dans le tableau 16 suivant.

Phase de la leçon	Typologie de l'intervention	Forme de guidage	Phase de la leçon	Typologie de l'intervention	Forme de guidage
Echauffement	Flash	Oral	Evolution SA n°1	Flash	Oral
				Flash	Oral
	Flash	Oral		Flash	Oral
	Arrêt	Oral	SA n°2	Arrêt	Oral/Démonstration
	Flash	Oral		Arrêt/Suivi	Oral/Démonstration
	Arrêt	Oral/Démonstration		Flash	Oral
	Arrêt/Flash	Oral		Arrêt	Oral
	Flash	Oral		Arrêt	Oral
	Arrêt	Oral/Démonstration	Evolution SA n°2	Flash	Oral
	Arrêt	Oral		Flash	Oral
	Suivi	Oral	Match filles	Flash	Oral
	Suivi	Oral		Flash	Oral
	Suivi	Oral		Arrêt	Oral
SA n°1	Flash	Oral	Match garçons	Flash	Oral
	Suivi	Oral/Démonstration		Flash	Oral
	Flash	Oral		Suivi	Oral
	Arrêt	Oral/Démonstration			
	Flash	Oral			
	Arrêt	Démonstration			
	Arrêt (groupe)	Oral/Démonstration			
	Flash	Oral			
	Flash	Oral			
	Arrêt	Oral			

Tableau 16 : Chronologie de l'activité décisionnelle régulatrice de Jean, Basket-ball

Nous observons dans ce cadre que les décisions flash sont les plus utilisées par Jean lors de cette leçon (52,6%). Par ailleurs, l'utilisation de la démonstration semble se coupler à l'arrêt de l'activité des élèves. En outre, il est intéressant d'observer que la plupart des décisions régulatrices semblent se dérouler lors de l'échauffement et de la première situation d'apprentissage. La démonstration est bien moins mobilisée que la régulation verbale, cela fait très probablement écho aux verbalisations de Jean en entretien semi-dirigé relatif à la primauté des décisions verbales sur les démonstrations. Suite à cette caractérisation « macro » de la leçon, nous allons maintenant approcher la séquence retenue, mise en bleu dans les tableaux ci-dessus et ci-dessous, soit à l'échelle « méso »[88].

IV.1.2. CONTEXTUALISATION DE LA SEQUENCE RETENUE

IV.1.2.1 Description de la séquence par l'enseignant lors du rappel stimulé

Lors du premier visionnage Jean situe tout d'abord la séquence au sein de la leçon et au cœur de la situation en elle-même. Il fait par ailleurs allusion à son activité globale à cet instant (« à ce moment-là précisément j'ai régulé tout simplement parce que les élèves avaient tendance à faire un « passe et va » tout en restant sur place alors que l'objectif c'est d'aller vers l'avant et d'aller vers la cible »). Lors du second visionnage, il identifie trois moments importants. Le premier moment important concerne le « constat et régulation du premier binôme ». Jean exprime, au travers de son positionnement, son intention de gestion des deux groupes d'élèves sur les deux demi terrains (« j'essaye de me positionner à cet endroit-là pour voir à la fois les élèves qui sont de ce côté et aussi un retour sur ce qui se passe sur l'autre côté »). L'enseignant fait également écho à son observation et à son activité décisionnelle régulatrice. Le deuxième moment important correspond « constat et régulation du deuxième binôme ». Jean exprime qu'il constate de nouveau le même problème chez le binôme n°2 et qu'il prend alors la décision de réguler les élèves par une démonstration. A l'instar du premier moment important identifié, il verbalise une nouvelle fois une activité en deux temps, : constat puis régulation de l'activité des élèves. Néanmoins, la décision régulatrice à cet instant se différencie dans sa typologie (par « arrêt ») et dans sa forme de guidage (démonstration).

[88] Pour le détail du tableau et la retranscription de l'intégralité des décisions régulatrices, nous renvoyons le lecteur à l'annexe 15

Enfin, le troisième moment important à pour enjeu l'« observation de l'évolution entre les deux passages ». Jean exprime à cet instant l'importance qu'il accorde à « montrer et dire aux élèves ce qu'il faut faire pour y arriver et s'ils y arrivent de les encourager à continuer ». Son activité est une nouvelle fois double : observer la réalisation du deuxième passage et confirmer aux élèves que la seconde réalisation est plus proche de ce que l'enseignant attend en ce qui concerne l'exécution du « passe et va ».

IV.1.2.2 Présentation de la séquence à partir de l'enregistrement audiovisuel

La séquence choisie se déroule dans la première situation d'apprentissage (le passe et va), à la vingt-cinquième minute de la leçon (cf. tableau 17). L'activité de l'enseignant au sein de cette séquence peut être caractérisée globalement par l'enchainement d'une décision régulatrice orale de type « flash » et d'une décision régulatrice par la démonstration de type « arrêt ». Ces deux décisions régulatrices s'adressent à deux binômes d'élèves qui se succèdent dans une tâche orientée vers la réalisation du « passe et va ». Les élèves ont pour consigne, en partant du centre du terrain de réaliser un « passe et va », de tenter un tir au panier et de revenir en marchant sur les côtés du terrain. Plus précisément l'activité de Jean au sein de cette séquence peut être décrite et décomposée, d'un point de vue extérieur, selon six phases distinctes. Elles sont présentées successivement dans la colonne « activité de l'enseignant » dans le tableau 17.

IV.1.2.3 Synthèse : croisement des données

Lors du rappel stimulé, Jean met en évidence trois moments importants au sein de cette séquence, alors que nous distinguons au six phases d'un point de vue extérieur. Le premier moment important pour lui concerne le constat et la régulation orale du premier binôme et englobe ainsi les deux premières phases précitées ; le second concerne le constat d'un problème qui se répète avec le second binôme et sa décision de faire une démonstration et prend ainsi en compte les phase n°3 et n°4 précitées ; enfin le dernier moment important pour Jean concerne sa volonté de voir s'il y a une évolution de l'activité des élèves entre les deux passages (les élèves du binôme n°2 réalisent une seconde fois le « passe et va » dans la continuité de leur premier passage) et se corrèle aux deux dernière phases précitées. La chronologie de cette séquence, révélatrice du croisement des données issues du rappel stimulé (fond jaune) et des enregistrements audiovisuels (fond blanc) est présentée ci-dessous.

Découpage temporel	**Organisation spatiale**	**Activité de l'enseignant**	Verbatim **et** ***(actes directement observables corrélés)***
MI 1 : Constat et régulation du premier binôme		Observation silencieuse	E. ***(Observe les binômes de garçons)***
		Régulation « flash » binôme n°1	E. Avance Alexis él. ***(Termine son passe et va par un tir)*** E. Alexis, avance au panier
MI 2 : Constat et régulation du deuxième binôme	 	Observation silencieuse	E. ***(observe silencieusement l'autre binôme)***
		Régulation « arrêt » du binôme n°2 1. Démonstration de ce que les élèves font 2. Démonstration De ce que les élèves doivent faire)	E. Ramazan c'est pareil regarde… stop ***(s'approche du PB1, Ramazan et prend le ballon).*** Ça ne sert à rien de faire un passe et va, si tu lui fais la passe ici et si tu reçois la balle ici… E. si tu lui fais un passe et va c'est pour recevoir la passe là ***(s'avance vers le panier)*** et aller au panier, et là tu vas tirer ***(redonne le ballon à l'élève).***
MI 3 : Observation de l'évolution entre les deux passages		Observation silencieuse	E. ***(observe le binôme réaliser de nouveau le passe et va).***
		Régulation par confirmation	E. Voilà.

Tableau 17 : Chronologie de la séquence de Basket-ball de Jean, croisement des données du RS et de la vidéo

IV.1.3. ORGANISATION SPATIO-TEMPORELLE DES VERBALISATIONS ET DES ACTIONS DE L'ENSEIGNANT AU SEIN DE LA SEQUENCE CHOISIE

IV.1.3.1 Premier moment important : « constat et régulation du premier binôme »

IV.1.3.1.1. Observation du premier binôme

IV.1.3.1.1.1. Verbalisations en EDE

Jean exprime que son but est d'avoir « un point de vue général sur la réalisation du passe et va » (pour la référence de cet extrait et les suivants cf. annexe 16 et 17) qui s'inscrit dans une intention plus globale à l'échelle de la situation d'apprentissage « d'apporter aux élèves différentes solutions de jeu ». Son activité perceptive prédominante, à cet instant de la leçon. Son contenu attentionnel est ainsi orienté vers des indices relatifs à la réalisation du passe et va (« je suis attentif sur la réalisation du passe et va » ; « le « passe et va » n'est pas réalisé comme je le souhaiterais »). Il se fixe pour cela des critères d'observation qui lui permettent de s'informer de la bonne réalisation de cette action (« je me fixe des critères ») et correspondent pour lui « à des critères de réalisation du « passe et va » qui ne sont selon lui pas anticipés (« je m'en aperçois dans la situation (…) quand j'observe les élèves »). Son activité perceptive est guidé par le critère « aller vers l'avant ». De et acte cognitif, il prélève dans son contenu attentionnel des indices révélateurs de la qualité de la réalisation (« je vois que l'élève qui fait la passe, il avance pas, il se déplace pas et la passe elle retourne vers l'arrière »).Cela est corrélé à une activité cognitive liée au constat que « ce critère spécifique d'aller vers l'avant n'est pas maitrisé ». Un second acte cognitif l'amène à se focaliser sur un second critère (« l'enchainement de leurs actions »). Son contenu attentionnel est une nouvelle fois orientés vers des indices révélateurs de la qualité de la réalisation (« je vois que la vitesse est lente » ; « ils enchainent pas vraiment, ils prennent la balle à l'arrêt »). Il rapporte également ces observations à des connaissances sur l'APSA en arrière-plan (« je sais que plus la vitesse va être rapide plus on va pouvoir se dire que les élèves maitrisent le « passe et va ») et en déduit que les élèves « ne maitrisent pas vraiment le passe et va ». Néanmoins, ce critère semble être pour lui secondaire au regard du premier qui lui était apparu comme un « problème majeur » et relativise la maitrise d'exécution des élèves au travers d'attributions causales externes et instables (« c'est leur première réalisation » ; « c'est la première fois qu'ils vivent cette acquisition » ; « c'est juste une fois, que c'est peut-être juste le hasard »). Cela se corrèle à un état interne marqué par la « compréhension » par Jean de la qualité de la réalisation motrice des élèves.

IV.1.3.1.1.2. Enregistrements audiovisuels

Les données audiovisuelles nous permettent de confirmer tout d'abord la focalisation attentionnelle de Jean sur la réalisation du « passe et va » du premier binôme (flèche rouge dans le tableau suivant). Il est positionné au milieu d'un bord latéral du demi-terrain et orienté face aux élèves. Bien que les images soient en plan moyen, nous discernons que l'attention de Jean est focalisée sur le binôme n°1, ce qui est notamment mis en évidence à la fin de l'exécution motrice lorsque Jean suit de la tête le ballon qui monte au panier (tableau 18). Il semble donc que Jean soit attentif aux élèves dans un premier temps et décentre son regard vers le ballon au moment où le tir est lancé.

EDE	Vidéo	Audio
(8) je suis attentif sur la réalisation du « passe et va » (14) (je vois que) le « passe et va » n'est pas réalisé comme je le souhaiterais (42) je vois que ce critère spécifique d'aller vers l'avant n'est pas maitrisé (38) ils enchainent pas vraiment ils prennent la balle à l'arrêt		**E. (Observation silencieuse)**

Tableau 18 : Analyse croisée de la dynamique attentionnelle de Jean, observation du premier binôme

Par ailleurs, la vidéo nous permet de confirmer les indices issus de son contenu attentionnel relatifs à la réalisation du passe et va de ce premier binôme. Concernant le premier critère « aller vers l'avant » les photos n°1 et n°2 du tableau 19 confirment respectivement que la

passe retourne en arrière (flèches violette) et que l'élève qui fait la passe n'avance pas, ce qui l'oblige à déclencher un tir au niveau de la ligne des trois points (cercle bleu autour des pieds du tireur, juste derrière la ligne rouge des 3 points tracée au sol). Nous observons à partir de la photo n°1 que le porteur de balle n°2, placé dans la raquette déclenche sa passe (cercle violet) alors que son partenaire est au niveau de la ligne des trois points (cercle bleu), soit en arrière par rapport à la cible. Par ailleurs, la photo n°2 en appui de la photo n°1 nous permet d'observer que le porteur de balle n°1 est positionné exactement au même endroit qu'au moment du déclenchement de la passe du porteur de balle n°1, matérialisant ainsi le fait qu'il ne continue pas d'avancer pendant cette passe pour la prendre en mouvement comme Jean le verbalise en EDE lorsqu'il fait écho à l'enchainement des actions et à la vitesse d'exécution. En effet, si cette dernière avait été plus élevée le porteur de balle n°1 aurait pris la balle plus près du panier, soit dans la zone des trois points.

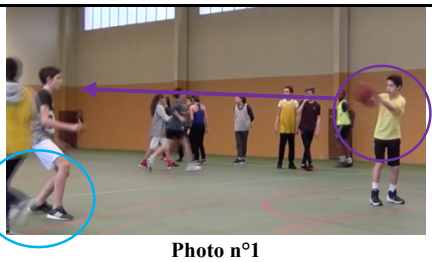
Vidéo	 **Photo n°1**	**Photo n°2**
EDE	(42) je vois que ce critère spécifique d'aller vers l'avant n'est pas maitrisé (48) Je vois que l'élève qui fait la passe, il avance pas, il se déplace pas et la passe elle retourne vers l'arrière	(66) je vois que la vitesse est lente (60) elle est relativement faible enfin c'est pas très rapide au niveau de l'exécution (36) Il (l'enchainement) est assez restreint (38) ils enchainent pas vraiment ils prennent la balle à l'arrêt

Tableau 19 : Analyse des indices de Jean, observation du premier binôme

IV.1.3.1.2. Régulation du premier binôme

IV.1.3.1.2.1. Verbalisations en EDE

A cet instant, le but change en visant à « apporter ce petit réglage, leur dire ce qu'ils ne font pas bien ». Jean enchaine de nombreux actes cognitifs. Son activité est tout d'abord cognitive en lien avec une analyse de la motricité observée (« c'est le problème qui ressort vraiment c'est ce qui ressort de la situation »). Elle se poursuit par alternative décisionnelle prenant la forme d'une tournure de phrase à la négative (« je me dis que je ne vais pas les arrêter »). Il justifie sa non décision par le fait que c'est selon lui « juste un problème isolé » et qu'il est préférable d'attendre « de voir les autres ». Cette délibération cognitive est suivie d'actes langagiers destinés à réguler les élèves (« je lui dis tout de suite » ; « je lui dis d'avancer »).

IV.1.3.1.2.2. Enregistrements audiovisuels

Les enregistrements audiovisuels nous permettent de confirmer les verbalisations de Jean relatives à ses actes langagiers. En effet, Jean régule de façon « flash » verbale les élèves dès la première passe du « passe et va », soit au début de la réalisation motrice en cours.

EDE	Vidéo	Audio
(50) je lui dis tout de suite, je lui dis d'avancer		E. ***(Observe les binômes de garçons)*** Avance Alexis
		él. **(Termine son passe et va par un tir)** E. Alexis, avance au panier

Tableau 20 : Analyse croisée de l'activité de Jean, régulation du premier binôme

IV.1.3.1.3. Observation de toute la classe

IV.1.3.1.3.1. Verbalisations en EDE

Le but de Jean change à la fin de la réalisation du « passe et va » du premier binôme qui veut tout d'abord « voir si ça tourne » et « avoir un aperçu global sur toute la classe » mais également observer d'autres élèves afin de « voir si c'est un problème d'ordre général, voir si y a d'autres élèves encore qui ont ce problème ». Cela est cohérent avec les actes cognitifs préalablement énoncés notamment au travers de sa non décision d'arrêter les élèves, qui n'avait pas abouti justement par l'intention d'attendre « de voir les autres ». Pour y parvenir, Jean jette des « petits coups d'œil » et se place de façon à « ne tourner le dos à aucun élève ». Il prélève ainsi dans son contenu attentionnel des indices relatifs à l'organisation de sa leçon (« je vois certaines filles » ; « je vois que ça tourne, je vois qu'elles font la situation »). La perception du problème ne se fait que dans un second temps (« je perçois qu'elles ont aussi un problème »). Cet acte perceptif est corrélé à un acte cognitif orienté vers l'analyse des causes de ce problème (« je me dis que c'est peut-être un problème de compréhension que c'est peut-être moi qui me suis mal expliqué dans ma consigne ») en cherchant à le rapprocher à celui des filles (« c'est un peu dans le même style que les garçons » ; « je vois qu'elles aussi n'avancent pas dans le « passe et va » je vois que ça ne va pas vite non plus »). Néanmoins, Jean perçoit une différence entre les deux réalisations en faisant appel à des éléments d'arrière-plan récents (« c'est quand même différent des garçons ») tout en continuant de prendre des informations visuelles sur la réalisation du passe et va en cours (« elles sont beaucoup plus rapprochées et elles font des passes à une faible distance ») et en déduit ainsi que cela ne peut s'expliquer par une incompréhension des consignes (« je me dis non c'est pas le même problème entre les filles et les garçons, je me dis que si c'était un problème de compréhension ils auraient exactement le même problème »).

IV.1.3.1.3.2. Enregistrements audiovisuels

La vidéo nous permet de confirmer les verbalisations de Jean relatives à sa dynamqiue attentionnelle. Nous percevons en effet de brefs coups d'œil de Jean en direction du groupe des filles, rendu notamment possible par l'orientation de son corps. Son buste (ligne rouge) est en effet ouvert en direction du terrain des filles (flèche rouge). Néanmoins, si le regard de Jean semble se diriger vers le demi-terrain des filles, la position de la caméra et l'angle de prise de vue ne permettent pas de le confirmer finement.

EDE	Vidéo	Audio
(68) j'essaye aussi de garder un œil sur ce qui se passe de l'autre côté (86) je jette juste des petits coups d'œil (90) j'essaie de tourner le dos à aucun élève (72) je vois certaines filles (74) Je les vois globalement d'abord je vois que ça tourne, je vois qu'elles font la situation		E. **(Observation silencieuse)**

Tableau 21 : Analyse croisée de la dynamique attentionnelle, Jean, observation de toute la classe

Par ailleurs, le plan de la vidéo ne permet pas d'observer les deux élèves investies dans la réalisation du passe et va et donc si le problème observé chez les garçons se retrouve réellement chez les filles. Néanmoins, nous pouvons confirmer que celles-ci sont bel et bien investies dans la situation et, comme le stipule Jean, « ça tourne ».

IV.1.3.1.4. Relation entre les verbalisations, les actions et les éléments d'arrière-plan à différentes échelles temporelles

Lors de l'observation du premier binôme Jean mobilise des éléments d'arrière-plan relatifs à sa planification de leçon ainsi qu'à ses connaissances sur l'APSA. Les éléments d'arrière-plan relatifs à sa planification de leçon sont verbalisés sous la forme de critères qu'il se fixe (« par rapport aux critères que je me fixe »). Lors de l'observation de ce premier binôme, il retient deux critères principaux (« le premier critère pour moi c'est le fait qu'ils n'avancent pas » ; « y a un deuxième critère » ; « c'est l'enchainement de leurs actions »). Par ailleurs, Jean rapproche les conduites motrices observées de la logique interne de l'activité basket-ball

(« c'est le principe même du passe et va » ; « elle devrait aller vers l'avant ») et la considère comme un obstacle à la progression du ballon vers la cible. De cela il en déduit « un problème majeur » en considérant, au regard de ses connaissances de l'APSA, que « le plus important c'est d'atteindre la cible ». Lors de la régulation du premier binôme, nous constatons que Jean ne fait pas référence à des éléments d'arrière-plan. Ainsi, il conviendra d'observer si cette absence de recours aux éléments d'arrière-plan est limitée à cette régulation ou si elle constitue un mode de fonctionnement récurrent. Enfin, lors de son observation du reste de la classe nous notons que Jean ne fait référence qu'à des éléments d'arrière-plan issus des faits précédents au sein de la leçon, soit dans une logique de comparaison avec les indices perçus lors de son observation du premier binôme (« C'est un peu dans le même style que les garçons »).

	Planification de leçon	Contexte de la leçon	Connaissances des élèves	Connaissances sur l'APSA	Expériences antérieures
But n°1[89]	(8) c'est le travail à faire (16) par rapport aux critères que je me fixe (12) comme mes critères (18) le premier critère pour moi c'est le fait qu'ils n'avancent pas (32) y a un deuxième critère (34) c'est l'enchainement de leurs actions (42) je vois que les élèves ont compris le fonctionnement global (14) (je vois que) le « passe et va » n'est pas réalisé comme je le souhaiterais			(22) alors que c'est le principe même du « passe et va » (48) alors qu'elle devrait aller vers l'avant (24) le plus important c'est d'atteindre la cible (66) je sais que plus la vitesse va être rapide plus on va pouvoir se dire que les élèves maitrisent le « passe et va » (42) je vois que ce critère spécifique d'aller vers l'avant n'est pas maitrisé	
But n°2					
But n°3		(78) C'est un peu dans le même style que les garçons (82) c'est quand même différent des garçons (76) je perçois qu'elles ont aussi un problème (80) je vois qu'elles aussi n'avancent pas dans le « passe et va » je vois que ça ne va pas vite non plus			

Tableau 22 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Jean, Basket-ball, moment important n°1

IV.1.3.2 Deuxième moment important : « constat et régulation du deuxième binôme »

IV.1.3.2.1. Observation du deuxième binôme

IV.1.3.2.1.1. Verbalisations en EDE

Le but de Jean change lorsque le deuxième binôme débute sa réalisation du passe et va (« je me recentre sur les garçons » ; « je vois le deuxième binôme, les deux autres garçons qui passent »). Son attention est guidée par son but de « voir si je vois le même problème ou si c'était un problème isolé ». Ainsi, contrairement à l'observation du premier binôme qui était organisée à partir de critères, Jean observe ici le second binôme par le filtre du problème préalablement mis en évidence (« je vois qu'ils ont le même problème que le binôme juste avant »). Le contenu attentionnel de Jean est orienté vers la réalisation motrice de ce deuxième binôme (« je vois qu'ils n'avancent pas » ; « la deuxième passe du « passe et va » se fait à l'arrêt » ; « je vois que le non porteur de balle se met de face, face au panier et donc il est pas dans le sens du jeu »). Ces indices sont selon lui révélateurs du fait que les élèves « n'avancent pas vers l'avant ». Nous nous interrogeons quant au lien implicite fait par Jean entre ce dernier indice (« le non porteur de balle se met de face, face au panier et donc il n'est pas dans le sens du jeu ») et sa volonté d'observer si le jeu va vers l'avant. Suite à ces constats

[89] Les trois buts correspondent aux trois sections liées à des intentions au sein du premier moment important (i.e. Observation du premier binôme ; régulation du premier binôme ; observation de toute la classe). Ces buts sont ceux verbalisés en EDE par Jean. Pour plus de détails, nous renvoyons ainsi le lecteur au tableau du vécu en annexe 90.

Jean se dit qu'il faut arrêter les élèves (« je me dis il faut que je les arrête »). Néanmoins, il hésite entre arrêter les garçons seuls ou l'ensemble de la classe (« je pense aussi à arrêter tout le monde tous les élèves »).

IV.1.3.2.1.2. Enregistrements audiovisuels

Vidéo		
EDE		
(100) je vois le deuxième binôme les deux autres garçons qui passent et je vois qu'ils ont le même problème que le binôme juste avant (102) je vois qu'ils n'avancent pas (104) la deuxième passe du « passe et va » se fait à l'arrêt (140) je vois que le non porteur de balle se met de face, face au panier et donc il est pas dans le sens du jeu		

Tableau 23 : Analyse croisée, Jean, observation du deuxième binôme

La vidéo confirme la focalisation attentionnelle de Jean sur la réalisation du passe et va par le second binôme. Cela est notamment révélé par le mouvement de sa tête suivant le ballon comme le confirme l'enchainement des captures d'écran de la vidéo dans le tableau 23, restituant le déroulé chronologique de l'exécution du passe et va et l'observation silencieuse de Jean corrélée. Il est possible de distinguer nettement que la tête de Jean s'oriente progressivement vers sa gauche. Par ailleurs, cet enchainement d'images permet de confirmer une partie des indices issus du contenu attentionnel de Jean, tel que premièrement le fait « qu'ils n'avancent pas » ce qui s'observe significativement dans l'enchainement des quatre photos. Le PB1 (Ramazan, chasuble jaune sur la vidéo, cercles bleus) s'avance d'un mètre environ entre les deux images alors que le PB2 ne bouge presque pas (cercles violets). Par ailleurs, Jean verbalise en EDE que « la deuxième passe du « passe et va » se fait à l'arrêt ». Cela est également confirmé par la vidéo et peut s'observer au travers de l'enchainement des trois dernières photos. La vidéo permet de constater que Ramazan engage sa passe juste avant la ligne des trois points et reçoit de nouveau le ballon sur cette même ligne. Cela confirme donc l'analyse de Jean que cet élève « n'avance pas vers l'avant » dans la réalisation du passe et va. Enfin nous confirmons les propos de Jean relatifs à l'orientation de la ligne d'épaules (trait rouge) de Ramazan ; ce dernier étant davantage orienté en direction de son partenaire et donc focalisé sur le ballon et non la progression de celui-ci vers la cible.

IV.1.3.2.2. Réflexion pré-régulation

IV.1.3.2.2.1. Verbalisations en EDE

Suite à cette longue phase d'observation et de contenu attentionnel riche, le but change et s'oriente davantage vers des actes cognitifs destinés à comprendre et résoudre le problème identifié. La première phase de sa réflexion est destinée rechercher les causes du problème observé (« je réfléchis sur les causes de ce problème »). Ce qui est au cœur de cette analyse est le caractère répétitif de cette conduite observée (« problème qui se répète » ; « c'est pas le premier groupe qui rencontre ce problème » ; « je me dis que j'ai déjà vu deux fois le même problème »). Jean émet ensuite plusieurs hypothèses afin d'identifier ces causes : « soit ça vient de moi, je me suis mal exprimé dans les consignes au départ de la situation ou soit ça peut venir des élèves ça vient du fait qu'ils n'ont pas compris ou qu'ils n'arrivent pas à comprendre comment il se réalise le passe et va ». Lors de cette phase de réflexion marquée, d'ailleurs explicitement verbalisée en tant que telle (« je réfléchis »). Suite à cette réflexion sur les causes du problème rencontré par les élèves, Jean s'interroge sur les moyens qu'il pourrait mettre en œuvre pour le résoudre : son postulat initial est que ses « paroles n'ont pas suffi » ce qui l'amène à se demander comment faire pour être dans « du concret ».

IV.1.3.2.2.2. Enregistrements audiovisuels

Si la vidéo ne nous permet pas de confirmer directement l'activité cognitive de Jean, valorisant ainsi la plus-value de l'EDE pour documenter l'activité en situation, elle nous apporte des traces observables autorisant des inférences sur les éléments probablement

exposés quant à la délibération cognitive de Jean sur la réitération du problème. En effet, juste avant d'arrêter les élèves, Jean débute son intervention par « Ramazan c'est pareil regarde… stop ». Nous analysons cette communication orale comme la concrétisation de la réflexion cognitive préalablement menée et qu'il nous a verbalisée en EDE. Nous pensons ainsi que cette verbalisation n'est pas tant destinée aux élèves mais à l'enseignant lui-même pour rationaliser son analyse personnelle préalable.

IV.1.3.2.3. Régulation par « arrêt » et démonstration du deuxième binôme

IV.1.3.2.3.1. Verbalisations en EDE

Le but de Jean change pour s'orienter d'un point de vue général sur la régulation des élèves (« les réguler, leur montrer ce qui ne va pas chez eux quand ils font leur passe et va »). Plus spécifiquement, il exprime l'intention, au travers d'actes cognitifs, d'apporter une régulation différente de la décision régulatrice verbale « flash » réalisée avec le premier binôme (« ne plus être simplement dans la parole ») et se donne ainsi pour but d'être « plus dans du concret, m'inclure dans la réalisation du passe et va » et de « mettre du visuel sur des mots que j'ai pu dire avant sur ce que je leur ai expliqué dans ma consigne ». Jean fait tout d'abord écho à un temps de concentration sur sa régulation (« je suis concentré sur ma démonstration »). Suite à ces actes cognitifs Jean verbalise des actes liés à une démonstration en deux temps, où le premier est destiné à montrer aux élèves ce qu'ils font lorsqu'ils réalisent le passe et va ; et où le second temps s'oriente vers la démonstration de ce qui est attendu par l'enseignant, soit de ce qu'il y a à faire pour réaliser un passe et va (« je leur montre ce qu'ils font d'abord et ensuite je leur montre ce que j'attends d'eux »). Jean semble animé par l'idée de montrer « le décalage entre ce que eux ils font et ce que moi je voudrais qu'ils fassent ». Enfin, le contenu attentionnel de Jean lors de cette régulation est caractérisé par des indices sur l'élève avec lequel il fait la régulation et le ballon qu'il manipule (« je vois l'élève avec qui je fais la régulation et le ballon je ne vois que ça je suis concentré sur ça »). Ainsi, à cet instant, Jean ne prête pas attention à Ramazan qui était pourtant l'élève qu'il avait identifié comme à la source du problème et donc à qui la régulation est principalement destinée.

IV.1.3.2.3.2. Enregistrements audiovisuels

La vidéo nous permet tout d'abord d'observer un temps relativement long (trois secondes) entre l'injonction précédemment évoquée permettant de stopper les élèves dans leur action (« Ramazan, c'est pareil, regarde… stop ») et le début de sa régulation en tant que telle. Cela nous permet de penser que ces trois secondes sont révélatrices du temps de concentration évoqué précédemment dans ses verbalisations EDE. Nous confirmons également la nature de la décision régulatrice, ici par « arrêt » des élèves et en mobilisant la démonstration. Dans ce cadre, la vidéo démontrer bien l'intention de Jean de s'inclure dans la réalisation du passe et va, puisque ce dernier prend la balle dans les mains de Ramazan et s'engage dans la réalisation du passe et va à sa place.

EDE	Vidéo	Audio
(158) je les arrête (160) les réguler, leur montrer ce qui ne va pas chez eux quand ils font leur « passe et va » (120) être plus dans du concret, m'inclure dans la réalisation du « passe et va », ne plus être simplement dans la parole, mettre du visuel sur des mots que j'ai pu dire avant sur ce que je leur ai expliqué dans ma consigne (166) je prends le ballon		E. Ramazan c'est pareil… regarde… stop **(s'approche du PB1, Ramazan et prend le ballon).**

Tableau 24 : Analyse croisée, Jean, arrêt du deuxième binôme

En outre, nous mettons en évidence les deux temps de la démonstration préalablement énoncés dans les verbalisations de Jean en EDE, telles que présentées dans le tableau suivant. Ce dernier illustre notamment le décalage dans le déplacement du porteur de balle n°1 que Jean souhaite mettre en avant. Nous observons une réelle différence sur ce point entre la première réalisation et la seconde comme en témoigne l'enchainement des quatre photos précédentes. Par ailleurs, la vidéo nous permet de nuancer la focalisation attentionnelle verbalisée par Jean en EDE. Ce dernier est certes majoritairement focalisé sur le ballon et l'élève avec qui il démontre.

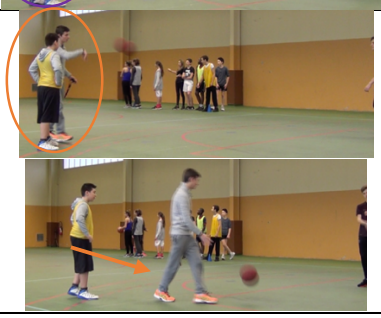
EDE	Vidéo	Audio
(168) je leur montre ce qu'ils font d'abord (162) je leur dis qu'ils reçoivent pas le ballon en avançant		E. Ca ne sert à rien de faire un passe et va, si tu lui fais la passe ici E. (…) et si tu reçois la balle ici
(168) ensuite je leur montre ce que j'attends d'eux (176) je leur montre juste le décalage entre ce que eux ils font et ce que moi je voudrais qu'ils fassent (164) (je leur dis) qu'ils ne prennent pas le ballon en avançant et qu'il faut justement qu'ils prennent la balle en mouvement		E. Si tu lui fais un passe et va c'est pour recevoir la passe là… E. ***(s'avance vers le panier)*** et aller au panier, et là tu vas tirer ***(redonne le ballon à Ramazan)***

Tableau 25 : Analyse croisée de l'activité de Jean, démonstration pour le deuxième binôme

Néanmoins, la vidéo laisse apparaître des décrochages de ce foyer attentionnel vers Ramazan. La vidéo permet en effet d'observer que Jean observe brièvement Ramazan à trois reprises : au début de la démonstration, à la fin de sa démonstration de ce que les élèves font et à la fin de sa démonstration de ce qu'il souhaite que les élèves fassent. Par l'analyse des données audiovisuelles, nous mettons en avant une seconde forme de nuance entre les verbalisations de Jean en EDE et ses communications pendant la régulation. En effet, Jean exprime explicitement en EDE, à plusieurs reprises la notion « d'avancer vers la cible », qui représente par ailleurs son premier critère et le problème majeur pour le premier et le second binôme. Or, il n'utilise jamais explicitement ce terme lors de cette seconde démonstration.

IV.1.3.2.4. Relation entre les verbalisations, les actions et les éléments d'arrière-plan à différentes échelles temporelles

	Planification de leçon	Contexte de la leçon	Connaissances des élèves	Connaissances sur l'APSA	Expériences antérieures
But n°1		(114) les filles ont pas tout à fait le même problème (100) je vois le deuxième binôme et je vois qu'ils ont le même problème que le binôme juste avant			
But n°2	(134) Le fait d'avancer c'est le premier critère qui m'apparaît c'est le critère qui ne va pas dans la situation (136) le second critère c'est sur le réceptionneur qui essaye de recevoir la balle et de s'orienter face au panier				
But n°3		(110 je sais que c'est pas un problème isolé		(110) Je sais qu'il faut qu'il avance vers l'avant	

Tableau 26 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Jean, Basket-ball, moment important n°2

Lors de l'observation du deuxième binôme, Jean ne fait référence qu'à des éléments d'arrière-plan relatifs à des faits précédents de la leçon et notamment liés à son observation du premier binôme (« les filles ont pas tout à fait le même problème » ; « je vois le deuxième binôme et je vois qu'ils ont le même problème que le binôme juste avant »). Par ailleurs, son but s'ancre dans des éléments d'arrière-plan propres à la leçon, liés à ses consignes et sa régulation au premier binôme. Ainsi, cette intention est fortement contextualisée dans le cadre spatio-temporel de la leçon et s'exprime dans l'arrière-plan relatif à la temporalité de la situation (« c'est pas un problème isolé »). Cette décision effective d'arrêter les élèves est confortée chez Jean par des éléments d'arrière-plan extérieurs à la leçon, faisant écho à ses

connaissances théoriques sur l'APSA (« je sais pourquoi je les arrête » ; « je sais qu'il faut qu'ils avancent vers l'avant »). En outre, lors de la réflexion pré-régulation Jean ne fait référence qu'à des éléments d'arrière-plan relatifs à sa planification au travers une nouvelle fois de critères qu'il se fixe (« le fait d'avancer c'est le premier critère qui m'apparaît c'est le critère qui ne va pas dans la situation » ; « le second critère c'est sur le réceptionneur qui essaye de recevoir la balle et de s'orienter face au panier »). Enfin, lors de la régulation du deuxième binôme, Jean fait à la fois référence à ses connaissances dans l'APSA (« je sais qu'il faut qu'ils avancent vers l'avant ») et à des éléments issus de ses observations précédentes (« je sais que ce n'est pas un problème isolé »). En somme pour ce deuxième moment important, Jean fait appel essentiellement à des éléments d'arrière-plan relatifs à ses observations précédentes et à ses indicateurs, corrélés à sa planification de leçon. Par ailleurs, Jean ne fait à aucun moment allusion à ses connaissances sur les élèves ainsi qu'à ses expériences antérieures. Il mobilise en outre très peu ses connaissances dans l'APSA. Enfin, nous notons un élément d'arrière-plan relatif à sa connaissance des procédures de démonstration que nous n'avons pas catégorisé ici (« la démonstration c'est le meilleur moyen pour rendre concret »).

IV.1.3.3 Troisième moment important : observation de l'évolution entre les deux passages

IV.1.3.3.1. Observation post-démonstration et régulation par confirmation

IV.1.3.3.1.1. Verbalisations en EDE

Le but de Jean change lorsqu'il termine sa régulation et que les élèves s'engagent spontanément dans une nouvelle réalisation du passe et va. Jean exprime d'ailleurs son but à la fois pour l'élève mais également pour lui-même. En effet, il verbalise à la fois l'intention de voir si les élèves « ont changé leur comportement » et à la fois l'intention de constater si la régulation qu'il « vient de faire a fonctionné ». Dans un premier temps, Jean prend en compte de nombreux indices sur la réalisation du passe et va en lien avec son premier critère lié à l'avancée des élèves lors du passe et va (« je vois qu'il y a une évolution dans l'espace » ; « les élèves occupent beaucoup plus l'espace » ; « le porteur de balle part d'un espace pour aller vers un autre qui est beaucoup plus proche de la cible et qui est plus avancé par rapport à son partenaire »). Le contenu attentionnel de Jean laisse également apparaitre des indices sur un second critère, certainement implicitement évoqué dans son arrière-plan, lié à la vitesse de déplacement des joueurs (« (je vois) la vitesse aussi » ; « le non porteur de balle va plus vite ») ; critère qui n'était pourtant pas central dans sa régulation. Ce moment se termine par un bilan que se fait Jean silencieusement (« je me dis que ça commence à venir » ; « là je me dis qu'ils ont compris »), qu'il verbalise par ailleurs aux élèves (« je leur dis un truc comme ça pour qu'ils sachent que c'est mieux »).

IV.1.3.3.1.2. Enregistrements audiovisuels

La vidéo nous permet de confirmer à la fois les indices observés par Jean lors de la réalisation du second passage, sa focalisation attentionnelle sur ce binôme à cet instant et sa confirmation orale à la fin du passe et va. Concernant les indices mobilisés par Jean, nous constatons à partir du tableau 27 suivant, une évolution concernant le critère « d'avancée » de Ramazan. L'enchainement des photos précédentes, permet d'observer qu'il effectue sa première passe proche du plot posé par l'enseignant (soit très proche de la ligne du centre du terrain de Basket-ball) et récupère le ballon au centre de la raquette, soit tout proche du panier. L'élève a ainsi parcouru environ un quart du terrain lors du passe et va. Par ailleurs, bien que dos au panier, Jean recentre son attention sur les élèves dès le début de leur seconde réalisation du passe et va, comme en témoigne l'orientation de sa tête dans la première photo. Nous observons dans la deuxième photo qu'il est face au panier et aux élèves, soit dans une position très favorable pour prélever l'ensemble des indices évoqués en EDE. Enfin, nous validons la confirmation orale de Jean qui leur dit à haute voix « voilà » à la fin de leur réalisation du passe et va. Une nouvelle fois, nous constatons que sa verbalisation est beaucoup plus

implicite que son intention et ses actes cognitifs (« je leur dis un truc comme ça pour qu'ils sachent que c'est mieux »).

EDE	Vidéo	Verbatim vidéo
(182) Je reprends mes critères (192) je ne regarde que ça (194) je regarde ce que j'avais ciblé (184) (je suis attentif) à l'espace (184) je vois qu'il y a une évolution dans l'espace (186) Les élèves occupent beaucoup plus l'espace (190) le porteur de balle part d'un espace pour aller vers un autre qui est beaucoup plus proche de la cible et qui est plus avancé par rapport à son partenaire (198) (je vois) la vitesse aussi (200) le non porteur de balle va plus vite		E. (***observe le binôme réaliser de nouveau le passe et va)***
(202) je me dis que ça commence à venir (204) là je me dis qu'ils ont compris (204) je leur dis un truc comme ça pour qu'ils sachent que c'est mieux		E. Voilà.

Tableau 27 : Analyse croisée des indices de Jean, observation post-démonstration

IV.1.3.3.2. Relation entre les verbalisations, les actions et les éléments d'arrière-plan à différentes échelles temporelles

Lors de cette phase d'observation post-démonstration, Jean fait appel exclusivement à des éléments d'arrière-plan relatifs à ses observations précédentes et au contenu de sa démonstration. Par ailleurs, ces éléments d'arrière-plan de la leçon font également écho aux critères préalablement fixés dans sa planification de leçon. Cela se retrouve en effet dans son but à cet instant (« voir s'il y a une évolution ») mais aussi à certains de ses actes cognitifs (« je reprends mes critères » ; « je ne regarde que ça »). Or, ses verbalisations en EDE comme l'analyse vidéo confirment que la démonstration est exclusivement orientée sur un unique critère qu'il s'est préalablement fixé : le fait d'inciter les élèves à aller vers l'avant lors de la réalisation du passe et va. Ainsi, les éléments d'arrière-plan mobilisés sont également liés à sa planification de leçon.

	Planification de leçon	Contexte de la leçon	Connaissances des élèves	Connaissances sur l'APSA	Expériences antérieures
But n°1		(192) c'est vraiment le point ciblé, c'était vraiment cette notion d'espace et d'aller vers l'avant (194) les autres critères que j'ai abordés dans ma démonstration (184) je vois qu'il y a une évolution dans l'espace (186) Les élèves occupent beaucoup plus l'espace (200) le non porteur de balle va plus vite			

Tableau 28 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Jean, Basket-ball, moment important n°3

IV.2. INTERPRETATION DES DONNEES

IV.2.1. ATTENTION EXPERIENTIELLE

IV.2.1.1 Structuration du champ d'attention

IV.2.1.1.1. Structuration du champ d'attention lors de l'observation des élèves

IV.2.1.1.1.1. Sélection des indices et structuration du champ d'attention

Tout d'abord, le canal visuel semble privilégié par Jean lors de cette séquence. En effet, malgré quelques relances de notre part en EDE, relatives à son attention et à ses perceptions (i.e. « peut-être que tu perçois encore d'autres choses à ce moment où tu observes que les élèves n'avancent pas »), nous n'avons pas obtenu d'autres sources de prises d'information. Nous pensons notamment à des indices auditifs liés par exemple au niveau sonore, ou encore à des indices kinesthésiques. Ainsi, son canal visuel est exclusivement mobilisé dans la sélection d'indices permettant de décrire la motricité des élèves lors de cette séquence de Basket-ball. Par ailleurs, la vision centrale est principalement utilisée pour observer l'activité motrice des élèves. Nous relevons néanmoins quelques indices visuels du binôme des garçons pour observer le demi-terrain d'à côté. Il y a donc une première forme d'intention de partager son champ d'attention entre les deux demi-terrains. Ce mode de fonctionnement ne semble pas stabilisé, dans le sens où ce temps d'observation en vision périphérique est très furtif. En outre, les indices perçus à cet instant restent très généraux et essentiellement liés au contrôle

de la classe. En appui sur le tableau 29 suivant, nous constatons, que quelle que soit l'observation, Jean mobilise des indices liés à la motricité et aux contenus d'enseignement à transmettre. L'observation du premier binôme est caractérisée par une très forte prise en compte d'indices relatifs à la motricité des élèves ; nous constatons en effet que les indices relatifs au respect des règles sont en minorité. Ces indices liés à la motricité sont très largement empreints de sa planification de leçon (il parle de « critères » qu'il se fixe). Ainsi, l'observation de l'activité motrice des élèves se fait par rapport à un référentiel sur ce qui est attendu par Jean en amont de la leçon Cela est donc en cohérence avec ses verbalisations en entretien semi-dirigé relatives à l'importance qu'il accorde à sa planification comme guide de son activité *in situ*. Au sein des indices relatifs à la motricité, Jean perçoit non seulement beaucoup d'indices différents mais aussi relativement précis sur le détail de la motricité et enfin qu'ils sont en convergence avec l'analyse vidéo. Il y a donc à cet instant une description très fine, détaillée et pertinente de la motricité des élèves. Néanmoins cette tendance semble s'inverser lors des petits coups d'œil jetés sur le demi-terrain des filles. En effet, les indices mobilisés concernent à la fois la mise en activité des élèves, leur respect des consignes et quelques indices relatifs aux critères de réalisation. Ces mêmes indices liés à la réalisation de la situation restent non seulement très généraux mais en plus très proches de ceux pris en compte pour les garçons. Cette observation est ainsi essentiellement orientée dans une logique de comparaison avec la précédente sur le premier binôme. En outre, les indices prélevés lors de la seconde observation se focalisent sur un unique item de l'observation initiale « le jeu vers l'avant », soit liés aux contenus d'enseignement. Nous pensons dans ce cadre que Jean a à cet instant déjà hiérarchisé les comportements et se focalise ainsi sur ce qu'il considère comme étant le problème majeur de ces élèves. En outre, les indices prélevés au sein d'un même item sont plus détaillés en ce qui concerne l'explication de ce jeu qui n'avance pas. Nous pensons ainsi que cette seconde observation lui a permis de spécifier son analyse et de trouver l'origine du problème des élèves. Enfin, nous retrouvons ces constats précédents lors de l'observation post-démonstration. Nous avons synthétisé dans le tableau suivant, les différentes natures[90] d'indices pris en compte par Jean lors de cette séquence dans le tableau suivant. Nous avons également relevé l'ordre chronologique, au sein de chaque observation, dans lequel ces indices sont prélevés (numéro dans le tableau 29, 1 étant les premiers indices perçus, etc.).

	Est ce qu'ils font ?	**Est ce qu'ils font ce qu'il y a à faire ?**	**Est ce qu'ils font ce qu'il y a à faire pour bien faire la SA**
	Mise en activité	**Consignes**	**Critères de réalisation**
Obs binôme n°1		1	2
Obs « coup d'œil aux filles »	1	2	3
Obs binôme n°2			1
Obs post-démonstration			1

Tableau 29 : Synthèse des indices mobilisés par Jean dans ses observations en Basket-ball

Plus globalement, nous mettons en évidence deux formes d'observation liées à deux formes de structuration de son champ d'attention et au but poursuivi par Jean à chaque instant. En ce sens, il ne prend en compte des indices sur la mise en activité des élèves que lorsqu'il est préoccupé par la régulation de la motricité (observation du premier et du second binôme). A l'inverse, lorsqu'il est animé par la gestion de la classe, les indices sur la mise en activité sont certes prioritaires mais croisés à des indices liés au respect des consignes et aux critères de réalisation. En parallèle, nous constatons une focalisation sur un ou deux points précis de la motricité des élèves pour lesquels les indices prélevés sont précis et nombreux. Enfin, nous retiendrons que Jean dégage de son observation non seulement les indices relatifs à la nature du problème rencontré par l'élève mais également à ses origines lui permettant de l'expliquer.

[90] Nous avons catégorisé les indices pris en compte par les enseignants stagiaires au regard de l'intention qu'ils poursuivent lors de leur observation. Dans ce cadre, nous distinguons des indices relatifs à a) la « mise en activité des élèves », soit lorsque l'enseignant est préoccupé à savoir ce « que font les élèves ? » ; b) les « consignes », soit répondant à la question « font-ils ce qu'il y a à faire dans la situation ? » et c) les « critères de réalisation » soit permettant de renseigner « est-ce qu'ils font ce qu'il y a à faire pour bien faire la situation d'apprentissage (SA) ? ».

Cela a ainsi pour conséquence que l'observation et la hiérarchisation des comportements moteurs se font dans le même temps.

IV.2.1.1.1.2. Relation entre les indices perçus et les éléments d'arrière-plan mobilisés

Nous constatons une logique de comparaison des indices perçus à des éléments d'arrière-plan de différentes natures : sa planification de leçon et des éléments précédents de la leçon. Lors de ses premières observations, la comparaison se fait avec des « critères » issus de sa planification de leçon ; ce que nous relevons notamment au travers de tournures de phrase à la forme négative. Cela traduit selon nous l'expression de la comparaison effectuée par Jean entre ce qu'il attend des élèves et ce qu'il observe d'eux. Nous retrouvons ici un élément de convergence avec ses verbalisations en ESD et notamment sa définition de l'activité décisionnelle régulatrice. Néanmoins, nous pensons que ces « critères » issus de sa planification de leçon font implicitement écho à ses connaissances dans l'APSA. Lors de la seconde observation, nous constatons que la structuration de son champ d'attention est guidée voire contrainte par son observation précédente en ayant pour intention d'observer si le problème est identique. Cela explique ainsi la réduction du nombre de critères évoqués précédemment et la focalisation sur un ou deux aspects de la motricité des élèves. Cela a également pour conséquence de réduire son champ d'attention et limite ainsi sa perception de la motricité des élèves qui ne sont plus observés dans la globalité de leur geste mais sur des points isolés. Nous pensons que cette démarche peut l'induire en erreur en focalisant son attention sur un élément peu pertinent pour un second binôme n'ayant aucun lien avec le premier. Néanmoins, cette hyper focalisation lui permet de prendre en compte un détail plus fin des items retenus. Par ailleurs, nous retrouvons une nouvelle fois une prescription de l'observation au regard de critères préalables lors de l'observation post-démonstration ayant pour but de confirmer aux élèves leur juste réalisation. En effet, Jean ne prend en compte à cet instant que les indices qu'il a régulés au préalable ; tel qu'il le manifeste d'ailleurs explicitement en EDE. Ainsi, ceci nous conforte dans l'idée d'une observation en « entonnoir » allant d'une observation globale de l'élève à une observation plus détaillée et spécifiquement orientée sur des items qu'il se fixe au fil de l'évolution de ses observations. En somme, si la première observation est largement contrainte par des éléments d'arrière-plan extérieurs à la leçon, les deuxième et troisième observations sont davantage situées au sein de celle-ci. Elles présentent dans ce cadre une forme d'adaptabilité à l'évolution de la situation et de la motricité réelle des élèves. En outre, cette confirmation reste très ciblée au regard de la dynamique de l'activité de Jean à cet instant ; ce dernier semble déjà guidé par le besoin d'aller observer ce qui se passe sur l'autre terrain. Par ailleurs, Jean fait référence, à plusieurs reprises, à des connaissances théoriques sur l'APSA basket-ball en elle-même. Or, ce dernier fait référence, dans l'entretien semi-dirigé au poids de ses expériences en tant qu'entraineur de basket-ball en club sur ses décisions régulatrices. Nous pouvons ainsi envisager que ce sont les sources d'influence principales à cet instant lui permettant de lire la motricité de l'élève. Néanmoins, nous constatons qu'il n'y fait pas aussi explicitement référence qu'aux éléments relatifs à sa planification de leçon. Nous pensons que cette dernière constitue un filtre préalable, lui permettant en amont de la leçon d'agglomérer l'ensemble de ses connaissances utiles pour la leçon en cours. Cette même planification, une fois dans la leçon, constitue un guide de lecture et de décryptage de la motricité des élèves. Par cela, son observation semble se dérouler selon une logique comparative prenant pour point de départ des critères prédéfinis représentatifs de ses attendus. Ainsi, sa lecture de l'activité des élèves peut être décrite comme la comparaison de la motricité *in situ*, au regard d'indicateurs prédéfinis. Cette recherche d'indices se fait ainsi de façon binaire, par la recherche de la présence ou de l'absence des indices préétablis lors de l'exécution motrice de l'élève.

IV.2.1.1.2. Structuration du champ d'attention lors des phases de réflexion pré-régulation

Spécifiquement à sa réflexion précédant sa régulation par arrêt des élèves, nous constatons que le champ attentionnel de Jean semble se diriger vers sa propre réflexion interne. Ainsi,

cette focalisation attentionnelle peut s'analyser comme un besoin de retrait et de concentration afin de faire le lien entre ce qu'il a pu observer et ce qu'il va dire et démontrer à l'élève. A cet instant, la vidéo nous permet d'observer que Jean semble avoir le regard globalement vers le bas ce qui corrobore ses verbalisations en EDE relatives à un contenu attentionnel visuel vide vers l'extérieur et orienté vers ses critères. Ainsi, nous présumons que Jean se donne du temps pour organiser cette réflexion. Il aurait pu en effet commencer à s'adresser verbalement à Ramazan pendant ce temps où il se déplace vers lui. Contrairement aux phases d'observation et de discrimination, qui semblent être fluides et efficientes pour Jean dans cette décision régulatrice, une phase semble importante pour lui tant qualitativement que quantitativement : celle de l'anticipation des éléments à la base de sa régulation. Il sera ainsi intéressant d'observer si ce point constitue chez Jean une modalité récurrente et stable ou subjective et innovante dans son mode d'anticipation de la régulation. Néanmoins, nous nuançons cette analyse en pensant que ce moment se déroule à un instant où les élèves sont arrêtés ; ce qui pourrait expliquer en partie la fermeture du champ attentionnel visuel.

IV.2.1.1.3. Structuration du champ d'attention lors des phases de régulation

Relativement au champ d'attention pendant sa régulation, nous mettons en évidence deux formes distinctes de structuration du champ lors de cette séquence. Tout d'abord, nous n'avons pas obtenu de données relatives à la structuration de son champ d'attention pendant sa régulation flash au premier binôme. Cet instant étant très bref et enclavé entre deux phases d'observation de la motricité nous pouvons penser que son attention est tournée vers les élèves ; ce qui est d'ailleurs mis en évidence dans la vidéo. En effet, Jean a non seulement son regard orienté vers Alexis mais il accompagne par ailleurs sa régulation verbale d'un geste. Cela témoigne du fait qu'il considère que l'élève est également attentif à sa régulation. Nous avons cependant recueilli des informations relatives à la dynamique attentionnelle de Jean lors de sa régulation verbale par « arrêt » du second binôme. Son attention semble partagée entre les élèves et sa propre réalisation motrice en cours. Ainsi, son champ d'attention se structure à la fois au travers d'éléments directement en lien avec sa démonstration et sa réalisation motrice et l'élève pour qui il réalise cette démonstration qui se situe en arrière de lui. Cela peut ainsi s'interpréter comme la double intention d'être concentré dans la réalisation motrice en cours et « montrer le bon exemple » et ainsi maintenir l'image du « bon enseignant » tout en conservant un contact visuel avec l'élève pour qui il démontre. En outre, la focalisation attentionnelle se fait une nouvelle fois en vision centrale uniquement. En somme, Jean ne prend en compte que des indices visuels lors de cette même démonstration.

IV.2.1.2 Dynamique attentionnelle

IV.2.1.2.1. Articulation des fenêtres attentionnelles à l'échelle temporelle de la séquence

Au cours de cette séquence Jean passe d'une focalisation en fenêtre salle sur le demi-terrain de garçons, à de brefs moments d'attention alternant le demi-terrain de garçons et le demi terrain des filles, pour une nouvelle fois se recentrer en fenêtre salle sur le demi-terrain de garçons. Ce passage d'une fenêtre salle à une autre, lui permet d'avoir, pendant le temps de cette brève séquence, un contrôle visuel sur l'ensemble des élèves de la classe. Jean verbalise d'ailleurs explicitement son intention de « voir si ça tourne » et d'avoir « un aperçu global sur toute la classe » entre la réalisation du passe et va du premier binôme et du second binôme. Cette décentration du demi-terrain des garçons couplée à cette centration furtive du demi-terrain des filles nous conduit à penser que la vision centrale est privilégiée chez Jean. Nous présentons l'articulation des fenêtres attentionnelles à l'échelle temporelle de la séquence retenue dans le tableau suivant dans lequel nous faisons correspondre, à partir d'un code couleur, les fenêtres attentionnelles aux verbalisations EDE de Jean. En somme, et quelle que soit la structuration de son champ d'attention, cette volonté de conserver un œil sur ce qui se passe sur le demi-terrain des filles témoigne selon nous d'une intention permanente de conserver le contrôle de la classe et du maintien des élèves engagés dans la situation. Nous pensons que cette préoccupation est permanente dans le sens où Jean est à cet instant animé

dans une activité décisionnelle régulatrice continue mais cette intention, présente en arrière-plan tout au long de la leçon, resurgit dès le premier « trou » dans la réalisation motrice des élèves (fin du passe et va du premier binôme et début du passe et va du second binôme). Nous présentons l'articulation de ses fenêtres attentionnelles à l'échelle de cette séquence dans le tableau suivant.

	Vidéo	EDE
Fenêtre n°1 Fenêtre salle resserrée		(42) je vois que les élèves ont compris le fonctionnement global (14) le « passe et va » n'est pas réalisé comme je le souhaiterais
Fenêtre n°2 Fenêtre écran		(48) Je vois que l'élève qui fait la passe, il avance pas, il se déplace pas et la passe elle retourne vers l'arrière
Fenêtre n°3 Fenêtre écran		(36) Il (l'enchainement) est assez restreint (38) ils enchainent pas vraiment ils prennent la balle à l'arrêt
Fenêtre n°4 Fenêtre salle resserrée		(72) je vois certaines filles (74) Je les vois globalement d'abord je vois que ça tourne, je vois qu'elles font la situation (76) je perçois qu'elles ont aussi un problème
Fenêtre n°5 Fenêtre salle resserrée		(100) je vois le deuxième binôme les deux autres garçons qui passent et je vois qu'ils ont le même problème que le binôme juste avant
Fenêtre n°6 Fenêtre écran		(104) la deuxième passe du « passe et va » se fait à l'arrêt
Fenêtre n°7 Fenêtre écran		(140) je vois que le non porteur de balle ne se met pas de face au panier et donc il est pas dans le sens du jeu
Fenêtre n°8 Fenêtre salle resserrée		(184) je vois qu'il y a une évolution dans l'espace (186) Les élèves occupent beaucoup plus l'espace
Fenêtre n°9 Fenêtre écran		(190) le porteur de balle part d'un espace pour aller vers un autre qui est beaucoup plus proche de la cible et qui est plus avancé par rapport à son partenaire

Tableau 30 : Articulation des fenêtres attentionnelles de Jean dans la séquence de Badminton

IV.2.1.2.2. Articulation des fenêtres attentionnelles lors de l'observation de la motricité

Lors de la première observation puis à chaque nouvelle observation nous constatons une réduction de son champ d'attention, en passant d'une fenêtre salle à une fenêtre écran. L'attention de Jean passe d'une prise en compte globale de la réalisation motrice des élèves, à une fixation sur un aspect particulier. Les indices prélevés dans son champ global concernent à la fois le respect des consignes globales par les élèves et un diagnostic global sur la réalisation motrice. Une fois ces constats globaux réalisés, force est de constater une diminution de son champ d'attention. Lors de cette phase Jean prend pour focalisation attentionnelle les critères qu'il s'était fixés et y consacre toute son attention. Il y a donc bien une logique d'observation allant du général au spécifique, tout en sachant que le spécifique n'émerge pas de la motricité de l'élève mais est bien induit par les critères préalablement anticipés. Néanmoins, ce mode de fonctionnement ne se retrouve pas lors de la phase d'observation de l'évolution des élèves suite à sa régulation. Dans ce cas, son attention est immédiatement centrée sur le critère précis qu'il souhaite observer. Nous pensons que ce mode de fonctionnement peut s'expliquer de deux manières. Tout d'abord, cela est un gain de temps et d'énergie pour lui, lui permettant ainsi de retourner observer le reste des élèves, ce qu'il fait d'ailleurs immédiatement après avoir confirmé aux élèves leur bonne réalisation. Nous pensons par ailleurs qu'il se centre sur un critère précis dans le but d'évaluer la qualité de sa régulation. Jean prend également en compte de nouveaux indices sur la motricité de l'élève lors de cette phase de confirmation, ce que nous analysons comme un trait lié à son expertise dans l'APSA. Malgré un cadre d'analyse de la motricité relativement contraint et anticipé, Jean est capable de prendre en compte d'autres indices s'en détachant car ayant un

œil aiguisé sur la lecture de la motricité des élèves dans cette APSA. En somme, l'observation de Jean au cours de cette séquence peut être caractérisée comme allant du global au spécifique sur la description de la motricité des élèves. En effet, les premières observations restent générales en étant notamment centrées sur la mise en activité des élèves et leur respect des consignes ; les indices liés aux contenus d'enseignement sont nombreux et concernent différents aspects de la motricité des élèves. Par la suite, ses observations se focalisent uniquement sur le versant moteur et les critères de réalisation à transmettre.

IV.2.2. CARACTERISATION DE L'ACTIVITE DECISIONNELLE REGULATRICE

IV.2.2.1 Décision régulatrice « flash » verbale du premier binôme

Cette décision régulatrice est routinisée dans la forme et émergente dans le contenu sur fond d'anticipation. En effet, concernant la forme, nous constatons que la réflexion de Jean prend une tournure de phrase négative. L'idée avancée par défaut semble abandonnée dans le même temps qu'elle apparaît. Jean ne fait référence à aucun élément d'arrière-plan relatif au choix de la forme. Cette décision régulatrice semble être davantage un choix par défaut, lui permettant de se laisser du temps afin d'observer si le comportement se reproduit. Nous pensons qu'il considère qu'il n'est pas pertinent de mobiliser une régulation par arrêt si le problème observé est isolé et ne concerne ainsi pas plusieurs élèves de la classe. Son activité décisionnelle régulatrice dans sa forme, peut être révélatrice de l'application d'un schéma routinisé et préétabli relatif à un ordre idéal des formes de régulation ; ce qu'il conviendra d'interroger ultérieurement. Enfin, la décision d'arrêter les élèves est d'ores et déjà en bourgeonnement dès le début de son activité décisionnelle régulatrice de cette séquence. Le contenu de la régulation est en revanche révélateur d'une décision émergente sur fond d'anticipation. En effet, le contenu transmis est déduit de son observation préalable sans pour autant nécessiter une délibération. Le caractère émergent provient également selon nous du fait que la décision régulatrice est pertinente au regard de la motricité réelle des élèves. Par ailleurs, nous constatons un recours très important à des « critères » issus de sa planification de leçon en arrière-plan. Ainsi, le contenu de sa régulation semble émerger de la situation et des conduites observées tout en étant en partie prescrit par des critères anticipés lui permettant de guider sa réflexion. D'un point de vue extérieur, cette régulation est orientée vers Alexis, premier porteur de balle, pour lui signifier d'avancer vers la cible. Ainsi, l'enseignant ne régule ici qu'un des deux élèves, celui qu'il considère par ailleurs comme ayant le problème majeur dans cette situation. Il s'adresse à lui oralement à deux reprises, pendant sa réalisation et juste après celle-ci ; la seconde étant plus précise que la première. Cette régulation a également pour intention de transmettre un contenu d'enseignement aux élèves, soit sur ce qu'il y a à faire pour bien faire la tâche. En verbalisant cela, Jean donne à l'élève la possibilité de modifier sa motricité et d'être ainsi plus efficace dans la réalisation du passe et va.

IV.2.2.2 Décision régulatrice par démonstration et arrêt du deuxième binôme

Cette seconde décision régulatrice est délibérée dans la forme sur fond de routnisation et émergente dans son contenu sur fond d'anticipation. En effet, la typologie de celle-ci, soit l'arrêt des élèves fait écho à une routine de fonctionnement. Jean ne fait en effet nullement référence à une réflexion sur des alternatives à l'arrêt de ce binôme. Néanmoins, des éléments d'arrière-plan relatifs à ses observations précédentes viennent nuancer cette prise de position initiale et l'amènent à décider que ce n'est pas la bonne solution à cet instant. Au regard de ces éléments et particulièrement de l'apparition systématique de l'idée initiale d'arrêter les élèves nous pensons que cette solution est anticipée et largement empreinte d'un schéma de régulation routinisé et réinterrogé au regard des éléments contextuels en présence. De façon plus nuancée, cette influence d'un schéma préétabli se retrouve pour le choix de la forme de guidage. Cependant, Jean s'interroge explicitement sur la forme de guidage à mobiliser, ce qui confère un caractère en partie délibératoire à cette décision. Le choix de la démonstration n'émerge pas à partir des éléments contextuels en présence mais bien d'un élément d'arrière-plan, lié à une conception forte de l'activité de régulation, lui permettant de se justifier à lui-

même que l'utilisation de la démonstration est le meilleur moyen pour rendre concrète son explication. Ainsi, Jean ne cherche pas ici à trouver le meilleur moyen au regard de la singularité de la situation mais bien à s'appuyer sur ses connaissances génériques théoriques qui lui permettent de légitimer son action. Là encore, nous pensons que ce mode de fonctionnement est issu d'un schéma préétabli et routinisé des formes de régulation. A l'instar de la régulation précédente le contenu de sa régulation est en partie issu de la situation et en partie guidé voire contraint par sa planification de leçon. Cette décision présente ainsi un versant émergent et un versant planifié. Jean ne délibère pas spécifiquement sur le fond et les contenus à transmettre au sein de sa régulation. Néanmoins, au regard de ses verbalisations en EDE, cette réflexion semble être continue tout au long de la séquence. Il est ainsi très probable que les phases d'observation des comportements moteurs et de discrimination des obstacles majeurs à l'apprentissage se fassent en synergie. En somme, sa connaissance fine de l'APSA lui permet une activité de lecture et de hiérarchisation des conduites motrices très rapide et efficace. Nous avons en effet confirmé au travers de l'analyse vidéo le problème majeur rencontré par les élèves et identifié par Jean. Néanmoins, il semble se donner du temps lors de l'arrêt des élèves dans sa régulation par la démonstration. En effet, nous avons mis en évidence un temps de latence entre l'arrêt de l'activité des élèves et le début de sa régulation. Ce temps semble lui permettre d'affiner la nature des contenus qu'il va transmettre puisqu'ayant au préalable anticipé la forme de celle-ci. Il apparait par ailleurs, que la hiérarchisation des comportements observés se fasse au regard des critères qu'il s'est initialement fixés pour ses élèves. Cette même réflexion se réalise par contraste et apparition ou non de ces critères préétablis. Nous confirmons ainsi notre analyse relative à l'influence majeure des éléments d'arrière-plan sur l'activité décisionnelle régulatrice de Jean au cours de cette séquence d'enseignement.

IV.2.2.3 Décision régulatrice « flash » de confirmation du second binôme

Cette régulation est émergente sur fond d'anticipation. En effet, la régulation se termine ici par une séquence de confirmation de la motricité des élèves. Nous avons préalablement noté le décalage existant entre l'intention de Jean « qu'ils sachent que c'est mieux » et ce qu'il leur dit réellement « voilà ». Il y a donc une grande part d'implicite dans la confirmation orale faite par Jean. Nous pensons que le caractère très bref de cette confirmation orale peut se comprendre par le besoin de Jean de reprendre des informations sur le reste des élèves de la classe et notamment du demi-terrain de filles, qui est justement situé à cet instant dans son dos. Nous pensons que bien que l'enseignant s'engage dans une activité décisionnelle relativement longue et efficace à cet instant, il est piloté prioritairement et en filigrane par un besoin fort de gérer la classe et de maintenir les élèves engagés dans la situation d'apprentissage. La décision de la régulation est émergente puisqu'elle résulte de l'observation par Jean de la répétition du passe et va de façon délibérée par les élèves. Nous analysons le contenu de cette régulation de deux manières distinctes. Nous pensons que cette confirmation orale a pour première intention de signifier aux élèves qu'ils ont progressé et qu'ils sont en voie d'acquisition de la réalisation du passe et va. Cette confirmation orale joue sans doute une fonction pour Jean, lui permettant à l'instar de sa verbalisation « Ramazan c'est pareil » de se confirmer à haute voix ce qu'il est seul à penser. Nous analysons cela par une manière de se rassurer.

IV.2.2.4 Eléments de synthèse sur l'activité régulatrice de Jean en Basket-ball

En analysant globalement les données précédentes nous pensons que le schéma utilisé par Jean ici (régulation « flash » orale suivie d'une régulation « arrêt » par la démonstration) est anticipé et routinisé et révélateur d'une conception assise sur les modalités de régulation. Il conviendra d'observer dans les autres séquences retenues si ce schéma se reproduit ou s'il est utilisé ici de manière singulière et spécifique à cette séquence d'enseignement. En somme, il apparaît que l'activité décisionnelle de Jean est prioritairement et majoritairement, en terme de temps alloué, orientée vers le choix des moyens utilisés pour réguler, plus que sur la nature

des contenus transmis lors de cette régulation. Nous avons préalablement observé qu'il se donne un temps pour envisager ces éléments qui lui servent de base à sa régulation. Néanmoins, ces éléments se confondent avec les critères qu'il a mobilisés pour observer les élèves ; ces mêmes critères qui avaient été anticipés. Le contenu même de la régulation est également largement empreint d'éléments planifiés et n'émerge pas de la motricité des élèves. L'activité décisionnelle de Jean est donc également fortement marquée par des éléments d'arrière-plan, anticipés préalablement lors de sa planification. Nous présentons la nature du contenu de chaque régulation de Jean au sein de cette séquence dans le tableau suivant.

	Motivation	Consignes	But	Critères de réalisation	Critère de réussite
Régulation « flash » binôme n°1			x		
Régulation « arrêt » démonstration		x	x	x	
Régulation « flash » confirmation					x

Tableau 31 : Contenu des décisions régulatrices de Jean en Basket-ball

Nous constatons que les trois régulations transmettent un contenu différent. Alors que la première est davantage destinée à rappeler le but de la situation aux élèves, la seconde donne également les critères de réalisation permettant de bien la réaliser et la dernière permet aux élèves de se situer par rapport aux critères de réussite. Les critères de réalisation ne semblent être transmis que lors de la régulation par arrêt des élèves ; il conviendra d'interroger ce point ultérieurement. Globalement, l'enchainement de ces trois régulations les fait apparaître comme complémentaires non seulement dans la forme mais également dans le fond et donne ainsi aux élèves tous les moyens leur permettant de dépasser leur obstacle initial.

Chapitre V. Etude de cas n°2 : Jean-Badminton-4ème

V.1. PRESENTATION DES DONNEES

V.1.1. CONTEXTUALISATION DE LA LEÇON

V.1.1.1 Conception de la leçon : exploitation de la planification

La leçon filmée est la quatrième d'un cycle en comportant sept au total. La classe est une quatrième comportant vingt-quatre élèves. Les élèves ont déjà vécu un cycle dans l'APSA et c'est ainsi la compétence attendue de niveau 2 de la compétence propre n°4 qui est visée (cf. BOEN HS n°6 du 28.08.2008). Les principaux éléments conceptuels retenus au sein de la planification de la leçon sont les suivants.

Objectifs de la leçon	Etre capable d'exploiter les espaces libres par une utilisation du terrain et des espaces libres dans la profondeur.		
Compétences visées	**Connaissances :** Le vocabulaire spécifique à l'activité : dégagement, smash, lob ; les différents types de service de façon à prendre immédiatement l'ascendant sur son adversaire ; les coups qui peuvent être utilisés en attaque et en défense. **Capacités :** Varier les services produits selon deux modalités en fonction du placement de l'adversaire et de son point faible ; créer un lien entre le service et le renvoi probable pour préparer le coup suivant ; combiner le jeu en profondeur et le jeu en largeur. **Attitudes :** Etre persévérant et motivé dans l'apprentissage des coups spécifiques ; être dans l'intention de rupture dès le service et sur chaque volant favorable ; être concentré pour rester lucide et choisir les stratégies les plus pertinentes.		
Planification de l'organisation spatio-temporelle de la leçon			
Phase de la leçon	**Descriptif**	**Contenus d'enseignement**	**Remédiations**
Echauffement	Rappel des règles rapidement, de la tenue de la technique du service abordée dans les leçons précédentes. Jeu sous forme de matchs type coupe Davis.		
Situation n°1	**Objectif :** être capable d'utiliser la profondeur et la largeur du terrain pour mettre en difficulté son adversaire. **Consignes** : le joueur A travaille et le joueur B fait travailler ; le joueur A sert et doit chercher à chaque frappe et de viser un espace libre. Le joueur B doit simplement chercher à renvoyer le volant au joueur mais doit toucher entre chaque frappe et avec sa raquette un des deux plots disposés sur le terrain.		Possibilité de rapprocher ou d'éloigner les plots placés sur le terrain pour complexifier ou simplifier le travail du joueur A.
Situation n°2	Objectif : être capable de remporter le plus de match possible. Consignes : Les élèves doivent chercher à remporter le point en mettant en difficulté leur adversaire.		

Tableau 32 : Eléments sélectionnés issus de la planification de la leçon de Badminton de Jean

Comme nous l'avions souligné précédemment Jean n'anticipe pas au sein de cette leçon les contenus d'enseignement qu'il souhaite transmettre aux élèves. Par ailleurs, nous constatons une nouvelle fois que les remédiations sont très succinctes.

V.1.1.2 Déroulement de la leçon : enregistrements audiovisuels

V.1.1.2.1. Contextualisation organisationnelle : synopsis

La leçon a eu lieu le mercredi 30 mars 2016 de 10h20 à 12h10. Elle se déroule dans la « grande » salle du gymnase du collège. Le gymnase permet de jouer sur neuf terrains règlementaires ou dix-huit demi-terrains. Le climat de classe est propice aux apprentissage : les élèves sont attentifs dans les temps de regroupement et s'engagent aisément dans les situations d'apprentissage.

Temps	Phase de la leçon	Description synthétique de l'activité de l'enseignant et des élèves
0'' (6') => 6'	Prise en main	La prise en main se fait dans la grande salle, l'enseignant rassemble les élèves devant un grand tableau Velléda. Il précise aux élèves qu'il y a de nombreux absents mais que cela n'entravera en rien le déroulé de la leçon. Il présente cette dernière très globalement puis détaille particulièrement l'échauffement. Les élèves sont bavards et ont des difficultés à rester concentré pendant ce premier temps de consignes.
(3'30) => 9'30	Mise en place de la « Coupe Davis »	L'enseignant place les élèves, leur donne des fiches. Ces derniers mettent du temps à se mettre en place.
(16'30) => 26'	Echauffement « Coupe Davis »	Les élèves sont par équipes de deux ; il y a deux équipes sur chaque terrain. Les élèves réalisent chacun un simple et un double. L'activité de l'enseignant est orientée à la fois vers l'observation et la régulation des élèves mais également de l'organisation de la suite de la leçon au regard du grand nombre d'élèves absents (on l'entend et le voit compter les élèves à plusieurs reprises)
(6'30) => 32'30	Consignes « les plots »	L'enseignant rassemble les élèves devant le grand tableau Velléda pour expliquer la situation des « plots ». Ce dispositif semble avoir déjà été utilisé par l'enseignant qui le présente comme un rappel. L'enseignant précise des éléments relatifs aux déplacement (ne jamais tourner le dos à son adversaire).
(15') => 47'30	SA n°1 « les plots »	Les élèves sont quatre par terrain réglementaires. Deux plots sont posés dans la profondeur du terrain, l'élève défenseur doit en toucher un après chacune de ses frappes. L'élève attaquant doit chercher à jouer là où son adversaire n'est pas. Pendant la situation l'enseignant démontre une forte activité d'observation silencieuse (souvent non finalisée par une régulation).
(2'30) => 50'	Rassemblement des élèves	L'enseignant rassemble tous les élèves devant lui et leur donne l'autorisation d'aller boire.
(2') => 52'	« Pause boisson »	Les élèves vont boire.
(3'30) => 55'30	Consignes « montantes descendantes »	L'enseignant explique aux élèves qu'il remplace la situation des matchs de poule par des matchs en montante descendante au regard du nombre important d'élèves absents. L'enseignant appelle les élèves un à un et les place sur un terrain précis.
(19'30) => 1:15'00	« Montantes descendantes »	Pendant les matchs l'enseignant tente de réguler les élèves. Néanmoins son activité semble davantage caractérisée par un « déambulage » entre les terrain, en n'ayant pas de réelles intentions d'action.

Tableau 33 : Synopsis de la leçon de Badminton de Jean

V.1.1.2.2. Présentation de l'activité de l'enseignant au sein de la leçon

V.1.1.2.2.1. Repérage des différentes formes de régulations utilisées

Nous présentons l'activité globale de régulation de Jean au travers du tableau suivant. 65

Régulations Jean, Badminton, 4ème			
Ordre	**Sécurité**	**Organisation**	**Motrices (DR)**
17	1	28	19

Tableau 34 : Décisions de régulation de Jean, Badminton

Dans ce cadre, la plupart des régulations sont liées à la gestion de la classe et l'organisation de la leçon (43,1%). Par ailleurs, les régulations liées à l'ordre (26,2%) sont quasiment équivalentes aux décisions régulatrices sur la motricité (29,2%). Cela étant ces régulations relatives à l'ordre ne sont que ponctuelles, isolées et ne suffisent pas à caractériser un climat de classe perturbé. Enfin, la gestion de la sécurité (1,5%) ne semble pas constituer une priorité pour Jean lors de cette leçon de Badminton. Au regard de ces éléments, nous constatons que cette analyse est identique à celle effectuée pour l'activité de régulation de Jean en Basket-ball[91].

V.1.1.2.2.2. Chronologie et caractéristiques des décisions régulatrices de la leçon

Nous présentons le détail de l'activité décisionnelle régulatrice de Jean à l'échelle de cette leçon de basket-ball dans le tableau suivant. Nous observons dans ce cadre que les décisions flash sont les plus utilisées par Jean lors de cette leçon (69,5%). Par ailleurs, l'utilisation de la démonstration semble se coupler à l'arrêt de l'activité des élèves à l'exception d'une régulation verbale par arrêt des élèves. La démonstration est bien moins mobilisée que la régulation verbale (20% *vs* 80%), cela fait écho aux verbalisations de Jean en entretien semi-dirigé relatif à la primauté pour lui des décisions verbales sur les démonstrations.

[91] Pour davantage de précisions nous renvoyons le lecteur au tableau détaillé en annexe 18

Phase de la leçon	Typologie de l'intervention	Forme de guidage
Echauffement Coupe Davis	Flash	Oral
	Arrêt	Oral
	Flash/Arrêt	Oral/Démonstration
	Arrêt	Oral
SA n°1 « Les plots »	Flash	Oral
	Flash	Oral
	Flash	Oral
	Flash/Arrêt/Flash	Oral/Démonstration/Oral
	Flash	Oral
SA n°2 « Montantes descendantes »	Flash	Oral
	Arrêt	Oral/Démonstration
	Flash	Oral
	Flash	Oral
	Flash	Oral
	Flash	Oral
	Flash/Arrêt	Oral/Démonstration
	Flash	Oral
	Arrêt	Oral/Démonstration
	Flash	Oral

Tableau 35 : Chronologie de l'activité décisionnelle régulatrice de Jean, Badminton[92]

V.1.2. CONTEXTUALISATION DE LA SEQUENCE RETENUE

V.1.2.1 Description de la séquence par l'enseignant lors du rappel stimulé

Lors du premier visionnage de la vidéo Jean contextualise globalement son activité « je suis en observation je regarde pour voir en fonction de ce que j'attends et ce qui est fait et de la différence et de réguler ce qui me semble à réguler ». Lors du second visionnage Jean identifie trois moments importants. Le premier moment important concerne le « constat de la même action ». Jean exprime qu'il observe deux fois la même action chez Julie. Ainsi, il ne prend pas en compte le premier échange de la séquence vidéo. C'est pourquoi nous l'avons mis en « rosé » dans le tableau 36 et nous n'en tiendrons pas compte dans l'analyse en lien avec notre volonté de privilégier le point de vue du sujet par rapport au point de vue en troisième personne. Nous considérerons ainsi que le premier volant est relatif à celui retenu et verbalisé en EDE par Jean. Le deuxième moment important porte sur la « régulation par la démonstration ». Jean constate que le « verbal ne suffit plus » et donc qu'il faut selon lui « montrer et expliquer plus concrètement » ce qu'il attend de l'élève. Pour lui, la démonstration constitue un moyen pour l'élève d'observer l'enseignant réaliser le geste. Le Troisième moment important consiste à « voir s'il y a une transformation et si les consignes données permettent de résoudre le problème ». Jean souhaite se « poser » pour observer et voir s'il y a une transformation. En ce sens, Jean exprime implicitement qu'après ces deux étapes précédentes, de régulation verbale et de démonstration, l'observation de l'évolution de la situation apparaît comme le moyen privilégié dans sa démarche globale de régulation. Pour ce troisième moment identifié, Jean ne fait pas écho qu'au premier volant joué par Julie suite à sa démonstration. C'est pourquoi nous avons également « rosé » les deux dernières lignes du tableau 36 suivant.

V.1.2.2 Présentation de la séquence à partir de l'enregistrement audiovisuel

La séquence choisie se déroule dans la première situation d'apprentissage (« les plots »), à la quarantième minute de la leçon. L'activité de l'enseignant au sein de cette séquence peut être caractérisée globalement par l'enchainement de trois décisions régulatrices dont la première et la dernière sont verbales en « suivi » de l'élève et la seconde en « arrêt » par la démonstration. Ces trois décisions régulatrices s'adressent à une même élève, Julie qui joue en coopération avec un de ses camarades. Cette élève endosse le rôle de l'attaquant et a pour consigne de déplacer son adversaire pour jouer là où il n'est pas (cf. tableaux 32 et 33 précédents). Plus précisément l'activité de Jean au sein de cette séquence peut être décrite et décomposée, d'un point de vue extérieur, selon neuf phases distinctes largement contraintes par les différents

[92] Pour le détail du tableau, nous renvoyons le lecteur à l'annexe 19

points joués. Elles sont présentées successivement dans la colonne « activité de l'enseignant » dans le tableau 36 suivant.

V.1.2.3 Synthèse : croisement des données

Lors du rappel stimulé, Jean a mis en évidence trois moments importants pour lui au sein de cette séquence. Le premier moment important pour lui, concerne le constat de la même action chez Julie entre les deux points observés, ce qui englobe ainsi les cinq premières phases précitées d'un point de vue extérieur ; le second concerne la régulation par « arrêt » de l'activité de Julie au moyen de la démonstration et correspond ainsi à la sixième phase précitée ; enfin le dernier moment important pour Jean concerne sa volonté d'observer si les consignes données permettent de résoudre le problème et s'il y a une transformation chez Julie, ce qui se corrèle aux trois dernières phases précitées. Le détail de cette séquence est présenté en page suivante pour avoir une vision d'ensemble.

Découpage temporel	**Organisation spatiale**	**Activité de l'enseignant**	Verbatim **et (actes directement observables corrélés)**
MI 1 : Constat de la même action et première régulation verbale		Observation et Régulation verbale	E. (***Observe silencieusement la fin d'un échange d'un binôme mixte)***. Hey Julie s'il est devant il faut que tu le fasses reculer[93]
		Observation silencieuse	E. ***(se déplace au centre du terrain, observe un nouvel échange, s'adresse à Julie au milieu de l'échange)*** allez fait le reculer él. ***(Julie met le volant dans le filet).*** E. Bon c'est pas mal, c'est bien
		Observation et régulation verbale (flash)	E. ***(observe silencieusement un nouveau point)*** E. ***(s'adresse une nouvelle fois à Julie au milieu de l'échange).*** Allez fait le reculer él. ***(Julie met une nouvelle fois le volant dans le filet).***
		Régulation verbale (arrêt)	E. Si tu vois qu'il est devant ***(passe sous le filet et se rapproche de Julie)*** si tu vois que ton adversaire il est devant tu lèves, pour aller viser derrière. él. Mais j'y arrive pas… heu… à viser derrière. E. Mais si tu y arrives
		Observation et régulation verbale (flash)	E. ***(Observe un nouveau point et s'adresse à Julie au milieu de l'échange).*** E. Allez fait le reculer. él. ***(Perd le point et regarde l'enseignant)***
MI 2 : Régulation par la démonstration		Régulation démonstration (arrêt)	E. ***(se rapproche de Julie, prends sa raquette)*** Si tu veux avoir plus de force au lieu de taper le volant comme ça (de face, raquette devant au niveau du visage)… tu te décales ***(recule le pied opposé au bras raquette),*** il faut que tu mettes un pied devant un pied derrière, et là tu peux allez chercher loin derrière. Et là tu vas réussir à le faire reculer. Regarde même moi, si tu es ici et que tu frappes le volant comme ça ***(démontre une frappe de face)*** tu n'as pas de force, alors que si tu te mets de profil et que le volant il arrive là, sans forcer tu vas pouvoir le faire reculer ***(démontre une frappe de profil),*** d'accord ? él. Ahhh…. ***(avec une intonation marquée en signe de compréhension)*** merci ! E. Essaye de te mettre de profil
MI 3 : Voir s'il y a une transformation et si les consignes données permettent de résoudre le problème		Observation et Régulation verbale	E. ***(observe un nouveau point).*** E. Allez dans le positionnement c'est ça.
		Observation et Régulation verbale	E. ***(observe un nouveau point).*** E. Pense à aller chercher loin derrière,
		Observation et Régulation verbale	E. ***(observe un nouveau point)*** E. voilà ***(s'en va vers le fond du terrain)*** dans l'idée c'est bien.

Tableau 36 : Chronologie de la séquence de badminton de Jean, croisement des données du RS et de la vidéo

[93] Les cases en « rosé » sont représentatives des points non pris en compte par Jean en EDE mais pourtant bien présent dans la séquence présentée.

V.1.3. ORGANISATION SPATIO-TEMPORELLE DES VERBALISATIONS ET DES ACTIONS DE L'ENSEIGNANT AU SEIN DE LA SEQUENCE CHOISIE

V.1.3.1 Premier moment important : « constat de la même action et première régulation verbale »

V.1.3.1.1. Observation du premier point joué

V.1.3.1.1.1. Verbalisations en EDE

A cet instant Jean (pour la référence des extraits d'EDE suivant cf. annexe 20 et 21) a tout d'abord pour but de « voir si elle est dans la logique de la situation » ; ce qui fait écho à des éléments d'arrière-plan liés aux consignes initiales de la situation en cours (« j'ai les attentes de la situation en tête »). L'activité de Jean est marquée des actes perceptifs (« regarde sa façon de jouer ») ce qui l'amène à prendre en compte dans son contenu attentionnel qu'« elle est pas dans le refus de la logique de la situation ». Pour l'enseignant « c'est pas qu'elle veut pas faire la situation mais elle est plus dans un jeu où elle ne parvient pas à le faire ». Il évoque par ailleurs un sous but afin de « voir une éventuelle différence entre ce que j'attends et ce qui se fait ». Nous constatons le caractère générique de « ce qui se fait » et non de ce que cette élève spécifique fait. Pour cela Jean tente de caractériser globalement l'activité motrice de Julie au travers d'indicateurs. Son contenu attentionnel lui permet de percevoir « qu'elle est de face, elle a les deux appuis, les pieds à la même hauteur ». Selon lui, les deux indicateurs qui « ressortent » sont « le jeu en profondeur » et « son regard ». Jean fait allusion à ses « consignes » comme éléments d'arrière-plan. Il perçoit également des éléments quant à la prise d'information de Julie sur le volant (« elle prend pas d'information sur ce qui se passe de l'autre côté, elle est centrée sur le volant » ; « (son regard) est fixé sur le volant »), qu'il corrèle à une intention tactique (« je vois que sa priorité c'est de réussir à renvoyer le volant »). Cette activité perceptive est suivie d'actes cognitifs visant à caractériser l'activité de l'élève (« son intention c'est de toucher le volant elle veut juste frapper le volant et surtout pas le rater pour moi elle est vraiment axée sur le fait de réussir à frapper le volant »). L'acte perceptif de Jean est également orienté vers « l'espace de jeu », ce qui l'amène à voir qu'il « est plutôt axé d'un point de vue central et assez proche devant, assez proche du filet » et que Julie « vise dans l'espace central (…) mais ne se soucie pas de la position de son adversaire », « elle ne parvient pas à jouer dans la profondeur ». Il en déduit qu'elle n'a « pas tendance à jouer en profondeur et en fonction de la position de son adversaire soit devant soit derrière ». Cette longue observation détaillée et critériée se poursuit par une phase de constats conclusifs (« Je me dis bon ok je vois qu'elle a ce problème-là elle joue uniquement dans un couloir central et proche du filet »). Enfin, s'enchaine une phase de questionnement, semble-t-il relativement brève, car contrainte par la pression temporelle des échanges.

V.1.3.1.1.2. Enregistrements audiovisuels

Tout d'abord, la vidéo nous permet de confirmé, tel que verbalisé en EDE, la focalisation attentionnelle de Jean sur la motricité de Julie (flèche verte, tableau 37). En effet, la séquence débute avec une régulation verbale pendant laquelle il observe l'élève (flèche verte, tableau 37) témoignant ainsi d'un point de vue extérieur de sa possible attention envers elle.

EDE	Vidéo	Verbatim vidéo
(4) je suis attentif vraiment à une seule élève (68) Je regarde sa façon de jouer (82) Elle est pas dans le refus de la logique de la situation (84) c'est pas qu'elle veut pas faire la situation mais elle est plus dans un jeu où elle ne parvient pas à le faire (10) elle est de face, elle a les deux appuis, les pieds à la même hauteur (74) y a deux indicateurs qui ressortent (78) le jeu en profondeur (80) son regard		E. ***(se déplace au centre du terrain, observe un nouvel échange, s'adresse à Julie au milieu de l'échange)*** allez fait le reculer él. ***(Julie met le volant dans le filet).*** E. Bon c'est pas mal, c'est bien

Tableau 37 : Analyse croisée des indices de Jean, observation du premier point joué

La vidéo permet également de confirmer par inférence les indices issus du contenu attentionnel de Jean tels que verbalisés en EDE (tableau 38). Lors du premier point, les trajectoires de l'élève sont essentiellement dans la zone avant, proche du filet. En effet son adversaire touche quatre fois sur ses cinq frappes, le plot situé à l'avant du terrain, ce qui

constitue ainsi un indicateur quantitatif sur la qualité de la trajectoire de Julie. Néanmoins, cela ne constitue pas pour nous un indicateur aussi prononcé que cela ne l'est pour Jean, comme en témoigne sa communication à Julie « bon c'est pas mal, c'est bien », extrait de l'enregistrement audiovisuel. Par ailleurs, nous constatons que Jean n'est pas focalisé uniquement sur Julie mais suit le volant des yeux et semble porter son regard alternativement sur les deux joueurs. Cela est révélé dans la vidéo par la rotation de la tête de sa tête à chaque frappe des deux élèves (photo n°1 et n°2, tableau 38[94]). Néanmoins, lorsqu'il regarde du côté du terrain ou Julie n'est pas, son regard est dirigé vers le sol ; ce que nous pouvons le qualifier de regard dans le vide. Or, nous n'obtenons en EDE aucune description de la motricité de l'adversaire de Julie alors que nous amenons pourtant Jean à le faire par la relance suivante : « peut-être que tu vois encore d'autres choses pendant ce premier échange ? ». Ainsi, les données issues de la vidéo sont convergentes avec les verbalisations de Jean en EDE relativement à sa dynamique attentionnelle lors du premier point joué.

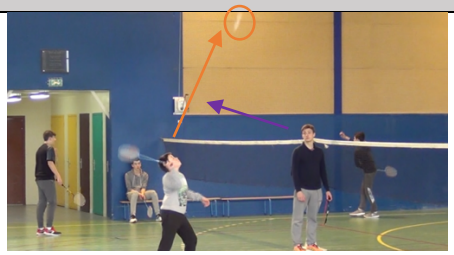
Vidéo	
	
Photo n°1	**Photo n°2**

Tableau 38 : Analyse de la focalisation attentionnelle de Jean, observation du premier point joué

V.1.3.1.2. Décision de la laisser continuer

V.1.3.1.2.1. Verbalisations en EDE

Le but de Jean change brutalement, sans lien explicite avec les verbalisations précédentes et il veut à ce moment « la laisser continuer ». Son activité à cet instant est marqué par de nombreux actes cognitifs, dont le premier l'amène à penser « qu'il n'y a pas d'autres solutions » et fait tout d'abord écho au hasard (« je me dis que c'est peut-être le hasard je me dis qu'elle a joué au centre peut-être juste sur cet échange »). Par la suite, son activité cognitive se nourrie d'éléments d'arrière-plan liés à l'activité de Julie pendant le point précédent (« je repense à son échange au premier échange » ; « elle était en retard dans l'échange » ; « elle a peut-être joué au centre justement parce qu'elle était en retard et que c'est le hasard que c'est peut-être pas révélateur de ce qu'elle fait vraiment »). Il tente d'expliquer l'activité de l'élève à partir d'attributions causales externes et instables ; soit indépendantes de la compétence réelle de l'élève ; ce qui lui permet d'arriver à la décision « d'attendre une ou deux actions supplémentaires ».

V.1.3.1.2.2. Enregistrements audiovisuels

A cet instant l'activité de Jean est essentiellement cognitive ; les enregistrements audiovisuels sont ici limitant pour effectuer une analyse parallèle du point de vue en troisième personne. C'est pourquoi, au regard de notre posture épistémologique, nous conserverons le seul point de vue du sujet pour caractériser l'activité de Jean à cet instant.

V.1.3.1.3. Observation du deuxième point joué et régulation verbale « flash »

V.1.3.1.3.1. Verbalisations en EDE

Jean émet un sous but qui est de « voir si les indicateurs restent toujours » ; « voir si le défaut va persister ». Son activité à cet instant est tout d'abord caractérisée par des actes perceptifs (« je reste sur les mêmes indicateurs » ; « (je regarde) son regard et la position de ses appuis ») au sein desquels il effectue une forme d'aller-retour entre des indicateurs qu'il se fixe comme étant ceux à atteindre, issus de son arrière-plan décisionnel, et les indices issus de son contenu attentionnel (« je regarde pour chacun d'eux si c'est pareil ou pas » ; « j'ai dans

[94] Notons que dans les photos du tableau 38 suivant, Julie n'apparaît pas mais est située à l'extérieur de la photo, sur la droite.

un coin de ma tête ce que je viens de voir avec des aspects particuliers sur lesquels je focalise mon attention »). L'activité de Jean se poursuit par des actes cognitifs (« je constate que l'erreur se reproduit, qu'elle n'arrive toujours pas à jouer au fond du terrain ») tout en poursuivant son activité perceptive. Son contenu attentionnel est marqué par des indices à la fois liés à l'intention tactique du jeu (« y a pas une logique de recherche de rupture en utilisant la profondeur ») et à la fois liés à la technique (« elle est de face et elle a pas un angle de frappe assez ouvert pour viser le fond du terrain » ; « son regard est centré uniquement sur le volant »). L'activité cognitive de Jean se poursuit par une délibération (« ça m'interroge ») cherchant à identifier les causes de la non intention de rupture chez Julie (« Je me dis, pourquoi cette recherche de rupture n'est pas visible ? »). Jean en déduit des constats relativement confus et peu cohérents entre eux (« je me dis y a tel indicateur (élève de face) donc je me dis elle peut pas y arriver » ; « je me dis y a pas de prise d'information sur le terrain adverse » ; « je me dis que ces deux indicateurs que j'ai prélevés chez cette élève sont vraiment deux indicateurs à travailler chez elle puisque c'est deux fois consécutivement que j'observe la même chose, je me dis que c'est là-dessus qu'il faut que j'axe ma régulation »). Enfin, cette délibération cognitive se poursuit par une recherche de solutions dans son arrière-plan décisionnel au travers de ses connaissances théoriques (« j'essaie de voir dans mes connaissances théoriques ce qui peut m'aider pour résoudre ce problème » ; « je me demande comment je peux agir sur ces différents paramètres avec ce que je connais »). Malgré nos relances cherchant à spécifier ces connaissances, nous n'avons obtenu aucun élément sur ce point. Finalement Jean se questionne spontanément sur les aspects tactiques (« Je me demande si déjà elle a l'intention de jouer dans la profondeur »), soit ceux en lien avec ses attentes au sein de la situation d'apprentissage.

V.1.3.1.3.2. Enregistrements audiovisuels

La vidéo nous permet tout d'abord de confirmer la focalisation attentionnelle majoritaire de Jean envers Julie (photo n°2, tableau 39). Nous observons que Jean suit le volant de la tête mais effectue également un décrochage visuel vers le haut. La photo n°3 (tableau 39), illustre bien ce regard de Jean légèrement vers le haut, droit devant lui alors que la focalisation attentionnelle de l'adversaire de Julie nous laisse penser que le volant se situe en bas à gauche de Jean. Or, la vidéo nous permet de constater qu'il n'est à cet instant pas du tout attentif à cela. Cela confirme selon nous, ses verbalisations relatives à ses actes cognitifs et à sa réflexion. Par ailleurs, notre supposition préalable, relative au fait que Jean observe alternativement les deux élèves afin d'avoir un aperçu de la profondeur des trajectoires de Julie se confirme ici. Dans ce cadre, nous observons par ailleurs que son regard ne se décale pas jusqu'à l'élève en lui-même mais s'arrête au niveau du volant et que son regard se détourne très rapidement après la frappe de l'élève (photo n°3). Cela se corrèle à un temps d'observation du côté de Julie bien plus important.

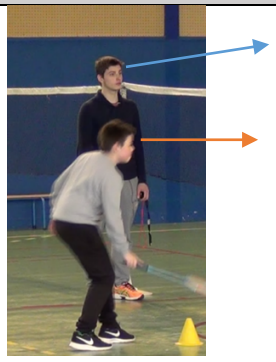
Vidéo	
Photo n°1 Photo n°2	 Photo n°3

Tableau 39 : Analyse de la focalisation attentionnelle de Jean, observation du deuxième point joué

Par ailleurs, la vidéo confirme les indices prélevés par Jean sur l'activité de Julie uniquement relativement à la trajectoire de ses frappes. Nous confirmons les constats de Jean quant au fait

« qu'elle n'arrive toujours pas à jouer dans le fond du terrain ». Lors de ce point, l'adversaire de Julie touche cinq fois sur les cinq touches le plot avant (cercles orange). Par ailleurs, ses déplacements sont extrêmement limités au regard des volants très courts joués par Julie. Ainsi, il n'effectue presque aucun déplacement pour toucher le plot comme en témoigne l'enchainement des cinq images suivantes (cercles bleus). Pendant ce point, les frappes de Julie sont toutes très courtes et confirment les verbalisations de Jean en EDE.

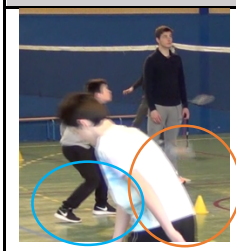
Vidéo				
				

Tableau 40 : Analyse des indices de Jean, observation du deuxième point joué

V.1.3.1.4. Régulation verbale par « arrêt »

V.1.3.1.4.1. Verbalisations en EDE

Jean est à animé par un nouveau sous-but au service du premier but précédemment évoquer. Cela représente ainsi pour lui une opportunité de réguler Julie. Cette régulation est guidée chez Jean par trois principaux buts. Le premier est très générique : « montrer à l'élève ce que j'attends d'un point de vue général ». Ce premier but est ensuite spécifié par l'intention de « la guider dans son intention de jeu » et de « l'inciter à jouer dans la profondeur » (2éme but). Pour cela, il exprime le fait de réguler Julie verbalement (« je lui parle »). Le contenu de cette régulation porte logiquement, en cohérence avec ses constats précédents, sur les aspects tactiques, liés à une intention de jeu (« je lui dis de chercher à utiliser la profondeur du terrain ») (3ème but).

V.1.3.1.4.2. Enregistrements audiovisuels

La vidéo confirme les verbalisations de Jean relatives à une régulation orientée sur des aspects tactiques. Il utilise en effet une tournure de phrase sous forme des décisions conditionnelles formulée à partir de « si… alors » (« si tu vois que ton adversaire il est devant tu lèves, pour aller viser derrière »). Néanmoins il est intéressant de noter que Jean en EDE verbalise uniquement des intentions de jeu (« chercher à utiliser la profondeur du terrain ») sans pour autant lui donner les pouvoirs moteurs lui permettant de parvenir à ce but. Or, dans sa régulation verbale, il est possible d'observer un très bref contenu d'enseignement (« tu lèves »). Nous constatons qu'il ne verbalise aucun contenu d'enseignement permettant à Julie de « lever » le volant, ou encore de s'organiser pour jouer en profondeur, ce qui est en cohérence avec sa volonté de rester général, tel que verbalisé en EDE.

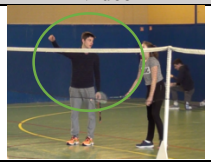
EDE	Vidéo	Verbatim vidéo
(116) Montrer à l'élève ce que j'attends d'un point de vue général (120) la guider dans son intention de jeu (118) l'inciter à jouer dans la profondeur (114) j'essaye juste de rester dans le général (122) je lui parle (112) Je lui dis de chercher à utiliser la profondeur du terrain		E. Si tu vois qu'il est devant ***(passe sous le filet et se rapproche de Julie)*** si tu vois que ton adversaire il est devant tu lèves, pour aller viser derrière. él. Mais j'y arrive pas… heu… à viser derrière. E. Mais si tu y arrives

Tableau 41 : Analyse croisée de l'activité de Jean, régulation verbale par « arrêt »

Par ailleurs, au sein de la vidéo, Julie exprime explicitement à Jean qu'elle n'arrive pas à jouer au fond du terrain (« mais j'y arrive pas à viser derrière ») et ce dernier lui répond, témoignant ainsi qu'il l'a bien entendu sur l'instant. Or, Jean ne fait pas allusion à cette communication de Julie en EDE ; ce qui nous amène à conclure que cela ne représente pas un indice significatif dans son activité régulatrice avec cette élève.

V.1.3.1.5. Observation du troisième point joué et régulation verbale « flash »

V.1.3.1.5.1. Verbalisations en EDE

Le but de Jean change lorsque Julie débute un nouveau point et a pour enjeu de « voir si elle parvient déjà à allonger son volant ou si au moins elle essaye de le faire ». Dans ce cadre, notons que Jean exprime ce but en commençant sa phrase par « j'attends ». L'activité de Jean lors de cette séquence est orientée vers l'observation de Julie et laisse apparaître de nombreux éléments issus de son contenu attentionnel (« y a un alignement volant/raquette/œil » ; « elle reste toujours de face avec un regard centré sur le volant et surtout qu'elle n'arrive pas à jouer dans la profondeur même dans une situation favorable »). Pendant ce temps d'observation nous constatons que les indices prélevés sur l'activité de Julie sont identiques à ceux préalablement retenus. Cela amène Jean à conclure que l'activité de Julie n'évolue pas malgré sa régulation verbale (« ça ne change pas malgré mes conseils »).

V.1.3.1.5.2. Enregistrements audiovisuels

La vidéo ne nous permet pas ici de confirmer la longueur des trajectoires de Julie au regard du choix du cadrage fait sur elle et non sur son adversaire. En revanche, la vidéo nous permet de confirmer l'ensemble des indices issus du contenu attentionnel de Jean. Nous observons en effet cet alignement œil/raquette/volant[95] (double flèche orange tableau 42) et qu'elle frappe le volant de face, sur les trois frappes au cours du même point.

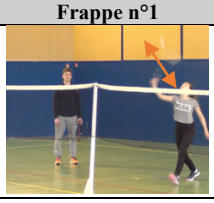
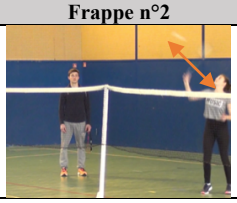
Frappe n°1	Frappe n°2	Frappe n°3
		

Tableau 42 : Analyse des indices de Jean Badminton, observation du troisième point joué

Nous observons également la centration exclusive de Julie sur le volant que ce soit avant, pendant ou après sa frappe. Nous avons pour cela réalisé un kinogramme de l'activité de Julie pendant ce point (tableau 43) dans lequel les photos apparaissent chronologiquement. Nous pensons que Jean ne prend en compte cet élément que lorsque Julie frappe le volant. Nous constatons en effet toujours ce suivi du volant de la tête.

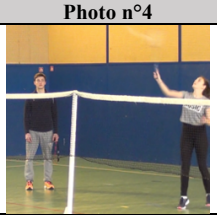
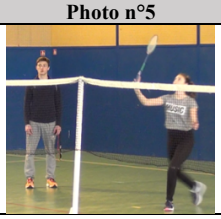
Photo n°1	Photo n°2	Photo n°3	Photo n°4	Photo n°5
				

Tableau 43 : Kinogramme de l'activité de Julie, observation du troisième point joué

La vidéo nous permet par ailleurs de confirmer non seulement la focalisation attentionnelle de Jean vers Julie (flèche bleue, tableau 44) mais également les indices issus de son contenu attentionnel. Nous observons distinctement que le regard de Jean est focalisé sur la zone matérialisée par le carré rouge, révélatrice de cet alignement œil/raquette/volant, tel que verbalisé en EDE.

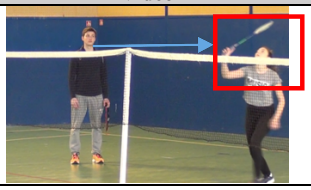
EDE	Vidéo	Verbatim vidéo
(130) y a un alignement volant/raquette/œil (140) Je vois qu'elle reste toujours de face avec un regard centré sur le volant et surtout qu'elle n'arrive pas à jouer dans la profondeur même dans une situation favorable		E. ***(Observe un nouveau point et s'adresse à Julie au milieu de l'échange).*** E. Allez fait le reculer. él. ***(Perd le point et regarde l'enseignant)***

Tableau 44 : Analyse croisée des indices de Jean, observation du troisième point joué

[95] Cette expression est fréquemment utilisée dans les pratiques enseignantes pour caractériser la motricité d'un élève débutant n'ayant pas encore construit la rotation des épaules et la prise de volant au-dessus de sa tête, légèrement sur le côté.

V.1.3.1.6. Relation entre les verbalisations, les actions, et les éléments d'arrière-plan à différentes échelles temporelles

Lors de l'observation du premier point joué, Jean mobilise des éléments d'arrière-plan relatifs à sa planification de leçon ainsi qu'à sa connaissance des élèves dans la pratique de cette APSA. Par ailleurs, les autres éléments d'arrière-plan mobilisés sont liés à des éléments précédents au cours de la leçon et spécifiquement à ses observation et régulations préalables. Nous retrouvons ainsi une logique d'observation guidée par des éléments d'arrière-plan quelle que soit leur temporalité, qu'ils soient au début de l'observation extérieurs à la leçon car planifiés ou par la suite inhérents à celle-ci et issus de son activité en son sein. Nous mettons par ailleurs en évidence que Jean ne mobilise que très rarement ses connaissances sur l'APSA. Au regard de ses verbalisations en entretien semi-dirigé au travers de la place accordée aux savoirs préalables, il sera intéressant de voir si cela constitue un mode de fonctionnement récurrent. Enfin, nous constatons à l'instar de nos observations en basket-ball, que Jean ne fait nullement référence à des éléments d'arrière-plan lors de la phase de régulation par « arrêt ».

	Planification de leçon	Contexte de la leçon	Connaissances des élèves	Connaissances sur l'APSA	Expériences antérieures
But n°1	(80) j'ai les attentes de la situation en tête (80) y a un peu toutes mes consignes		(18) c'est un truc qu'on peut surtout voir chez des élèves qui ont ce profil-là, qui n'ont pas encore une maitrise assez poussée pour se détacher un peu du volant et prendre l'information sur ce qui se passe de l'autre côté du filet		
But n°2		(56) Elle était en retard dans l'échange			
But n°3		(66) j'ai dans un coin de ma tête ce que je viens de voir avec des aspects particuliers sur lesquels je focalise mon attention			
But n°4					
But n°5		(130) y a un alignement volant/raquette/œil (140) Je vois qu'elle reste toujours de face avec un regard centré sur le volant et surtout qu'elle n'arrive pas à jouer dans la profondeur même dans une situation favorable			

Tableau 45 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Jean, Badminton, moment important n°1

V.1.3.2 Deuxième moment important : « régulation par la démonstration »

V.1.3.2.1. Réflexion pré-régulation

V.1.3.2.1.1. Verbalisations en EDE

A cet instant le but de Jean est de trouver un moyen permettant de mieux exprimer à Julie ce qu'il souhaite lui dire, lui expliquer (« il faut que j'envisage une autre solution »). Son intention implicite est « que l'élève comprenne ce que je veux lui dire ». Cet instant est caractérisé par une longue et riche activité de réflexion de Jean sur la démarche qu'il souhaite mettre en œuvre ultérieurement pouvant être décrite à travers trois grand actes cognitifs. Lors du premier acte cognitif il émet le constat que sa démarche précédente ne semble pas avoir fonctionné (« Je me dis que le verbal ne suffit pas que le verbal n'a pas fonctionné ») ce qui amène Jean à envisager une alternative (« Je me dis qu'il faut que j'envisage une autre solution »). Constatons qu'il n'y a pas de réelle phase de réflexion pour trouver cette même alternative et la démonstration apparaît à cet instant comme l'unique solution (« il faut passer par la démonstration » ; « pour moi y a pas d'autre possibilité, c'est vraiment l'outil clé »). Jean envisage le déroulé général de son intervention par la démonstration (« je me dis faut pas juste rester sur ce qu'elle ne fait pas il faut aussi qu'elle voie ce qu'elle fait »). Le second acte cognitif est porté sur des hypothèse de ce que pense Julie (« je pense à ce qu'elle pense »), spécifiquement afin de savoir si elle a l'intention ou non de jouer dans la profondeur. Jean verbalise plusieurs fois le mot « conscience » que nous assimilons dans son langage à cette

question de l'intention de jeu. Jean ne sait pas si Julie a cette intention de repousser le volant (« je me dis qu'elle ne sait certainement pas ce qu'elle fait, qu'elle le fait sans savoir, elle en a pas conscience »), ou a bien cette intention mais ne parvient pas à la mettre en œuvre (« Je me dis aussi peut-être qu'elle en a conscience, qu'elle a l'intention de jouer dans la profondeur mais peut-être qu'elle n'a juste pas la motricité adaptée pour mettre en place cette intention »). Le troisième acte cognitif est orienté vers la délibération et la formulation d'une solution (« je fais vite le choix pour moi c'est pas un problème de conscience, c'est un problème de motricité » ; « pour moi elle se dit « j'utilise la profondeur »). Ce choix est appuyé par des éléments d'arrière-plan relatifs à ses observations précédentes (« Je pense à ce que j'ai vu de sa motricité » ; « c'est des éléments qui ne lui permettent pas de réaliser correctement ce que j'attends d'elle » ; « (je pense à) ses appuis alignés, à son regard centré sur le volant »). Par ailleurs, Jean vient nuancer son choix à la fin de cette délibération, comme pour s'assurer que sa décision sera toujours porteuse et intéressante pour Julie (« je me dis que finalement qu'elle en ait conscience ou pas ça change rien, il faut déjà corriger sa motricité »). En somme, ce premier but est marqué par une phase de réflexion au cours de laquelle Jean délibère sur des informations passées et restées dans son champ de conscience.

V.1.3.2.1.2. Enregistrements audiovisuels

Comme préalablement, il n'est pas possible de confirmer directement par la vidéo les actes cognitifs verbalisés en EDE. Néanmoins, les données audiovisuelles nous permettent d'inférer, au travers de l'activité corporelle de Jean, sa forte délibération cognitive. Le tableau 46 permet notamment d'observer un geste de paralangage de Jean (photo n°1), se mordant la lèvre, pouvant confirmer ses actes cognitifs liés à sa délibération sur sa régulation à venir. Cela est renforcé par un décrochage du regard vers le haut (photo n°1), signe d'une probable centration sur sa propre réflexion. Au travers de la photo n°2, nous observons que Julie tente d'accrocher le regard de Jean avec l'intention de lui signifier : « je ne sais pas quoi faire, aidez-moi » (orientation du regard schématisée par une flèche orange). Nous constatons que Jean ne peut percevoir ce regard de Julie car ayant une orientation du regard à l'opposé de celle-ci (schématisé par une flèche rouge). Ce décrochage peut être interprété comme le besoin de concentration de Jean sur sa réflexion en cours, verbalisée en EDE.

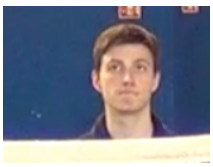
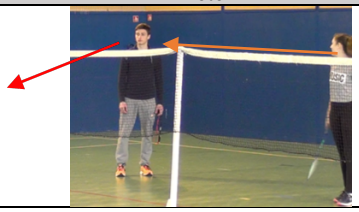
Photo n°1	Photo n°2
	

Tableau 46 : Analyse de l'activité de Jean, réflexion pré-régulation

V.1.3.2.2. Régulation par « arrêt » via la démonstration

V.1.3.2.2.1. Verbalisations en EDE

A cet instant le but de Jean est « que la démonstration ne rende pas compte uniquement de ce que fait l'élève, qu'elle soit aussi centrée sur l'objectif visé, sur ce que j'attends ». Pour parvenir à cela, son activité est marquée par des actes moteurs afin de lui montrer « assez brièvement ce qu'elle fait » et de passer plus de temps « à lui montrer ce qu'elle doit faire ». Cela fait écho à un élément d'arrière-plan lié à sa conception de l'enseignement et de la régulation (« ce qui m'intéresse moi c'est pas ce qu'elle fait, même si je me base dessus mais c'est vers quoi je veux l'amener »). Jean liste un ensemble de contenus d'enseignement qu'il exprime lui verbaliser à cet instant (« je lui dis : faut pas que tes pieds soient côte à côte mais plutôt l'un derrière l'autre il faut pas que tu sois de face mais plutôt de profil et en même temps que je lui dis, je lui montre » ; « je lui montre les appuis décalés »). Il est par ailleurs animé par le sous-but de « voir si elle est attentive à ce que je lui dis ». Son contenu attentionnel est orienté vers Julie (« je suis vraiment attentif à l'élève »). Il exprime des actes afin d'attirer le regarde de l'élève (« je la cherche du regard je la regarde fixement » ;

« j'essaie d'orienter son regard sur ce que je fais »), ce qui l'amène à prendre en compte de nombreux indices sur l'attention de l'élève pendant sa régulation. Il constate globalement qu'elle le regarde (« elle est centrée sur ce que j'ai à lui dire et ce que je lui montre » ; « elle me regarde, elle suit du regard ce que je dis avec mes mots »), mais aussi plus spécifiquement qu'elle semble focaliser son attention davantage sur le haut de son corps (« plutôt fixé sur le haut de mon corps » ; « je vois qu'elle regarde plus mon mouvement des bras, ma raquette » ; « je vois qu'elle ne regarde pas beaucoup mes appuis, elle les regarde mais vraiment très vite »). Suite à ces observations, Jean pense qu'elle ne prend pas suffisamment d'informations sur le placement de ses appuis ; ce sur quoi il souhaite axer réellement sa régulation (« je me dis qu'elle ne prend pas assez d'informations là-dessus »). Cependant, il ne s'alarme pas et décide d'observer la motricité de Julie suite à cette même régulation (« je me dis bon je verrai bien si elle a compris ou s'il faut que j'insiste encore après sur les appuis »). Cela est corrélé à des éléments perçus chez Julie qui semble selon lui « plus compréhensive » (« elle fait un « hmmm » comme pour dire « ah d'accord je comprends »).

V.1.3.2.2.2. Enregistrements audiovisuel

La vidéo nous permet de confirmer les verbalisations en EDE de Jean relatives à ses actes moteur au sein de la démonstration et à sa dynamique attentionnelle.

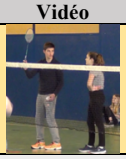
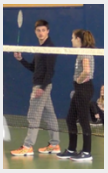
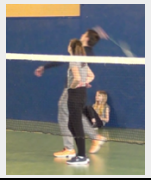
EDE	Vidéo	Verbatim vidéo	Analyse vidéo
(176) Je la régule d'un point de vue moteur (180) je lui montre assez brièvement ce qu'elle fait.		E. ***(se rapproche de Julie, prends sa raquette)*** Si tu veux avoir plus de force au lieu de taper le volant comme ça ***(de face, raquette devant au niveau du visage)***, (…)	L'enseignant montre à l'arrêt à Julie ce qu'elle fait lorsqu'elle frappe : face au file, alignement œil/raquette/volant.
(192) Je lui dis faut pas que tes pieds soient côte à côte mais plutôt l'un derrière l'autre il faut pas que tu sois de face mais plutôt de profil et en même temps que je lui dis je lui montre		E. (…) tu te décales ***(recule le pied opposé au bras raquette),*** il faut que tu mettes un pied devant un pied derrière, et là tu peux allez chercher loin derrière. Et là tu vas réussir à le faire reculer.	L'enseignant montre toujours à l'arrêt ce qu'elle doit faire avant de frapper : décaler ses appuis et aller chercher loin derrière.
(180) je lui montre assez brièvement ce qu'elle fait.		E. Regarde même moi, si tu es ici et que tu frappes le volant comme ça ***(démontre une frappe de face)*** tu n'as pas de force (…)	L'enseignant réalise ensuite la motricité de Julie lors d'une frappe afin que celle-ci s'en rende compte à vitesse réelle, dans l'action.
(180) je passe plus de temps à lui montrer ce qu'elle doit faire (208) Je lui montre les appuis décalés		E. (…) alors que si tu te mets de profil et que le volant il arrive là, sans forcer tu vas pouvoir le faire reculer ***(démontre une frappe de profil),*** d'accord ? él. Ahhh…. ***(avec une intonation marquée en signe de compréhension)*** merci ! E. Essaye de te mettre de profil	L'enseignant réalise enfin une frappe « attendue » (dégagement de fond de court) afin que celle-ci s'en rende compte à vitesse réelle, dans l'action.

Tableau 47 : Analyse croisée de l'activité de Jean, régulation par « arrêt » via la démonstration

Tout d'abord, les données vidéo nous permettent de confirmer les actes moteurs de Jean qui démontre à la fois ce que Julie fait et ce vers quoi il veut l'amener (Tableau 47). Nous confirmons également ses actes "langagiers" au travers des contenus transmis largement en faveur de ses attentes au sein de la situation et non de ce qu'elle fait réellement. En appui sur le tableau 47, nous constatons qu'il commence sa régulation en démontrant la motricité de Julie lors du dégagement, ce qui peut confirmer ses propos sur le fait qu'il se « base sur ce qu'elle fait ». La démonstration peut être décomposée en quatre temps alternant deux phases où Jean part de ce que Julie fait pour lui montrer que ce n'est pas efficace (fond jaune) et deux phases où il démontre ce qu'il attend d'elle (fond gris). Nous retrouvons ainsi une nouvelle fois le rapport que Jean entretient avec la référence attendue ; cela se retrouve jusque dans sa régulation. L'analyse croisée des données ci-dessous permet d'illustrer ces résultats dans la forme et le fond de sa régulation.

Nous confirmons par ailleurs la dynamique attentionnelle verbalisée par Jean en EDE marquée par sa volonté de chercher le regard de Julie (photo n°1, tableau 48) et la grande attention qu'il lui porte à cet instant (flèches oranges, tableau 48). Nous confirmons également que Julie regarde Jean attentivement pendant toute sa régulation (flèches bleues,

tableau 48). La vidéo démontre également qu'elle est principalement focalisée sur le haut de son corps (quatre premières photos) et ne regarde ses pieds qu'à un bref instant (photo n°5).

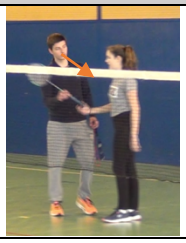
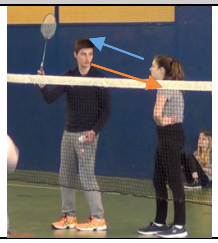
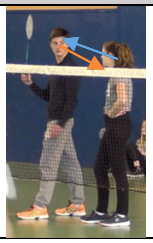
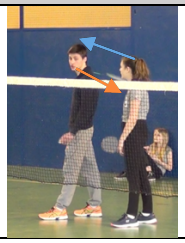
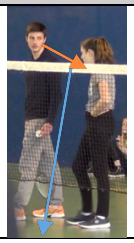
Photo n°1	Photo n°2	Photo n°3	Photo n°4	Photo n°5
				

Tableau 48 : Analyse des dynamiques attentionnelles de Julie et Jean, régulation par démonstration

V.1.3.2.3. Relations entre les verbalisations, les actions et les éléments d'arrière-plan à différentes échelles temporelles

Lors de ce deuxième moment important, lié à sa régulation par la démonstration, Jean se réfère à plusieurs champs de ses éléments d'arrière-plan, essentiellement relatifs à sa planification de leçon ainsi qu'à ses observations préalables. Cela est ainsi en continuité avec nos observations précédentes et viendrait confirmer notre hypothèse d'un éventuel mode de fonctionnement récurrent. Dans cette perspective, nous constatons qu'ils fait à nouveau très peu référence à ses connaissances dans l'APSA ou à ses expériences antérieures. Par ailleurs, il ne mobilise pas non plus à cet instant ses connaissances relatives à ses élèves.

	Planification de leçon	Contexte de la leçon	Connaissances des élèves	Connaissances sur l'APSA	Expériences antérieures
But n°1	(172) c'est des éléments qui ne lui permettent pas de de réaliser correctement ce que j'attends d'elle	(170) Je pense à ce que j'ai vu de sa motricité (172) (à) ses appuis alignés, à son regard centré sur le volant			
But n°2	(180) ce qui m'intéresse moi c'est pas ce qu'elle fait même si je me base dessus mais c'est vers quoi je veux l'amener				

Tableau 49 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Jean, Badminton, moment important n°2

V.1.3.3 Troisième moment important : « voir s'il y a une transformation et si les consignes données permettent de résoudre le problème »

V.1.3.3.1. Observation du quatrième point joué

V.1.3.3.1.1. Verbalisations en EDE

A cet instant, le but de Jean est de voir si les critères de réalisation qu'il a donnés à Julie lors de la démonstration sont appliqués « voir si les critères de réalisation que je lui ai donnés sont appliqués ». C'est par deux actes cognitifs qu'il se focalise sur les deux critères précédents (« je me centre sur ce que je lui ai dit, je me centre surtout sur ses appuis et sur la frappe de profil »). Il prélève des éléments en lien avec ces deux indicateurs au centre de son observation (« on commence à voir un petit décalage des appuis, elle a tendance à aller chercher un peu plus loin derrière son volant ») et d'autres sur l'intention de l'élève quant à son envie de progresser (« y a une volonté de se transformer »). Jean perçoit la notion d'évolution (« je commence à voir des petites évolutions dans l'intention du positionnement, c'est des toutes petites évolutions ») ce qui est corrélé à un élément d'arrière-plan sur ses observations précédentes (« les appuis sont plus vraiment alignés »).

V.1.3.3.1.2. Enregistrements vidéos

Comme souligné précédemment, rappelons que Jean ne s'est focalisé que sur le premier point faisant suite à sa régulation par la démonstration. Nous confirmons ses verbalisations à la fois liées aux indices issus de son contenu attentionnel et sa focalisation unique sur Julie. Le tableau 38 permet de comparer la motricité de Julie avant (pré) et après (post) régulation et notamment de confirmer les verbalisations de Jean quant à la légère évolution du décalage des appuis de Julie (cercles rouges dans le tableau suivant). Suite à la régulation, nous observons le passage du pied arrière en avant au moment de la frappe alors que ces derniers étaient

préalablement fixés au sol et alignés, ce qui est convergent avec ses verbalisations en EDE. Néanmoins, la vidéo nous permet de constater que Julie continue à prendre le volant devant elle (cercles verts) ; ce qui n'a pas été évoqué par Jean en EDE.

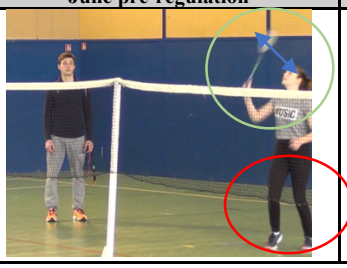
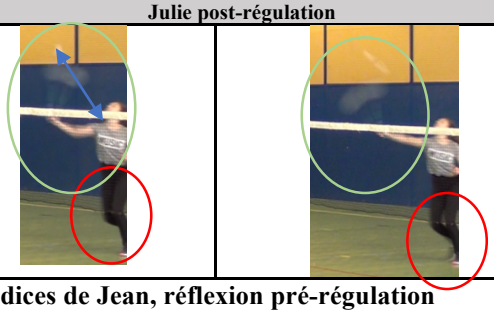
Julie pré-régulation	Julie post-régulation
	

Tableau 50 : Analyse des indices de Jean, réflexion pré-régulation

V.1.3.3.2. Régulation « flash » verbale d'encouragement

V.1.3.3.2.1. Verbalisations en EDE

A cet instant, Jean exprime son but d'une double manière : pour lui en tant qu'enseignant (« l'encourager à continuer ») et pour Julie en tant qu'élève (« qu'elle comprenne qu'elle a compris et qu'elle est dans la bonne voie pour progresser »). Nous pouvons ainsi réunir ces deux buts en envisageant que Jean se donne ainsi pour intention de permettre à Julie de comprendre qu'elle progresse en l'encourageant à continuer. Jean perçoit à cet instant un autre indicateur sur la motricité de Julie (« le regard il est encore bien centré sur le volant »). Cette observation se corrèle à une analyse interne (« je me dis c'est normal, je me dis on peut pas tout changer en une phrase et en une démonstration »). Par ailleurs, Jean exprime qu'il encourage Julie à continuer dans ce sens en lui signifiant notamment qu'elle a réussi à faire évoluer son positionnement (« je l'encourage à continuer dans ce sens globalement positif » ; « je lui parle je luis dis que l'intention du positionnement c'est bien »).

V.1.3.3.2.2. Vidéo

La vidéo nous permet de confirmer les indices issus du contenu attentionnel de Jean qui a notamment évoqué en EDE que « le regard il est encore bien centré sur le volant ». Or, la vidéo nous permet de constater qu'il n'y a aucun changement sur ce point, notamment par la présence persistante de l'alignement œil/raquette/volant au moment de la frappe (en bleu dans le tableau 51). Les enregistrements audiovisuels, confirment les verbalisations de Jean relatives à ses actes "langagiers" destinés à encourager Julie et à l'inciter à poursuivre dans ce sens. Nous avons corrélé par un code couleur, les éléments de l'EDE à ceux issus de la vidéo dans le tableau 51 : en bleu ce qui est relatif à l'alignement du regard, en orange les communications de Jean.

EDE	Vidéo	Verbatim vidéo
(240) Je me dis c'est normal, je me dis on peut pas tout changer en une phrase et en une démonstration (240) je l'encourage à continuer dans ce sens globalement positif (242) Je lui parle je luis dis que l'intention du positionnement c'est bien (238) le regard il est encore bien centré sur le volant		E. ***(observe un nouvel échange).*** Allez dans le positionnement c'est ça

Tableau 51 : Analyse croisée des indices de Jean, régulation « flash » verbale d'encouragement

V.1.3.3.3. Relation entre les verbalisations, les actions et les éléments d'arrière-plan à différentes échelles temporelles

Lors de ce troisième moment important, lié à son observation de sa motricité post régulation, Jean ne se réfère à aucun élément d'arrière-plan explicite. Néanmoins, certains indices pris en compte sur la motricité de Julie laissaient implicitement apparaître la marque de la mobilisation d'éléments d'arrière-plan, en étant directement mobilisés dans l'observation et la prise en compte d'indices.

	Planification de leçon	Contexte de la leçon	Connaissances des élèves	Connaissances sur l'APSA	Expériences antérieures
But n°1		(234) Je commence à voir des petites évolutions dans l'intention du positionnement, c'est des toutes petites évolutions, y a une volonté de se transformer (236) on commence à voir un petit décalage des appuis, elle a tendance à aller chercher un peu plus loin derrière son volant (236) Les appuis sont plus vraiment alignés			
But n°2		(238) le regard il est encore bien centré sur le volant			

Tableau 52 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Jean, Badminton, moment important n°3

V.2. INTERPRETATION DES DONNEES

V.2.1. ATTENTION EXPERIENTIELLE

V.2.1.1 Structuration du champ d'attention

V.2.1.1.1. Structuration du champ d'attention lors de l'observation des élèves

V.2.1.1.1.1. Structuration du champ et sélection des indices

Au sein de cette séquence nous mettons principalement en évidence une activité relative à l'observation de la motricité des élèves. Jean n'est à aucun moment engagé dans la gestion de classe comme dans l'étude de cas précédente. Pendant ces phases d'observation de la motricité de l'élève le canal visuel est privilégié par Jean. En effet, tant les données recueillies en EDE que celles de l'enregistrement audiovisuel nous permettent de penser qu'il est exclusivement engagé lors de cette séquence dans la régulation de l'activité de Julie. Ainsi, les indices mobilisés par Jean semblent émerger exclusivement de son canal visuel. Par ailleurs, nous mettons en évidence une utilisation exclusive de sa vision centrale. Contrairement à son activité en basket-ball, Jean est ici uniquement focalisé sur une seule élève et ne fait notamment à aucun moment écho aux actions de son adversaire ; ce qu'il pourrait justement observer en vision périphérique. Néanmoins, il ne reste pas focalisé sur cette élève mais suit le volant du regard, duquel il tire notamment des informations liées à la trajectoire du volant. Lors de l'observation de la motricité de Julie pendant les points joués, le champ d'attention de Jean est structuré à partir « d'indicateurs » préalablement anticipés, puisqu'en lien avec les consignes et attentes de la situation. Jean cherche à mettre en lien ce qu'il observe avec ce qu'il attend de l'élève au sein de cette situation, soit créer la rupture chez son adversaire. Cela est notamment révélé par des verbalisations en EDE prenant une tournure de phrase négative. Cet élément, préalablement observé en basket-ball, se caractérise par une observation inductive, dans le sens où Jean observe l'élève au regard de ce qu'il attend d'elle (i.e. je ne vois pas…) et non pas spontanément au regard de ce qu'elle fait (i.e. je vois qu'elle…). Nous retrouvons ici explicitement les éléments d'analyse mis en évidence lors de l'entretien semi-dirigé de Jean. Ce mode de fonctionnement semble induit par ses indicateurs préalablement fixés qui lui servent de cadre de lecture de la motricité de l'élève en action voire la prescrivent. Nous pouvons l'expliquer à la lumière de la structuration du champ d'attention de Jean lors du deuxième point joué. Nous constatons que le problème majeur de Julie n'est pas aussi explicite que dans le premier, ce qui nous amène à penser que son champ attentionnel est à ce moment contraint par son observation préalable et que Jean tente d'observer dans ce second point, les indicateurs qu'il a retenus juste avant. Cela semble confirmer la nécessité pour Jean d'être outillé et cadré dans son observation de la motricité. Nous allons jusqu'à avancer qu'il ne semble pas en mesure d'effectuer une observation des élèves sans ces filtres anticipés de lecture. Il conviendra d'interroger ce mode de fonctionnement lors du croisement des données des différentes études de cas. En somme, nous pouvons résumer les indices mobilisés par Jean dans le tableau suivant. Nous y relevons notamment que Jean ne prend à aucun moment de cette séquence des informations relatives à la mise en activité de l'élève ou des autres élèves de la classe. Les indices liés aux consignes et donc à ce qu'il y a à faire sont exclusivement prélevés au début de son activité décisionnelle régulatrice. Par ailleurs, il semble prendre en compte à chaque instant des

indices liés à la motricité. La présentation des données précédente, nous a permis d'observer que les indices moteurs portent essentiellement sur le plan tactique au début de la situation, ce que nous expliquons par la grande importance que constitue sa planification de leçon. Par la suite, les indices techniques, révélateurs du problème majeur chez Julie deviennent prioritaires dans les prises d'information de Jean. Nous constatons ainsi, une capacité à faire évoluer la structuration de son champ d'attention au fil de l'activité décisionnelle régulatrice vers plus de cohérence et de pertinence au regard du problème réel de l'élève.

	Est ce qu'ils font ?	Est ce qu'ils font ce qu'il y a à faire ?	Est ce qu'ils font ce qu'il y a à faire pour bien faire par rapport à la SA
	Mise en activité	Consignes	Critères de réalisation
Obs point n°1		1	2
Obs point n°2		1	2
Obs point n°3			1
Obs point n°4			1

Tableau 53 : Synthèse des indices mobilisés par Jean dans son activité d'observation en Badminton

V.2.1.1.1.2. Relation entre les indices perçus et les éléments d'arrière-plan mobilisés

Nous retrouvons une nouvelle fois, une grande influence des éléments d'arrière-plan planifiés lors de la conception de leçon, sur l'activité d'observation de Jean. Les indicateurs prélevés sur la motricité de Julie évoluent au cours de son analyse, en se centrant davantage sur des indicateurs tactiques et informationnels dans ses premiers temps d'observation, et techniques et réellement moteurs par la suite. Or, au début de l'observation Jean fait référence à des éléments d'arrière-plan liés aux attentes de la situation qui est orientée vers des acquisitions tactiques liées à « l'utilisation des espaces libres ». Au regard des éléments précédemment avancés et de ces constats, il est possible que ces deux temps de l'observation de Jean puissent être expliqués par le caractère très impactant de sa planification de leçon sur son relevé d'indices. Or, Julie est ici davantage en difficulté sur le plan moteur et non informationnel et tactique. La mise en évidence du problème majeur de Julie se fait suite à de nombreux nouveaux points observés et une régulation verbale orientée vers ces aspects tactiques. Jean est en difficulté pour observer rapidement et efficacement le problème majeur de Julie car étant semble-t-il, enfermé dans ses éléments de planification de leçon et davantage animé vers l'acquisition de ce qu'il a prévu que vers les besoins situés de l'élève. Enfin, cette prescription du planifié se retrouve également lors de son observation post-régulation *via* démonstration. Néanmoins, à cet instant les indicateurs mobilisés correspondent aux critères qu'il a préalablement utilisés lors de cette même démonstration. Cela témoigne selon nous, d'un bourgeonnement d'adaptabilité à la situation, nécessitant néanmoins un temps de latence. *In fine*, nous pensons que Jean observe l'activité de Julie au moyen de filtres qu'il considère comme le référentiel à atteindre. Ce guide de lecture est donc composé d'éléments d'arrière-plan préalables à la leçon en cours et surtout de sa planification qu'il enrichit et fait évoluer au cours des différentes observations. Ce cadre de lecture semble donc contraindre en partie son observation mais reste malléable au fil du temps, lui permettant ainsi de s'adapter à l'évolution de la situation.

V.2.1.1.2. Structuration du champ d'attention lors des phases de réflexion pré-régulation : fermeture temporaire du champ visuel

Nous mettons en évidence des temps de réflexion précédant la régulation en elle-même au sein desquels le contenu attentionnel visuel se ferme par un arrêt du relevé d'indices sur la motricité. Nous pensons que l'activité cognitive qu'il déploie à cet instant est au centre de son attention et qu'il ne parvient pas à poursuivre son activité d'observation de Julie. Néanmoins, nous pouvons relativiser cette hypothèse en pensant que ces instants correspondent en partie à des « inter-points » et en partie à des fins de points. Ainsi, il serait envisageable de considérer que Jean observe et analyse la motricité en deux temps distincts ; dont le premier correspondrait davantage au début du point et le second à la fin du point et à l'inter-point. Cela serait ainsi en cohérence avec la verbalisation de buts différents entre ces phases

d'observation et d'analyse. Il conviendra de soulever ce point par la suite afin d'interroger le poids de la forme de pratique ou d'un éventuel mode de fonctionnement intériorisé.

V.2.1.1.3. Structuration du champ d'attention lors des phases de régulation

Lorsque Jean régule l'élève, nous observons que le canal visuel, uniquement mobilisé lors des phases d'observation, se cumule ici avec le canal auditif. Jean verbalise en EDE des éléments de nature auditive à la fin de sa régulation. Néanmoins cela reste anecdotique car lors de la première régulation verbale, Julie exprime explicitement à Julien qu'elle n'y arrive pas et ce dernier lui répond « mais si, tu y arrives » ; ce qui nous permet de penser que Jean a bien entendu ces verbalisations de Julie. L'absence de verbalisation en EDE peut s'expliquer notamment par le fait qu'il ne considère pas ces indices auditifs comme des éléments significatifs à prendre en compte dans son activité de régulation à cet instant. Néanmoins, nous constatons que le canal visuel est largement privilégié par Jean au regard du canal auditif dans la régulation par la démonstration. Comme préalablement en basket-ball, nous observons que Jean est très attentif à l'attention de l'élève qu'il régule. Il est dans ce cadre acteur de cette recherche d'attention de l'élève qui a effectivement des difficultés au début de cette régulation à le regarder. Néanmoins, contrairement à l'analyse effectuée en basket-ball, Jean ne porte ici aucune attention particulière à la bonne réalisation motrice de sa démonstration. Il conviendra d'interroger cet élément dans le croisement des études de cas, notamment en lien avec le poids de son APSA de spécialité. Il est possible qu'il y soit d'autant plus attentif que son niveau d'expertise augmente, en se devant d'autant plus de représenter « le modèle ».

V.2.1.1.4. Synthèse sur la structuration du champ d'attention de Jean en Badminton

En somme, nous distinguons lors de cette séquence deux formes de focalisation attentionnelle de Jean que nous corrélons à des phases différentes de son activité décisionnelle régulatrice. Tout d'abord, nous observons une focalisation attentionnelle visuelle forte sur l'élève, lors des phases de régulation et sur sa motricité lors des phases d'observation des points joués. Par ailleurs, nous constatons, lors des phases de délibération et de réflexion cognitive, que le contenu attentionnel de Jean semble « vide ». Par ailleurs, il convient également de retenir que Jean mobilise ici exclusivement sa vision centrale. Nous n'avons en effet recueilli aucun élément en EDE sur une prise en compte d'éléments en vision périphérique. Cela est d'ailleurs confirmé par la vidéo, qui nous permet de constater qu'il ne regarde à aucun moment de cette séquence à d'autres endroits du gymnase que sur le terrain de Julie. Il est ainsi pleinement attentionné uniquement à un seul terrain voire même à une élève au sein de ce terrain. Nous y reviendrons ultérieurement dans la présentation de l'articulation de ses fenêtres attentionnelles.

V.2.1.2 Dynamique attentionnelle

Contrairement à l'étude de cas précédente où Jean se focalisait sur différents groupes d'élèves il reste ici focalisé sur un seul binôme et particulièrement une des deux élèves, Julie. Nous n'observons pas d'articulation de différentes fenêtres attentionnelles macro révélatrices de prises d'informations sur le reste de la classe.

Lors des temps d'observation des points joués par Julie, le croisement des données obtenues en EDE avec celles de la vidéo nous permet une analyse plus fine de la dynamique attentionnelle de Jean. Nous constatons, par l'analyse vidéo que Jean semble suivre le volant des yeux ; puisque sa tête effectue une rotation de droite à gauche (lorsqu'il est situé au centre du terrain). Or, ses verbalisations en EDE corrélées, laissent apparaître que la totalité de son contenu attentionnel porte sur Julie. Au regard des données traitées et présentées, il est possible de penser que Jean focalise bien son observation sur Julie mais suit le volant des yeux, sans doute à la fois pour conserver le fil de l'échange et pouvoir observer directement les trajectoires des volants de Julie, donc les lieux d'impact de frappe de son adversaire. Le contenu attentionnel visuel de Jean semble s'ouvrir lorsqu'il voit Julie, puisque cela correspond à son intention ; et se fermer en se réduisant à ses trajectoires lorsque le volant passe de l'autre côté du filet. Jean présente donc une dynamique attentionnelle visuelle très

centrée sur Julie, en ne considérant son adversaire qu'à la marge. En somme, alors que d'un point de vue extérieur, Jean semble observer à la fois Julie et son adversaire, nous constatons que ce dernier est focalisé sur l'analyse de la motricité de cette élève sans pour autant circonscrire son attention à chaque instant sur elle, c'est pourquoi nous l'avons mis dans une case jaune floutée dans le tableau 54 suivant.

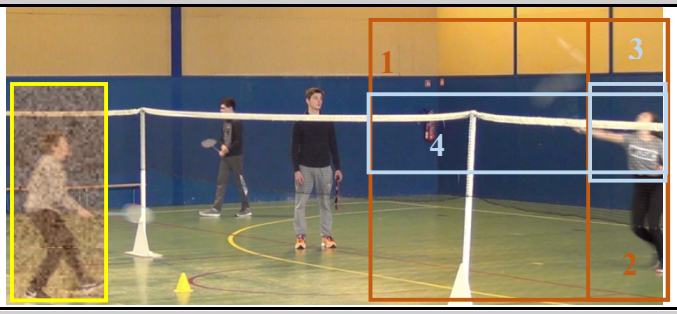
<table>
<tr><th colspan="4">Vidéo</th></tr>
<tr><td colspan="4"> 
</td></tr>
<tr><th colspan="4">EDE</th></tr>
<tr><th>Fenêtre salle resserrée</th><th>Fenêtre salle resserrée</th><th>Fenêtre écran</th><th>Fenêtre écran</th></tr>
<tr><td>1. (6) C'est Julie (82) Elle est pas dans le refus de la logique de la situation (84) c'est pas qu'elle veut pas faire la situation mais elle est plus dans un jeu où elle ne parvient pas à le faire</td><td>2. (10) je vois qu'elle est de face, elle a les deux appuis, les pieds à la même hauteur (74) y a deux indicateurs qui ressortent (78) le jeu en profondeur (80) son regard</td><td>3. (14) elle prend pas d'information sur ce qui se passe de l'autre côté, elle est centrée sur le volant (42) (son regard) est fixé sur le volant (46) je vois que sa priorité c'est de réussir à renvoyer le volant (28) Il est plutôt axé d'un point de vue central et assez proche devant assez proche du filet</td><td>4. (38) Je vois qu'elle vise dans l'espace central et elle ne se soucie pas de la position de son adversaire (84) elle ne parvient pas à jouer dans la profondeur</td></tr>
</table>

Tableau 54 : Articulation des fenêtres attentionnelles de Jean lors du premier volant observé

Synthétiquement, pour chaque nouveau point joué, le champ attentionnel de Jean peut être décrit comme allant du général au spécifique. Il passe ainsi d'une fenêtre cour dans laquelle il observe l'élève d'un point de vue global à des focalisations successives en fenêtres écran, sur des indicateurs ciblés, tels que le regard de Julie, ses appuis, ses trajectoires de volant. Le tableau 54 précèdent permet d'observer l'articulation des fenêtres attentionnelles de Jean lors de l'observation du premier point joué, et montre le passage de deux fenêtres « salle resserrées » à l'enchainement de deux « fenêtres écran ». Nous retrouvons ainsi au travers de cette "***logique de spécification***" une démarche perceptive identique à celle mise en évidence en Basket-ball. En somme, le déroulement chronologique de l'observation de la motricité de Julie, se fait par étapes. Dans un premier temps, Jean cherche à voir si la consigne est respectée, puis à décrire sa motricité d'un point de vue global. De cela ressort des « indicateurs » qui servent ensuite de filtre pour une lecture plus ciblée et précise de la motricité de Julie. En effet, Jean se focalise dans le dernier temps de son observation sur chacun des deux « indicateurs » préalablement mis en évidence.

V.2.2. CARACTERISATION DE L'ACTIVITE DECISIONNELLE REGULATRICE

V.2.2.1 Décision régulatrice « flash » pendant les points joués

Ces décisions sont routinisées dans la forme et automatiques dans leur contenu sur fond d'anticipation. Jean intervient de nombreuses fois au cours des points pour signifier à Julie de jouer au fond du terrain. Ces régulations « flash » sont répétitives et identiques tant du point de vue de leur forme (« flash verbale ») que de leur contenu (« fais-le reculer »). Dans le fond, ces verbalisations ont pour intention de transmettre un contenu d'enseignement à caractère tactique, nous paraissant, d'un point de vue extérieur, inadapté à l'obstacle d'apprentissage de Julie. Un guidage à caractère moteur et technique plus que tactique et intentionnel, semblerait ici plus pertinent à envisager. Nous pensons néanmoins que ces régulations sont des régulations « plaquées » et « anticipées » : il régule ici davantage l'élève à partir de ses propres attentes planifiées, qu'au regard du problème réel, singulier et situé de l'élève. Relativement à la forme de la régulation, nous constatons que cela est automatisé : Jean ne s'interroge nullement sur le choix de cette forme de guidage, ce qui converge avec nos observations précédentes en basket-ball, et nous permet de penser que le schéma routinisé et

automatisé des formes de régulation semble s'appliquer également en badminton. Lors des verbalisations en EDE, Jean fait très peu écho à ces régulations « flash » pendant les points joués. Il est possible d'en déduire qu'il n'accorde pas une grande importance à ces formes de régulation dans son activité décisionnelle régulatrice lors de cette séquence d'enseignement.

V.2.2.2 Décision régulatrice de « laisser Julie continuer »

Nous pensons que Jean prend cette décision à ce moment davantage par défaut que par réel choix. Il verbalise en effet le fait de ne pas avoir d'autres solutions ce qui le conduit à vouloir « attendre une ou deux actions supplémentaires ». A cet instant, Jean a identifié un comportement dominant chez Julie mais n'en a pas encore identifié les raisons. En somme, nous pensons que cette décision n'a vocation qu'à lui permettre de se donner plus de temps pour comprendre les raisons de ce problème observé et qu'il n'est à cet instant pas en mesure d'apporter une régulation pertinente à Julie. Ainsi, la forme de pratique du badminton, par répétition de points joués, induit une forme de pression temporelle structurant son activité décisionnelle régulatrice. Cette caractéristique de l'APSA présente selon nous ici la conséquence d'une pression temporelle sur l'activité décisionnelle régulatrice de Jean. Il conviendra d'interroger ultérieurement si la décision de non-régulation chez Jean, peut être assimilée à une décision par défaut ou s'il l'utilise également sciemment avec une intention éducative précise.

V.2.2.3 Décision régulatrice verbale par « arrêt »

Dans la forme, cette décision est en acte sur fond de routinisation. En effet, à l'instar de la décision de non-régulation précédente, l'activité décisionnelle régulatrice de Jean semble dépendante de l'enchainement des points. Cela confère un caractère partiellement émergent à l'instant choisi pour réguler. Par ailleurs, le choix d'arrêter l'élève semble relever d'une mode automatique et routinisé. En effet, suite aux échecs des régulations verbales, Jean exprime son intention d'être plus concret pour permettre à l'élève de comprendre. Il ne s'interroge nullement sur les moyens à sa disposition pour parvenir à cela. Nous rejoignons notre réflexion précédente sur l'existence, chez Jean, d'un schéma de régulation préétabli et routinisé ; une nouvelle fois mis en application ici. Dans le fond, cette décision est délibérée sur fond de sédimentation. En effet, Jean ne s'interroge plus sur les raisons qui poussent Julie à jouer au centre mais « pourquoi la rupture n'est pas visible ». Nous observons un glissement dans sa réflexion, se recentrant ici sur ses attendus au sein de cette situation d'apprentissage. Cela démontre une nouvelle fois le caractère très influent de sa planification de leçon sur son activité décisionnelle. Jean fait également référence à une recherche de la solution dans ses connaissances personnelles. Cela démontre ainsi une décision prenant source dans une temporalité plus éloignée que sa simple planification de leçon, soit dans la sédimentation d'une partie de son expérience passée. D'un point de vue extérieur, nous observons que cette régulation n'apporte par de nouvelles informations à Julie, en ne faisant que reformuler plus explicitement ce qu'elle doit faire dans la situation. Il utilise un algorithme décisionnel (« Si… alors »), démontrant une nouvelle fois le caractère tactique de la régulation. La seule différence notable observée entre cette régulation par arrêt et les régulations « flash » précédentes, réside dans la typologie de l'intervention. En somme, l'enseignant cherche bel et bien une solution pour faire évoluer sa régulation et l'adapter au mieux à l'activité motrice de l'élève. Mais il choisit pour cela de moduler la forme et non le fond de sa régulation.

V.2.2.4 Décision régulatrice par « arrêt » *via* la démonstration

Concernant la forme, nous retrouvons en partie une logique de régulation préalablement observée, dans laquelle Jean démontre à la fois ce que l'élève fait et ce qu'il attend d'elle. Il débute en effet cette démonstration en imitant la réalisation motrice de Julie lors de la frappe avec l'intention de « s'appuyer dessus ». Nous observons néanmoins une nouveauté, en laissant apparaître deux phases : une démonstration décontextualisée du geste pur à faire et une démonstration plus « contextualisée » dans laquelle Jean frappe réellement un volant. Malgré les éléments quelque peu novateurs, la forme en deux temps de cette régulation est

identique à celle observée en basket-ball. C'est pourquoi, il est possible qu'elle soit révélatrice d'un mode de fonctionnement récurrent de Jean s'appuyant sur un schéma automatisé, lui conférant ainsi un caractère routinisé dans la forme. Relativement au contenu, nous constatons au début de cette décision régulatrice que Jean hésite entre un problème décisionnel et un problème moteur ; ce qui confère un caractère délibéré à cette décision. C'est la réflexion qu'il conduit à cet instant qui lui permet de faire un choix, semble-t-il rapide selon ses verbalisations. Ce sont ses observations précédentes et l'évolution de la situation qui sont à l'origine du contenu transmis, conférant ainsi un caractère partiellement émergent à cette décision régulatrice. Enfin, Jean verbalise à la fin de cet instant de décision que le problème moteur doit être résolu avant le problème tactique. Cette décision régulatrice est donc bien liée à un mode délibératoire en ce qui concerne le contenu transmis. Enfin, nous avons mis en évidence un temps de latence entre le moment où l'activité de l'élève s'arrête et le moment où il débute sa régulation. Nous retrouvons ici le même mode de fonctionnement que celui observé en basket-ball. Il est possible que Jean se donne du temps pour affiner la réflexion relative à sa régulation ; cela est en cohérence avec sa forte activité cognitive préalable à sa démonstration tel qu'il l'a verbalisé en EDE.

V.2.2.5 Eléments de synthèse sur l'activité régulatrice de Jean dans de cette séquence de Badminton

Dans le fond, l'activité décisionnelle régulatrice de Jean peut être caractérisée par sa progressivité au travers d'une tentative d'adaptation à la singularité de la situation. La hiérarchisation des conduites motrices ne semble pas émerger de son observation, comme nous l'avions mis en évidence dans l'étude de cas précédente, ce qui le contraint à s'engager dans une réflexion visant à comprendre le problème de l'élève. Cela a pour conséquence d'allonger le temps global de son activité régulatrice. Il mobilise constamment des éléments d'arrière-plan, que ce soit sa planification de leçon à son début, puis des observations précédentes. Jean oriente sa régulation davantage sur ce qu'il attend pour les élèves au sein de cette situation plutôt qu'en prenant concrètement appui sur les conduites motrices réelles et situées de l'élève observé.

	Motivation	Consignes	But	Critères de réalisation	Critère de réussite
Régulation flash pendant le point n°1		x	x		
Régulation flash après le point n°1	x				
Régulation flash pendant le point n°2		x	x		
Régulation flash après le point n°2		x	x		
Régulation flash pendant le point n°3		x	x		
Régulation démonstration			x	x	
Régulation flash après le point n°4			x		x

Tableau 55 : Contenu de l'activité décisionnelle régulatrice de Jean en Badminton

La très grande partie des régulations sont orientées vers le but de la situation qui est ici très proche des consignes de celle-ci. Cela traduit probablement la volonté de ce dernier de vouloir amener l'élève vers ce qu'il a prévu et non à partir de son problème réel (ici moteur et non intentionnel). Les contenus moteurs et technique ne sont transmis que lors de la régulation par la démonstration et après une série d'observations lui ayant permis de comprendre le réel problème de l'élève. Ainsi l'activité décisionnelle régulatrice de Jean lors de cette séquence peut se caractériser par le passage de transmission d'intentions de transformations lorsque Jean n'a pas encore identifié les origines du problème majeur de Julie puis de réels contenus d'enseignement sur la motricité une fois ce même problème identifié. Sa régulation post-démonstration permet à l'élève de se situer au regard de ce qu'il vient de lui dire et non par rapport à ce qu'elle fait réellement. En somme, nous retrouvons à chaque étape de son activité décisionnelle régulatrice cette logique de comparaison de l'activité de l'élève au regard d'attendus et d'éléments préétablis.

Chapitre VI. Etude de cas n°3 : Jean-Lutte-6ème

VI.1. PRESENTATION DES DONNEES

VI.1.1. CONTEXTUALISATION DE LA LEÇON

VI.1.1.1 Conception de la leçon : exploitation de la planification

La leçon filmée est la troisième d'un cycle en comportant sept au total. La classe est une sixième comportant vingt-neuf élèves. Les élèves vivent leur premier cycle dans l'APSA ; c'est ainsi la compétence attendue de niveau 1 dans l'activité lutte, de la compétence propre n°4 qui est visée (cf. BOEN HS n°6 du 28.08.2008). Les principaux éléments conceptuels retenus au sein de la planification de la leçon sont les suivants.

Objectifs de la leçon	Etre capable de déstabiliser son adversaire et de l'immobiliser (contrôler) au sol		
Compétences visées	**Connaissances :** Le vocabulaire spécifique de l'activité ; Les règles de sécurité : la surface minimum, l'espace de sécurité entre les zones de combat, les actions et prises interdites, la position de l'arbitre ; Les principes d'action-réaction simples sur le corps de l'autre **Capacités :** Réduire la distance d'affrontement pour agir efficacement sur le corps de l'adversaire ; Réaliser des contrôles simples sur le corps de l'adversaire au sol ; Contrôler et maintenir son adversaire sur le dos ; Se défendre en se libérant du contrôle adverse et en revenant à plat ventre **Attitudes :** Respecter l'éthique et le rituel de l'activité ; Accepter le contact proche avec son adversaire ; Accepter la confrontation, les chutes ;Respecter l'adversaire, l'arbitre, les décisions des juges		
Planification de l'organisation spatio-temporelle de la leçon			
Phase de la leçon	**Descriptif**	**Contenus d'enseignement**	**Remédiations**
Echauffement	Course/Talons-fesses/Montées de genoux, travail de renforcement musculaire ; Travail d'échauffement articulaire (tête, cou, poignet,…), ramper sur le ventre à l'aller et ramper sur le dos au retour. Echauffement spécifique : le jeu de la chenille (4 équipe de 7 lutteurs) et le jeu du trésor (réussir à attraper le plot de l'adversaire pour marquer un point sans se faire attraper le sien, celui qui a le plus de points remporte le défi). Rappel des consignes de sécurité et du règlement de l'activité par un jeu de questions-réponses		
Situation n°1	**Objectif** : Etre capable d'immobiliser au sol son adversaire pour marquer le point. **Consignes** : Un lutteur dans le rôle d'attaquant et un lutteur dans le rôle de défenseur (cherche à ne pas être immobilisé au sol). L'attaquant doit trouver au moins une technique pour maintenir son adversaire au sol, sans que celui-ci ne réussisse à s'échapper, et cela pendant 10 secondes		Le défenseur a désormais le droit de contrer son attaquant pour le mettre sur le dos et l'immobiliser
Situation n°2	Objectif : ??? Consignes : Les deux lutteurs doivent chercher à sortir leur adversaire de la zone ou à les mettre sur le dos pour l'immobiliser. Les observateurs comptent les points et la durée de l'immobilisation. Le départ du combat se fait dos à dos.		
Situation n°3	**Objectif** : Etre capable de lutter contre un adversaire en acceptant le contact et le rapport de force. **Consignes** : Les deux lutteurs doivent chercher à sortir leur adversaire de la zone ou à les mettre sur le dos pour l'immobiliser. Les observateurs comptent les points et la durée de l'immobilisation.		

Tableau 56 : Eléments sélectionnés issus de la planification de la leçon de lutte de Jean

Il convient d'apporter une précision relative au traitement didactique opéré par Jean pour cette situation d'apprentissage et ses conséquences sur son activité décisionnelle régulatrice. Jean cherche à construire une immobilisation longue chez les élèves (dix secondes). Or, cela est davantage en accord avec la logique interne du judo au sol que de la lutte. Il est possible de considérer qu'il se place dans une conception transversale de l'enseignement des sports de combat de préhension au sol. Nous constatons par ailleurs une nouvelle fois l'absence de planification des contenus d'enseignement et des remédiations très succinctes.

VI.1.1.2 Déroulement de la leçon : enregistrements audiovisuels

VI.1.1.2.1. Contextualisation organisationnelle : synopsis

La leçon se déroule le mercredi 23 mars 2016 de 8h30 à 10h30 dans un dojo au sein du complexe du gymnase. Le climat de classe est propice aux apprentissage : bien que les élèves puissent laisser apparaître une certaine forme de dissipation lors des temps de regroupement,

ils sont motivés et s'engagent sans retenue dans l'activité. Ils respectent les consignes et lorsqu'ils décrochent, cela n'entrave pas le bon déroulement du cours. Les formes de travail sont exclusivement dé-mixées : les groupes sont composés soit exclusivement de garçons, soit de filles.

Temps	Phase de la leçon	Description synthétique de l'activité de l'enseignant et des élèves
0'' (5') => 5'	Prise en main	La prise en main se fait dans le dojo, les élèves se sont préalablement changés dans les vestiaires. L'enseignant explique notre présence. Les élèves sont très énervés, dissipés mais respectent bien l'autorité de l'enseignant lorsque celui-ci fait un rappel à l'ordre. L'enseignant fait verbaliser aux élèves ce qui a été vu dans la leçon précédente et expose les situations de la leçon ainsi que les acquisitions visées.
(6') => 11'	Echauffement général	L'échauffement consiste en des courses : les élèves partent par vagues et doivent franchir le plus rapidement un aller-retour en rampant à l'aller sur le ventre et sur le dos au retour.
(2') => 14'	Consignes du jeu du chasuble	L'enseignant laissent les élèves groupés où ils sont. Il donne les consignes suivantes : les élèves ont un chasuble derrière eux, coincés dans leur pantalon. Le but pour l'élève est d'attraper le chasuble de l'adversaire sans se faire attraper le sien. Il répartit les élèves sur chaque terrain. Juste avant de démarrer la situation l'enseignant fait verbaliser les règles aux élèves.
(15') => 29'	Jeu du chasuble	Les élèves sont quatre par terrain : il y a deux lutteurs, deux observateurs. Les élèves sont très énervés comme en témoigne le niveau sonore, mais investis dans la leçon. L'enseignant observe souvent et longuement les différents groupes individuellement. Néanmoins seules quelques d'entre elles sont finalisées par une activité de régulation.
(4') => 33'	Bilan du jeu du chasuble et consignes du jeu du trésor	L'enseignant fait interagir les élèves sur le nombre de points marqués. Les élèves sont bavards et sont peu attentifs. L'enseignant donne les consignes du jeu du trésor : l'attaquant doit aller attraper le plot situé dans le dos du défenseur.
(16') => 49'	Jeu du trésor	Au début de la situation l'enseignant ramasse les chasubles de la situation précédente.
(6') => 55'	Bilan jeu du chasuble et consignes travail d'immobilisation	L'enseignant rassemble les élèves, les questionne sur la situation. Il présente ensuite la prochaine situation d'apprentissage : travail d'immobilisation. Les élèves sont toujours énervés sans pour autant défier l'autorité de l'enseignant : ils ont envie d'être en activité.
(13') => 1:08'00	Travail d'immobilisation	Les élèves sont engagés dans la situation à l'exception de certaines filles. Comme dans le jeu du chasuble, l'enseignant observe longuement et souvent les élèves mais là encore, rares sont ces temps d'observation qui débouchent sur une régulation.
(7') => 1:15'00	Pause Consignes combats	L'enseignant fait une pause car de nombreux élèves demandent à aller boire. Il rappelle le mode de fonctionnement concernant le fonctionnement des aller-retour pour aller boire. Les élèves vont boire à tour de rôle. L'enseignant expose très brièvement les consignes des « combats » en précisant simplement aux élèves qu'ils partent dos à dos.
(5') => 1:20'00	Combat	Les élèves partent dos à dos, ils sont sur le même terrain que pendant tout le reste de la leçon. Les élèves laissent apparaître une certaine forme de lassitude au cours de cette dernière situation, notamment certaines filles qui décrochent, sans pour autant perturber le bon déroulement du cours.
(5') => 1:25'00	Pause Consignes épervier	A la demande des élèves l'enseignant termine la leçon par un épervier au sol. L'enseignant rappelle brièvement les consignes qui semblent communément admises avec les élèves.
(5') => 1:30'00	Epervier	Les élèves s'engagent pleinement dans cette situation. Les filles et les garçons pratiquent une nouvelle fois séparément en formant deux équipes distinctes.

Tableau 57 : Synopsis de la leçon de lutte de Jean

VI.1.1.2.2. Présentation de l'activité de l'enseignant au sein de la leçon

VI.1.1.2.2.1. Repérage des différentes formes de régulations utilisées

Nous pouvons présenter l'activité globale de régulation de Jean au travers du tableau suivant.

Régulations Jean, Lutte, 6ème			
Ordre	**Sécurité**	**Organisation**	**Motrices (DR)**
28	15	48	29

Tableau 58 : Décisions de régulation de Jean, Lutte

La plupart des régulations sont liées à la gestion de la classe et l'organisation de la leçon (40 %) ; ce qui est convergent avec nos observations préalables. Par ailleurs, les régulations liées à l'ordre sont presque aussi nombreuses que les régulations motrices (23,3% *vs* 24,2%). En outre, nous observons une part plus importante, que dans les études de cas précédentes, de régulations liées à la sécurité (12,5% ici contre 1,5% en Badminton et 1,3% en Basket-ball). Au regard de ces éléments, nous constatons que son activité de régulation globale est majoritairement identique à celles observées en Basket-ball et en Badminton, ce qui nous laisse envisager un potentiel mode de fonctionnement récurent dans la structuration de son activité d'enseignement au sein de la leçon[96].

[96] Pour davantage de précisions nous renvoyons le lecteur au tableau détaillé en annexe 22

VI.1.1.2.2.2. Chronologie et caractéristiques des décisions régulatrices de la leçon

Nous présentons le détail de l'activité décisionnelle régulatrice de Jean à l'échelle de cette leçon de basket-ball dans le tableau 59 suivant.

Phase de la leçon	Typologie de l'intervention	Forme de guidage
Jeu du chasuble	Flash	Oral
	Flash	Oral
	Flash	Oral
	Arrêt (classe)	Oral
	Flash	Oral
	Arrêt	Oral ; Démonstration /oral
	Flash	Oral
	Arrêt	Oral / Démonstration
Jeu du trésor	Flash	Oral
	Arrêt/Suivi	Oral/Démonstration
	Flash	Oral
	Arrêt	Oral
	Suivi	Oral
	Arrêt	Oral
	Arrêt	Oral
	Flash	Oral
	Flash	Oral
	Flash	Oral
	Suivi	Oral
Travail immobilisation	Flash/Arrêt	Oral /Démonstration
	Flash	Oral
	Flash	Oral
	Arrêt	Oral
	Flash	Oral
	Flash	Oral
	Flash	Oral
	Flash	Oral
Combats	Flash	Oral
	Flash	Oral

Tableau 59 : Chronologie de l'activité décisionnelle régulatrice de Jean, Lutte[97]

Les décisions flash sont les plus utilisées par Jean lors de cette leçon (63,3%). Par ailleurs, l'utilisation de la démonstration semble se coupler à l'arrêt de l'activité des élèves à l'exception d'une régulation verbale par arrêt des élèves. La démonstration est bien moins mobilisée que la régulation verbale (13,7% *vs* 86,3%), cela fait très probablement écho aux verbalisations de Jean en entretien semi-dirigé relatives à la primauté des décisions verbales sur les démonstrations. Enfin, bien que ce tableau ne nous permette pas de le constater, nous avons mis en évidence que les régulations par démonstration sont exclusivement réservées aux garçons. Nous pensons ainsi que des éléments très implicites semblent peser sur l'activité décisionnelle régulatrice de Jean au cours de cette leçon.

VI.1.2. CONTEXTUALISATION DE LA SEQUENCE RETENUE

VI.1.2.1 Description de la séquence par l'enseignant lors du rappel stimulé

Lors du premier visionnage de la vidéo Jean fait écho à ses attentes envers les élèves au sein de cette situation (« dans cette situation je leur demande de chercher à déstabiliser puis immobiliser leur adversaire au sol et donc c'est dans ce travail là »). Lors du deuxième visionnage Jean identifie deux moments importants. Le premier moment important est orienté vers les « constats et la régulation du binôme de garçons ». Jean exprime à cet instant qu'il constate qu'un élève est en difficulté dans la situation (« je constate que l'élève ne parvient pas à marquer le point parce qu'il ne réalise pas un critère précis qui l'empêche de réussir »). C'est pourquoi il décide d'intervenir en arrêtant les élèves dans leur action (« c'est pour ça que je décide de couper le groupe »). Enfin, relativement à la régulation en elle-même, Jean exprime son intention globale de permettre à l'élève de comprendre pourquoi il n'y arrive pas tout en comprenant ce qu'il fait (« c'est la régulation en elle-même donc pour expliquer à l'élève pourquoi il n'y arrive pas et qu'il comprenne ce qu'il fait »). Le deuxième moment

[97] Pour le détail du tableau nous renvoyons le lecteur à l'annexe 23

important correspond aux « constats et à la régulation du binôme de filles ». Jean exprime à qu'il constate une autre élève en difficulté dans un second binôme (« je constate que cette élève déstabilise son adversaire mais une fois que c'est fait, ben c'est terminé »). Jean verbalise par ailleurs le fait de réguler verbalement les élèves de manière « flash » (« je leur dis juste ce petit conseil »).

VI.1.2.2 Présentation de la séquence à partir de l'enregistrement audiovisuel

Il s'agit d'un enchainement de deux décisions régulatrices pour deux groupes d'élèves différents mais s'enchainant temporellement sans aucune rupture. La première forme de décision de régulation est de type « arrêt » la seconde est « flash ». Cette séquence a été retenue notamment afin de documenter la dynamique attentionnelle de l'enseignant dans le passage d'un groupe à un autre. L'activité de Jean au sein de cette séquence peut être décrite et décomposée, d'un point de vue extérieur, au travers de huit phases distinctes, présentées dans la colonne « activité de l'enseignant » dans le tableau 60 suivant.

VI.1.2.3 Synthèse : croisement des données

Lors du rappel stimulé, Jean a mis en évidence deux moments importants : le premier englobant les quatre premières phases précitées, la second les deux dernières phases. Jean occulte ainsi dans ce découpage temporel la phase de « transition d'un groupe à un autre », ce pourquoi nous ne l'avons pas fait apparaître dans le tableau suivant. Le détail de cette séquence est présenté dans le tableau suivant pour avoir une vision d'ensemble.

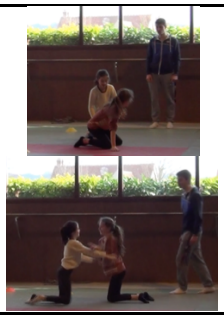
Découpage temporel	**Organisation spatiale**	**Activité de l'enseignant**	Verbatim **et (actes directement observables corrélés)**
N°1 : Constats et régulation du binôme de garçons		Observation silencieuse	E. ***(Observe un groupe de garçons).***
		Régulation verbale	E. Allez, cherche à le mettre sur le dos
		Observation silencieuse	E. ***(observe de nouveau silencieusement).***
		Régulation démonstration	E. Anissé… él. Quoi ? J'essaye mais je n'y arrive pas E. ***(S'approche de l'élève, s'agenouille)*** Tu peux faire exactement… ***(s'adresse à l'adversaire d'Anissé)***. Remets-toi comme tu étais sur le dos. él. ***(Anissé)*** Je dois faire enroulé comme ça ***(enroule sa jambe autour du corps de son adversaire).*** E. Exactement. él. Et après je prends sa jambe E. ***(lui coupe la parole)*** et s'il te gêne avec sa jambe il faut que tu réussisses à bloquer ses deux bras avec un seul bras, pour avec ton autre main enlever sa jambe et là tu vas pouvoir passer par-dessus et le bloquer. D'accord ?
N°2 : Constats et régulation du binôme de filles		Observation silencieuse	E. ***(Vient de réguler un groupe de garçons, se dirige vers ce groupe de filles, s'immobilise et les observe silencieusement).***
		Régulation verbale	E. Allez, faut la tenir, une fois que tu l'as mise sur le dos, il faut pas que tu la lâches si tu veux l'immobiliser.
		Observation silencieuse	E. ***(observe de nouveau les élèves puis s'en va vers un autre groupe)***

Tableau 60 : Chronologie de la séquence de lutte de Jean, croisement des données du RS et de la vidéo

VI.1.3. ORGANISATION SPATIO-TEMPORELLE DES VERBALISATIONS ET DES ACTIONS DE L'ENSEIGNANT AU SEIN DE LA SEQUENCE CHOISIE

VI.1.3.1 Premier moment important : constats et régulation du binôme de garçons

VI.1.3.1.1. Observation et régulation « flash » verbale du binôme de garçon

VI.1.3.1.1.1. Verbalisations en EDE

A cet instant le but de Jean est de voir si les élèves arrivent à lier la déstabilisation et l'immobilisation de leur adversaire (« voir si les élèves arrivent à lier les deux, utiliser l'un au

profit de l'autre »), ce qui correspond ainsi à l'objectif qu'il s'est fixé pour ses élèves au sein de cette situation d'apprentissage. Nous pouvons décrire l'activité de Jean à cet instant au travers de quatre actes distincts : l'observation générale, la constatation du problème spécifique, le questionnement sur les causes de ce problème et ses conclusions et enfin la réflexion quant à la typologie de l'intervention et à la forme de guidage de la régulation. Le premier acte correspond à une observation très globale ayant pour intention de comparer l'activité des élèves à la logique interne de l'activité et à la situation qu'il regroupe indistinctement (« je vois qu'ils sont dans la logique de la situation, dans la logique de l'activité » ; « ils cherchent à se déstabiliser l'un et l'autre » ; « par leurs actions de tirer, tirer, pousser, par leur action sur leur adversaire en latéral »). Il caractérise également l'action des élèves au travers de leurs intentions tactiques (« ils cherchent à déstabiliser ») par leur volonté de mettre en difficulté l'adversaire » ; « ils cherchent à trouver la faille ») mais également par des tournures de phrases négatives (« les élèves ne sont pas comme ça bras tendus à attendre ») qu'il corrèle à ce qu'il observe réellement (« y a vraiment des moments de tension sur leur adversaire »). Le deuxième acte correspond à la constatation du problème majeur rencontré par les élèves de ce binôme observé. A cet instant Jean met en évidence qu'Anissé[98] n'arrive pas à immobiliser son adversaire (« je fais ce constat qu'il n'arrive pas à l'immobiliser » ; « c'est une immobilisation incomplète) ce qui l'amène immédiatement à penser que ce qu'il vise dans cette situation n'est pas encore acquis par les élèves (« je me dis c'est pas encore totalement acquis »). Les indices mobilisés dans son contenu attentionnel pour parvenir à ce constat concernent les deux élèves (« je vois un des deux qui déséquilibre l'autre mais ça s'arrête là », « je vois que l'élève est déstabilisé se retrouve sur le dos » ; « l'élève est fixé et bloqué »), tout en étant davantage centré sur Anissé, l'élève en position favorable à cet instant (« il l'immobilise uniquement sur la partie haute, il ne s'occupe pas des jambes de son adversaire » ; « Je vois qu'il n'a pas d'action sur ses jambes »). Le troisième acte est cognitif, au sein duquel Jean cherche à comprendre les causes du problème observé et mis en évidence. Il raisonne tout d'abord en occultant des causes possibles (« je me dis que ce n'est pas un problème de déstabilisation de l'adversaire » ; « je me dis que c'est pas un problème du haut du corps »). Il mobilise des éléments d'arrière-plan liés au contenus d'enseignement des leçons précédentes, au cours desquelles il avait travaillé de façon isolée la déstabilisation et l'immobilisation de l'adversaire (« je pense aux axes de travail des séances précédentes » ; « avoir une action à la fois sur le haut du corps de son adversaire et à la fois sur le bas du corps »). Il semble que sa déduction « (je me dis) que en s'occupant de la partie basse de son adversaire il aurait pu immobiliser qu'il manque un tout petit réglage » semble émaner de ces mêmes éléments d'arrière-plan. Ainsi, ce problème ne semble pas important pour Jean qui se dit « que c'est un tout petit réglage à faire et que ce n'est pas un problème général ». Le quatrième acte est une nouvelle fois cognitif et porte sur ce qu'il faut utiliser pour réguler l'élève. La régulation verbale par « arrêt » semble à cet instant apparaître spontanément (« je me dis bon ok j'ai vu ça et je me dis que le meilleur moyen c'est de le réguler en lui expliquant »). Seul un élément d'arrière-plan lié à l'ampleur du problème semble permettre à Jean d'opérer ce choix (« c'est pas comme si y avait un gros truc à changer c'est pas comme si les élèves n'avaient pas du tout compris la situation ou qu'ils n'étaient pas du tout dans la logique de la lutte »). Cette décision présente l'alternative de la démonstration qui est rapidement occultée en lien avec des éléments d'arrière-plan sur les caractéristiques de ses élèves (« je pense à ces élèves, je sais qu'ils comprennent plutôt, je sais qu'ils peuvent comprendre simplement par des mots, je sais que ce sont des élèves qui comprennent vite ce que j'attends d'eux »). Cela conduit Jean à penser que la démonstration n'est ici « peut-être pas utile ». Jean conclut cette réflexion en arrêtant l'idée de réguler verbalement par arrêt des élèves dans le but de leur faire comprendre à la fois ce qu'ils font et

[98] Il convient de noter que Jean ne fait à aucun moment de l'EDE, référence aux prénoms des élèves. Néanmoins dans un souci de clarté de la lecture nous utiliserons des prénoms anonymés des élèves.

pourquoi ils n'y arrivent pas (« je peux déjà faire une régulation verbale, que je peux déjà juste commencer par leur expliquer ce qu'ils font et pourquoi ils n'y arrivent pas »).

VI.1.3.1.1.2. Enregistrements audiovisuels

La vidéo nous permet à la fois, de confirmer un certain nombre de verbalisations de Jean, d'apporter de nouveaux éléments non verbalisées en EDE et enfin d'en nuancer certains, relatifs notamment aux indices pris en compte lors de l'observation. Tout d'abord, la vidéo confirme les verbalisations de Jean en EDE relatifs aux indices issus de son contenu attentionnel. Rappelons qu'il fait écho en EDE à une focalisation attentionnelle sur le binôme de garçons, ce qui est confirmé par la séquence vidéo en laissant apparaître une orientation de son regard sur ces élèves à chaque instant (flèche bleue dans le tableau 61). Le contenu de cette décision « flash » verbale est davantage orienté vers ce qu'il y a à faire dans cette situation (déstabiliser son adversaire et l'immobiliser) que sur ce qu'il y a à faire pour réussir cette situation (les contenus d'enseignement nécessaires à la réalisation de l'enchainement entre la déstabilisation et l'immobilisation d'un adversaire). Enfin, nous ne confirmons avec la vidéo qu'une partie des comportements observés par Jean au cours de cette séquence ou des inférences qu'il en fait. En effet, la position de la vidéo ne nous permet pas d'observer avec précision la motricité des élèves au début de la séquence, par la présence d'un autre groupe placé juste devant.

EDE	Vidéo	Audio
(6) voir si les élèves arrivent à lier les deux, utiliser l'un au profit de l'autre. (26) je vois qu'ils sont dans la logique de la situation, dans la logique de l'activité (28) ils cherchent à se déstabiliser l'un et l'autre (30) par leurs actions de tirer, tirer, pousser, par leur action sur leur adversaire en latéral, par leur volonté de mettre en difficulté l'adversaire (34) y a vraiment des moments de tension sur leur adversaire (36) ils cherchent à trouver la faille		E. ***(Observe un binôme de garçons).*** Allez, cherche à le mettre sur le dos ***(observe de nouveau silencieusement).***

Tableau 61 : Analyse croisée de l'activité de Jean lors de l'observation du binôme de garçons

Par ailleurs, les verbalisations de Jean, relatives au fait que les élèves sont dans la logique de l'APSA sont confirmées à l'observation de la vidéo. Nous constatons en effet des actions de « pousser », « tirer » des deux élèves à genoux au début de la phase de combat. Cependant, lors de cette phase de transition entre la déstabilisation et l'immobilisation nous observons une attitude d'Anissé nous permettant de relativiser ce constat. Comme le montrent les trois photos suivantes (tableau 62) nous observons à trois moments différents que l'adversaire d'Anissé n'est pas dans la logique de la lutte en étant passif sur le dos alors que Jean verbalise cela explicitement. Ces trois photos soulignent ainsi un décalage avec les verbalisations de Jean en EDE.

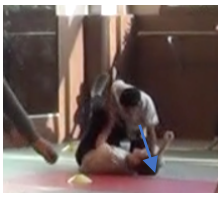
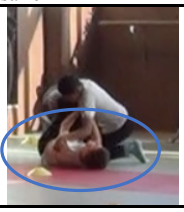
EDE	(44) l'élève est fixé et bloqué	(46) Je vois qu'il n'a pas d'action sur ses jambes	(16) il l'immobilise uniquement sur la partie haute, il ne s'occupe pas des jambes de son adversaire
Vidéo			
Analyse	Le principe de conserver un contact sur une grande surface corporelle avec son adversaire n'est ici pas respecté. Annisé tiens bras tendu (flèche bleue) le bras droit de son adversaire et tente de lui tendre les jambes avec l'autre. Il n'a ainsi aucun réel contrôle sur son adversaire qui n'est ni fixé ni controlé comme l'exprime Jean	Anissé lache totalement le haut du corps de son adversaire pour essayer de lui déplier les jambes. Il y a donc bien une action sur les jambes de son adversaire (cercle bleu), mais qui est en opposition aux principes d'efficacités de l'immobilisation. Enfin, si l'adversaire d'anissé était pleinement dans la logique de la lutte il aurait réussi à se relever.	Anissé exerce ici davantage de poids sur le bas du corps (les jambes) que sur le haut du corps de son adversaire. Ainsi, le principe de privilégié un contact thoracique n'est pas respecté ce qui va à l'encontre des verbalisations de Jean.

Tableau 62 : Analyse des indices pris en compte par Jean lors de l'observation du binôme de garçons

VI.1.3.1.2. Régulation par « arrêt » du binôme de garçons

VI.1.3.1.2.1. Verbalisations en EDE

Jean exprime son but de « faire comprendre à l'élève pourquoi il n'arrive pas à immobiliser » ce qui est en cohérence avec ses dernières verbalisations lors de la phase de réflexion sur sa régulation. L'activité de Jean est marquée par des actes moteurs (« je me rapproche d'eux » ; « je me mets au même niveau ») et des actes perceptifs (« (je suis attentif à) a l'élève » ; « à son regard » ; « il me regarde »). De cela, il dégage des indices sur l'élève, révélateur, de son contenu attentionnel à cet instant (« il est attentif » ; « il me parle même avant que je lui parle moi » ; « il me dit qu'il sait ce qu'il faut faire » ; « il montre exactement ce que j'attends de lui »). Jean déduit de cela qu'Anissé est intéressé par la situation (« je me dis que ça l'intéresse ») ce qui l'amène à engager un acte moteur en débutant sa régulation verbale (« je lui parle » ; « je demande à un des deux élèves de se mettre sur le dos » ; « je lui dis tout simplement : si ses jambes sont dans cette position-là, il faut que tu bloques ses bras »). Enfin, en percevant que l'élève sait ce qu'il faut faire (« je vois qu'il sait ce qu'il faut faire »), Jean en déduit la bonne compréhension de l'élève (« je me dis il a compris, il a compris même sans que je lui explique »).

VI.1.3.1.2.2. Vidéo

Relativement au lien entre la régulation en elle-même et le but affirmé et poursuivi par Jean (« faire comprendre pourquoi il n'arrive pas à l'immobiliser »), la vidéo confirme que son activité est à cet instant orientée afin de permettre à Anissé d'appréhender différemment les immobilisations de son adversaire (verbalisations en bleu, tableau 63). Par ailleurs, nous observons les actes moteurs verbalisé au travers de son engagement physique dans la régulation en se mettant à genoux, proche des élèves (photo du tableau 63). En somme, l'enregistrement audiovisuel confirme les actes et les communications liées à sa régulation.

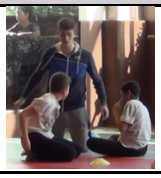
EDE	Vidéo	Audio
(68) lui faire comprendre pourquoi il n'arrive pas à l'immobiliser (84) il faut que je lui explique (66) je me rapproche d'eux (86) je me mets au même niveau (86) je lui parle (60) je luis dis tout simplement : « si ses jambes sont dans cette position-là, il faut que tu bloques ses bras »		E. (…) ***(S'approche de l'élève, s'agenouille)*** s'il te gêne avec sa jambe il faut que tu réussisses à bloquer ses deux bras avec un seul bras, pour avec ton autre main enlever sa jambe et là tu vas pouvoir passer par-dessus et le bloquer. D'accord ?

Tableau 63 : Analyse croisée de l'activité de Jean, régulation par arrêt du binôme de garçons

La vidéo permet de nuancer les indices issus du contenu attentionnel de Jean verbalisés en EDE. En effet, Jean exprime être attentif à l'élève et que ce dernier est également attentif à lui. Or, si la vidéo nous permet de confirmer l'attention que Jean porte à Anissé (flèches bleues, tableau 64) à chaque instant de la régulation, l'attention d'Anissé pour la régulation de Jean semble prendre deux formes, dont l'une n'a pas été évoquée par Jean. Nous constatons qu'Anissé semble partager son attention entre les paroles de Jean (focalisation sur son visage) et sa propre activité motrice en se focalisant également sur son adversaire et le geste à reproduire (flèche verte, tableau 64).

EDE	(70) (je suis attentif à) a l'élève (72) à son regard (74) il me regarde (78) il est attentif, il est intéressé par ce que je lui dis	
Vidéo		
Analyse	Cette photo permet de confirmer un moment de focalisation attentionnelle resepective de Jean et Anissé.	Nous observons ici nettement les différentes orientations de regard de Jean vers Anissé (bleu) et d'Anissé vers son adversaire (vert). A cet instant la vidéo ne permet donc pas de confirmer l'attention d'Anissé envers Jean

Tableau 64 : Analyse des dynamiques attentionnelles de Jean et Anissé lors de la régulation par arrêt

Par ailleurs, la vidéo nous permet de nuancer la nature de la régulation telle que verbalisée par Jean en EDE (verbale par « arrêt » des élèves). Il demande à l'un des deux élèves de se mettre sur le dos et s'engage à cet instant dans une forme de régulation par la démonstration, en montrant à Anissé comment faire ce qu'il est en train de lui dire par des mots. Jean reste très bref sur ses actes moteurs, avec une démonstration bras tendus comme pour vouloir conserver une distance entre lui et l'élève. Nous avons ainsi colorisé, dans le tableau suivant, en bleu ces éléments relatifs à la régulation afin de montrer la différence entre les verbalisations de Jean et les communications de Jean recueillies dans la vidéo.

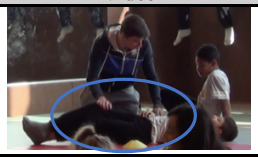
EDE	Vidéo	Audio
(68) lui faire comprendre pourquoi il n'arrive pas à l'immobiliser (84) il faut que je lui explique (66) je me rapproche d'eux (86) je me mets au même niveau (88) Je demande à un des deux élèves de se mettre sur le dos		E. (…) ***(S'approche de l'élève, s'agenouille)*** s'il te gêne avec sa jambe il faut que tu réussisses à bloquer ses deux bras avec un seul bras, ***(montre à Anissé ce qu'il faut faire en réalisant les mouvements sur le corps de son adversaire)*** pour avec ton autre main enlever sa jambe et là tu vas pouvoir passer par-dessus et le bloquer. D'accord ?

Tableau 65 : Analyse croisée de l'activité de Jean lors de la régulation par « arrêt »

Enfin, la vidéo permet d'observer, d'un point de vue extérieur, l'activité de Jean au début de sa régulation. Lorsqu'il se rapproche des élèves, Anissé lui dit explicitement et distinctement qu'il n'y arrive pas (« J'essaye mais je n'y arrive pas ») et il le cherche du regard (flèche verte, tableau 66). Or, nous n'avons recueilli en EDE aucun élément nous permettant de penser que Jean a perçu ces paroles d'Anissé ; ce qui semble se confirmer dans la vidéo où le regard de Jean n'est à cet instant pas dirigé vers Anissé. L'enseignant semble déjà projeté dans la régulation qu'il a anticipée en coupant la parole à Anissé pour demander à son adversaire de se mettre sur le dos. Son regard est principalement orienté vers le bas comme en témoigne la flèche bleue. Cette prise de parole, nous semble révélatrice d'une focalisation attentionnelle de Jean sur sa propre régulation qu'il souhaite mettre en place et ne peut ainsi pas s'adapter à ce que dit l'élève. Il ne saisit en effet pas les deux opportunités qui s'offrent à lui de partir de ce que vit l'élève (« je n'y arrive pas » et « Je dois faire enroulé comme ça, et après je prends sa jambe »). Jean coupe systématiquement la parole à Anissé sans opérer un quelconque lien avec ce que ce dernier lui dit.

EDE	Vidéo	Audio
(66) je me rapproche d'eux		Anissé… él. Quoi ? J'essaye mais je n'y arrive pas E. ***(S'approche de l'élève, s'agenouille)*** Tu peux faire exactement… ***(s'adresse à l'adversaire d'Anissé)***. Remets-toi comme tu étais sur le dos.

Tableau 66 : Analyse croisée de la dynamique attentionnelle de Jean lors de la régulation par « arrêt »

VI.1.3.1.3. Relations entre les verbalisations, les actions et les éléments d'arrière-plan à différentes échelles temporelles

	Planification de leçon	Contexte de la leçon	Connaissances des élèves	Connaissances sur l'APSA	Expériences antérieures
But n°1	(24) je pense aux axes de travail des séances précédentes (20) il lui manque juste ce tout petit comportement qui lui permettrait vraiment d'immobiliser totalement son adversaire (22) avoir une action à la fois sur le haut du corps de son adversaire et à la fois sur le bas du corps (26) je vois qu'ils sont dans la logique de la situation		(62) je pense à ces élèves, je sais qu'ils comprennent plutôt, je sais qu'ils peuvent comprendre simplement par des mots, je sais que ce sont des élèves qui comprennent vite ce que j'attends d'eux	(26) (je vois qu'ils sont) dans la logique de l'activité (34) les élèves ne sont pas comme ça bras tendus à attendre (16) il l'immobilise uniquement sur la partie haute, il ne s'occupe pas des jambes de son adversaire (46) Je vois qu'il n'a pas d'action sur ses jambes	
But n°2					

Tableau 67 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Jean, Lutte, moment important n°1

Lors de ce deuxième moment important consistant à constater et réguler le binôme de garçons, Jean se réfère essentiellement à des éléments empreints de sa planification de leçon

et ses connaissances sur les élèves. Ces éléments sont exclusivement mobilisés lors de la phase d'observation ; lors de la phase de régulation il ne mobilise plus aucun élément d'arrière-plan. Nous mettons également en évidence des éléments d'arrière-plan implicites liés à ses indices perçus. Il est ainsi intéressant de constater que Jean mobilise de nombreuses connaissances dans l'APSA qu'il intègre directement dans ses observations. Nous pensons que cela est révélateur de son mode de fonctionnement s'appuyant sur un référentiel préétabli et traduisant ainsi que son observation est très largement impactée par différents éléments d'arrière-plan de différentes natures et à différentes échelles temporelles.

VI.1.3.2 Deuxième moment important : « constats et régulation du binôme de filles »

VI.1.3.2.1. Observation des autres élèves de la classe

VI.1.3.2.1.1. Verbalisations en EDE

A cet instant Jean exprime un double but consistant à pouvoir reprendre des informations sur le déroulement du cours pour les autres élèves de la classe (« continuer à regarder, à passer sur les autres groupes ») tout en conservant en œil sur le groupe d'Anissé (« tout en gardant un œil sur ce groupe-là »). Jean spécifie son objectif relatif à sa prise d'information sur les autres élèves de la classe (« voir si déjà ça tourne ») et est donc à cet instant principalement animé par la gestion de la classe et le maintien en activité de tous les élèves. A cet instant Jean prend du recul sur son action et pense qu'il faut également accorder du temps aux autres élèves (« je me dis je ne peux pas rester fixe sur un groupe pendant longtemps » ; « je me dis que j'ai passé beaucoup de temps avec les garçons et qu'il faut que je voie les autres élèves »). Ainsi, Jean exprime le fait d'observer d'autres groupes sans pour autant avoir un œil sur l'ensemble des élèves de la classe (« je me relève, je regarde un peu partout » ; « j'ai un œil sur les groupes suivants, j'ai pas un œil sur la totalité de la classe »). L'enseignant focalise son attention sur le fait que les élèves font la situation et qu'il n'y a pas de comportements déviants (« je vois que ça tourne, que les élèves font ce que je leur ai demandé ») ; ce qui lui permet de répondre à son but initial. Enfin, notons qu'il n'a à cet instant « pas de critères précis » ce qui est en cohérence avec son but d'observation d'éléments liés à l'organisation de la leçon et non aux comportements moteurs en eux-mêmes.

VI.1.3.2.1.2. Enregistrements audiovisuels

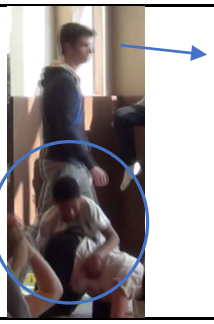
Vidéo			
EDE	(96) je me dis je ne peux pas rester fixe sur un groupe pendant longtemps (114) je me dis qu'il faut que je vois les autres élèves (98) je me relève, je regarde un peu partout	(112) je vois que ça tourne, que les élèves font ce que je leur ai demandé	(100) j'ai un œil sur les groupes suivants, j'ai pas un œil sur la totalité de la classe
Analyse	Jean vient juste de se relevé de la régulation du groupe d'Anissé (cercle bleu) mais son regard est déjà orienté vers d'autres groupes, droit devant lui dans le sens de son déplacement.	Jean détourne brièvement son regard sur le binôme de filles qui se trouve sur son chemin. A cet instant il choisit de ne pas s'arreter sur ce groupe là. Néanmoins nous n'avons pas obtenu de verbalisations à ce sujet nous permettant de comprendre ce choix.	Jean détourne donc rapidement son attention de ces deux mêmes élèves que sur la photo n°2 et semble se fixer sur le groupe de filles suivant

Tableau 68 : Analyse croisée de la dynamique attentionnelle Jean, observation du reste de la classe

La vidéo confirme l'activité de Jean à cet instant et notamment sa dynamique attentionnelle lors de la phase de transition entre la régulation du binôme d'Anissé et du binôme de Camille (tableau 68 précédent). En lien avec son besoin de voir les autres élèves de la classe, nous constatons que Jean se relève rapidement et ne prend pas le temps d'observer l'évolution des

élèves suite à sa régulation. Il se détache visuellement très rapidement du groupe d'Anissé et cherche à voir comme dit en EDE les autres élèves. Par ailleurs, Jean n'effectue pas cette observation de façon immobile en s'orientant vers le reste de la classe mais en s'engageant vers d'autres groupes en marchant. Son regard est orienté dans la direction de son déplacement, soit droit devant lui. Il le détourne brièvement en passant près d'un binôme de filles, sur lequel il ne choisit pas pour autant de s'arrêter pour les observer plus longuement. Il poursuit son chemin, le regard toujours orienté devant lui et qui semble s'accrocher rapidement sur le binôme de filles situé juste après. Cela nous permet de confirmer les verbalisations de Jean sur le fait qu'il ne regarde pas toute la classe. Au regard de la configuration des espaces, Jean observe ainsi à cet instant un tiers des élèves (trois espaces sur neuf). Au regard des verbalisations de Jean en EDE, nous pouvons penser que le groupe de filles sur lequel il choisit de ne pas s'arrêter doit répondre aux critères qu'il recherche à cet instant (« voir si déjà ça tourne »). La vidéo permet d'observer que les élèves sont engagées dans la situation dans le respect des consignes de celle-ci.

VI.1.3.2.2. Observation du binôme de filles

VI.1.3.2.2.1. Verbalisations en EDE

Les verbalisations de Jean peuvent être présentées en trois phases distinctes pouvant être décrites autour de l'observation d'un obstacle majeur, des constats de ce problème observé et de la réflexion sur les moyens à mettre en œuvre pour y remédier. Le but de Jean à cet instant est « voir si le défaut que je viens de voir, d'autres élèves l'ont aussi ». Son activité, lors de la première phase est principalement perceptive, ce qui se traduit par un contenu attentionnel très riche et cohérent au regard du but qu'il poursuit (« je vois cette élève qui déstabilise son adversaire mais après y a plus rien » ; « elle amène son adversaire au sol elle la déstabilise mais ensuite il ne se passe plus rien » ; « elle met son adversaire sur le dos et elle se relève, sans faire une action quelconque pour l'immobiliser »). Les indices, pris en compte sur ces deux filles, concernent exclusivement la déstabilisation et l'immobilisation de l'adversaire, soit les deux indices également utilisés lors de l'observation des garçons. La seconde phase est marquée par des actes cognitifs subséquents à ces observations préalables et s'organisant en deux temps. Tout d'abord, il se représente mentalement ce qu'il vient d'observer (« je me dis qu'elle parvient bien à déstabiliser son adversaire, elle parvient aussi à la mettre sur le dos et puis qu'elle se relève alors qu'elle aurait pu terminer son action »). Dans un second temps, il en déduit que ces élèves ne sont pas dans la logique de ses attentes au sein de cette situation d'apprentissage (« je me dis que là elle est pas du tout dans ce que je recherche dans cette situation, que la continuité des actions elle est pas du tout acquise »). Jean verbalise un état interne (« c'est dommage »), le premier que nous remarquons jusqu'alors. Enfin, la troisième phase est une nouvelle fois très marquée par des actes cognitifs ayant pour intention de trouver des moyens pour aider cette élève. Ces actes cognitifs semblent prendre source dans un constat lié à l'absence de solution immédiate (« j'ai pas trop de solutions »). De cela découle une délibération cognitive assez conséquente débutant par la volonté de laisser l'élève se transformer seule (« je me dis que je vais la laisser expérimenter » ; « je pense qu'elle va se transformer ») pour ensuite s'interroge sur les moyens à utiliser pour réguler l'élève (« je pense à la démonstration »). Néanmoins cette seconde idée semble immédiatement chassée de l'esprit de Jean par l'intermédiaire d'une réflexion mêlant éléments d'arrière-plan (« c'est pas le même problème que le groupe d'avant ») et analyse de ces éléments (« j'y pense mais je l'oublie très vite aussi » ; « je me dis que c'est un peu comme le groupe de garçons juste avant que c'est juste un petit réglage »).

VI.1.3.2.2.2. Enregistrements audiovisuels

Tout d'abord, la vidéo confirme les indices issus du contenu attentionnel de Jean verbalisés en EDE. Le temps d'observation total de ces deux élèves, avant la régulation verbale, est très long (vingt-deux secondes). Nous mettons en évidence quatre phases distinctes, révélatrices des actions des deux filles lors de cette séquence d'observation (tableau 69). Les trois

premières phases (en fond « rosé » dans le tableau) n'ont pas été évoquées par Jean alors que la vidéo nous permet de constater que le regard de ce dernier est orienté en direction de ce groupe de filles (flèches jaunes, tableau 69).

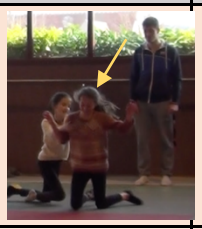
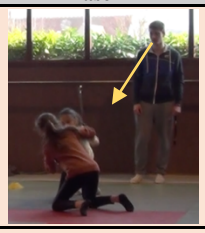
	Phase n°1	Phase n°2	Phase n°3	Phase n°4
Vidéo				
EDE				(132) elle met son adversaire sur le dos et elle se relève sans, faire une action quelconque pour l'immobiliser
Analyse	Phase d'attente voire de refus du combat	Acceptation du combat bras semi-fléchis afin de conserver l'autre à distant	Attaque de l'élève au tee-shirt blanc qui réussi à destabiliser son adversaire	Contre attaque de Camille, tee-shirt rose, qui destabilise, retourne et met son adversaire sur le dos sans poursuivre son action par une immobilisation

Tableau 69 : Indices et dynamique attentionnelle de Jean lors de l'observation du binôme de filles

Par ailleurs, la vidéo nous permet d'observer de nombreux gestes corporels pendant la phase d'observation des élèves (tableau 70). Ces éléments nous permettent de penser à nouveau que Jean éprouve des difficultés à prélever des indices dans son observation. Ces gestes traduisent de notre point de vue la manifestation corporelle d'une réflexion cognitive intense. Or, les verbalisations en EDE permettent de confirmer l'intensité de cette réflexion, confirmant ainsi l'absence de verbalisations de Jean en EDE lors des trois premières phases de la séquence vidéo. Par ailleurs, cela est en accord avec la focalisation attentionnelle sur ce binôme à ce moment. Nous avons répertorié le déroulé chronologique des gestes corporels de Jean lors de son observation du binôme de filles.

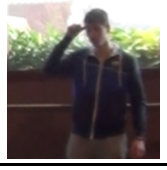
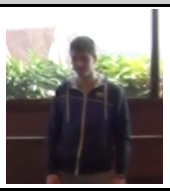
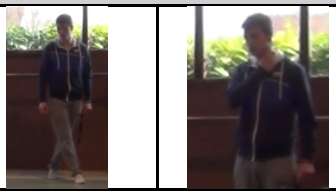
	Phase n°1	Phase n°2	Phase n°3
Vidéo			

Tableau 70 : Analyse gestes corporels de Jean lors de l'observation du binôme de filles

VI.1.3.2.3. Régulation « flash » verbale du binôme de filles

VI.1.3.2.3.1. Verbalisations en EDE

A cet instant Jean exprime un double but à la fois centré sur son activité de régulation (« Les aider, leur apporter ce conseil ») mais également orienté vers les élèves (« enchainer les deux », sous-entendu ici la déstabilisation et l'immobilisation). Le but de Jean est également de « leur permettre de réaliser correctement la situation ». Il exprime procéder à une régulation verbale (« je leur parle ») afin de leur rappeler ce qu'il y a à faire pour réaliser correctement cette situation (« je dis juste à l'élève qu'il faut tenir son adversaire pour l'immobiliser »). Cette communication est immédiatement suivie d'une réflexion cognitive liée à la nécessité pour lui d'observer les autres élèves de la classe (« Je me dis qu'il faut que je regarde les autres groupes voir où ils en sont »).

VI.1.3.2.3.2. Vidéo

La vidéo confirme l'adéquation entre le but poursuivi par Jean et ses actes pour y parvenir ainsi que la nature de la régulation (« flash » verbale) et son contenu (« Allez, faut la tenir, une fois que tu l'as mise sur le dos, il faut pas que tu la lâches si tu veux l'immobiliser »). Nous observons un petit délai temporel entre la fin de l'action motrice des élèves et le début de la régulation verbale ; ce qui est en accord avec les verbalisations de Jean relatives à son activité cognitive intense. Nous présentons le croisement de ces données dans le tableau 71.

EDE	Vidéo	Audio
(158) Les aider, leur apporter ce conseil pour enchainer les deux. (124) leur permettre de réaliser correctement la situation en les aidant un peu (160) je leur parle, je dis juste à l'élève qu'il faut tenir son adversaire pour l'immobiliser		E. Allez, faut la tenir, une fois que tu l'as mise sur le dos, il faut pas que tu la lâches si tu veux l'immobiliser.

Tableau 71 : Analyse croisée de l'activité de Jean lors de l'observation du binôme de filles

En outre, la vidéo souligne ce moment de dilemmes implicitement verbalisé en EDE, entre rester observer ces deux élèves et ou prendre du recul pour observer les autres groupes. Suite à sa régulation Jean repart en marchant dans la direction ou il est arrivé, en continuant néanmoins à maintenir son attention sur ce groupe de filles (tableau 72).

EDE	Vidéo	Audio
(174) Je me dis qu'il faut que je regarde les autres groupes voir où ils en sont		E. ***(repart en direction du groupe d'Anissé tout en gardant la tête tournée vers le groupe de filles).***

Tableau 72 : Analyse croisée de l'activité de Jean lors de la régulation du binôme de filles

A cet instant, les deux filles ne sont plus du tout dans la logique de la lutte, ni de la situation, sans que cela n'interpelle Jean pour autant.

VI.1.3.2.4. Relations entre les verbalisations, les actions et les éléments d'arrière-plan à différentes échelles temporelles

	Planification de leçon	Contexte de la leçon	Connaissances des élèves	Connaissances sur l'APSA	Expériences antérieures
But n°1	(112) je vois que ça tourne, que les élèves font ce que je leur ai demandé				
But n°2	(152) par rapport à mes critères, à mes indices	(150) c'est pas le même problème que le groupe d'avant	(170) je connais ces élèves là je sais que dans un premier temps ça peut suffire		
But n°3					

Tableau 73 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Jean, Lutte, moment important n°2

Lors de l'observation de l'ensemble de la classe, Jean mobilise exclusivement des éléments d'arrière-plan relatifs à sa planification de leçon. Lors de l'observation du binôme de filles, ce sont à la fois des éléments relatifs à sa planification de leçon, à des faits précédents au cours de la leçon et à sa connaissance des élèves. Enfin, nous retrouvons une nouvelle fois le constat qu'il ne fait pas écho à des éléments d'arrière-plan lors de la phase de régulation. Enfin, nous relevons avec intérêt la référence à une connaissance sur les différentes formes de régulations (« je sais qu'il y a différents moyens pour réguler les élèves ») ; ce que nous considérons bien comme un élément d'arrière-plan mais que nous n'avons pu catégoriser dans le tableau précédent.

VI.2. INTERPRETATION DES DONNEES

VI.2.1. ATTENTION EXPERIENTIELLE

VI.2.1.1 Structuration du champ d'attention

VI.2.1.1.1. Structuration du champ d'attention lors de l'observation des élèves

VI.2.1.1.1.1. Sélection des indices sur la motricité

Nous mettons en évidence deux formes d'observation des élèves au sein de cette séquence de lutte relativement aux indices mobilisés par Jean et aux buts qu'il poursuit. Nous différencions des temps d'observation spécifiquement portés sur un binôme et marqués par la description de la motricité afin de la réguler et un temps d'observation de la globalité des élèves, guidé par une description des conduites générales liées à la gestion de la classe. Plus synthétiquement, nous opposons dans le mode de fonctionnement de Jean, une observation

globale et générale orientée vers la prise en compte de la mise en activité des élèves et leur respect des consignes à une observation spécifique et détaillée finalisée par la prise en compte d'indices sur la réalisation de la situation en cours à des fin d'apprentissage des élèves. L'utilisation exclusive de la vision centrale ne permet pas à Jean de mobiliser ces deux formes d'observation en synergie, ce qui le conduit ainsi à une activité ***dipolaire*** révélatrice du dilemme entre gérer la classe et réguler et faire apprendre à un ou deux élèves. Nous n'avons pas observé comme dans les deux autres études de cas de Jean une activité d'observation post-régulation, permettant de constater et de confirmer l'évolution des élèves. Cela vient renforcer l'idée selon laquelle l'activité décisionnelle régulatrice de Jean lors de cette séquence de lutte est davantage orientée vers de l'occupation de l'espace afin de montrer sa présence aux élèves et de tenir la classe, que dans une réelle perspective de régulation efficace pour faire apprendre ; ce qu'il ne peut faire au regard de ses connaissances limitées dans l'APSA. Relativement à l'observation spécifique et détaillée de la motricité, nous constatons tout d'abord le caractère très global des observations et des indices prélevés par Jean ; ces derniers étant centrés sur deux éléments préalablement planifiés (la déstabilisation et l'immobilisation) et concernant des actions globales de la motricité en lutte, quel que soit le niveau de pratique concerné. Il retient par exemple que les élèves sont dans la logique de la lutte et décrit des actions génériques du lutteur (tirer, pousser, etc.). Ces deux éléments sont également en partie à la source d'une observation partielle, observée tant pour les garçons que pour les filles. Dans les deux cas, l'analyse vidéo permet de montrer que Jean ne prend en compte qu'une partie des indices potentiellement observables d'un point de vue extérieur. Nous pensons ainsi que la méconnaissance de l'APSA corrélée à une planification de leçon relativement pauvre dans les contenus d'enseignement, ne lui permettent pas d'observer et de décrire plus finement l'activité des élèves. Enfin, nous constatons parfois un décalage entre ses observations et les principes d'efficacité relatifs à l'APSA.

	Est ce qu'ils font ?	Est ce qu'ils font ce qu'il y a à faire ?	Est ce qu'ils font ce qu'il y a à faire pour bien faire la SA
	Mise en activité	Consignes	Critères de réalisation
Obs du binôme garçons	1	2	3
Obs générale sur la classe	1		
Obs du binôme filles			1

Tableau 74 : Synthèse des indices mobilisés par Jean dans ses observations en lutte

VI.2.1.1.1.2. Relation entre les indices perçus et les éléments d'arrière-plan mobilisés

Les éléments d'arrière-plan que représentent sa planification de leçon semblent ici représenter un cadre de lecture de la motricité des élèves, voire jusqu'à piloter son action. Nous retrouvons une nouvelle fois une observation, non pas guidée par la motricité située des élèves au sein de la situation, mais davantage impactée par des critères préalablement mémorisés. La présence d'indices, verbalisés par Jean en EDE sous la forme de tournure de phrase négative, vient renforcer ce constat. Nous traduisons en effet cette démarche cognitive comme l'observation de l'activité des élèves en comparaison à ce qui est connu et attendu de celle-ci au travers de sa planification de leçon et de ses connaissances d'élèves relatives au niveau de pratique concerné. Nous pensons que Jean s'appuie sur des connaissances sur les conduites motrices des élèves de niveau 1, telles que définies dans les fiches ressources des programmes collège, qui ne sont ici pas du tout en adéquation avec la motricité du binôme observé. En outre, ses connaissances sont pour certaines erronées, ce qui le conduit à une observation biaisée. En effet, Jean régule indifféremment le haut et le bas du corps de l'élève. Or, les principes d'efficacité transversaux dans les techniques de lutte au sol, sont de privilégier le contrôle du haut du corps de l'adversaire. Nous observons dans la vidéo que l'élève ne parvient pas à immobiliser son adversaire, justement parce que le haut du corps n'est pas contrôlé, à cause d'une motricité bras tendus et une distance trop importante entre les deux lutteurs. Par ailleurs, le but de la situation d'apprentissage ne lui permet pas d'identifier le problème réel de l'élève puisqu'étant en décalage avec la logique interne de l'APSA. Jean ne perçoit le problème majeur de l'élève qu'au regard des contraintes de la

situation d'apprentissage qu'il a préalablement anticipées. *In fine*, la planification de leçon semble contraindre et orienter l'activité d'observation de Jean, jusqu'à la sélection d'indices. La méconnaissance de l'APSA l'induit dans des observations erronées et focalise son regard sur des éléments non prioritaires, voire contraires aux principes d'efficacité. Les indices prélevés sur la motricité des élèves sont très généraux et concernent l'organisation motrice de l'ensemble du corps de l'élève, sans pour autant être plus précis sur la forme de l'immobilisation en elle-même ou la position des différentes parties du corps des deux élèves.

VI.2.1.1.2. Structuration du champ d'attention lors des phases de réflexion pré-régulation

Nous retrouvons comme dans les études de cas précédentes, que son contenu attentionnel visuel se vide lors des phases de réflexion pré-régulation. Cela est notamment le cas pour la décision de régulation des garçons : le canal visuel jusqu'alors privilégié semble se fermer. Nous n'avons par ailleurs pas obtenu d'éléments relatifs à une quelconque attention auditive. Nous pensons qu'à cet instant le champ d'attention de Jean est orienté vers la réflexion sur la régulation qu'il est en train de mener. Dès lors, il est possible que cette réflexion soit relativement « coûteuse » cognitivement au point qu'il ne puisse plus poursuivre son observation de l'élève ou prélever d'autres éléments. Son attention est donc possible lorsque son activité cognitive n'est pas trop chargée. Nous pensons que sa méconnaissance de l'APSA vient renforcer ce mécanisme.

VI.2.1.1.3. Structuration du champ d'attention lors des phases de régulation

Lors de la régulation du binôme de garçons le canal visuel est privilégié et considéré comme une source d'information principale pour Jean au détriment du canal auditif. Les verbalisations de Jean en EDE sont plus précises en ce qui concerne ses propres verbalisations en EDE que celles de l'élève. Nous avons soulevé que les verbalisations de Jean en EDE ne permettent pas de connaître précisément le contenu des propos d'Anissé voire même de mettre en évidence un décalage entre les deux sources de données. Jean n'a pas verbalisé en EDE le fait d'avoir entendu Anissé lui dire qu'il n'y arrivait pas. Ainsi, cette prise de parole, et les autres éléments précités nous permettent d'en déduire que la focalisation attentionnelle de Jean à cette instant se porte sur sa propre activité (de régulation) et non sur celle de l'élève et des sollicitations qu'il semble lui exprimer. La nature des données recueillies en EDE, croisées à celles de la vidéo nous permet de penser que Jean est à cet instant principalement focalisé sur sa régulation à venir et que son attention est ainsi tournée vers sa réflexion. Par ailleurs, lors de la régulation du binôme de filles, nous n'avons pas recueilli d'information quant au contenu attentionnel de Jean. Pourtant l'analyse vidéo nous permet de constater que son regard est orienté vers le groupe de filles. Cette régulation « flash » verbale est très brève et Jean semble rapidement s'en détacher en exprimant le besoin d'aller voir les autres groupes. Nous pensons que le contenu attentionnel de Jean est focalisé par le besoin de voir où sont les autres élèves et qu'il joue ici un rôle de démonstration de sa présence vis-à-vis des élèves. Nous pensons également que son regard n'a vocation qu'à montrer aux élèves qu'il est bien présent, observation dont il ne tire aucun enseignement puisque déjà plus investi dans cette tâche de régulation. Par ailleurs, Jean ne fait pas allusion en EDE à son activité d'observation post-régulation, pourtant manifeste à la vidéo. Alors qu'il repart vers un autre groupe, nous avons précédemment constaté qu'il maintient son regard sur le groupe de filles. Nous avions également souligné que l'activité de ces mêmes filles à cet instant n'est plus du tout dans la logique de l'APSA et de la situation. Or, à cet instant Jean a son regard en direction de ce groupe de filles, mais ne semble pas voir ce qu'elles font, puisqu'il n'y fait pas écho en EDE. Il est possible que le contenu attentionnel de Jean soit à cet instant orienté vers une réflexion interne, peut être liée à la nécessité de gérer la classe.

VI.2.1.2 Dynamique attentionnelle

VI.2.1.2.1. Articulation des fenêtres attentionnelles à l'échelle temporelle de la séquence

Nous présentons l'articulation des fenêtres attentionnelles de Jean dans le tableau 76 suivant.

Vidéo		
EDE		
Fenêtre salle	**Fenêtre salle**	**Fenêtre salle**
1. (26) je vois qu'ils sont dans la logique de la situation, dans la logique de l'activité (28) ils cherchent à se déstabiliser l'un et l'autre (30) par leurs actions de tirer, tirer, pousser, par leur action sur leur adversaire en latéral, par leur volonté de mettre en difficulté l'adversaire (34) y a vraiment des moments de tension sur leur adversaire (36) ils cherchent à trouver la faille	**2.** (112) je vois que ça tourne, que les élèves font ce que je leur ai demandé	**3.** (118) je vois cette élève qui déstabilise son adversaire mais après y a plus rien (128) Elle amène son adversaire au sol, elle la déstabilise mais ensuite il ne se passe plus rien (132) elle met son adversaire sur le dos et elle se relève sans, faire une action quelconque pour l'immobiliser

Tableau 75 : Articulation des fenêtres attentionnelles de Jean à l'échelle temporelle de la séquence

Jean semble organiser son champ d'attention entre une fenêtre salle (un groupe d'élèves) à une fenêtre « salle resserrée » (un élève). L'enseignant se focalise tout d'abord sur le premier binôme au travers d'une fenêtre « salle élargie » dans laquelle il prend en compte des indices sur les deux élèves en même temps. Il réduit ensuite son champ d'attention au sein de cette fenêtre en se focalisant alternativement sur l'un puis l'autre des deux élèves, soit en fenêtre « salle resserrée ». Suite à cela, son champ d'attention se ferme sur l'extérieur pour se recentrer sur son analyse pré-régulation. Lors de la régulation nous constatons une réouverture partielle partagée entre une échelle écran (regard de l'élève) et sa propre réflexion interne. Jean se focalise ensuite de nouveau très rapidement à l'échelle d'une fenêtre cour avec l'intention d'observer les autres élèves. Ce changement brutal de fenêtre attentionnelle traduit selon nous une stratégie d'évitement. En se décentrant de l'observation et la régulation l'activité des élèves il camoufle ainsi sa difficulté dans cette tâche et se centre sur un aspect ne nécessitant pas les mêmes compétences professionnelles : superviser l'ensemble de la classe. Par ailleurs, nous avons mis en évidence à partir des données vidéo, que Jean se déplace à cet instant et se dirige vers un autre groupe d'élèves. Néanmoins, nous soulevons ici une contradiction entre son intention d'observer les autres élèves et les quelques verbalisations en EDE à ce sujet. En se dirigeant vers ce binôme d'élèves et en orientant son regard droit devant lui, Jean ne peut percevoir qu'un tiers des élèves de la classe (trois groupes sur neuf). Nous pensons ainsi, que cette activité a davantage vocation à « occuper l'espace » pour signifier aux élèves qu'il est bien présent, puisqu'il ne peut le faire au travers de régulations approfondies et pertinentes. En outre, il est possible de penser que Jean ait masqué cette réelle intention au regard de son statut d'enseignant stagiaire et de la fragilité de son sentiment de compétence en construction. Cela peut également trouver son origine dans le fait qu'il n'a pas conscience de son activité à cet instant de la leçon. *In fine*, l'articulation des fenêtres attentionnelles à l'échelle macro est davantage organisée par une intention consciente ou non de Jean de montrer sa présence aux élèves. Cela le conduit à une activité de déambulation au cours de laquelle son attention est alternativement portée sur les élèves au sein d'une fenêtre cour élargie, alternativement recentrée en son sein sur l'un des deux élèves lors des phases d'observation et alternativement recentrée sur lui-même et ses réflexions.

VI.2.1.2.2. Articulation des fenêtres attentionnelles lors de l'observation de la motricité

Lors de ces phases, la dynamique attentionnelle de Jean semble s'organiser du plus général vers le plus spécifique, sans pour autant rentrer dans un niveau d'observation assez fin. Nous déduisons des indices perçus par Jean que la fenêtre attentionnelle reste la même pendant toute la durée de son observation. En effet, les indices prélevés se résument à des observations à l'échelle du corps des élèves, soit au sein d'une fenêtre salle « resserrée ». Néanmoins, Jean est tout d'abord focalisé sur le couple des deux lutteurs, puis prélève des indices sur l'un ou l'autre. Nous déduisons de cette observation que lorsque les rôles des deux garçons ne sont

pas encore différenciés en tant qu'attaquant ou défenseur, Jean englobe leur action. Il spécifie leurs actions respectives lorsqu'il se produit une rupture manifeste dans le combat amenant l'un à prendre l'ascendant sur l'autre. Concernant l'observation du binôme de filles, nous constatons une différence notable quant à la focalisation attentionnelle unique sur le problème majeur mis en évidence par Jean à cet instant. Ainsi, il est possible de ne mettre en évidence qu'une fenêtre attentionnelle centrée sur une des deux élèves, celle en position d'attaquant et donc en situation de réussite au sein de la situation. Contrairement à l'articulation précédente, nous n'observons ici pas d'aspect dynamique et évolutif de l'attention de Jean. Cela vient renforcer notre analyse quant à sa difficulté manifeste à prélever des indices pertinents sur la motricité des élèves dans cette APSA.

VI.2.2. CARACTERISATION DE L'ACTIVITE DECISIONNELLE REGULATRICE

VI.2.2.1 Régulation « flash » verbale du binôme de garçon (non verbalisée en EDE)

Nous avons précédemment révélé grâce à l'analyse vidéo que Jean ne fait pas mention en EDE à une régulation « flash » verbale adressée aux garçons pendant leur action. Ainsi, nous en déduisons que cette régulation n'est pas pour lui signifiante dans son activité décisionnelle régulatrice à ce moment de la leçon. C'est pourquoi cette régulation « flash » verbale ne peut pas être considérée comme un élément important dans son activité décisionnelle régulatrice globale. Relativement au contenu de la régulation, nous observons qu'il porte avant tout sur l'intention de « chercher à mettre l'adversaire sur le dos », soit sur ce qu'il y a à faire (le but de la situation d'apprentissage) et non sur ce qu'il y a à faire pour le faire (les critères de réalisation de celle-ci). Or, il convient d'interroger la pertinence de cette régulation au regard des actions des élèves qui semblent avoir l'un et l'autre cette intention manifeste. Cela ne fait que confirmer notre hypothèse relative à l'activité d'occupation de l'espace et au besoin de Jean de montrer sa présence aux élèves, sans pour autant que ce qu'il leur dit soit utile à leur réussite.

VI.2.2.2 Décision régulatrice par « arrêt » du binôme de garçons

Cette décision régulatrice est délibérée sur fond de routinisation et d'anticipation. Relativement à la forme, Jean semble s'interroger explicitement sur les moyens à sa disposition pour réguler l'élève. La typologie de la régulation (par arrêt) semble émerger de la situation en étant notamment liée à la forme de pratique de la lutte : Jean intervient en effet à la fin d'une action. Par ailleurs, cette régulation par arrêt fait suite à la régulation flash présentée précédemment. Nous retrouvons ainsi une situation identique à celle rencontrée dans l'étude de cas précédente. En constatant que la régulation verbale n'a pas d'incidence sur la motricité des élèves, Jean mobilise une autre typologie liée à un schéma routinisé et préétabli. Relativement à la forme de guidage, nous observons un décalage entre les verbalisations de Jean et notre analyse d'un point de vue extérieur. En effet, nous avons présenté précédemment cette régulation de notre point de vue de chercheur comme une démonstration. Or, en EDE, Jean fait écho à une régulation verbale. Son activité au sein de la leçon démontre qu'il ne s'engage pas pleinement dans la démonstration en étant bras tendus, ce qui induit ainsi un très grand espace entre les deux « lutteurs ». Ces derniers éléments, corrélés aux verbalisations de Jean en EDE, nous permettent de penser qu'il se joue ici des éléments implicites liés au rapport au corps entre l'enseignant et l'élève. En voulant très certainement implicitement conserver une distance physique entre lui et l'élève, Jean effectue une démonstration qui ne prend ainsi plus aucun sens puisque ce qu'il démontre est totalement en contradiction avec les principes d'efficacité à respecter pour immobiliser un adversaire sur le dos. Ainsi, nous pensons que Jean ne considère pas cette régulation comme une démonstration dans la mesure où il ne s'engage pas pleinement physiquement. Il est également possible qu'il ne maitrise pas suffisamment les principes d'action de cette activité pour s'apercevoir de l'incongruité de sa démonstration. Le choix de la forme de guidage est ici délibéré par défaut comme en témoignent les tournures de phrase négatives. Cela nous permet ainsi de penser que Jean s'interroge sur la forme car ne sachant que penser du contenu

de sa régulation, ce qui lui permet de se rassurer dans son activité d'enseignement. Néanmoins, cette délibération est très marquée par des éléments d'arrière-plan relatifs à des conceptions sur les avantages et les inconvénients des différentes formes de guidage. Ainsi, cette réflexion ne prend pas source dans la singularité de la situation mais dans des généralités préétablies. Relativement au contenu, la décision régulatrice est également marquée par une délibération sur le contenu de celle-ci et notamment vers la compréhension des causes du problème observé. La démarche cognitive de Jean consiste à procéder par exclusion des possibles solutions ; ce qui témoigne selon nous d'une démarche de tâtonnement dans laquelle il ne semble pas précisément être en mesure d'émettre un constat sur ce qu'il a pu observer. Nous avons par ailleurs mis en évidence que les éléments d'arrière-plan relatifs aux axes de travail des leçons précédentes venaient peser sur cette réflexion. Nous interprétons cela comme un besoin pour Jean de se rassurer au travers d'éléments déjà vécus et ayant du sens pour lui dans cette APSA qu'il ne maitrise pas parfaitement. Ainsi, comme cela est le cas pour la forme, le contenu de la régulation n'émerge pas de la singularité de la situation, mais de généralités préétablies. D'un point de vue extérieur, nous constatons que l'élève sollicite plusieurs fois Jean de différentes façons ; sollicitations dont il ne tient pas compte. Nous avons préalablement supposé que son attention est à ce moment davantage centrée sur sa propre activité que sur Anissé. Nous pensons que Jean n'est pas capable d'abandonner son plan de régulation préalablement planifié lors de son analyse réflexive pré-régulation pour s'adapter aux actions et réactions d'Anissé. Relativement au contenu de la régulation, nous retenons le caractère très général et peu compréhensible de ce qu'il souhaite transmettre. Nous nous demandons s'il sait lui-même ce qu'il va apporter en plus à l'élève à ce moment, au-delà de « ce petit réglage ». En outre, cette régulation reste très peu précise dans le sens où la moitié de ses verbalisations sont formulées une nouvelle fois sous la forme de l'intention.

VI.2.2.3 Décision régulatrice du binôme de filles

Cette décision régulatrice est très semblable à la précédente dans sa structure générale : soit dans son caractère délibéré concernant la forme et routinisé sur fond d'anticipation concernant le fond. Elle est en effet marquée par une première délibération succincte sur le contenu de la régulation puis une seconde sur la forme. Relativement au contenu, nous constatons une délibération très superficielle et succincte au sein de laquelle Jean ne s'interroge pas réellement mais formule des constats. Ces derniers sont très largement empreints d'éléments d'arrière-plan à la fois au travers des tournures de phrase négatives et à la fois dans la comparaison explicite qu'il fait avec sa planification de leçon. Jean compare en effet les indices mobilisés à ses attentes au sein de la situation d'apprentissage. Cela témoigne ainsi d'une incapacité à s'adapter à la motricité réelle et située des élèves observés en plaquant des idées préconçues et révélatrices de connaissances génériques. La délibération sur la forme de la régulation se fait par défaut, par une absence d'autres solutions disponibles. Jean fait ici explicitement allusion à une forme de schéma préétabli en considérant débuter par une régulation verbale et voir ensuite s'il peut procéder autrement. Cela témoigne ainsi d'une forme de hiérarchisation des formes de régulations de façon anticipée et ancrée dans ses conceptions générales. Jean exprime le fait de penser une nouvelle fois à la démonstration et considère que la démonstration n'est pas utile puisqu'il ne s'agit que d'un petit réglage. Or, nous soulignons le parallèle qu'il effectue avec le groupe de garçons en pensant que c'est un peu la même chose. Pour autant, la forme de la régulation décidée par Jean est tout à fait différente entre les garçons (par « arrêt » en se rapprochant d'eux voire en démontrant) et les filles (« flash » en s'éloignant d'elles et en se redressant). Ainsi, ces éléments viennent selon nous confirmer l'idée du rapport au corps et de l'impossibilité pour Jean de réguler par la démonstration un groupe de filles. Enfin, cette analyse est confortée par des éléments quantitatifs sur le nombre de régulations par la démonstration au sein de cette leçon (cinq sur vingt-neuf au total) mais surtout par le fait qu'aucune de ces régulations par la démonstration n'a été faite pour un groupe de filles. Il se joue ainsi au cours de cette séquence des éléments dépassant sa simple conscientisation et de l'ordre du non-dit, ce qui peut expliquer en partie

que Jean n'y fasse pas référence en EDE. Nous retenons enfin notre attention sur ses verbalisations en EDE ayant pour intention de laisser les élèves expérimenter. Nous assimilons ce type de réflexion à la croyance de Jean dans « la magie de la tâche » (Marsenach, 1982), soit au fait que les contraintes inhérentes à celle-ci peuvent permettre seules, à l'élève de se transformer. Nous rapprochons cela des verbalisations de Jean dans son entretien semi-dirigé pour qui la pratique en elle-même permet aux élèves d'apprendre. D'un point de vue extérieur, les éléments transmis par Jean lors de cette régulation concernent davantage le but de la situation (immobiliser son adversaire) que les moyens permettant d'y arriver. Nous retrouvons les formulations préalablement mises en évidence soulignant la « nécessité » de faire quelque chose pour parvenir au but. Ainsi, nous pensons que sa planification de leçon et le but qu'il y poursuit est le fil conducteur de son action à chaque instant de cette séquence. Bien plus encore, il est probable qu'il y fasse ici davantage référence que ses connaissances dans l'APSA sont limitées.

VI.2.2.4 Eléments de synthèse sur l'activité régulatrice de Jean en Lutte

Quelle que soit la forme de la régulation Jean transmet des contenus d'enseignement liés à une intention de jeu, ce qui se recoupe ici avec les consignes de la situation. Néanmoins, nous observons que les contenus moteurs ne sont transmis que lors de la régulation par arrêt *via* la démonstration. Nous pensons que ces contenus sont les plus difficiles à trouver pour lui et qu'il lui est plus difficile de les transmettre dans le vif, lors des régulations flash. Il prend ainsi le temps de les anticiper en amont de sa régulation par arrêt des élèves ; cela représente un élément de convergence avec son activité régulatrice en badminton. Nous pouvons synthétiser le contenu de chaque régulation dans le tableau suivant.

	Motivation	Consignes	But	Critères de réalisation	Critère de réussite
Régulation flash garçons		x	x		
Régulation arrêt garçons		x	x	x	
Régulation flash filles		x	x		

Tableau 76 : Contenu de l'activité décisionnelle régulatrice de Jean en Lutte

Chapitre VII. Etude de cas n°4 : Gabin-Musculation-T^{elec} (spé)

VII.1. PRESENTATION DES DONNEES

VII.1.1. CONTEXTUALISATION DE LA LEÇON

VII.1.1.1 Conception de la leçon : exploitation de la planification

La leçon filmée est la quatrième d'un cycle en comportant neuf au total. La classe est une terminale professionnelle option « électricité » composée de onze garçons. La musculation sera évaluée à la fin du cycle dans le cadre de l'épreuve du contrôle en cours de formation du baccalauréat. C'est ainsi la compétence attendue de niveau 4 dans l'activité musculation de la compétence propre n°5 qui est visée (cf. BOEN spécial n°2 du 19.02.09, programmes d'EPS pour le lycée professionnel). Les principaux éléments conceptuels retenus au sein de la planification de la leçon sont les suivants.

Objectifs de la leçon	Vivre et expérimenter des séances d'entrainement différentes. Identifier des paramètres de l'entrainement. Mettre en relation un travail prévu et un travail réalisé		
Compétences visées	Vivre et expérimenter des séances d'entrainement différentes. Localiser les muscles et les associer à un type d'entrainement. Identifier des paramètres de l'entrainement. Mettre en relation un travail prévu et un travail réalisé. Les conditions une pratique sécuritaire, adopter une motricité spécifique, se centrer sur ses sensations, les différentes méthodes d'entrainement.		
Planification de l'organisation spatio-temporelle de la leçon			
Phase de la leçon	**Descriptif**	**Contenus d'enseignement**	**Remédiations**
Echauffement	Objectif : Savoir s'échauffer en toute sécurité en musculation. But : je respecte mon contrat en termes de niveau 1/2/3/4 et je m'échauffe en toute sécurité. Durée : 10 minutes	Critères de réalisation : Rythme dynamique, 20/25 rèp en 30'' selon les contrats. Je régule le niveau de diff si c'est trop dur, je dois pouvoir finir le 40'' en étant dynamique.	Remédiation possible : si ça brule (on recherche la brulure). Simplification/complexification : les contrats sur fiches. Complexification : 1/2 squat ; pompe 1 pied ; gainage dynamique
Corps de leçon (situations d'apprentissage par ateliers)	Séquence endurance (méthode stato dynamique) 4*(10rep+10'stato +10rep) 50% RM 30'' repos. Séquence volume avec la méthode constante 4 *10rép à 75% 1RM, repos =2 minutes. Séquence force : méthode des efforts maximaux : 5 séries de 3 rep 90% RM ; 3 minutes de repos. Objectif : Expérimenter une méthode d'entrainement en fonction de son mobile.	Critères de réalisation Lorsque j'ai fait 10 répétitions je bloque le mouvement en phase concentrique pendant 10secondes puis je refais 10 répétitions. A la fin de chaque série : réguler sa charge en fonction de la sensation recherchée et de la difficulté perçue.	Evolution de la charge : A la fin de chaque série : réguler sa charge en fonction de la sensation recherchée et de la difficulté perçue.

Tableau 77 : Eléments sélectionnés issus de la planification de la leçon musculation de Gabin

VII.1.1.2 Déroulement de la leçon : enregistrements audiovisuels

VII.1.1.2.1. Contextualisation organisationnelle : synopsis

La leçon a eu lieu le lundi 15 février 2016 de 15h30 à 17h20. Elle se déroule dans une petite salle du lycée aménagée par les enseignants d'EPS avec dix machines et bancs et quelques tapis de sol de tatami. L'enseignant utilise des chasubles afin d'identifier le mobile[99] choisi par les élèves. Ces derniers travaillent en autonomie avec une fiche de suivi, réalisée par l'enseignant, en lien avec le mobile choisi. Le climat de classe est propice aux apprentissages : les élèves sont calmes, attentifs et soucieux de réussir à leur épreuve de baccalauréat.

[99] Le mobile peut être assimilé à un objectif de développement physique personnel. Dans ce cadre le BOEN 31 du 27.08.09, relatif aux modalités d'évaluation de l'EPS au baccalauréat, précise que : « Le candidat doit choisir un objectif parmi les trois qui lui sont proposés, celui qui correspond le mieux aux effets qu'il souhaite à terme obtenir sur son organisme (mobile personnel élaboré dans un contexte de vie singulier) :
- Objectif 1 - Accompagner un projet sportif (recherche d'un gain de puissance musculaire).
- Objectif 2 - Conduire un développement physique en relation avec des objectifs de « forme », de prévention des accidents (recherche d'un gain de tonification, de raffermissement musculaire et/ou d'aide à l'affinement de la silhouette).
- Objectif 3 - Solliciter la musculature pour la développer en fonction d'objectifs esthétiques personnalisés (recherche d'un gain de du volume musculaire) ».

Temps	Phase de la leçon	Description synthétique de l'activité de l'enseignant et des élèves
0'' (3') => 3'	Prise en main, appel	La prise en main se fait directement dans la salle, les élèves sont en train d'installer leur échauffement en autonomie. Exposition du déroulement de la leçon (choix d'un mobile pour la fin du cycle). Rappel de la leçon précédente. Présentation des contrats d'échauffement
(17') => 19'	Echauffement	Les élèves vont au tableau choisir leur contrat et se lancent en autonomie dans leur échauffement. L'enseignant les conseille dans leur choix. Gabin alterne entre des moments de rappel des consignes, des règles de sécurité, la détermination des mobiles de chaque élève et une activité d'observation et de régulation de la motricité des élèves
(5') => 24'	Consignes générales	Les élèves choisissent un mobile, mettent un chasuble et préparent leurs ateliers. L'enseignant donne les consignes générales communes aux deux mobiles force et volume (aucun élève n'a pris le mobile endurance)
(3'30) => 27'30	Consignes spécifiques atelier	L'enseignant donne les consignes spécifiques au mobile force (nombre de répétition, charges etc…) ainsi que les règles de sécurité spécifiques à ce mobile. Pendant ce temps les élèves du mobile volume préparent les charges sur leur atelier et commencent l'échauffement spécifique.
(3'00) => 30'30	Consignes spécifiques atelier	L'enseignant donne les consignes aux élèves du mobile volume. Les autres élèves du mobile force commencent leur échauffement spécifique.
(24'30'') => 55'00	Ateliers	Tous les élèves sont en activité. L'enseignant alterne des temps de rappel des règles d'organisation et de sécurité et des temps de décisions régulatrices.
(1') => 56'00	Pause	L'enseignant demande aux élèves d'aller boire.
(38') => 1:34'00	Ateliers	Les élèves repartent sur leurs atelier sans demande particulière de l'enseignant.
(2'30'') => 1:36'30	Bilan leçon	L'enseignant fait le bilan de leçon, les élèves sont attentifs et intéressés (posent de nombreuses questions)

Tableau 78 : Synopsis de la leçon de musculation de Gabin

VII.1.1.2.2. Présentation de l'activité de l'enseignant au sein de la leçon

VII.1.1.2.2.1. Repérage des différentes formes de régulations utilisées

Nous présentons l'activité globale de régulation de Gabin au travers du tableau suivant.

Régulations Gabin, Musculation, $T^{élec}$			
Ordre	**Sécurité**	**Organisation**	**Motrices (DR)**
6	4	18	21

Tableau 79 : Décisions de régulation de Gabin, Musculation

Presque les deux-tiers des régulations non motrices sont liées à l'organisation de la leçon (64,3% des régulations non motrices). Sur l'ensemble des régulations les plus nombreuses sont motrices (42,8% du total). Nous observons par ailleurs que les régulations liées à l'ordre (12% du total) et à la sécurité (8%) sont peu nombreuses. La gestion de la sécurité ne semble pas constituer une préoccupation majeure pour Gabin lors de cette leçon malgré la nature de l'APSA et son objectif explicite à l'échauffement sur ce point. Par ailleurs, le faible nombre de régulations liées à l'ordre (12,2%) nous renseigne sur le climat très favorable aux apprentissages lors de cette leçon[100].

VII.1.1.2.2.2. Chronologie et caractéristiques des décisions régulatrices de la leçon

Nous présentons le détail de l'activité décisionnelle régulatrice de Gabin à l'échelle de cette leçon de musculation dans le tableau 81 suivant[101]. En appui sur ce dernier, nous observons que quelle que soit la typologie de l'intervention, Gabin mobilise plusieurs formes de guidage au sein d'une même régulation ce que nous n'avions pas mis en évidence chez Jean. Par ailleurs, les régulations « flash » et en « suivi » (43,5% et 39,1%) sont plus nombreuses que celles par « arrêt » (17,4%). Enfin, ses régulations lors des ateliers sont la plupart du temps répétées au sein d'un même atelier. Cela traduit selon nous une activité de régulation dans laquelle Gabin prend le temps d'observer et de réguler individuellement chaque groupe et chaque élève ; ce qui est en cohérence avec le climat de classe précité.

[100] Pour davantage de précisions nous renvoyons le lecteur au tableau détaillé en annexe 26
[101] Pour le détail du tableau, nous renvoyons le lecteur à l'annexe 27

Phase de la leçon	Typologie de l'intervention	Forme de guidage
Echauffement	Suivi	Oral/ Démonstration
	Flash	Oral
	Suivi	Oral, Manipulation, Démonstration
	Arrêt	Oral, Démonstration, Oral/Démonstration, Oral
	Arrêt	Oral, Démonstration/oral, Oral
	Arrêt	Oral, Démonstration/oral
Atelier (DC)	Suivi	Oral, Parade
	Arrêt	Oral
	Suivi	Oral, Parade
Atelier (abdos)	Flash	Oral
Atelier (DC)	Flash	Oral
	Flash	Oral
	Suivi	Oral, Manipulation
Atelier (Scie)	Suivi	Oral, Manipulation, Démonstration/oral
	Suivi	Oral, Manipulation
Atelier (Abdo)	Suivi	Démonstration, Oral
	Suivi	Oral, Démonstration
Atelier (Traction)	Flash	Oral
Atelier (Jambes)	Suivi	Démonstration
	Flash	Oral, Démonstration
	Flash	Oral, Démonstration
	Flash	Oral

Tableau 80 : Chronologie de l'activité décisionnelle régulatrice de de Gabin, Musculation

VII.1.2. CONTEXTUALISATION DE LA SEQUENCE RETENUE

VII.1.2.1 Description de la séquence par l'enseignant lors du rappel stimulé

Suite au premier visionnage Gabin situe la séquence au sein de leçon. Il exprime notamment des éléments relatifs à sa connaissance des élèves (« ce groupe-là, des fois ça peut vite partir en vrille »), à son intention pour ce temps de l'échauffement avec ces élèves (« ça serait bête de commencer sur de mauvaises bases ») et enfin des éléments liés au contrat réalisé (« c'est un nouveau contrat »). Lors du second visionnage il identifie six moments importants. Le premier moment important consiste à « regarder ce que font les élèves et si tout se passe bien ». Gabin mentionne que son action initiale est partagée entre discuter avec Guillaume afin de savoir quel mobile il voulait prendre (« je viens de demander à Guillaume quel mobile il va prendre ») et à identifier que ce que font les élèves (« je suis en train de regarder si tout se passe bien, si les élèves sont en activité »). Gabin explicite l'organisation de l'activité des élèves à cet instant (« les élèves sont en activité, marquent leur contrat validé au tableau et je leur ai demandé de venir me voir pour voir quel mobile ils prenaient »). Le deuxième moment important a pour enjeu de « réexpliquer les consignes ». Gabin justifie son choix de transmettre aux élèves les consignes à cet instant (« vu que ce contrat est un peu plus dur que le contrat gainage initial il y a un changement de pied et euh le pied doit être situé en l'air donc il y a un changement de pied à 15s »). Le troisième moment important consiste à « regarder s'ils font bien le contrat ». Gabin fait écho à son intention de voir si les élèves sont en activité d'une part (« voir si les élèves sont en activité ») et d'autre part s'il réalisent correctement la situation (« s'ils font bien le contrat ») et évoque des indicateurs qui lui permettent d'attester de la bonne réalisation de ce même contrat (« c'est-à-dire que le pied soit levé et je suis en train d'identifier s'ils ont le pied levé leur posture s'ils ont le dos droit s'ils sont droits en position gainage ce qui était la condition initiale du contrat »). Le quatrième moment important est orienté vers le fait de « corriger les postures ». Gabin exprime que son activité à cet instant est notamment engagée vers la correction de Guillaume, l'un des élèves du groupe au « contrat abdos » (« je suis en train de corriger Guillaume »). Il justifie par ailleurs le choix de cet élève en particulier (« le premier mais qui n'est pas le seul à ne pas avoir le pied en l'air »). Gabin note en outre des problèmes de tapis glissant amenant selon lui les élèves à se plaindre (« les élèves ils se plaignaient, c'est vrai que dans cette salle les tapis sont glissants »). Le cinquième moment important viser à « confirmer les postures ». Gabin précise ce qu'il cherche à voir lorsqu'il observe ces mêmes postures (« voir si les élèves ont changé de pied ») mais également au niveau du gainage (« je suis en train de voir

leur posture donc vraiment au niveau du gainage »). Il observe que l'un d'entre eux, Guillaume, n'a pas changé de pied (« je suis en train de voir à l'instant que Guillaume n'a pas changé de pied ») ce qu'il ne prend pas en compte comme un élément important à cet instant (« bon c'est pas important »). Le sixième moment important correspond à la « régulation par la démonstration pour tous les élèves ». Gabin verbalise situe temporellement cette régulation (« ils ont fini leur contrat, leur première série de contrat »). Il fait écho à son désir de réaliser une démonstration en corrélation avec ce qu'ils font (« leur démontrer quelle est leur position dans l'espace »).

VII.1.2.2 Présentation de la séquence à partir de l'enregistrement audiovisuel

Il s'agit d'une décision de régulation de type « suivi » se déroulant au milieu de l'échauffement, à la treizième minute de la leçon. Elle s'adresse à un groupe de quatre élèves qui ont pour tâche un « contrat gainage » dans lequel ils doivent réaliser un gainage ventral pendant une minute tout en levant une jambe et en les alternant toutes les quinze secondes. L'activité de Gabin au sein de cette séquence peut être décrite et décomposée, d'un point de vue extérieur, selon six phases distinctes, présentées dans la colonne « activité de l'enseignant » dans le tableau 81 suivant.

VII.1.2.3 Synthèse : croisement des données

Ces six phases présentées d'un point de vue extérieur coïncident avec les six moments importants identifiés par Gabin lors du rappel stimulé. Le détail de cette séquence est présenté dans le tableau 81, pour avoir une vision d'ensemble.

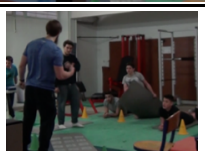
Découpage temporel	**Organisation spatiale**	**Activité de l'enseignant**	Verbatim **et (actes directement observables corrélés)**
MI 1 : regarder ce que font les élèves et si tout se passe bien		Communication enseignant élève	E. ***(Communique avec Guillaume sur le choix de son mobile)*** Donc tu vas prendre volume, d'accord.[102]
		Observation silencieuse	E. ***(Observe silencieusement un groupe de quatre élèves au gainage au centre de la salle.***
MI 2 : réexpliquer les consignes		Régulation (orale)	E. (***s'avance un peu vers eux)***Donc heu… celui qui fait ***(s'avance vers les élèves à qui il s'adresse)*** celui qui a le chrono il prévient, hein ? A quinze secondes, trois, deux, un et on repart pour quinze seconde, él. Sur un autre pied ? E. Sur un autre pied
MI 3 : regarder s'ils font bien le contrat		Observation silencieuse	***(recule de quelques pas, observe le groupe, puis se rapproche une nouvelle fois du groupe)***
MI 4 : corriger les postures		Régulation (manipulation)	E. Donc le pied là il est en l'air ***(tire le pied libre de Guillaume vers le haut).*** él. ***(Rires)*** E. Et ouais le pied là il est en l'air ***(circule entre les élèves, tourne autour du groupe)***
MI 5 : confirmer les postures		Observation silencieuse	***E. (…) (arrête de tourner, s'immobilise et observe silencieusement les élèves).*** Je ne veux pas de tricheurs. él. Pardon monsieur. E. ***(Se décale d'un pas sur le côté en voyant qu'il gène l'élève, continue d'observer silencieusement les élèves au gainage, se rapproche d'eux).***
MI 6 : réguler par la démonstration pour tous les élèves		Régulation (démonstration) Ce que font les élèves	E. Guillaume et Lucas ***(se place en gainage avec les fesses très hautes),*** vous êtes comme ça, hey ***(tourne la tête pour les regarder)***
		Ce que les élèves doivent faire	***E.***je dois être là hein ***(baisse ses fesse, se place en gainage avec la jambe levée).*** Je dois serrer hein ***(se touche les abdominaux).*** Je suis ici ***(en levant la jambe très haut).*** D'accord ? ***(Les regarde).*** Jsuis pas en haut ***(lève de nouveau les fesses, se relève, les regarde).*** Trente secondes de repos hein ?

Tableau 81 : Chronologie de la séquence de musculation de Gabin, croisement des données du RS et de la vidéo

[102] A l'instar de l'étude de cas de Jean en Badminton, nous avons mis en « rosé » la première case du tableau afin de signifier que Gabin n'a pas fait écho à ce moment de la séquence en EDE.

VII.1.3. ORGANISATION SPATIO-TEMPORELLE DES VERBALISATIONS ET DES ACTIONS DE L'ENSEIGNANT AU SEIN DE LA SEQUENCE CHOISIE

VII.1.3.1 Premier moment important : « regarder ce que font les élèves et si tout se passe bien »

VII.1.3.1.1. Observation de toute la classe

VII.1.3.1.1.1. Verbalisations en EDE

Gabin exprime un but orienté vers l'observation du déroulement de l'activité des élèves qu'il verbalise d'une double manière. (« voir si tous les élèves sont en activité, si l'échauffement fonctionne[103] » ; « voir aussi s'il y a des élèves qui ont besoin de moi »). Son activité à cet instant est essentiellement perceptive. Sn contenu attentionnel est constitué d'indices à la fois nombreux et variés dans leur nature. Son activité perceptive débute par observation relativement générale sur les élèves (« je les regarde, je garde un œil sur eux ») lui permettant de percevoir des éléments relatifs à la bonne adhésion des élèves dans l'échauffement (« je vois que les élèves sont en activité » ; « je vois qu'ils sont tous aux contrats » ; « je vois que l'échauffement fonctionne »). Cela est corrélé à des éléments d'arrière-plan liés à sa connaissance de ces élèves de cette classe (« c'est une classe qui fonctionne bien, je sais comment elle fonctionne ») ainsi qu'à des éléments liés à son état interne (« je me sens bien » ; « pas de stress »). Son activité perceptive se poursuit par une focalisation sur un élèves, Robin, et notamment sa posture (« je vois la posture de Robin ») pour qui il se fixe comme sous-but de « voir s'il est vraiment en position de chaise 90° ». Cette activité perceptive est guidée par des critères en arrière-plan, donnés lors de la consigne initiale (« les critères que j'ai donnés » ; « cuisses parallèles au sol dos collé contre le mur et un angle droit vraiment angle droit dessiné entre la cuisse et le tibia »). Les indices issus de son contenu attentionnel sont très proche des critères précédemment cités (« il est en position de chaise, il est dos contre le mur » ; « les cuisses sont parallèles au sol, il y a un angle droit cuisse tibia »). Son activité se poursuit par des actes cognitifs lui permettant de conclure que Robin à « une posture correcte » ce qu'il renforce par un jugement de la bonne réalisation du geste par l'élève (« je me dis que c'est bien »). Il se projette par ailleurs dans l'évolution de la transformation motrice de cet élève (« je me dis que ce contrat de chaise il sera validé »). Il envisage la suite de son activité par défaut (« j'ai pas besoin d'aller le voir pour lui dire que le contrat n'est pas validé pour l'instant, j'ai pas besoin d'aller corriger sa posture ») ce qu'il justifie par le fait que l'élève n'a pas besoin de lui (« il a moins besoin de moi »). Son activité se poursuit à nouveau par des actes perceptifs (« je regarde au centre de la salle ») desquels découlent des indices sur l'activité des élèves (« je vois des élèves qui sont allongés et je vois Guillaume qui va les rejoindre » ; « je vois qu'il commence à donner ses consignes » ; « je vois qu'il leur donne une consigne qui n'est pas vraiment claire » ; « je vois qu'ils sont encore allongés ils vont commencer l'échauffement »). Cela est corrélé à des éléments d'arrière-plan lié à un moment antérieur au sein de la leçon (« son groupe n'était pas allé au tableau »). Il déduit de ses observations une analyse relative au caractère peu explicite des consignes de Guillaume (« je me dis que c'est moi qui n'a pas dû être clair au départ quand j'ai donné mes consignes, je me dis que j'ai oublié quelque chose, que j'ai oublié une consigne »), ce qu'il relie immédiatement à un éventuel problème sécuritaire qui pourrait en découler (« je me dis que du coup il peut y avoir des erreurs de posture » ; « je me dis ils peuvent mal s'échauffer » ; « je me dis il peut avec ce groupe-là y avoir danger »), ainsi qu'à des éléments d'arrière-plan liés à sa connaissance des élèves(« je les connais ces élèves là »). Son activité perceptive se poursuit par l'élargissement de son champ d'attention (« je regarde un peu les autres élèves ») ; lui permettant de prélever des indices sur la mise en activité des élèves (« je vois d'autres élèves qui ne sont pas en activité »). Néanmoins il relie ces indices de son contenu attentionnel à des éléments d'arrière-plan relatifs à sa connaissance de sa

[103] Pour les références de ces extraits cf. annexes 22 et 23

planification de leçon (« je vois qu'ils sont en temps de repos »). Cette activité perceptive plus globale se poursuit par un balayage sur le reste des élèves de la classe (« je vois aussi un groupe à gauche, le groupe de Camille et Jonathan » ; « je vois qu'ils sont en activité »), l'amenant à un acte cognitif lui permettant de confirmer son but initial (« je me dis bon ça roule »)

VII.1.3.1.1.2. Enregistrements audiovisuels

La vidéo permet d'identifier deux phases dans l'activité de Gabin lors de ce premier but. Tout d'abord, la séquence laisse apparaître la fin de sa conversation avec Guillaume dans laquelle ce dernier choisit le mobile qui sera ultérieurement le sien pour cette leçon. Au regard de l'absence de verbalisation en EDE, nous ne détaillerons pas ce point en souhaitant valoriser le point de vue du sujet. C'est d'ailleurs pourquoi nous l'avons mis en « rosé » dans le tableau 81 relatif à la chronologie de la séquence de musculation. La vidéo nous permet de confirmer l'activité d'observation de Gabin, telle que verbalisée en EDE. Nous observons qu'il est complètement immobile, le regard orienté droit devant lui, pendant un temps relativement long (huit secondes). Cela constitue selon nous un indicateur révélateur de la richesse des indices issus de son contenu attentionnel et les réflexions, tels que verbalisés en EDE. La vidéo confirme par ailleurs une partie du contenu attentionnel de Gabin (tableau 82) à l'exception du groupe qu'il voit en temps de repos. En effet, la très petite taille de la salle ne nous permettait pas d'avoir un recul suffisant pour observer l'ensemble des groupes.

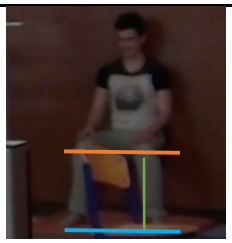
Vidéo	**Photo n°1**	 **Photo n°2**
EDE	(70) je vois aussi un groupe à gauche, le groupe de Camille et Jonathan (14) il sont aux burpees à gauche (72) Je vois qu'ils sont en activité	(18) je vois la posture de Robin (22) Il est en position de chaise, il est dos contre le mur (24) les cuisses sont parallèles au sol, il y a un angle droit cuisse tibia (30) il a une posture correcte

Tableau 82 : Analyse des indices de Gabin lors de l'observation de toute la classe

Les élèves situés à gauche de Gabin (photo n°1) sont engagés dans le contrat burpees[104] et Robin (photo n°2), au fond de la salle est en position de chaise. Nous avons schématisé par des lignes de différentes couleurs les indices retenus par Gabin afin de les mettre en valeur dans l'image. La ligne bleue représente le sol, la ligne orange celle de l'alignement de ses cuisses. Nous observons ici deux lignes parallèles confirmant ainsi les indices pris en compte par Gabin dans son champ d'attention. La ligne verte permet de souligner la ligne des tibias et nous constatons également l'angle droit avec les cuisses tel que Gabin le mentionne en EDE.

VII.1.3.1.2. Relations entre les verbalisations, les actions et les éléments d'arrière-plan à différentes échelles temporelles

	Planification de leçon	Contexte de la leçon	Connaissances des élèves	Connaissances sur l'APSA	Expériences antérieures
But n°1	(24) les critères que j'ai donnés (26) cuisses parallèles au sol dos collé contre le mur et un angle droit vraiment angle droit dessiné entre la cuisse et le tibia (14) je vois que l'échauffement fonctionne (46) je vois qu'il leur donne une consigne qui n'est pas vraiment claire (68) je vois qu'ils sont en temps de repos	(14) son groupe n'était pas allé au tableau	(10) c'est une classe qui fonctionne bien, je sais comment elle fonctionne (56) je les connais ces élèves là	(58) on est en « savoir s'entrainer » (60) c'est dès l'échauffement qu'il faut les éduquer sur les postures	

Tableau 83 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Gabin, Musculation, moment important n°1

Gabin fait écho à de nombreux éléments d'arrière-plan tels que sa planification de leçon, ses connaissances sur les élèves et l'APSA. Par ailleurs, il fait référence à des faits précédents

[104] Exercice consistant à s'accroupir puis propulser ses jambes en arrière mains sur le sol, avant de les ramener et de se relever, éventuellement pour sauter avec les bras relevés.

dans la leçon (« son groupe n'était pas allé au tableau »). Certains éléments d'arrière-plan sont implicites mais pour autant directement mobilisés dans les indices prélevés. La planification de leçon de Gabin, dans son aspect organisationnel semble peser sur son observation. Cela rejoint tout à fait ses verbalisations en entretien semi-dirigé lorsqu'il évoque ne pas y penser tout en ayant conscience qu'il existe un lien entre les deux.

VII.1.3.2 Deuxième moment important : « réexpliquer les consignes »

VII.1.3.2.1. Observation du groupe de Guillaume

VII.1.3.2.1.1. Verbalisations en EDE

A cet instant Gabin exprime son but de regarder le groupe de Guillaume (« il faut que je regarde les autres » ; « il faut que je sois attentif à eux » ; « j'ai en tête le groupe de Guillaume »). Son activité est ainsi premièrement orientée vers des actes perceptifs sur eux (« je me recentre sur le milieu de la salle » ; « mon attention se focalise sur ce groupe, je me focalise vraiment sur eux »). Son contenu attentionnel est ainsi composé d'indices sur l'activité de ce groupe d'élève (« ils vont se mettre en activité » ; « je vois qu'il y a leur contrat qui va commencer » ; « ils sont sur le ventre, ils sont en position pour commencer le gainage ventral » ; « ils sont inactifs »). Cela est corrélé à des éléments d'arrière-plan relatifs à la connaissance de ces élèves (« trente secondes pour eux ça peut être trop long ») à leur observation au sein du groupe (« y a les deux Loïc, Luca, Guillaume ») tout en en déduisant une éventuelle conduite de leur part (« je me dis qu'il peut y avoir une inactivité »). A cet instant, Gabin exprime être également un peu attentif au groupe de Camille mais moins que l'attention qu'il porte au groupe de Guillaume (« (je suis un peu moins attentif) au groupe à gauche »). D'ailleurs, le contenu attentionnel (« Je vois juste qu'ils sont en activité ») et les actes mentaux corrélés (« je me dis rien à propos d'eux ») confortent cette attention nuancée. Néanmoins, Gabin relie cela à des éléments d'arrière-plan sur la connaissance d'une blessure chez l'un des deux élèves (« je repense juste à Jonathan » ; « je sais qu'il a un problème au poignet »). Son activité se poursuit par des actes perceptifs orientés sur le groupe de Guillaume (« Je regarde le groupe de Guillaume, je regarde ce qu'ils font ») à partir desquels il prélève des indices auditifs, révélateur de son contenu attentionnel à cet instant (« (j'entends) les bruits de la classe » ; « je les entends discuter » ; « c'est des bruits de repos »). Ces prises d'information sont corrélées à un état interne (« ils ne me dérangent pas ») et à un élément d'arrière-plan relatif à sa connaissance du déroulé de l'action des élèves (« je sais qu'ils vont bientôt passer au contrat gainage »). Suite à ces perceptions auditives Gabin s'engage à nouveau dans des actes cognitifs (« je me dis c'est un temps de repos, c'est normal » ; « je me demande ce que les élèves disent, est-ce que c'est vraiment sur l'EPS sur la musculation »), qu'il relie à un élément d'arrière-plan sur sa connaissance générale des élèves (« c'est rarement en relation avec l'EPS »). Ces actes cognitifs se concluent lorsque Gabin envisage que ce sont « des bavardages entre élèves qui sont en train de se reposer ». Ces actes cognitifs sont interrompus par des indices sonores issus de son contenu attentionnel (« J'entends quelque chose qui me fait dire que je dois répéter les consignes » ; « j'entends les élèves » ; « ils s'interrogent » ; « je perçois qu'ils n'ont pas compris la consigne, je perçois qu'ils s'interrogent sur le contrat »). Ces indices le conduisent à une nouvelle activité cognitive (« je me dis bon peut-être que c'est pas sur l'EPS mais peut-être aussi que tout simplement ils n'ont pas compris ma consigne et surtout celle de Guillaume »). Il relie alors cela à l'objectif de la situation et à ses consignes (« je me dis ils n'ont pas compris la situation, ils n'ont pas compris qu'il y a deux séries »). Cela l'amène enfin à conclure que c'est confus pour les élèves (« je pense que c'est confus pour eux ») ce qui l'amènera ultérieurement à la donner à nouveau.

VII.1.3.2.1.2. Enregistrements audiovisuels

Le dispositif utilisé pour capturer le son (micro HF) ne nous permet pas de confirmer les consignes données par Guillaume. Ainsi, il nous est impossible de valider les verbalisations de Gabin sur le caractère erroné des consignes transmises à cet instant par l'élève. Par

ailleurs, nous ne pouvons percevoir les interrogations des élèves soulevées par Gabin en EDE. Néanmoins, la vidéo nous permet de confirmer les indices retenus par Gabin sur l'activité des élèves à cet instant. Les élèves sont effectivement en position de repos donc encore non engagés dans le contrat gainage. Nous confirmons par ailleurs que Guillaume semble « leader » au sein de ce groupe avec le chronomètre à la main (cercle orange, tableau 84).

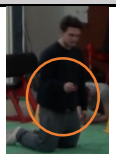
EDE	Vidéo	Verbatim vidéo
(80) Je me recentre sur le milieu de la salle (90) Mon attention se focalise sur ce groupe, je me focalise vraiment sur eux (86) je me dis y a les deux Loïc, Luca, Guillaume donc il peut y avoir une inactivité (88) ils vont se mettre en activité (80) je vois qu'il y a leur contrat qui va commencer (82) ils sont sur le ventre, ils sont en position pour commencer le gainage ventral (84) ils sont inactifs		E. ***(Observe silencieusement un groupe de quatre élèves au gainage au centre de la salle)***

Tableau 84 : Analyse croisée des indices de Gabin lors de l'observation du groupe de Guillaume

Par ailleurs, nous confirmons les éléments prélevés par Gabin à cet instant dans son attention périphérique sur le groupe de Camille à sa gauche (tableau 85).

EDE	Vidéo	Audio
(94) (je suis un peu moins attentif) au groupe à gauche (94) Je me dis rien à propos d'eux (96) je repense juste à Jonathan (94) Je vois juste qu'ils sont en activité (96) je sais qu'il a un problème au poignet		E. ***(Observe silencieusement un groupe de quatre élèves au gainage au centre de la salle)***

Tableau 85 : Analyse croisée des indices de Gabin lors de l'observation du groupe de Camille

VII.1.3.2.2. Régulation « flash » verbale de répétition des consignes

VII.1.3.2.2.1. Verbalisations en EDE

Gabin exprime à cet instant son but de redonner les consignes (« je préfère redonner les consignes ») qu'il spécifie par la suite (« je veux re-clarifier les quinze secondes par pied avant qu'ils commencent le contrat »). Cela est corrélé à deux sous but : « je veux être sûr que les élèves partent sur le contrat avec la bonne consigne que ça soit clair pour eux » et « mon but c'est que les élèves puissent soit me regarder soit m'écouter enfin avoir l'oreille sur mes consignes ». Il met ainsi en œuvre des actes moteur pour atteindre son deuxième sous-but (« je me rapproche d'eux » ; « Je me place au centre »). Pour autant, il exprime s'adresser principalement à un seul élève (« je passe par Guillaume, je m'adresse surtout à Guillaume ») ce qui est corrélé à un élément d'arrière-plan lié à l'organisation des groupes avec un élève « leader » (« c'est lui qui a le chrono, c'est lui qui va leur faire signe »). Gabin précise ses actes lui permettant de répondre à son premier sous-but d'être entendu des élèves (« je hausse un peu le ton et ensuite je le diminue » ; « je suis attentif à ce qu'ils me regardent à la direction de mon regard » ; « je suis attentif à ce qu'ils écoutent »). Son contenu attentionnel est marqué par des indices sonores (« réduction du bruit » ; « ils ne discutent plus entre eux »). Son activité s'oriente par la suite vers des actes cognitifs (« je repense à sa consigne, je repense qu'elle était mauvaise ») tout en mobilisant un élément d'arrière-plan sur sa connaissance de la consigne de Guillaume (« je sais qu'elle est mauvaise »). Il explicite les actes liés à sa transmission de consignes (« je fais une consigne courte ») en insistant selon lui sur « ce qu'ils n'ont pas compris » (« je leur dis juste pour les quinze secondes, que celui qui a le chrono il prévient au bout de quinze secondes et qu'on enchaine »). Cela est ainsi en cohérence avec ses réflexions précédentes et son premier sous-but que les élèves partent avec la bonne consigne. Son activité cognitive semble troublée par des indices sonores qu'il perçoit (« Guillaume me demande si c'est sur un autre pied »). Gabin en tire deux constats. Le premier, que les élèves ne semblaient selon lui réellement pas avoir compris la consigne (« je me dis bon ils n'avaient vraiment pas compris ma consigne »), le second relatif à sa propre activité d'enseignement (« j'ai bien fait de leur dire mais que j'ai encore pas dû être clair quand j'ai redonné ma consigne »).

VII.1.3.2.2.2. Enregistrements audiovisuels

La vidéo confirme point par point les verbalisations de Gabin excepté celui relatif à son acte cognitif lié à la consigne de Guillaume qui était mauvaise. Sa consigne est effectivement relativement brève (sept secondes), il s'approche des élèves et se place au centre, conformément à ses verbalisations en EDE et comme en témoigne le tableau 86. Nous y avons également schématisé par des flèches orange la direction des regards des quatre élèves, tous orientés vers Gabin. Par ailleurs, nous relevons dans l'enregistrement audiovisuel une diminution du bruit et des élèves à l'écoute de l'enseignant.

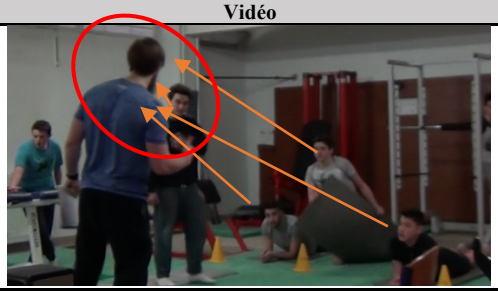
EDE	Vidéo	Audio
(130) Je me rapproche d'eux (142) Je me place au centre (132) Je passe par Guillaume, je m'adresse surtout à Guillaume (140) je suis attentif à ce qu'ils me regardent à la direction de mon regard (144) je suis attentif à ce qu'ils écoutent		E. Donc heu… celui qui fait ***(s'avance vers les élèves à qui il s'adresse)*** celui qui a le chrono il prévient, hein ? A quinze secondes, trois, deux, un et on repart pour quinze secondes… él. **(Guillaume)** Sur un autre pied ? E. Sur un autre pied

Tableau 86 : Analyse croisée de l'activité de Gabin lors de la régulation « flash »

Nous confirmons les verbalisations de Gabin relatives à sa communication principalement orientée vers Guillaume. Au regard de l'orientation de sa tête nous déduisons que son regard est principalement orienté vers cet élève (ce que nous avons schématisé par un cercle rouge). Par ailleurs, la régulation est davantage orientée vers Guillaume dans sa communication verbale (« celui qui a le chrono il prévient »). Néanmoins, Gabin n'appelle pas Guillaume directement mais passe par « son rôle de leader ». Relativement au contenu de cette régulation verbale, nous notons que ses propos sont ciblés précisément sur un point : le changement au bout de quinze secondes (tableau 86).

VII.1.3.2.3. Relations entre les verbalisations, les actions et les éléments d'arrière-plan à différentes échelles temporelles

	Planification de leçon	Contexte de la leçon	Connaissances des élèves	Connaissances sur l'APSA	Expériences antérieures
But n°1	(88) ils vont se mettre en activité (80) je vois qu'il y a leur contrat qui va commencer	(76) j'ai en tête le groupe de Guillaume (108) je sais aussi qu'ils vont bientôt passer au contrat gainage	(88) trente secondes pour eux ça peut être trop long (96) je sais qu'il a un problème au poignet (110) C'est rarement en relation avec l'EPS	(78) Il peut pt'être y avoir un danger ça peut être un peu dangereux pour eux au niveau de leur posture	
But n°2		(138) Je sais qu'elle est mauvaise (132) C'est lui qui a le chrono, c'est lui qui va leur faire signe			

Tableau 87 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Gabin, Musculation, moment important n°2

Lors de ce deuxième moment important nous retrouvons une nouvelle fois la mobilisation d'éléments d'arrière-plan de Gabin relatifs à des faits précédents au sein de la leçon (« j'ai en tête le groupe de Guillaume » ; « je sais aussi qu'ils vont bientôt passer au contrat gainage »). Nous retrouvons également une nouvelle fois des éléments d'arrière-plan implicites au travers de son contenu attentionnel visuels relatifs à sa connaissance de l'organisation de la leçon ; ce qui est en cohérence avec notre analyse précédente sur ce point.

VII.1.3.3 Troisième moment important : « regarder s'ils font bien le contrat »

VII.1.3.3.1. Observation du groupe de Guillaume en action

VII.1.3.3.1.1. Verbalisations en EDE

Gabin exprime tout d'abord son but dans sa globalité (« voir s'ils respectent bien les consignes » ; « savoir s'ils font bien le contrat ») qu'il spécifie par la suite au regard des critères, qu'il s'est fixés pour attester de la réussite ou non de ce contrat (« l'alignement au niveau du corps » ; « (voir) s'il y a changement de pied et que le pied doit être bien en l'air »). Son activité à cet instant est essentiellement perceptive et semble se décomposée en deux

temps. Dans un premier temps, Gabin déploie des actes perceptifs visant tous les élèves. Son contenu attentionnel présente des indices corrélés à différentes parties du corps. Il est successivement attentif « au pied en l'air », en voyant « vraiment ce pied », « à la posture du gainage » et à « leur position » en percevant à cet instant « une rupture d'alignement, les fesses qui sont en l'air » mais aussi « de la difficulté pour certains » par de la « tremblote » et enfin aux « coudes » en regardant « s'ils sont vraiment près du corps où s'ils sont loin du corps » et voit qu'ils « sont plutôt normaux », « les coudes sont au niveau de l'épaule ». Ces actes perceptifs sont reliés à des éléments d'arrière-plan à la fois relatifs à des connaissances sur les critères de réalisation de ce contrat gainage (« ils sont sur un pied donc c'est plus dur les élèves tremblent ») et à la fois à sa connaissance des pensées des élèves (« ils pensent qu'ils sont obligés d'avoir les fesses en l'air pour réussir le contrat »). Dans un second temps, son activité perceptive est marquée par balayage des élèves (« je balaye un peu » ; « je les regarde un par un »). Son contenu attentionnel se compose d'indices sur trois principaux élèves dont un premier qui « a le pied qui est juste au-dessus de sa cheville qui est pas décollé » ainsi qu'un alignement « correct mais sans plus » ; un second, Loïc, (« y a Loïc qui a des difficultés pour tenir » ; « il tremble » ; « il ne lâche pas ») et l'entend également (« il parle, "c'est trop dur" »), pour qui il émet une analyse (« (je me dis) qu'il exagère » ; « je pense qu'il en a les capacités »). Cela s'ancre dans des éléments d'arrière-plan liés à la connaissance de cet élève (« c'est Loïc je le vois souvent en difficulté sur cette position » ; « je sais qu'il peut faire ça il l'a déjà prouvé dans d'autres défis »). Enfin, Gabin voit le troisième élève (« (je perçois) l'autre Loïc ») pour qui il observe que « c'est pas bon non plus ». Cela est tout d'abord corrélé à un élément d'arrière-plan sur sa connaissance de cet élève (« alors que lui il est plutôt bien d'habitude »). L'observation de « l'autre Loïc » se poursuit en comparaison à celle du « premier Loïc » (« ils font les mêmes erreurs par rapport au contrat » ; « le pied au niveau de la cheville il est collé à la cheville mais ils sont alignés mais le pied n'est pas en l'air il est pas décollé »). Ces actes perceptifs sont suivis d'actes cognitifs (« on est plus dans le contrat »), dont certains prennent source dans des éléments d'arrière-plan inhérents à la leçon (« je pense à ces erreurs qui se répètent »). C'est par cela que Gabin se dit que les élèves n'ont peut-être toujours pas compris les consignes (« je me dis ils n'ont peut-être pas compris qu'il fallait lever la jambe plus haut »).

VII.1.3.3.1.2. Enregistrement audiovisuels

La vidéo ne nous offre pas un angle de vue aussi précis que celui de Gabin à cet instant de la séquence, ce qui soulève une nouvelle fois l'intérêt du point de vue en première personne. En outre, ses déplacements occultent à chaque instant un ou plusieurs élèves.

Photo n°1	Photo n°2	Photo n°3
EDE		
(166) (je suis attentif) plus au pied en l'air (182) je vois vraiment ce pied (168) (je suis attentif à) la posture du gainage (190) Je regarde leur position (180) (je perçois une) rupture d'alignement, les fesses qui sont en l'air (172) les coudes aussi, je regarde au niveau de l'alignement, je regarde s'ils sont vraiment près du corps s'ils sont loin du corps (174) ils sont plutôt normaux (176) y a les coudes sont au niveau de l'épaule		

Tableau 88 : Analyse des indices de Gabin lors de l'observation du groupe de Guillaume en action

La vidéo nous permet néanmoins de confirmer certains indices issus du contenu attentionnel de Gabin. Nous observons notamment que les quatre élèves on le pied posé et non levé comme cela est attendu de manière centrale par Gabin dans cette situation. Par ailleurs, deux des quatre élèves n'ont pas le corps aligné, ce qui est le cas de Guillaume et de Loïc (ici entre deux autres élèves). Enfin, la position des coudes de Guillaume est selon nous conforme à ce

qui est attendu en gainage (angle droit entre l'avant-bras et le bras). Nous avons présenté dans le tableau 88 le croisement des données vidéo et celles issues de l'EDE par un code couleur. Nous avons mis en orange ce qui a attrait « au pied levé », en vert aux coudes et en bleu à l'alignement. Enfin, nous n'avons pu confirmer « la difficulté » et les tremblements observés par Gabin.

VII.1.3.3.2. Relations entre les verbalisations, les actions et les éléments d'arrière-plan à différentes échelles temporelles

	Planification de leçon	Contexte de la leçon	Connaissances des élèves	Connaissances sur l'APSA	Expériences antérieures
But n°1	(214) ils font les mêmes erreurs par rapport au contrat	(222) c'est les erreurs répétées	(182) ils pensent qu'ils sont obligés d'avoir les fesses en l'air pour réussir le contrat (206) c'est Loïc je le vois souvent en difficulté sur cette position (208) je sais qu'il peut faire ça il l'a déjà prouvé dans d'autres défis (212) alors que lui il est plutôt bien d'habitude	(182) ils sont sur un pied donc c'est plus dur les élèves tremblent (198) Je pense à l'alignement	

Tableau 89 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Gabin, Musculation, moment important n°3

Lors de ce troisième moment important Gabin fait une nouvelle fois majoritairement référence à sa connaissance de ses élèves et de l'APSA. Néanmoins, Gabin mobilise également d'autres éléments d'arrière-plan liés à sa planification de leçon, à des faits précédents au sein de celle-ci ainsi qu'à ses connaissances dans l'APSA.

VII.1.3.4 Quatrième moment important : « corriger les postures »

VII.1.3.4.1. Régulation « flash » par la manipulation

VII.1.3.4.1.1. Verbalisations en EDE

Gabin exprime à cet instant à la fois un but pour lui en tant qu'enseignant (« il faut corriger cette erreur au niveau du placement ») et pour les élèves (« qu'ils comprennent cette posture au niveau du pied »). Cela est nourri par deux sous-but (« (il faut) qu'ils lèvent la jambe » ; « il faut le faire assez vite »). L'activité de Gabin à cet instant est essentiellement marquée par des actes cognitifs (« je me dis qu'il faut qu'ils lèvent le pied » ; « je me dis il faut que j'intervienne » ; « Je me pose pas de question » ; « j'ai pas le temps d'aller leur démontrer de leur dire stop »). Il mobilise dans ce cadre un élément d'arrière-plan relatif à sa connaissance de l'organisation temporelle de la situation (« je sais que le contrat ne dure pas longtemps »). En parallèle de son activité cognitive Gabin déploie des actes perceptifs. Son contenu attentionnel est marqué par des indices liés à l'activité des élèves (« ils sont dans l'action »). Gabin fait ensuite écho à des actes moteurs lui permettant de réguler les élèves (« je prends celui que j'ai sous la main c'est Guillaume » ; « Je le manipule » ; « je lui demande de décoller son pied de la cheville et je le prends par la jambe et je lui impose ainsi une certaine hauteur » ; « j'extrapole un peu j'augmente un peu la hauteur »). Pendant ces actes moteurs, l'attention de Gabin est portée particulièrement à la partie du corps qu'il régule (« je suis attentif à la hauteur de la jambe » ; « je vois la jambe qui se lève ») tout en percevant des indices plus généraux (« je vois aussi un changement de posture »). Son contenu attentionnel est également marqué par des indices sonores (« j'entends un peu aussi les réactions des autres ») qui sont selon lui « marrantes » et précise entendre des « ah c'est trop dur » « ah bon ? ». Cela le conduit à de nouveaux actes cognitifs (« pour eux ça paraît infaisable » ; « je me dis que pour l'instant ils trouvent ça dur mais une fois qu'ils l'auront fait ça leur paraitra peut-être pas si insurmontable que ça »).

VII.1.3.4.1.2. Enregistrements audiovisuels

EDE	Vidéo	Audio
(244) Je suis attentif à la hauteur de la jambe		E. Donc le pied là il est en l'air ***(tire le pied libre de Guillaume vers le haut).***

Tableau 90 : Analyse croisée de l'activité de Gabin lors régulation « flash » par la manipulation

La vidéo nous permet de confirmer d'une part la direction du regard de Gabin lors de sa régulation et d'autre part les indices qu'ils prélèvent sur leur activité. La direction du regard de Gabin est focalisée sur la jambe régulée, ce qui autorise ainsi les verbalisations préalables en EDE (flèche orange, tableau 90). Par ailleurs, la vidéo nous permet de confirmer l'enchainement des actes mis en œuvre par Gabin dans sa manipulation (tableau 91).

	Photo n°1	Photo n°2	Photo n°3
Vidéo			
Audio	E. Le pied là il est en l'air ***(tire le pied libre de Guillaume vers le haut).*** Et ouais le pied là il est en l'air		
EDE	(230) je prends celui que j'ai sous la main c'est Guillaume	(238) Je le manipule (240) je lui demande de décoller son pied de la cheville et je le prends par la jambe et je lui impose ainsi une certaine hauteur	(244) j'extrapole un peu j'augmente un peu la hauteur

Tableau 91 : Analyse activité de Gabin lors de la régulation « flash » par la manipulation

Le tableau 91 permet de confirmer l'activité de Gabin à cet instant de la leçon en cohérence avec ses verbalisations en EDE. Il corrige et manipule uniquement Guillaume, l'élève qui est effectivement le plus proche de lui. Les photos n°1, n°2 et n°3 confirment par ailleurs ses propos relatifs à ses actes liés à la manipulation de Guillaume. Enfin, la photo n°3 nous permet d'observer l'extrapolation de la hauteur de la jambe évoquée par Gabin en EDE. Relativement aux indices perçus, nous observons la jambe des élèves qui se lève, comme cela est manifeste entre la photo n°1 et n°3. Enfin, nous confirmons également les réactions des élèves verbalisées par Gabin, relatives à la fois à de l'étonnement et à de la manifestation de la difficulté.

VII.1.3.4.2. Relation entre les verbalisations, les actions et les éléments d'arrière-plan à différentes échelles temporelles

Lors de ce quatrième moment important consistant à corriger les postures, Gabin se réfère très peu à des éléments d'arrière-plan, exceptée une relative à sa planification de leçon. Dans ce cadre, l'activité de Gabin à cet instant est essentiellement organisée à partir du contexte local et des ressources offertes par la situation.

	Planification de leçon	Contexte de la leçon	Connaissances des élèves	Connaissances sur l'APSA	Expériences antérieures
But n°1	(230) je sais que le contrat ne dure pas longtemps				

Tableau 92 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Gabin, musculation, moment important n°4

VII.1.3.5 Cinquième moment important : « confirmer les postures »

VII.1.3.5.1. Brève observation du binôme de Camille et passage dans le groupe de Guillaume

VII.1.3.5.1.1. Verbalisations en EDE

A cet instant le but de Gabin change en se décentrant des élèves auxquels il porte la majorité de son attention et cherche à observer si des élèves d'un autre groupe (Camille et Jonathan) sont en activité (« voir s'ils sont en activité »). Il fait écho à des actes liés à son activité de supervision (« je passe entre les élèves, je dis à Guillaume de ne pas oublier de regarder le chrono »). Il est interrompu par un indice visuel issu de son champ attentionnel (« je vois que je suis en train de gêner Jonathan ») ce qui l'amène à déployer un acte perceptif afin d'observer ces deux élèves (« je regarde une seconde à peine Jonathan et Camille »). Néanmoins le caractère très bref de cet instant semble révélé par les rares indices issus de son contenu attentionnel (« ils sont en repos, je les vois pas vraiment ») ce qui peut s'expliquer par l'activité perceptive qu'il déploie (« je ne les regarde pas vraiment » ; « je m'en doute (qu'ils sont en repos) »).

VII.1.3.5.1.2. Vidéo

La vidéo confirme ce décrochage d'attention de Gabin : alors qu'il se place en retrait pour observer les élèves, Jonathan lui demande de se pousser, ce que Gabin réalise immédiatement. Nous recensons ces éléments dans le tableau 93 où nous avons schématisé par une flèche orange la direction de son regard.

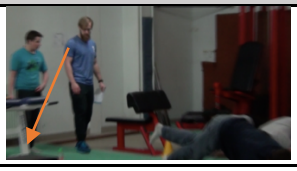
EDE	Vidéo	Audio
(266) je vois que je suis en train de gêner Jonathan (266) je regarde une seconde à peine Jonathan et Camille (268) je ne les regarde pas vraiment (268) Ils sont en repos, je les vois pas vraiment (268) je m'en doute		él. Pardon monsieur. E. ***(Se décale d'un pas sur le côté en voyant qu'il gène l'élève)***

Tableau 93 : Dynamique attentionnelle de Gabin lors de la brève observation du groupe de Camille

Toujours à partir des données vidéo, nous confirmons les verbalisations de Gabin relatives à son activité à cet instant. Nous présentons le croisement de données dans le tableau 94 au sein duquel les éléments convergeant entre les deux sources de données sont d'une même couleur.

EDE	Vidéo	Audio
(266) je passe entre les élèves (…) je dis à Guillaume de ne pas oublier de regarder le chrono		E. Et ouais le pied là il est en l'air ***(circule entre les élèves, tourne autour du groupe)*** (…) E. Regarde le chrono pour tes potes là. Hey hey… heu on lève le pied là ***(lève la main droite vers le haut, arrête de tourner, s'immobilise et observe silencieusement les élèves).*** Je ne veux pas de tricheurs.

Tableau 94 : Analyse croisée de l'activité de Gabin lors du passage dans le groupe de Guillaume

VII.1.3.5.2. Observation silencieuse du groupe de Guillaume

VII.1.3.5.2.1. Verbalisations en EDE

Gabin exprime son but d'observer une évolution chez les quatre élèves aux gainage (« voir si leur défaut d'avant a évolué, voir s'ils ont supprimé ce défaut »). Son activité est essentiellement marquée par des actes perceptifs visant ce groupe de quatre élèves (« je ne les lâche pas du regard »). Tout d'abord son contenu attentionnel révèle des indices liés à l'observation des indices liés à la réalisation du gainage (« je suis attentif aux postures des élèves, au gainage » ; « ils relèvent les fesses » ; « je vois toutes les fesses qui sont levées, tous les quatre ils ont les fesses en l'air ils ont le corps cassé mais c'est surtout Guillaume et Lucas »). Son activité se poursuite par des actes cognitifs visant à analyser les indices perçus (« je me dis c'est normal c'est un peu plus dur »). Suite à cela, Gabin déploie une nouvelle activité perceptive (« je regarde le pied, je suis attentif au pied ») et perçoit qu'ils « ont tous levé le pied ». Il en déduit une analyse personnelle en lien avec ses attentes initiales dans la situation (« je me dis ils ont compris ce que j'attendais d'eux sur cet atelier »).

VII.1.3.5.2.2. Vidéo

Avant manipulation	Après manipulation

Tableau 95 : Comparaison indices de Gabin lors de l'observation silencieuse du groupe de Guillaume

Le tableau 95 confirme les indices issus du contenu attentionnel de Gabin notamment ceux du changement de la posture de l'élève. Les lignes bleues schématisées sur la photo permettent d'observer chez Guillaume une rupture encore plus marquée de son alignement corporel. Par ailleurs, le cercle orange met en évidence l'élévation de la jambe, tel que verbalisé par Gabin.

VII.1.3.5.3. Relations entre les verbalisations, les actions et les éléments d'arrière-plan à différentes échelles temporelles

Lors de ce cinquième moment important consistant à confirmer les postures, Gabin ne se réfère à aucun élément d'arrière-plan. Nous notons un unique élément d'arrière-plan implicite au travers d'un indice perçu relatif à l'apparition d'autres défauts ; ce qui fait ainsi implicitement écho à ses connaissances dans l'APSA. Ainsi, à l'instar du moment précédent, son activité est organisée à partir de la situation et de ses ressources situées.

VII.1.3.6 Sixième moment important : réguler par la démonstration pour tous les élèves

VII.1.3.6.1. Réflexion pré-régulation

VII.1.3.6.1.1. Verbalisations en EDE

A cet instant Gabin exprime son but de chercher comment faire comprendre aux élèves leur défaut (« il faut que je leur fasse comprendre leur défaut »), ce qui l'amène à déployer des actes cognitifs (« je m'interroge je me demande comment je vais leur faire comprendre ce défaut » ; « je pense à la régulation que je peux leur faire »). Son activité réflexive s'organise chronologiquement en trois temps relatifs à trois formes de guidage différentes. Tout d'abord Gabin évoque une régulation orale (« Je pense à une régulation orale » ; « je vais leur dire de baisser les fesses »), fait ensuite référence à la manipulation (« (je pense à) la manipulation ») tout en l'envisageant au conditionnel et dans un second temps (« je me dis si l'oral ne fonctionne pas, s'ils baissent pas les fesses qu'il y une mauvaise posture au niveau du dos, du ventre, je me dis que je vais les manipuler »). Ces actes cognitifs sont corrélés à des éléments d'arrière-plan liés à une organisation planifiée et routinisée des formes de guidage lors de ses régulations (« ça me vient comme d'habitude, je fonctionne toujours comme ça : oral, manipulation et après démonstration ») ainsi qu'à une connaissance sur les risques corrélés à la mauvaise position du dos (« ils peuvent se faire mal »). Enfin, Gabin pense à la démonstration en lien avec une réflexion sur le nombre d'élèves et la nature de la situation (« je me dis : les manipuler un par un avec le contrat ça va être dur ») ce qui est corrélé à sa perception du temps (« les secondes défilent c'est assez rapide »). Cela fait par ailleurs écho à un élément d'arrière-plan sur l'activité des élèves dans cette situation (« il y a une répétition d'erreurs, les mêmes erreurs les mêmes erreurs »). Gabin se décide alors à réguler *via* la démonstration (« je me dis bon tant pis je vais leur démontrer clairement ce qu'ils sont en train de faire ») tout en précisant comment il compte le faire (« je vais caricaturer exprès ce qu'ils sont en train de faire »). Cela est relié à un élément d'arrière-plan relatif à une hypothèse sur la connaissance des élèves sur eux-mêmes (« ils ont pas forcément conscience de leur schéma »).

VII.1.3.6.1.2. Enregistrements audiovisuels

A cet instant la vidéo nous permet de confirmer les indices issus du contenu attentionnel de Gabin et sa dynamique attentionnelle.

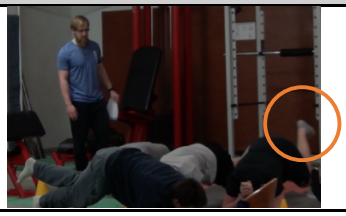
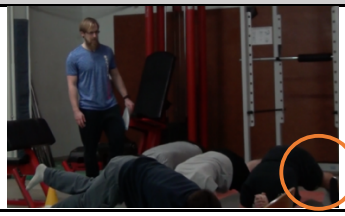
Photo n°1	Photo n°2	Photo n°3
		

Tableau 96 : Analyse des indices, Gabin, Musculation, réflexion pré-régulation

L'élévation progressive des « fesses » des élèves se confirme effectivement ici. Le tableau 96 permet d'observer la rupture d'alignement particulièrement marquée pour Guillaume (premier plan) et Loïc (élève à droite en noir). Nous n'avons pas schématisé à nouveau l'alignement dans un souci de clarté de la présentation des données. Par ailleurs, la vidéo nous permet d'observer cette difficulté croissante chez les élèves au travers de nombreuses gesticulations, alors que le corps devrait être fixe. Nous avons ainsi prélevé trois images permettant de

montrer que les élèves semblent être en difficulté en cherchant à se replacer en gesticulant (tableau 96). Nous observons en effet particulièrement des jambes se lever puis se baisser. Cela semble particulièrement marqué chez Lucas (cercle orange) et un des deux Loïc (cercle bleu). Seul un élève, au centre au tee-shirt blanc, semble réaliser correctement l'exercice et sans trop de difficulté.

VII.1.3.6.2. Régulation par « arrêt » via la démonstration

VII.1.3.6.2.1. Verbalisations en EDE

Le but de Gabin change se tournant vers l'intention de réaliser une démonstration pour les quatre élèves du groupe (« il faut que je fasse une démonstration devant ces élèves-là »). Son but se spécifie en lien avec son activité d'enseignant (« il faut que je leur montre l'exemple ») et ce qu'il souhaite montrer aux élèves (« qu'ils voient bien leur erreur qu'ils voient bien ce problème d'alignement »). L'activité de Gabin à cet instant peut être décrite en trois temps distincts. Il déploie tout d'abord des actes cognitifs centrés sur la projection de son activité dans la démonstration à venir (« je me visualise moi, en train de répéter leur erreur » ; « je me dis peut-être que j'ai une meilleure représentation de mon schéma mais je ne suis pas sûr de représenter à l'identique ce qu'ils sont en train de faire »). Cela est corrélé à un état interne exprimant que cette visualisation lui semble complexe (« c'est compliqué »). Dans un second temps, son activité s'oriente davantage vers des actes perceptifs (« (je suis attentif) à ma démonstration je pense à ma démonstration je les regarde un peu mais tout de suite je me concentre sur ma démonstration »). Enfin, le dernier temps concerne des acteurs moteurs déployés pour se démonstration (« j'appelle Guillaume et Lucas je me place devant eux » ; « j'essaie de m'appliquer de bien leur montrer ce que je veux leur montrer »). Un élément d'arrière-plan lié à ses observations préalables vient expliquer la nomination de ces deux élèves particulièrement (« c'est les deux qui ont le plus les fesses en l'air »).

VII.1.3.6.2.2. Vidéo

La vidéo confirme la concentration de Gabin sur sa propre démonstration juste avant le début de celle-ci (photo n°1, tableau 97) ; pendant celle-ci son regard se dirige vers les élèves. La vidéo nous permet également de confirmer l'ensemble des actes verbalisés par Gabin relatifs à la réalisation de sa démonstration. Par ailleurs, il réitère une seconde fois ce que les élèves font après leur avoir montré ce qu'il attendait d'eux ; ce qu'il n'a pas évoqué en EDE.

Vidéo	**Photo n°1**	**Photo n°2**	**Photo n°3**
EDE	(320) je me visualise moi, en train de répéter leur erreur (324) Je me dis peut-être que j'ai une meilleure représentation de mon schéma mais je ne suis pas sûr de représenter à l'identique ce qu'ils sont en train de faire (330) (je suis attentif) A ma démonstration je pense à ma démonstration je les regarde un peu mais tout de suite je me concentre sur ma démonstration (328) j'appelle Guillaume et Lucas je me place devant eux	(332) J'essaie de m'appliquer de bien leur montrer ce que je veux leur montrer (334) J'exagère vraiment je monte mes fesses vraiment haut et je leur parle je leur dis « regardez comment vous êtes »	(338) Je leur montre ce qu'il faut qu'il fasse ce que j'attends d'eux
Verbatim vidéo	E. Guillaume et Lucas ***(se place en gainage avec les fesses très hautes),*** vous êtes comme ça, hey ***(tourne la tête pour les regarder)*** je dois être là hein ***(baisse ses fesse, se place en gainage avec la jambe levée).*** Je dois serrer hein ***(se touche les abdominaux).*** Je suis ici ***(en levant la jambe très haut).*** D'accord ? ***(Les regarde).*** Jsuis pas en haut ***(lève de nouveau les fesses, se relève, les regarde).***		

Tableau 97 : Analyse croisée de l'activité de Gabin lors de la régulation par démonstration

VII.1.3.6.3. Relation entre les actions, les verbalisations et les éléments d'arrière-plan à différentes échelles temporelles

Lors de ce dernier moment important consistant à réguler par la démonstration, Gabin ne fait référence à des éléments d'arrière-plan que dans la phase de réflexion pré-régulation. Il fait appel à différents champs dont l'influence de ses observations ultérieures au travers d'erreurs qui se répètent. Il fait également explicitement écho à une forme de routine de fonctionnement

dans l'ordre d'utilisation des formes de guidage de la régulation. Nous l'avons fait apparaître en lien avec ses expériences ultérieures en considérant que cela puisse être l'intériorisation de routines de fonctionnement avec les élèves. Lors de la régulation en elle-même Gabin ne semble pas faire écho à des éléments d'arrière-plan.

	Planification de leçon	Contexte de la leçon	Connaissances des élèves	Connaissances sur l'APSA	Expériences antérieures
But n°1		(316) il y a une répétition d'erreur les mêmes erreurs les mêmes erreurs	(308) ils ont pas forcément conscience de leur schéma	(300) ils peuvent se faire mal	(298) ça me vient comme d'habitude, je fonctionne toujours comme ça orale, manipulation et après démonstration
But n°2					

Tableau 98 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Gabin, Musculation, moment important n°5

VII.2. INTERPRETATION DES DONNEES

VII.2.1. ATTENTION EXPERIENTIELLE

VII.2.1.1 Structuration du champ d'attention

VII.2.1.1.1. Structuration du champ d'attention lors de l'observation des élèves

Nous mettons en évidence deux formes d'observation dont l'une est globale et générale, orientée vers la gestion de classe et l'autre, spécifique et détaillée, orientée vers l'analyse de la motricité. Nous les présentons ainsi dans deux sections distinctes.

VII.2.1.1.1.1. Structuration du champ d'attention lors de l'observation globale et générale

Lors de cette première observation des élèves le canal visuel est privilégié bien que nous puissions constater une prise en compte de certains indices auditifs. Les indices pris en compte visuellement par Gabin sont de deux natures relativement aux deux buts qu'il s'est initialement fixés. Gabin prend dans un premier temps des indices sur la mise en activité des élèves, puis sur leur motricité dans un second temps. Ces indices semblent correspondre à des « critères » qu'il a donnés aux élèves et donc très certainement des critères anticipés dans sa planification de leçon. L'enseignant perçoit également des indices auditifs dans cette phase d'observation initiale. En effet, Gabin évoque en EDE percevoir Guillaume donner ses consignes avec des termes liés à une perception visuelle, alors que l'élève est à cet instant en train de parler. Par ailleurs, notre question en EDE est totalement neutre sur la source des prises d'information (« A quoi tu es attentif quand tu vois Guillaume qui va les rejoindre ? »). Cela ne vient que confirmer notre analyse préalable. *In fine*, cette première observation qui se veut globale et générale permet à Gabin de prélever des informations essentiellement relatives à la mise en activité des élèves et plus indirectement des indices sur leur motricité globale.

VII.2.1.1.1.2. Sélection d'indices lors de l'observation de la motricité des élèves

Le canal visuel est très majoritairement mobilisé par rapport au canal auditif. Nous pensons qu'il est ici dans une situation lui permettant une disponibilité attentionnelle pour percevoir l'activité des élèves. Néanmoins, c'est avant tout *via* des indices visuels que Gabin focalise son attention. Relativement à la nature des indices pris en compte, nous constatons qu'ils correspondent à ceux préalablement donnés aux élèves, ce qui laisse fortement présager une influence importante de la planification de leçon sur la sélection des indices lors de l'observation. Cependant cette influence reste indirecte dans le sens où Gabin n'y fait jamais explicitement écho en EDE ; nous la déduisons uniquement des indices perçus. Deux types d'indices peuvent être identifiés en représentant à la fois des éléments liés à ce qu'il y a à faire dans la situation (les consignes) et les éléments liés à ce qu'il y a à faire pour bien faire cette situation (critères de réalisation). Plus globalement, nous constatons une logique de spécification de son activité décisionnelle régulatrice. L'enseignant observe tout d'abord globalement les élèves, identifie un problème commun à plusieurs élèves, les régule verbalement et par la manipulation sur ce point, les observe à nouveau en se focalisant sur le point régulé et régule à nouveau selon une nouvelle modalité et un autre élément. Gabin est

ainsi capable de faire évoluer les indices prélevés sur le temps de son activité décisionnelle régulatrice. Relativement à la diversité et au nombre d'indices, Gabin utilise principalement trois indices majeurs sur la réalisation du gainage. Cette tâche étant statique elle induit une activité de l'élève identique dans le temps, ce qui réduit ainsi la diversité des éléments à observer. Nous pouvons considérer que ces trois indices permettent une analyse satisfaisante de la motricité des élèves engagés dans cette tâche.

VII.2.1.1.1.3. Relation entre les indices perçus et les éléments d'arrière-plan mobilisés

Nous constatons une logique de comparaison implicite des indices perçus à des éléments d'arrière-plan de différentes natures : sa planification de leçon et des éléments précédents de la leçon. Ce mode de fonctionnement est différent de celui observé chez Jean dans le sens où Gabin effectue cette comparaison directement dans les indices perçus et n'y fait pas référence de façon aussi explicite que Jean. Son observation mobilise effectivement des éléments d'arrière-plan de façon consciente mais sa démarche cognitive n'est pas orientée vers une recherche de comparaison entre ce qu'il a prévu et ce que font les élèves ; ce qui est ainsi davantage caractéristique d'une observation en partie située Cela est ainsi convergent avec ses verbalisations en entretien semi-dirigé et notamment le fait qu'il ne déclare pas mobiliser explicitement sa planification de leçon lors de son activité de régulation. Dans la même logique, Gabin fait implicitement allusion à sa propre expérience motrice dans l'activité en lien notamment avec la connaissance de son schéma corporel. En somme, les éléments d'arrière-plan ne sont que brièvement mobilisés lors de cette décision régulatrice davantage caractérisée par son caractère situé. Nous pensons ainsi que Gabin présente ici une capacité d'adaptation à l'évolution contextuelle de la leçon.

VII.2.1.1.2. Structuration du champ d'attention lors des phases de réflexion pré-régulation

Lors de ces phases de réflexion pré-régulation, nous retenons que Gabin n'est qu'en partie attentif aux élèves. Nous pensons que son attention se réduit à ses prises d'information sur les élèves sans pour autant se suspendre. Gabin verbalise des éléments liés à son champ attentionnel à cet instant en lien avec l'activité des élèves. Néanmoins, ces verbalisations sont beaucoup moins conséquentes et détaillées ; ce qui nous permet de penser à une diminution de son attention pour les élèves. Corrélativement les verbalisations sur ses réflexions personnelles sont augmentées et détaillées lors de ces phases. Cela nous amène à penser que son attention, lors de ces phases de réflexion pré-régulation, est partagée entre sa propre réflexion et l'activité qui se poursuit chez les élèves. Nous pensons que sa connaissance développée de l'APSA lui permet ce partage de son champ d'attention en lui accordant une plus grande disponibilité cognitive. Par ailleurs, le climat de classe très propice au travail et aux apprentissages vient selon nous renforcer cette possibilité.

VII.2.1.1.3. Structuration du champ d'attention lors des phases de régulation

Les trois régulations de cette séquence (réexpliquer les consignes, manipulation et démonstration) étant très différentes dans le mode opératoire déployé par Gabin, il n'est pas étonnant d'observer trois modalités différentes de structuration du champ d'attention. Lors de la ré-explication des consignes, l'attention de Gabin est focalisée sur les élèves et particulièrement leur regard. Gabin cherche en effet à voir si les élèves le regardent et l'écoutent. Au regard de ces deux éléments nous pensons que Gabin cherche par tous les moyens à ce que les élèves soient attentifs à ses consignes. L'indicateur qu'il prend en compte pour attester de cette bonne écoute des élèves est exclusivement auditif et lié à la réduction du volume sonore. Nous n'avons en effet pas obtenu de verbalisations de Gabin sur des indices visuels qu'il aurait pu percevoir à cet instant. En somme, lors de cette régulation verbale, le canal auditif semble privilégié chez Gabin. Lors de la régulation par la manipulation, Gabin mobilise à la fois son canal visuel et auditif. Visuellement, son attention est focalisée sur l'élève qu'il est en train de réguler et spécifiquement sur la partie du corps manipulée (son pied). Nous pouvons penser qu'il est ici concentré sur sa tâche de régulation ce qui est convergent avec son but. Par ailleurs, il perçoit des réactions auditives des élèves qu'il

interprète comme une manifestation de l'augmentation de la difficulté de l'effort. Nous pensons que son activité lui permet une disponibilité attentionnelle pleine et totale sur les réactions des élèves puisque ne le sollicitant ni sur le plan physique ni sur le plan cognitif. Enfin, lors de la régulation par la démonstration, l'attention de Gabin est essentiellement focalisée sur lui-même. Par ailleurs, au-delà de ces éléments explicites, nous n'avons obtenu aucune verbalisation en lien avec des indices extérieurs qu'il aurait pu percevoir. En somme, nous retenons que l'attention de Gabin semble varier en fonction des contraintes de la situation l'amenant ainsi à une disponibilité attentionnelle plus ou moins grande. Lorsque la régulation n'induit pas une charge intellectuelle (réflexion) ou physique (démonstration), la disponibilité attentionnelle de Gabin est totale, se manifestant ainsi par une prise en compte de nombreux indices de différentes natures (auditifs et visuels). En revanche, lorsque son activité lui demande une réflexion sur sa propre action, son attention envers les élèves diminue par la réduction de la mobilisation du canal visuel dans un premier temps (ré explication des consignes) voire également du canal auditif (démonstration). Cette réduction de son champ d'attention sur l'extérieur se traduit néanmoins par une centration sur son activité interne et donc une ouverture sur sa propre réflexion.

VII.2.1.2 Dynamique attentionnelle

VII.2.1.2.1. Articulation des fenêtres à l'échelle temporelle de la séquence

A l'échelle temporelle de cette séquence, nous pouvons considérer que la dynamique attentionnelle dans sa globalité peut se décrire au travers du passage d'un cadrage large en fenêtre salle à un cadrage plus restreint en fenêtre salle « resserrée ». Nous pouvons considérer que l'activité perceptive de Gabin passe d'une observation de l'ensemble des groupes d'élèves de la salle, lui permettant de faire un diagnostic pour ensuite se centrer sur l'un d'entre eux qu'il considère comme étant celui qui a le plus besoin de lui (relativement à son but n°1). Sa logique perceptive lors de cette séquence s'organise donc du général vers le spécifique. Une fois engagé dans cette focalisation restreinte, Gabin ne reviendra à un plan large qu'une fois avoir régulé les quatre élèves du groupe. Le passage de l'observation globale vers l'observation spécifique se fait à partir d'un élément d'arrière-plan lié au fait que les élèves n'ont pas été au tableau observer les consignes tout en reliant cela à sa connaissance de ses élèves et leurs caractéristiques. Ce changement de taille de fenêtre attentionnelle est par ailleurs corrélé à des actes cognitifs et perceptifs au travers d'un balayage du groupe puis d'une focalisation sur celui de Guillaume, alors que Gabin est à cet instant totalement immobile. Par ailleurs, les consignes de Guillaume perçues par Gabin font écho pour lui à un éventuel problème sécuritaire, ce qui l'amène à se focaliser spécifiquement sur ce groupe de quatre élèves de façon très importante. En somme, l'attention de Gabin, à cet instant de la leçon, est prioritairement pilotée par son intention de permettre aux élèves de s'engager dans la tâche dans des conditions de sécurité optimales.

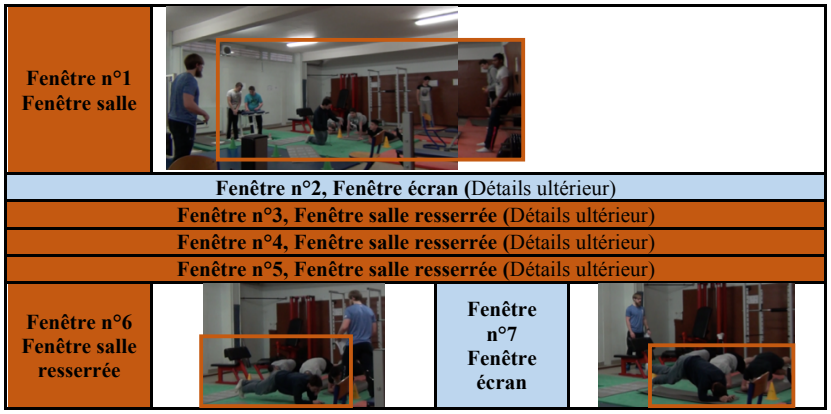


Tableau 99 : Articulation des fenêtres attentionnelles à l'échelle de la séquence, Gabin, Musculation

Cette logique de spécification se retrouve dans l'enchainement des trois observations à partir de deux critères : le nombre d'élèves observés et le but de l'observation. Le premier temps

d'observation a pour intention de savoir si les élèves sont en activité ou non, et si certains d'entre eux ont besoin de l'enseignant et prend en compte l'ensemble des élèves de la classe. La seconde observation présente une première forme de spécification en se centrant sur les quatre élèves de ce groupe et a pour intention de voir si les élèves réalisent bien le contrat. Schématiquement nous passons d'une logique d'observation basée sur la question : « est ce que les élèves font ? » à une observation interrogeant : « que font les élèves ? ». Enfin, la troisième observation fait suite à une première intervention de Gabin par la parole et la manipulation. Elle a cette fois pour intention de « confirmer les postures » soit de savoir dans la lignée de l'analyse précédente : « que font les élèves par rapport à ce qui vient de leur être dit ? ». Enfin, l'enseignant se focalise sur deux élèves parmi les quatre du groupe lors de cette troisième observation ; ces deux élèves étant particulièrement ceux respectant le moins bien les critères de réalisation à la base de son observation. En somme, nous retenons le caractère de plus en plus ciblé dans l'espace et dans le temps de l'observation de Gabin. L'activité d'observation de Gabin lors de cette séquence passe d'une centration sur les critères de fonctionnement global de la leçon, aux critères d'organisation et de réalisation d'une situation à un critère précis en lien avec une régulation préalable.

VII.2.1.2.2. Articulation des fenêtres attentionnelle lors de l'observation de la mise en activité des élèves

Lors de cette observation de la mise en activité des élèves, nous constatons le passage d'une focalisation en fenêtre salle par l'observation globale de tous les élèves face à lui à une focalisation en fenêtre salle « resserrée » en se focalisant sur l'activité d'un groupe particulier.

Vidéo				
EDE				
Fenêtre salle n°1	**Fenêtres écran n°2**	**Fenêtre salle resserrée n°3**	**Fenêtre salle resserrée n°4**	**Fenêtre salle resserrée n°4**
1. (12) je vois que les élèves sont en activité (14) je vois qu'ils sont tous aux contrats (14) je vois que l'échauffement fonctionne	**2.** (18) je vois la posture de Robin (22) Il est en position de chaise, il est dos contre le mur (24) les cuisses sont parallèles au sol, il y a un angle droit cuisse tibia (30) il a une posture correcte	**3.** (36) je regarde au centre de la salle (42) je vois des élèves qui sont allongés et je vois Guillaume qui va les rejoindre (44) je vois qu'il commence à donner ses consignes (46) je vois qu'il leur donne une consigne qui n'est pas vraiment claire (54) je vois qu'ils sont encore allongés ils vont commencer l'échauffement	**4.** (62) je regarde un peu les autres élèves (68) je vois d'autres élèves qui ne sont pas en activité je vois qu'ils sont en temps de repos	**5.** (70) je vois aussi un groupe à gauche, le groupe de Camille et Jonathan (14) il sont aux burpees à gauche (72) Je vois qu'ils sont en activité

Tableau 100 : Articulation des fenêtres attentionnelles de Gabin, Musculation

En appui sur le tableau précédent, nous observons que Gabin se focalise tout d'abord sur les élèves droit devant lui, en partant du fond, pour ensuite prendre en compte ce qui se passe à la périphérie, soit à sa droite puis à sa gauche. L'ensemble des prises d'information visuelles semblent se déployer par un balayage visuel régulier. Le passage du mode global au mode spécifique se fait par la prise en compte d'un indice, au sein de la situation, lié à un élève particulier. Suite à la perception de la posture de l'élève, Gabin se focalise sur ce dernier par un acte cognitif. L'observation est donc essentiellement en acte car prenant en compte essentiellement des indices situés. Suite à cela c'est par un acte cognitif que Gabin prend en compte le groupe de Guillaume au centre de la salle. Contrairement à la focalisation précédente il y a une intention de regarder ces quatre élèves. Or, Gabin se rappelle à cet instant que ce groupe « n'était pas allé au tableau » pour lire les consignes. Nous pensons que cet élément d'arrière-plan inhérent à la leçon peut être une source d'explication de son

intention de se focaliser spécifiquement sur les élèves de ce groupe. Les verbalisations ultérieures de Gabin nous permettent de penser qu'il n'a plus une réelle intention spécifique dans son observation que de regarder globalement les autres élèves. C'est au travers de cette observation globale qu'il perçoit une nouvelle fois un groupe d'élève qui attire son attention puisqu'ils ne sont pas en activité. En somme, la dynamique attentionnelle de Gabin lors de cette observation initiale est essentiellement située et que peu impactée par des éléments d'arrière-plan. Au sein de chaque focalisation attentionnelle, Gabin s'organise en deux temps, lui permettant de répondre au deux buts qu'ils s'est initialement fixés à cet instant. Il se focalise tout d'abord globalement sur l'élève, au travers d'un cadrage en fenêtre salle « resserrée », lui permettant ainsi de savoir si l'élève est ou non en activité ; ce qui est en lien avec son premier but de voir si l'échauffement fonctionne. Après avoir constaté que les élèves sont en activité, sa dynamique attentionnelle se réduit à des fenêtres écran lui permettant de décrire l'activité de l'élève tout en cherchant à savoir si ce dernier a, ou non, besoin de lui ; cela répond ainsi à son deuxième but lié à d'éventuels besoins des élèves.

VII.2.1.2.3. Articulation des fenêtres attentionnelles lors des phases d'observation de la motricité

Lors de cette séquence, l'observation de l'activité motrice des élèves se réalise en trois temps au travers de trois observations distinctes. La première observation est essentiellement orientée vers la détection d'une éventuelle incompréhension des consignes par les élèves du groupe de Guillaume. Son attention est presque exclusivement orientée vers ces quatre élèves bien que nous observions un très bref décrochage attentionnel vers le groupe de Jonathan. Ce décrochage se produit en lien avec un élément d'arrière-plan, portant ici sur la connaissance d'un problème de santé d'un élève. Nous pensons que le fait d'être attentif à un éventuel danger pour le groupe de quatre élèves l'a amené à faire un recoupement d'idées et ainsi repenser à cet élève. Il semble prendre des informations sur le groupe de Jonathan par le biais de sa vision périphérique, sans pour autant y accorder son attention en vision centrale. Ces éléments restent secondaires pour Gabin et son attention est prioritairement orientée vers le groupe de Guillaume. La seconde observation a pour enjeu de vérifier que les élèves font bien le contrat. Nous mettons en avant deux temps au sein de cette seconde observation tout en constatant une articulation de deux types de fenêtres attentionnelles distinctes. Lors du premier temps Gabin enchaine les focalisations attentionnelles en fenêtre écran dont chacune d'elle est pilotée par un critère sur la motricité des élèves (le pied, la position au niveau du gainage et les coudes). Suite à cela, nous observons un décrochage et le passage brutal à une focalisation attentionnelle en fenêtre salle « resserrée ». Cela est d'ailleurs verbalisé par Gabin en EDE en exprimant « balayer un peu ». Alors que le premier temps permet de constater une dynamique attentionnelle sur la globalité des élèves mais pilotée par des indicateurs liés à leur motricité, le second présente des focalisations attentionnelles sur des élèves ciblés sans filtre de lecture *a priori*. Nous en déduisons une forme de double lecture de la motricité des élèves : à partir de critères préétablis d'une part, puis spécifiquement à la motricité de chaque élève d'autre part. Enfin, le dernier temps d'observation a pour objectif de confirmer les postures. Nous avons mis en évidence dans la structuration du champ d'attention de Gabin qu'il prélève successivement deux critères sur la motricité des élèves : leur posture (l'alignement et le pied). Pour autant, le premier critère pris en compte n'est pas la position du pied. Nous en déduisons qu'il repart à cet instant dans une observation allant du global au spécifique, soit en lien avec un mode de fonctionnement déjà observé pour cet enseignant dans cette APSA.

VII.2.2. CARACTERISATION DE L'ACTIVITE REGULATRICE

VII.2.2.1 Décision régulatrice « flash » verbale

Nous identifions un instant de réflexion au sein duquel Gabin prend la décision de ré expliquer les consignes. C'est par la prise en compte d'indices visuels et auditifs sur l'activité des élèves au sein de la leçon que son choix semble s'ancrer. Cette décision présente ainsi une facette émergente puisqu'elle émane de la leçon en elle-même et de l'activité réelle des élèves. Cette décision régulatrice prend par ailleurs source dans son activité d'observation

plus englobante sur l'activité globale des élèves de la classe. Elle bourgeonne ainsi très tôt dans l'observation de Gabin, lui conférant ainsi une part de sédimentation à courte échelle temporelle. En souhaitant repréciser les consignes de sa situation d'apprentissage, cette décision régulatrice prend également source dans cet élément d'arrière-plan plus éloigné qu'est la planification de leçon. Nous observons la volonté de Gabin de réaliser une régulation brève. Nous pensons qu'il est tiraillé entre décaler un peu le début de la mise en activité des élèves en leur reprécisant ses consignes ou les laisser partir et prendre le risque qu'ils se trompent. Nous observons qu'il préfère redonner les consignes plutôt que de prendre un quelconque risque avec les élèves (il fait référence à la notion de danger). Ainsi, la gestion de la sécurité semble être au cœur des préoccupations de Gabin dans la gestion de sa leçon. En ce qui concerne la forme, Gabin ne s'interroge nullement sur ce point, ce qui nous laisse penser que la verbalisation « flash » constitue un mode de fonctionnement émergent, car pertinent par rapport à la transmission des consignes. D'un point de vue extérieur, cette régulation s'adresse aux quatre élèves du groupe mais semble-t-il particulière à l'un d'entre eux, Guillaume. Plus globalement, cette régulation porte donc sur les éléments à faire pour faire la situation, donc sur ses consignes.

VII.2.2.2 Décision régulatrice « flash » par la manipulation

Dans la forme comme dans le fond, cette décision régulatrice semble émerger du contexte tout en étant empreinte de la planification de leçon. En effet, il semble que la répétition des erreurs semble à la source de la prise de décision de Gabin de les réguler. Ce constat s'inscrit par ailleurs dans un instant à forte pression temporelle. Nous pensons que ces deux éléments constituent les deux principaux inducteurs de la prise de décision de Gabin qui est à cet instant relativement spontanée et rapide. Par ailleurs, cette décision régulatrice est influencée par la planification de leçon de Gabin dans le sens où il effectue indirectement une comparaison entre l'activité motrice des élèves et ses attentes dans la situation d'apprentissage. C'est ici parce que les élèves ne respectent pas les consignes de cette situation que Gabin prend la décision d'intervenir. Concernant, la forme, nous constatons que le choix se fait davantage par défaut. L'enseignant exprime le fait de ne pas avoir le temps de leur démontrer. Ainsi, la pression temporelle impacte davantage la décision de la forme plus que du contenu de la régulation. D'un point de vue extérieur, cette régulation intervient alors que les élèves sont engagés dans un contrat gainage dans lequel ils doivent lever un pied et en changer au bout de quinze secondes. Comme précédemment cette régulation porte bien sur les consignes de la situation. Or, Gabin avait prélevé dans son observation précédente des indices relatifs aux critères de réalisation, qu'il ne transmet pourtant pas ici. Nous pensons que son activité décisionnelle régulatrice s'organise par étapes allant du général au spécifique : réguler dans un premier temps ce qui est relatif à ce qu'il faut faire pour respecter le cadre global de la situation, puis dans un second temps sur ce qu'il y a à faire pour bien faire une fois ce cadre respecté. C'est ce que nous allons confirmer au travers de la dernière régulation de la séquence.

VII.2.2.3 Régulation par « arrêt » via démonstration

Cette décision est caractérisée par une délibération davantage sur la forme que sur le fond de la régulation à venir. Gabin se questionne en effet sur la forme de guidage support de sa régulation. Malgré une délibération verbalisée en EDE nous constatons que cela fait écho à des éléments d'arrière-plan relatifs à une conception ancrée d'un schéma routinisé d'étapes de régulation ; tel qu'observé chez Jean. Gabin exprime le fait que cette forme de guidage lui vient « comme d'habitude » selon un ordre préétabli. En revanche, il ne se questionne pas sur la typologie. Cela nous permet de penser que la forme de guidage par la démonstration est toujours corrélée chez lui à une régulation par « arrêt » et qu'il n'est pas possible de démontrer pendant que l'élève est en activité. Par ailleurs, il ne se questionne pas non plus sur le contenu de sa régulation qui semble davantage être lié à ses observations précédentes et au problème majeur préalablement mis en évidence. Cela confère ainsi un caractère sédimenté à

sa régulation. Par ailleurs, nous observons une régulation en deux temps, mettant en comparaison ce que font les élèves et ce qui est attendu de l'enseignant. Comme nous l'avions observé chez Jean, l'enseignant présente dans un premier temps aux élèves la motricité qu'il a observée lors de leur réalisation (ici un gainage corps cassé) pour ensuite leur montrer, par contraste ce qu'il attend d'eux (ici un gainage corps droit). Ces éléments de démonstration sont appuyés par des intonations de phrase pour chaque démonstration ainsi que des arrêts sur « image » permettant aux élèves de bien visualiser à la fois ce qu'ils font et ce qu'ils doivent faire. Néanmoins, les éléments communiqués verbalement restent très évasifs et viennent uniquement appuyer ses gestes (« je dois être là » ; « je suis ici »). Bien que l'enjeu de la démonstration soit de transmettre des contenus d'enseignement permettant aux élèves de bien faire la situation, seul un critère est explicitement donné verbalement aux élèves (« je dois serrer »). Ainsi, l'enseignant transmet l'ensemble des contenus de sa régulation par ses gestes et sa motricité en contraste. Tel que nous l'avons préalablement évoqué, Gabin est à cet instant très centré sur sa réalisation motrice. Il est ainsi possible qu'il éprouve une difficulté à s'exprimer en parallèle de son langage corporel avec une communication verbale précise.

VII.2.2.4 Eléments de synthèse relatifs à l'activité régulatrice de Gabin en musculation

Nous mettons tout d'abord en évidence deux formes d'activité réflexive chez Gabin dans cette séquence de musculation. La première se déroule dans le même temps que l'observation de l'activité motrice des élèves et porte essentiellement sur les indices prélevés et leur analyse. La seconde activité réflexive précède la régulation et porte davantage sur la forme de celle-ci (la typologie et la forme de guidage). Nous avions mis en évidence une telle activité décisionnelle avec Jean en Basket-ball. Nous constatons, dans le même esprit, que Gabin croise lors de son observation la prise en compte d'indices sur la motricité des élèves à une analyse subséquente. Chaque focalisation attentionnelle est corrélée à une brève analyse. Nous analysons ce mode de fonctionnement comme une aisance cognitive potentiellement autorisée par l'expertise dans l'APSA. Nous nuançons cette analyse au regard de la relative simplicité de la motricité observée par Gabin à cet instant. Ce même facteur peut en effet également contribuer à une analyse plus simple et donc moins coûteuse intellectuellement, autorisant ainsi un tel mode de fonctionnement. C'est pourquoi il conviendra de réinterroger ce point lors de situations similaires. Nous synthétisons le fond des régulations de Gabin lors de cette séquence de musculation dans tableau 102 suivant.

	Motivation	Consignes	But	Critères de réalisation	Critère de réussite
Régulation verbale		x			
Régulation manipulation		x			
Régulation démonstration		x		x	

Tableau 101 : Contenu de l'activité décisionnelle régulatrice de Gabin en Musculation

En appui avec le tableau précédent, nous observons que l'ensemble des régulations de Gabin portent sur des éléments liés aux consignes de la situation. Par ailleurs, seule la régulation via la démonstration apporte aux élèves des éléments relatifs aux critères de réalisation de la situation d'apprentissage. Gabin ne transmet aucun contenu relatif au but de la situation ou encore aux critères de réussite. Enfin, ces mêmes régulations n'ont pas vocation à motiver les élèves. *In fine*, l'activité décisionnelle régulatrice dans sa globalité semble focalisée sur un aspect particulier lié à la compréhension des consignes, ce qui est ainsi cohérent avec l'analyse précédente.

Chapitre VIII. Etude de cas n°5 : Gabin-Escalade-T^{elec}

VIII.1. PRESENTATION DES DONNEES

VIII.1.1. CONTEXTUALISATION DE LA LEÇON

VIII.1.1.1 Conception de la leçon : exploitation de la planification

La leçon filmée est la deuxième d'un cycle en comportant sept au total. La classe est une terminale professionnelle option « électricité » composée de onze garçons. L'escalade sera évaluée à la fin du cycle dans le cadre de l'épreuve du contrôle en cours de formation du baccalauréat. C'est ainsi la compétence attendue de niveau 4 de la compétence propre n°2 qui est visée (cf. BOEN spécial n°2 du 19.02.09). Les principaux éléments conceptuels retenus au sein de la planification de la leçon sont les suivants.

Objectifs de la leçon	S'encorder ; Assurer en moulinette ; Anticiper et éprouver la chute du grimpeur ; Communiquer. Reprise contact avec un déplacement vertical		
Compétences visées	CCA : Les conditions d'une pratique en sécurité (liée au matériel, aux postures, à l'aide, …). - Les temps de la chaîne d'assurage en moulinette (exemple en quatre temps, l'ABCD : Avaler, Bloquer, Croiser, Décroiser). - Les règles de sécurité spécifiques à la pratique en blocs ; Assurer en moulinette (A, B, C, D), se placer à distance optimale de la voie. - Pour l'assureur, anticiper et éprouver la chute du grimpeur. Projet : favoriser la réussite de tous les élèves, développer l'autonomie des élèves.		
Planification de l'organisation spatio-temporelle de la leçon			
Phase de la leçon	**Descriptif**	**Contenus d'enseignement à transmettre**	**Remédiations**
Echauffement	Echauffement sur bloc. Objectif : Vérifier les connaissances et les capacités d'encordement et d'assurage / prise ou reprise de contact avec l'activité. But : je réalise des traversées à thème pour m'échauffer. Thèmes : a) les élèves doivent identifier une prise de départ et une prise d'arrivée sans dépasser par la ligne bleue ; b) Les élèves doivent diminuer le nombre de prise, seul les prises de main comptent ; c) 2+2		
Situation n°1	**Contrats d'escalade et atelier en tête.** Objectif : travail/révision transfert d'appuis et utilisation des membres inférieurs en escalade. But : maitriser l'assurage pour pouvoir grimper en tête, effectuer 2 à3 contrats d'escalade. En tête : attraper corde niveau au niveau du nœud d'encordement, faire coulisser la corde dans ta main pour la passer dans le mousqueton de la dégaine avec la corde : le brin de la corde du baudrier ressort vers le grimpeur, le brin de l'assureur collé vers le mur.	Je pousse sur les pieds avant de monter les mains. Je fléchis sur ma jambe pour poser mon poids de corps au-dessus de mon appui et pousser plus fort. Je profite des grosses prises pour me reposer et observer la voie : je ne m'assoie pas dans mon baudrier pour regarder.	
Situation n°2	**Fil rouge « altitude » : moulinette, moulitête, tête.** Objectif : connaitre son meilleur niveau en moulinette**.** But : j'identifie une difficulté et je grimpe au minimum 3 voies en moulinette. Utilisation de la caméra : lors d'un choix d'une difficulté l'élève pourra demander à être filmé pour enregistrer ses 2 meilleures performances. Cette meilleure performance sera notée. L'élève pourra en cas d'échec consulté la vidéo sur l'ordinateur.		

Tableau 102 : Eléments sélectionnés issus de la planification de la leçon d'Escalade de Gabin

VIII.1.1.2 Déroulement de la leçon : enregistrements audiovisuels

VIII.1.1.2.1. Contextualisation organisationnelle : synopsis

La leçon a eu lieu le lundi 9 mai 2016 de 15h30 à 17h30. Elle se déroule dans la « grande » salle du gymnase du lycée. Celle-ci est équipée d'une dizaine de voies sur les murs latéraux dont deux sont en plan incliné modulable. Le climat de classe est propice aux apprentissages : les élèves sont attentifs dans les temps de regroupement et s'engagent aisément dans les situations d'apprentissage. Les élèves sont peu nombreux car certains d'entre eux passent les épreuves anticipées du baccalauréat. Nous présentons le détail de la leçon dans le tableau 103 suivant.

Temps	Phase de la leçon	Description synthétique de l'activité de l'enseignant et des élèves
0'' (1') => 1'	Prise en main	La prise en main se fait dans la grande salle, au pied du mur. L'enseignant a installé un ordinateur avec un vidéo projecteur en support média. Seuls 8 élèves sont présents (sur 11 au total) L'enseignant expose rapidement l'échauffement.
(3'30) => 6'	Echauffement	Echauffement en traversée, le but est d'aller toucher un minimum de prises. Pendant ce temps, l'enseignant alterne entre des régulations motrices et sécuritaires.
(8') => 8'	Consignes « Echauffement 2 »	Bilan de l'échauffement précédent. L'enseignant demande à un élève de montrer comment il a réalisé son record. Puis donne les consignes de la situation suivante.
(2'30) => 10'30	Echauffement 2	Par trois, les élèves doivent mémoriser et complexifier un itinéraire tracé par un partenaire.
(1'30) => 12'	Pause boisson	Les élèves sortent du gymnase pour aller boire.
(4) => 18'	Consignes « Contrats »	L'enseignant expose aux élèves la situation des contrats tout en rappelant certaines règles de sécurité relatives au permis d'assurer. Il utilise un vidéo projecteur comme support d'exposition de ses consignes.
(47') => 1:05'00	« Contrats »	Les élèves ont trois contrats à réaliser : contrat 1 : « pas de bras, pas de chocolat » où le but est de grimper avec le moins de prises de main possible ; contrat 2 : « T-Rex » où le but est d'utiliser trois doigts pour grimper tout en ayant une balle de tennis de table dans chaque main ; contrat 3 « touche-pris » : toute prise touchée est utilisée.
(3'30) => 1:05'00	« Altitude »	L'enseignant ne rassemble pas ses élèves : il leur dit simplement à haute voix : « vous finissez vos contrats et ensuite on part sur altitude ». Le déroulé de la leçon semble routinisé et connu des élèves.
(20') => 1:25'00	Bilan	L'enseignant rassemble les élèves sur les tapis au pied des voies et fait un bilan en abordant prioritairement le rangement du matériel puis procède à un bilan sur le déroulement de la séance.

Tableau 103 : Synopsis de la leçon d'Escalade de Gabin

VIII.1.1.2.2. Présentation de l'activité de l'enseignant au sein de la leçon

VIII.1.1.2.2.1. Repérage des différentes formes de régulations utilisées

Nous présentons l'activité globale de régulation de Gabin au travers du tableau 104 suivant.

Régulations Gabin, Escalade, $T^{élec}$			
Ordre	**Sécurité**	**Organisation**	**Motrices (DR)**
3	20	29	23

Tableau 104 : Décisions de régulation de Gabin, Escalade

La plupart des régulations sont liées à la gestion de la classe et l'organisation de la leçon (38,7%). Les régulations liées à l'ordre sont très peu nombreuses (4%), ce qui confirme une nouvelle fois les caractéristiques de ces élèves permettant de mettre en œuvre des apprentissages sans difficultés particulières. Par ailleurs, les décisions relatives à la sécurité sont presque aussi nombreuses que celles liées à la motricité (26,7% *vs* 30%)[105]. Ainsi, l'activité de régulation de la motricité ne semble pas constituer la première préoccupation de Gabin à l'échelle de cette leçon.

VIII.1.1.2.2.2. Chronologie et caractéristiques des décisions régulatrices de la leçon

Nous présentons le détail de l'activité décisionnelle régulatrice de Gabin à l'échelle de cette leçon d'Escalade dans le tableau 105 suivant[106]. Les typologies des interventions sont relativement équivalentes entre le « flash », le « suivi » et « l'arrêt » (respectivement 30,4%, 30,4% et 39,1%). Nous constatons que la régulation par « arrêt » est ici la plus fréquemment utilisée, ce qui est contraire à nos observations précédentes en musculation. Par ailleurs, la forme de guidage la plus largement utilisée est exclusivement orale (82,6%) ; ce qui semble trouver justification dans la nature même de la pratique de l'APSA. Enfin, nous constatons que Gabin a recours à une nouvelle forme de régulation via l'utilisation de la vidéo.

[105] Pour davantage de précisions nous renvoyons le lecteur au tableau détaillé en annexe 30
[106] Pour le détail du tableau, nous renvoyons le lecteur à l'annexe 31

Phase de la leçon	Typologie de l'intervention	Forme de guidage
Echauffement	Flash	Oral
	Arrêt	Oral
	Arrêt	Oral
Contrats	Suivi	Oral
	Suivi/Arrêt	Oral/Démonstration
	Suivi	Oral
	Enchainement de régulation flash/Arrêt	Oral
	Suivi	Oral via vidéo
	Suivi	Oral
	Suivi	Oral
	Suivi	Oral
	Arrêt (a posteriori)	Oral
	Flash	Oral
	Flash	Oral
	Flash	Oral
	Arrêt	Oral/Démonstration
	Flash	Oral
	Suivi	Oral
	Arrêt (Différé)	Oral/Démonstration
	Suivi	Oral
Altitude	Flash	Oral
	Suivi	Oral
	Suivi	Oral

Tableau 105 : Chronologie de l'activité décisionnelle régulatrice de Gabin en Escalade

VIII.1.2. CONTEXTUALISATION DE LA SEQUENCE RETENUE

VIII.1.2.1 Description de la séquence par l'enseignant lors du rappel stimulé

Suite au premier visionnage, Gabin situe la séquence au sein de la leçon et précise des éléments de contexte nous permettant de mieux appréhender l'activité de chacun (« on est juste après l'échauffement les élèves doivent choisir des contrats (…) Robin en assureur et Lucas en contre-assureur et Loïc est en train de faire le contrat T-Rex »). Il fait également écho à des informations liées à sa planification et ses attentes en termes d'apprentissages chez les élèves lors de cette situation (« ce qui est important pour moi en terme de contenu c'est justement l'utilisation des pieds et des membres inférieurs par rapport aux membres supérieurs »). Lors du second visionnage, Gabin identifie quatre moments importants. Le premier moment important concerne « le guidage par la voix ». Gabin exprime sa double activité d'observation (« je suis en train de voir qu'il est complètement bras fléchi ») et de régulation (« je lui dis de délier ses bras, je lui donne des conseils »). Par ailleurs, Gabin qualifie par lui-même son activité à cet instant (« je suis en train de guider Loïc par la voix »). Enfin, nous recueillons des informations en lien avec l'intention de Gabin pour cet élève à cet instant de la leçon (« pour qu'il puisse grimper la voix »). Le deuxième moment important concerne son « observation que Loïc souffre et l'adaptation des consignes ». Gabin expose le déroulé de son activité à cet instant, s'organisant une nouvelle fois par l'imbrication d'un temps d'observation et de régulation. Son observation porte sur les actions de Loïc (« je suis en train de voir qu'il est toujours dans sa position fléchie ») et à une potentielle difficulté rencontrée par cet élève (« il est en train de souffrir »). Suite à cela, il régule Loïc verbalement (« donc je lui dis de lâcher les balles »). Pour lui cet arrêt de la consigne initial se corrèle à une adaptation de celle-ci (« je lui redonne une consigne qui est de qu'il lâche les balles et deux prises de pied pour une prise de main ») sans pour autant distinguer l'une de l'autre. Le troisième moment important concerne la « décision de le faire descendre ». Les verbalisations de Gabin nous montre l'importance de ce moment pour lui (« là c'est le moment où je décide de d'agir ») peut-être comme s'il s'était refuser à le faire au préalable. Il exprime donc sa décision de faire descendre l'élève (« je décide (…) de le faire descendre »). Par ailleurs, Gabin exprime sa décision d'utiliser la vidéo (« donc là je décide à ce moment-là d'utiliser la vidéo »). Notons que la vidéo est un média qu'il avait anticipé lors de sa planification pour la situation d'apprentissage suivante. Le quatrième moment important est lié à sa « régulation directe ». Il exprime ce changement de mode d'intervention et « rentrer dans une régulation

directe avec l'élève ». Le caractère direct exprime pour lui que l'élève n'est « plus en activité, il peut regarder la voie » et peut ainsi communiquer directement avec lui.

VIII.1.2.2 Présentation de la séquence à partir de l'enregistrement audiovisuel

Cette séquence se déroule dans la situation d'apprentissage principale de la leçon « les contrats ». L'activité de l'enseignant au sein de cette séquence peut être caractérisée globalement au travers de deux temps distincts. Dans un premier temps, par l'enchainement de décisions régulatrices verbales permettant de suivre et d'accompagner l'élève dans la voie (« flash ») et la seconde en « arrêt » par la démonstration. Dans un second temps, Gabin prend la décision de faire descendre l'élève ce que nous assimilons à une décision de type « arrêt » au sein de laquelle il va réguler verbalement les élèves. Ainsi, toute l'activité décisionnelle régulatrice de Gabin lors de cette séquence est orientée vers un seul élève de la classe, Loïc. Plus précisément l'activité de Gabin au sein de cette séquence peut être décrite et décomposée, d'un point de vue extérieur, selon six phases distinctes que nous présentons dans la colonne « activité de l'enseignant » dans le tableau 106 suivant.

VIII.1.2.3 Synthèse : croisement des données

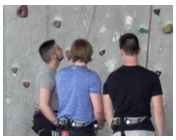
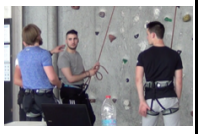
Découpage temporel	Organisation spatiale	Activité de l'enseignant	Verbatim et (actes directement observables corrélés)
MI 1 : Guidage par la voix		Observation et enchainement de régulations verbales « flash »	E. Délaye… délaye… él. Mais non mais je vais tomber… E. Nan, il te tient, délaye tes bras, délaye tes bras, délaye tes bras, voilà, allez t'es reparti, il faut que tu charges ton pied, si tu ne charges pas ton pied tu vas fatiguer tes bras, D'accord ? Donc là vas-y, met… él. Nan mais je glisse monsieur…
		Observation et régulation verbale « flash »	E. Met ton pied sur la prise jaune, met ton pied sur la prise jaune, Pied prise jaune, allez voilà, la jambe droite, au-dessus, t'a une prise au-dessus, t'a une prise au-dessus, tu as une prise au-dessus. Voilà, Contre assureur guide le ***(S'adresse au contre assureur).*** Voilà Nikel, j'étais en train de le faire.
MI 2 : Observation que Loïc souffre et adaptation des consignes		Observation et régulation	E. ta jambe gauche, ton bras gauche, regarde la grosse prise là, lâche, lâche les balles (x4) allez vas-y grimpe, vas-y tu grimpes
		Observation et régulation verbale (introduction d'une nouvelle consigne)	E. (…) heu tu me fais deux prises de pied pour une prise de main, tu dois bouger deux prises de pieds pour une prise de main, allez c'est parti, non non, tu me montes les pieds là. él. Nan mais je ne peux pas ***(les autres élèves l'encouragent)*** E. Mais si, mais si allez. él. ***(élève contre assureur).*** Hey monsieur il a déjà réussi à aller jusqu'en haut il ne peut pas lâcher.
MI 3 : Décision de le faire descendre		Décision de faire descendre l'élève	E. Allez redescend, fait le redescendre ***(l'assureur le fait redescendre)*** E. ***(Va chercher une caméra dans son sac puis revient près du groupe d'élève, s'adresse au contre assureur).*** Tu vas le filmer. él. Moi ? E. Ouais ***(s'adresse à l'assureur).*** Vas y descend le, descend le, descend le, descend le…
MI 4 : Régulation directe	 	Régulation verbale au pied de la voie	E. heu tu te, alors, qu'est ce qui va pas ? qu'est ce qui va pas ? Je pense que en fait, je pense que tu n'as pas confiance en toi, moi je suis sûr que tu peux arriver jusqu'en haut, qu'est ce qui se passe ? En fait, hey, tu te forces, tu forces sur les bras, et comme tu paniques tu forces encore plus… él. ***(contre assureur)*** et tu es là ***(montre les bras crispé)*** tu te verrais mec c'est des barres… E. Donc énergétiquement si tu fais ça tu vas pas tenir, t'a les grosses prises jaunes là, prend les, c'est des grosses prises, c'est des poignées, d'accord ? Donc monte pas avec les bras oublie pas, s'il te guide, s'il te dit de mettre la jambe gauche il va falloir que tu pousses en plus toi tu es un footeux, tu vas pouvoir avec la force que t'as, avec la force que t'as tu vas pouvoir, donc là tu vas remonter, il va te filmer c'est pas, c'est pour te montrer après où t'aurais pu mettre les pieds, là il va te guider en même temps.

Tableau 106 : Chronologie de la séquence d'escalade de Gabin, croisement des données du RS et de la vidéo

Lors du rappel stimulé, Gabin met en évidence quatre moments importants au sein de cette séquence en comparaison des six phases que nous avons identifiées d'un point de vue extérieur. Le premier moment important pour lui concerne le « guidage par la voix », ce qui englobe ainsi les deux premières phases précitées d'un point de vue extérieur ; le second concerne l'observation que Loïc souffre et l'adaptation des consignes » et correspond ainsi à la troisième et la quatrième phase précitée ; le troisième moment important pour Gabin est la

décision de faire descendre l'élève, ce qui se corrèle pleinement à la cinquième phase mise en évidence préalablement et enfin le quatrième moment important pour Gabin et également en convergence avec notre dernière phase et concerne selon lui « une régulation directe ». Le détail de cette séquence est présenté dans le tableau 106 précédent.

VIII.1.3. ORGANISATION SPATIO-TEMPORELLE DES VERBALISATIONS ET DES ACTIONS DE L'ENSEIGNANT AU SEIN DE LA SEQUENCE CHOISIE

VIII.1.3.1 Premier moment important : « le guidage par la voix »

VIII.1.3.1.1. Observation et enchainement de régulations « flash » verbales

VIII.1.3.1.1.1. Verbalisations en EDE

Gabin fait écho à son but à cet instant qu'il verbalise en faisant écho à la fois à sa propre activité d'enseignement et à ses objectifs pour l'élève (« l'accompagner dans la voie, l'aider à avancer dans la voie » ; « donner un exemple de guide dans la voie »). Son contenu attentionnel est constitué d'indices visuels relatifs à la situation de l'élève dans la voie (« il est vraiment pas haut, ses pieds sont à un mètre, un mètre cinquante de hauteur, ses bras peut être deux mètres ») ce qui se corrèle à un état interne ancré au début de la leçon (« je suis déjà un peu stressé » ; « c'est pas que ça m'énerve, ça me contrarie qu'il puisse pas grimper la voie »), à un élément d'arrière-plan lié à sa connaissance de Loïc en escalade (« je ne suis pas surpris »). Nous constatons que l'activité de Gabin semble à cet instant fortement imprégnée par ses émotions. Son activité se poursuit par des actes cognitifs (« je me dis que pour l'instant il a pas il va pas grimper haut » ; « je me dis qu'il va peut-être pas grimper jusqu'en haut de la voie »), ce qu'il relie à nouveau à un élément d'arrière-plan relatif à sa connaissance de l'élève dans cette APSA (« je sais que Loïc a du mal en escalade »). De cela, il se fixe un nouveau sous-but (« (je me dis) qu'il va falloir essayer de le faire grimper jusqu'où il pourra grimper par exemple deuxième troisième dégaine avant de le faire redescendre »), ce qui l'engage dans des actes cognitifs visant à anticiper les moyens permettant à Loïc de progresser dans la voie (« j'envisage les moyens, des repères pour lui pour qu'il puisse grimper le plus haut possible » ; « je pense aux prises et aux mouvements qu'il va devoir entreprendre pour aller chercher la prise »). Son contenu attentionnel est chargé d'indices visuels liés à la motricité de l'élève en elle-même (« il a les bras fléchis » ; « il est près de la paroi, il est vraiment jambes tendues quasiment » ; « il est déjà en train de s'épuiser et je le sens stressé de par l'altitude »). Suite à ces actes perceptifs, il s'engage dans une activité cognitive l'amenant à identifier le problème majeur de Loïc (« je me dis que sans monter ses pieds il pourra pas grimper en haut de la voie » ; « il va pas tracter sur ses bras, il ira jamais en haut »).

VIII.1.3.1.1.2. Enregistrement audiovisuels

Relativement aux indices sur la motricité de Loïc, la vidéo confirme les verbalisations de Gabin en EDE relatives à son contenu attentionnel. Comme en témoigne le tableau 107, nous observons que Loïc ne s'est effectivement pas beaucoup élevé dans la voie puisque ses mains sont environ à cinquante centimètres de la ligne bleue[107]. Par ailleurs, Gabin exprime en EDE des éléments relatifs au caractère tendu des jambes de Loïc, ce que nous confirmons ici dans l'analyse de la vidéo (cercle bleu). Nous confirmons également que ses bras son fléchis (cercles orange). Par ailleurs, la vidéo confirme les propos de Gabin relatifs à l'épuisement de Loïc au regard de l'activité de ce dernier en amont de la séquence sélectionnée[108]. Nous observons que Gabin régule plusieurs fois Loïc afin qu'il se repose les bras (« délaye tes bras ») ; propos qu'il n'a pourtant pas verbalisés en EDE. Gabin effectue le même mouvement

[107] Rappelons dans ce cadre que la ligne bleue matérialise un repère sur les surfaces artificielles d'escalade à trois mètres du sol, que nous avons d'ailleurs matérialisé par une ligne rouge.

[108] Rappelons comme cela est mentionné dans l'annexe répertoriant toutes les décisions régulatrices en escalade que cette séquence a été volontairement tronquée de notre part afin de respecter les critères de temps des séquences vidéo que nous nous étions initialement fixé. L'ascension de Loïc s'est en effet déroulé en deux temps avec un temps de récupération dans son baudrier entre les deux et nous avons fait le choix de commencer la séquence lors de sa reprise.

de « délayage » à cet instant. Il répète l'ensemble de ses conseils plusieurs fois de suite (au minimum trois fois). Enfin, la tête légèrement basculée en arrière, son positionnement légèrement en retrait et la direction de son regard sont autant d'indices permettant de confirmer la possible attention visuelle déployée par Gabin à cet instant de la leçon sur Loïc (flèche bleu, tableau 107).

EDE	Vidéo	Audio
(12) il est vraiment pas haut, ses pieds sont à un mètre, un mètre cinquante de hauteur, ses bras peut être deux mètres (18) il est vraiment jambes tendues quasiment (16) il a les bras fléchis		E. délaye, hey hey, hey Loïc, délaye, délaye. él. Mais non mais je vais tomber. E. Nan, il te tient, délaye tes bras, délaye tes bras, délaye tes bras, voilà, allez t'es reparti

Tableau 107 : Analyse croisée des indices de Gabin lors de l'observation et des régulations « flash »

VIII.1.3.1.2. Régulation « flash » par démonstration de la prise

VIII.1.3.1.2.1. Verbalisations en EDE

A cet instant Gabin exprime un double but consistant à la fois à faire comprendre à Loïc qu'il lui faut monter ses pieds (« lui faire monter ses pieds, qu'il comprenne qu'il faut qu'il monte ses pieds ») et à le rassurer afin de diminuer sa charge affective (« le rassurer » ; « essayer qu'il ait moins peur de grimper »). Cela est en continuité avec les deux indicateurs pris en compte par Gabin dans son observation initiale de Loïc et ses constats corrélés. Son observation de Loïc semble se poursuivre au regard d'une grille de lecture de la motricité empreinte de ses objectifs de leçon et donc de sa planification et mobilisée comme élément d'arrière-plan (« mon critère c'était vraiment des critères sur les jambes »). Gabin regarde essentiellement les membres inférieurs de Loïc (« en priorité je regarde les jambes, je regarde les pieds ») et relie à cet effet la position du bassin à l'action des jambes (« par rapport aux jambes (je regarde) la position du bassin, savoir s'il va remonter son bassin »). Il perçoit des indices relatifs à ses pieds (« il est en carres internes » ; « au niveau du pied, il est plutôt au milieu, un peu devant ») ainsi qu'à ses jambes reliées à son bassin (« il a les jambes tendues, le bassin au milieu des deux appuis »). Il fait un constat sur l'activité de Loïc en projetant des hypothèses sur sa progression future dans la voie (« Je fais un constat, je me dis il est pas prêt de bouger ») et s'interroge sur les raisons de cet immobilisme de l'élève dans la voie (« je me demande à quoi c'est dû, je cherche à comprendre pourquoi il n'arrive pas à bouger »). Il semble trouver réponse dans un élément d'arrière-plan relatif à sa connaissance de l'élève dans cette APSA (« il est assez peureux »), ce qui l'amène une nouvelle fois à considérer que les ressources affectives de Loïc constituent un obstacle majeur à sa progression dans la voie (« je me dis qu'il est crispé, il a peur de monter »). Pour y parvenir il exprime des actes liés à des déplacements lui permettant de trouver une solution pour débloquer Loïc par de nouvelles prises de pieds (« je me déplace, je regarde où est-ce qu'il pourrait poser les pieds autre part que là où il est »). Il perçoit des grosses prises et notamment une grosse prise jaune (« (je vois) la grosseur des prises » ; « je vois une prise jaune, une grosse prise jaune »). Ces observations semblent guidées par un élément d'arrière-plan relatif à sa connaissance des prises à utiliser qu'il combine à ses connaissances sur les caractéristiques de Loïc (« je vois en priorité les grosses prises pour Loïc »). Enfin, il fait allusion à son activité de régulation verbale en elle-même (« je le guide par la voix ») tout en précisant des éléments relatifs au ton qu'il emploie à cet instant (« je lui crie pas dessus » ; « je lui donne des ordres »). Il exprime se déplacer afin de montrer les prises à Loïc (« je me rapproche de la voie pour vraiment lui montrer la prise qu'il pourrait prendre » ; « je lui montre, je lui indique cette prise pour l'aider pour son pied gauche »). Il relie ce déplacement à des éléments d'arrière-plan liés à la gestion de la sécurité (« Je pense aussi à la sécu de quel côté est le grimpeur de quel côté est l'assureur, au cas où pour pas trop voilà pour pas qu'il me tombe sur la tête »). Il exprime une

nouvelle fois son envie de démontrer et de s'engager dans la voie (« je vais pas jusqu'à grimper sur le mur pour lui montrer j'en ai presque envie »), ce qu'il se refuse une nouvelle fois de faire en prétextant cette fois un problème de sécurité (« je me dis non en terme de sécurité, c'est vraiment pas vraiment pas jouable »). En somme, Gabin s'engage une activité cognitive portant sur la démarche globale à mener avec Loïc (« Je me dis il faut y aller petit à petit ») mais également sur la forme de guidage à utiliser pour aider Loïc à bouger (« je me dis que pour l'instant je vais que le réguler par la voix, dans la position où il est la démonstration me semble pas possible » ; « j'enlève cette idée et j'envisage que la régulation par la voix »). Cette idée est certainement enlevée de sa tête au regard de sa perception de la voie (« je suis pas sur une voie où j'aurais pu peut être lui montrer »).

VIII.1.3.1.2.2. Enregistrements audiovisuels

La vidéo permet tout d'abord de confirmer les indices issus du contenu attentionnel de Gabin lors de cette observation visant en priorité les jambes. Dans un souci de clarté et de cohérence de présentation des résultats, nous exposons ces indices à l'identique du tableau précédent.

EDE	Vidéo	Audio
(64) en priorité je regarde les jambes, je regarde les pieds (74) il a les jambes tendues (66) il est en quarts internes (70) au niveau du pied, il est plutôt au milieu, un peu devant (72) (je regarde) la position du bassin, savoir s'il va remonter son bassin (74) le bassin au milieu des deux appuis		E. Nan… il te tient… délaye tes bras… délaye tes bras… délaye tes bras…

Tableau 108 : Analyse croisée des indices de Gabin lors de la régulation « flash » verbale « délaye »

Par ailleurs, nous confirmons ses verbalisations liées à ses actes "langagiers" relatifs à sa régulation verbale par la démonstration des prises à utiliser. Tout d'abord la vidéo nous permet d'observer les déplacements de Gabin au sein desquels il cherche à trouver une autre prise de pied que nous avons illustré au travers de l'enchainement des trois photos suivantes.

Photo n°1	Photo n°2	Photo n°3

Tableau 109 : Analyse de l'activité de Gabin lors de la régulation « flash » verbale « prise jaune »

Par ailleurs, la vidéo permet de confirmer les indices pris en compte par Gabin à cet instant (« la grosse prise jaune ») ainsi que son activité de régulation verbale.

EDE	Vidéo	Audio
(92) je me déplace, je regarde où est ce qu'il pourrait poser les pieds autre part que là où il est (96) je vois une prise jaune, une grosse prise jaune		E. allez t'es reparti… il faut que tu charges ton pied… si tu ne charges pas ton pied tu vas fatiguer tes bras… D'accord ? Donc là vas-y… met… él. Nan mais je glisse monsieur…
(52) je me rapproche de la voie pour vraiment lui montrer la prise qu'il pourrait prendre (96) je lui montre, je lui indique cette prise pour l'aider pour son pied gauche		E. Met ton pied sur la prise jaune… met ton pied sur la prise jaune… Pied prise jaune…

Tableau 110 : Analyse croisée, Gabin, régulation « flash » verbale « prise jaune »

La vidéo confirme les verbalisations de Gabin relatives à ses actes "langagiers" au sein de sa régulation verbale (audio, tableau 110). Gabin tente de guider Loïc en lui conseillant des prises de pied ou de main à utiliser (« allez il faut que tu pousses la jambe gauche, monte la jambe gauche, voilà, tu as une grosse prise jaune juste au-dessus… »). Il est collé à la voie, très proche de Loïc, est attentif à lui (flèche bleue) et s'adresse à lui en le cherchant du regard.

Nous présentons le croisement de ces données dans le tableau 110 précédent dans lequel nous avons schématisé l'orientation du regard de Gabin dans la première photo lorsqu'il semble percevoir la prise jaune (flèche bleu clair) et entouré dans la seconde photo la prise jaune (cercle jaune).

VIII.1.3.1.3. Relations entre les verbalisations, les actions et les éléments d'arrière-plan à différentes échelles temporelles

Gabin fait appel à des éléments d'arrière-plan nombreux mais cela davantage lors de la régulation verbale « flash » n°2. En effet, au début de son observation il sollicite exclusivement ses connaissances liées aux élèves. Par la suite, il fait non seulement beaucoup appel à ses éléments d'arrière-plan mais surtout dans des champs très variés tels que sa planification de leçon, des faits précédents au sein de celle-ci, sa connaissance des élèves et de l'APSA.

	Planification de leçon	Contexte de la leçon	Connaissances des élèves	Connaissances sur l'APSA	Expériences antérieures
But n°1			(24) je sais que Loïc a du mal en escalade (44) il a peur de la hauteur		
But n°2	(62) mon critère c'était vraiment des critères sur les jambes	(90) je suis pas sur une voie où j'aurai pu peut être lui montrer	(96) il est assez peureux (94) je vois en priorité les grosses prises pour Loïc	(60) c'est évidemment la sécurité avant tout	

Tableau 111 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Gabin, Escalade, moment important n°1

VIII.1.3.2 Deuxième moment important : « observation que Loïc souffre et adaptation des consignes »

VIII.1.3.2.1. Réflexion pré-régulation

VIII.1.3.2.1.1. Verbalisations en EDE

Gabin exprime son but de trouver rapidement une solution (« vite trouver une solution »), ce que nous sous entendons comme « trouver une solution pour aider Loïc à avancer dans la voie » au regard de ses verbalisations précédentes. Les indices mobilisés dans son contenu attentionnel, ne font pas directement écho à la progression de Loïc suite à ses conseils mais à un constat à postériori de sa progression (« je vois qu'il s'est déplacé d'un mètre, 50cm il a quand même réussi à bouger ses pieds il est allé chercher une grosse prise jaune avec ses trois doigts, »). Ces actes perceptifs sont donc réalisés une fois que Loïc à fait son déplacement. A cet instant son contenu attentionnel est marqué par des indices sur l'élève (« il avance pas beaucoup, il est bloqué dans la voie ») ce qu'il met en lien avec un élément d'arrière-plan inhérent à la leçon (« depuis un petit moment »). Il s'engage ensuite dans une activité cognitive (« je me dis il a quand même dépassé la ligne bleue en faisant le contrat » ; » pour lui c'est une avancée ») qui prend source dans un état interne favorable (« c'est déjà positif »). Ces actes cognitifs se poursuivent par des constats sur l'élève (« je me dis que ça fait peut-être une minute qu'il est sur la voie »), le contexte environnant (« on est en train de le guider ») et les conséquences que cela peut avoir sur l'état physique et psychologique de Loïc (« je pense que déjà au niveau de ses avants bras et de ses doigts il est, il est cuit et psychologiquement entre guillemets « il est au bout de sa vie là » ; « je pense qu'il en peut plus »). En parallèle de cette activité cognitive, le contenu attentionnel de Gabin est riche d'indices liés à l'élève (« je suis attentif à sa posture mais surtout aux bras » ; « il est collé à la paroi » ; « ils (ses bras) commencent à trembler » ; « il a les jambes tendues » ; « il est en train de craquer, au niveau des bras, il en peut plus enfin au niveau des doigts »). Il relie ces indices visuels à des éléments d'arrière-plan relatifs à sa connaissance de ce type de comportements et sur leurs conséquences ultérieures (« c'est jamais très très bon de manière générale » ; « je sais que quand un élève qui commence à dire « faites-moi descendre », c'est qu'il commence à être cuit »). Ces mêmes éléments d'arrière-plan sont renforcés par une connaissance des caractéristiques de Loïc (« je sais que c'est un élève peureux mais sérieux »). Suite à cela, il s'engage dans une activité cognitive en deux temps. Le premier temps de réflexion concerne tout d'abord les déductions de ses observations sur l'état physique de Loïc (« je me dis qu'il commence peut-être à avoir des brulures dans les bras, dans les doigts ») et sur sa progression

future dans la voie (« je me dis le contrat ça va être très difficile ça va être difficile d'aller jusqu'à la deuxième voire troisième dégaine » ; « je me dis que le contrat va être compromis pour cet élève »). Cette délibération l'amène à envisager de faire redescendre l'élève (« j'envisage de le faire redescendre »). Le second temps est celui du déclic (« j'ai un déclic »), faisant suite à des actes cognitifs (« je me dis le contrat avec les trois doigts le « T-rex » il est pas adapté pour Loïc » ; « je me dis que c'est peut-être à cause du contrat surtout s'il est bloqué dans la voie »). Cela est corrélé à de nombreux éléments d'arrière-plan lié tout d'abord à ses interventions préalables dans la situation (« ça fait plusieurs fois que je lui demande de monter les pieds et il le fait pas ») ainsi qu'à ses connaissances de cet élève (« je repense que c'est un élève qui a peur de grimper la voie » ; « je sais que c'est un élève je pense à pas du coup confiance en lui, je l'avais déjà vu en demi-fond »). Enfin il émet des hypothèses sur l'activité de Loïc s'il lui supprime ce contrat qu'il considère être une contrainte pour lui (« je me dis s'il lâchait les balles qu'est-ce que ça donnerait ? Peut-être qu'il a compris le mécanisme, ça va le libérer, il va pouvoir prendre des bonnes prises en main, les grosses jaunes, là en bac et du coup peut être que ça va le rassurer et qu'il va pouvoir grimper »).

VIII.1.3.2.1.2. Enregistrements audiovisuels

La vidéo nous permet d'observer que la régulation relative à la prise jaune s'étale sur un temps relativement conséquent. A cet instant, selon les verbalisations de Gabin en EDE la plupart de son activité semble être cognitive et donc non directement observable à la vidéo, ce qui nous permet de souligner à nouveau l'intérêt de l'EDE comme moyen d'accès à l'activité du point de vue du sujet lui-même. Cependant, nous observons d'un point de vue extérieur que Gabin continue de réguler oralement Loïc. En effet, après l'avoir guidé sur la prise jaune pour le pied gauche, Gabin en fait de même pour sa jambe droite et sa main gauche (caractères orange, tableau 112).

Vidéo	Audio
	E. Pied prise jaune, allez voilà, la jambe droite, au-dessus, t'a une prise au-dessus… t'a une prise au-dessus, tu as une prise au-dessus. Voilà, Contre assureur guide le ***(S'adresse au contre assureur)***. Voilà Nikel, ouais j'étais en train de le faire ***(s'adresse au grimpeur)*** ta jambe gauche ton bras gauche regarde la grosse prise là

Tableau 112 : Analyse croisée de l'activité de Gabin lors de la réflexion pré-régulation

La vidéo confirme les verbalisations de Gabin relatives aux indices issus de son contenu attentionnel relatifs à l'activité de Loïc. Nous observons que l'élève semble être effectivement en difficulté à cet instant. Juste avant que Gabin lui dise de lâcher les balles il reste vingt secondes dans la même position avec rappelons-le une balle de tennis de table dans chaque main. Cela peut ainsi confirmer le ressenti de Gabin lorsqu'il perçoit qu'il « n'en peut plus au niveau des doigts ». Par ailleurs, il est bras fléchis pendant ces vingt secondes ce qui nous amène également à comprendre la perception de Gabin à cet instant. Nous observons que les jambes de Loïc sont effectivement davantage tendues (cercle orange), que ses bras son fléchis (cercles vert) et qu'il est très proche de la paroi (flèche verte).

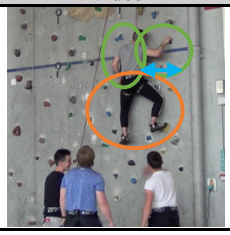
EDE	Vidéo	Audio
(108) Il nous parle (110) il est en train de craquer, au niveau des bras, il en peut plus enfin au niveau des doigts (110) Je vois il est en train de craquer, au niveau des bras, il en peut plus enfin au niveau des doigts (120) ils (ses bras) commencent à trembler (112) il est collé à la paroi (120) il a les jambes tendues		E. Regarde la grosse prise là… él. La quelle ? ahhhh…

Tableau 113 : Analyse croisée des indices de Gabin lors de la réflexion pré-régulation

VIII.1.3.2.2. Régulation verbale : arrêt de la consigne initiale

VIII.1.3.2.2.1. Verbalisations en EDE

Gabin verbalise son but de permettre à Loïc de réussir à grimper jusqu'à un point précis, soit de lui fixer un objectif (« qu'il réussisse à grimper au moins jusqu'à la troisième dégaine »). Il fait écho à des actes "langagiers" relatifs à sa régulation verbale (« je lui dis de lâcher les balles »). Pendant cette régulation verbale, son contenu attentionnel fait apparaître de nombreux indices sur l'activité de l'élève, à la fois dans son caractère statique (« il a de grosses prises de pied aussi, il est bras fléchis ») et dynamique (« il commence à regrimper » ; « il attrape tout de suite une grosse prise de main » ; « je vois qu'il commence même si c'est pas flagrant mais il commence petit à petit à bouger les pieds »). Ces actes perceptifs le conduisent à une activité cognitive envisageant une position de moindre effort permettant à Loïc de se reposer un peu avant de repartir (« je pense toute de suite à une position de moindre effort qui serait adaptée ») ce qui est corrélé à des éléments d'arrière-plan sur le déroulé des actions précédentes (« on lui a déjà donné beaucoup de conseils, je me dis qu'il a passé plus de d'une minute sur la voie »). Par la suite, son contenu attentionnel laisse apparaitre une centration sur lui-même (« je me revois dans ma pratique ») ce qui est corrélés à des actes cognitifs faisant ainsi appel à des situations qu'il a vécues en formation (« je repense à des situations que moi j'ai vécues, je pense aussi à des contenus qu'on a pu voir en formation »). Son activité cognitive se poursuit au travers d'un constat qu'il effectue à partir de ses observations (« je me dis il commence à grimper et même s'il reste un « grimpeur tracteur » je me dis que ce serait une bonne chose pour qu'on puisse régler le problème des pieds, pour l'instant on est sur la peur de la voie, c'est déjà un premier pas, on va grimper toute la voie et ensuite on réglera tous les problèmes une fois qu'il sera en confiance »). Il envisage une progression dans les acquisitions de Loïc : réaliser entièrement la voie dans un premier temps et dépasser sa peur du vide ; puis régler le problème de l'escalade en traction (« grimpeur tracteur »).

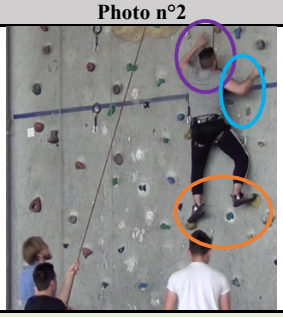
VIII.1.3.2.2.2. Enregistrements audiovisuels

La vidéo confirme ses différents actes relatifs à sa régulation verbale. Nous confirmons à la fois ses actes "langagiers" (« lâche les balles ») et ses actes moteurs (il se rapproche du mur). Gabin semble attentif à Loïc pendant sa régulation (flèche bleue, tableau 114). A cet instant l'élève s'exécute et lâche les balles (cercles verts).

EDE	Vidéo	Audio
(132) Je lui dis de lâcher les balles		E. lâche… lâche… lâche les balles… lâche les balles… lâche les balles… allez vas-y grimpe… vas-y tu grimpes

Tableau 114 : Analyse croisée de l'activité de Gabin lors de l'arrêt de la consigne initiale

Par ailleurs la vidéo permet de confirmer les indices issus de son contenu attentionnel, à la fois sur le caractère statistique et dynamique de l'activité de Loïc. Nous mettons ainsi en avant ces deux catégories d'indices dans le tableau 115 suivant. Nous observons dans les trois photos que Loïc est bras fléchis (cercles bleu), qu'il a deux grosses prises jaunes en pied (cercles orange). Par ailleurs, la transition entre la photo n°1 et n°2 permet d'observer la reprise de son activité de grimpe en réussissant à attraper une grosse prise en main gauche (cercle violet dans la photo n°2). Enfin, Loïc semble effectivement prendre des informations sur ses pieds (flèche rouge dans la photo n°3).

Photo n°1	Photo n°2	Photo n°3
		

EDE	
Indices « statiques »	**Indices « dynmiques »**
(136) il a de grosses prises de pieds aussi, il est bras fléchis	(134) il commence à regrimper (136) il attrape tout de suite une grosse prise de main (140) Je vois qu'il commence même si c'est pas flagrant mais il commence petit à petit à bouger les pieds (144) il commence à regarder son champ d'action, à regarder ses pieds

Tableau 115 : Analyse des indices de Gabin lors de l'arrêt des consignes

VIII.1.3.2.3. Régulation « flash » verbale : introduction d'une nouvelle consigne

VIII.1.3.2.3.1. Verbalisations EDE

Gabin exprime son but de permettre à Loïc d'avancer dans la voie en restant pour autant engagé dans une activité en lien avec l'objectif de travail initial de la situation d'apprentissage (« qu'il avance dans la voie en restant un peu dans l'objectif du travail des jambes »). Son activité à cet instant est essentiellement cognitive et liée à l'éventualité de faire redescendre Loïc (« j'envisage de le faire descendre » ; « je me dis est-ce que je vais le faire descendre, je me pose la question »). Cette idée semble rapidement chassée de son esprit en étant convaincu que Loïc peut encore grimper un peu (« Je me dis qu'il peut regrimper un tout petit peu même si ça sera trente centimètres, une prise de pied »). Cela est notamment justifié par le fait qu'il ait retiré le contrat à Loïc ce qui le place selon lui dans une position plus confortable physiquement et psychologiquement (« je me dis que le fait de libérer les balles, ça va lui enlever entre guillemets une contrainte je me dis aussi que son contrat n'est pas validé mais je me dis aussi qu'il va se sentir plus libéré il va se dire, bon voilà maintenant je me sens un peu plus libre et je vais pouvoir grimper »). Cette longue activité cognitive se poursuit avec l'idée d'adapter le contrat afin de permettre à Loïc de valider un autre contrat (« je me dis tant qu'à rester sur la voie autant qu'il puisse aborder un autre contrat sans s'en rendre compte » ; « et quand il passera à l'autre contrat il pourra réussir avec plus ou moins de difficulté »). Cela est liée à une activité cognitive mobilisant ses éléments d'arrière-plan relatifs à sa planification de leçon (« je me demande aussi ce que j'ai prévu aujourd'hui pour la séance » ; « je sais que c'est beaucoup basé sur l'utilisation des membres inférieurs »). L'enseignant décide alors d'adapter le contrat (« je me dis je vais adapter le contrat ») tout en restant dans une perspective de travail des jambes (« je décide de l'adapter mais de rester dans cet objectif de travail des jambes » ; « il arrive pas avec trois doigts, donc pleine main, on va adapter, on va essayer de lui faire utiliser les membres inferieurs différemment »). Cela est lié à un état interne nous montrant que cette adaptation ne semble pas être perturbante pour lui (« c'est pas grave »). Gabin exprime enfin ce qu'il met en œuvre avec Loïc (« je lui dis de prendre une prise de main pour deux prises de pied »).

VIII.1.3.2.3.2. Enregistrements audiovisuels

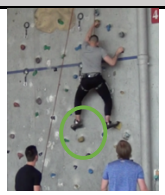
EDE	Vidéo		Audio
(160) Je l'aiguille (120) je lui dis de prendre une prise de main pour deux prises de pieds	Photo n°1	 Photo n°2	E. tu me fais deux prises de pied pour une prise de main… tu dois bouger deux prises de pieds pour une prise de main… allez c'est parti… non non… tu me montes les pieds là…

Tableau 116 : Analyse des indices pris en compte par Gabin lors de l'introduction de la consigne

L'activité de Gabin étant à cet instant essentiellement cognitive, et donc non directement observable à la vidéo, ce qui nous permet de souligner à nouveau l'intérêt de l'EDE comme moyen d'accès à l'activité par le sujet lui-même. Les enregistrements audiovisuels nous permettent néanmoins de confirmer les indices issus du contenu attentionnel de Gabin relatifs au déplacements des pieds de Loïc (passage de la photo n°1 à la photo n°2, cercles verts).

VIII.1.3.2.4. Relations entre les verbalisations, les actions et les éléments d'arrière-plan à différentes échelles temporelles

Lors de ce deuxième moment important, Gabin fait essentiellement appel à des éléments d'arrière-plan lorsqu'il cherche à trouver une solution pour aider l'élève (réflexion pré-régulation) à progresser dans la voie ; moins lorsqu'il cherche à le réguler. Les éléments d'arrière-plan mobilisent à la fois différents champs (contexte de la leçon, connaissance des élèves et de l'APSA et expériences antérieures) et sont également très nombreux en leur sein. Les éléments relatifs à sa connaissance de l'APSA portent exclusivement sur le rapport risque/sécurité. Les moments de régulation (arrêt de la consigne initiale et introduction d'un nouvelle) sont corrélés à une plus faible mobilisation d'éléments d'arrière-plan.

	Planification de leçon	Contexte de la leçon	Connaissances des élèves	Connaissances sur l'APSA	Expériences antérieures
But n°1		(100) depuis un petit moment (116) ça fait plusieurs fois que je lui demande de monter les pieds et il le fait pas (100) il a quand même réussi à bouger ses pieds	(108) je sais que quand un élève qui commence à dire « faites-moi descendre », c'est qu'il commence à être cuit, je connais Loïc, je sais que c'est un élève peureux mais sérieux (114) je repense que c'est un élève qui a peur de grimper la voie (126) je sais que c'est un élève je pense à pas du coup confiance en lui, je l'avais déjà vu en demi-fond	(120) c'est jamais très très bon de manière générale (110) il est en train de craquer, au niveau des bras, il en peut plus enfin au niveau des doigts	(104) je base sur mon expérience aussi de débutant quand on commence à trop tracter sur ses bras c'est pas bon signe
But n°2		(146) on lui a déjà donné beaucoup de conseil, je me dis qu'il a passé plus de d'une minute sur la voie (140) Je vois qu'il commence même si c'est pas flagrant mais il commence petit à petit à bouger les pieds		(144) il commence à regarder son champ d'action	
But n°3	(176) je sais que c'est beaucoup basé sur l'utilisation des membres inférieurs				

Tableau 117 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Gabin, Escalade, moment important n°2

VIII.1.3.3 Troisième moment important : « finir la voie avec une consigne »

VIII.1.3.3.1. Décision de faire descendre Loïc

VIII.1.3.3.1.1. Verbalisations en EDE

Le but de Gabin, bien que formulé différemment, reste le même que lorsqu'il adapte les consignes (« qu'il puisse finir la voie et en même temps. Son contenu attentionnel est composé d'indices liés à la progression de l'élève (« il s'arrête ») et à son positionnement dans la voie (« il est à la deuxième dégaine »), ce qui ne semble pas l'affecter (« je suis pas frustré »). Il s'engage ensuite dans des actes cognitifs visant à relier les caractéristiques de Loïc et à son activité précédente (« ça commence à être un peu haut, même si avant c'était déjà haut pour lui »). Il mobilise dans ce cadre un élément d'arrière-plan lié à sa représentation générale sur l'appréhension des élèves en escalade (« je sais que tous les élèves commencent à avoir un peu de vertige à cette hauteur-là »). Son contenu attentionnel est également marqué par des indices auditifs relatifs aux verbalisations de l'élève (« il me parle, il me le dit qu'il n'en peut plus, il me dit non je peux pas continuer » ; « il dit il arrive pas »).

Ces indices auditifs sont croisés à des indices visuels liés à sa perception de la difficulté croissante de Loïc et à son échec de plus en plus prononcé (« il est en train de s'arracher, il réussit pas en plus » ; « je vois qu'il souffre de plus en plus »). Gabin s'engage en parallèle dans une activité cognitive (« je me dis qu'il a quand même réussi à faire un bel effort vu qu'avant il était resté 30s, 45s, une minute à même pas deux mètres de hauteur » ; « Je me dis il est au bout de sa vie, il doit être vraiment fatigué et je pense que il a atteint un seuil, je me dis qu'il est vraiment fatigué »). Gabin perçoit encore d'autre indices sur l'activité de Loïc (« il est crispé, il est très crispé, il regarde en bas et il regarde la paroi aussi » ; « il est bloqué, il avance plus » ; « je vois qu'à cette hauteur-ci il y arrive plus »). Cette activité perceptive est suivi d'actes cognitifs visant à comprendre l'état physique de l'élève (« c'est même plus physique, je pense qu'il ressent même pas qu'il a les bras cramés, je pense qu'il ressent une souffrance générale »). Enfin, cela est lié avec un état interne amenant Gabin à ressentir l'envie de descendre de Loïc (« je ressens qu'il a envie de redescendre »). Son activité se poursuit pas des actes cognitifs, l'amenant à envisager des alternatives (« je me dis plutôt que de le faire encore avoir peur, au risque de le bloquer vraiment, plutôt que de lui crier dessus et plutôt que ça soit lui qui doive dire « sec, c'est bon j'en peux plus » je préfère moi prendre la décision de le faire descendre »). Sa motivation centrale semble être davantage portée sur la préservation du sentiment de compétence de l'élève (« je me dis que ça touchera moins sa confiance en lui »). Cette réflexion se termine par une relativisation de cette décision (« je me dis c'est pas grave on le fait redescendre il a été jusqu'à la deuxième dégaine c'est déjà bien »). *In fine*, Gabin exprime sa communication orale visant à faire descendre Loïc (« je dis à son assureur de le faire descendre ») ce qui est ainsi une décision contradictoire à son but initial.

VIII.1.3.3.1.2. Enregistrements audiovisuels

La vidéo nous permet de confirmer les indices à la fois statiques et dynamiques issus du contenu attentionnel de Gabin. En appui sur le tableau 118 suivant, nous observons que Loïc est à la deuxième dégaine (cercle bleu) et qu'il est crispé, notamment au niveau de ses bras (cercle orange). Nous avons corrélé les indices liés à sa crispation à ceux liés à l'interprétation que Gabin en fait. L'enchainement des photos permet de confirmer que Loïc regarde alternativement la paroi et le sol (flèches violettes).

Photo n°1	Photo n°2	Photo n°3
EDE		
Indices « statiques »		**Indices « dynmiques »**
(182) il est à la deuxième dégaine (188) il me parle, il me le dit qu'il n'en peut plus, il me dit non je peux pas continuer (170) il dit il arrive pas (170) il est en train de s'arracher, il réussit pas en plus (98) je vois qu'il souffre de plus en plus (192) il est crispé, il est très crispé		(180) il s'arrête (196) il est bloqué, il avance plus (192) il regarde en bas et il regarde la paroi aussi
Audio		
E. tu dois bouger deux prises de pieds pour une prise de main, allez c'est parti, non non, tu me montes les pieds là… él. (Loïc) Nan mais je ne peux pas monsieur…		

Tableau 118 : Analyse des indices de Gabin lors de la décision de faire descendre Loïc

Nous confirmons par ailleurs la décision prise par Gabin de faire descendre Loïc. Gabin s'adresse en premier lieu à Loïc (« allez redescends ») puis dans un second temps à son assureur (« fais-le redescendre »).

VIII.1.3.3.2. Relations entre les verbalisations, les actions et les éléments d'arrière-plan à différentes échelles temporelles

Lors de ce troisième moment important, le seul élément d'arrière-plan mobilisé par Gabin combine à la fois sa connaissance des élèves mais également leur pratique dans l'APSA ; ce pourquoi nous avons fait le choix de fusionner les deux cases dans le tableau suivant.

	Planification de leçon	Contexte de la leçon	Connaissances des élèves	Connaissances sur l'APSA	Expériences antérieures
But n°1			(182) je sais que tous les élèves commencent à avoir un peu de vertige à cette hauteur là		

Tableau 119 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Gabin, Escalade, moment important n°3

VIII.1.3.4 Quatrième moment important : « régulation directe »

VIII.1.3.4.1. Régulation au pied de la voie

VIII.1.3.4.1.1. Verbalisations en EDE

A cet instant Gabin exprime que son but lorsqu'il décide de faire descendre Loïc est déjà orienté vers ce qu'il souhaite mettre en œuvre dans sa régulation (« qu'il se voit dans la voie »). Il pense dont immédiatement à la vidéo (« je pense à la vidéo, je pense tout de suite à la vidéo, je me dis que ça va m'aider à lui il lui donner des conseils »). L'alternative de la démonstration revient une nouvelle fois tout en l'occultant par différentes explications (« je me dis que c'est le seul moyen vu que la démonstration là c'est pas possible m'encorder me faire grimper en plus d'un point de vue sécuritaire voilà c'est pas jouable et je pense que la démonstration là en escalade lui parlera pas »).

Par la suite Gabin débute sa régulation au sein de laquelle son activité est marquée par des actes cognitifs (« je me dis qu'il est en échec enfin comparé au reste de ses camarades » ; « je me dis qu'il est pas bien et y a ses potes tout autour » ; « je me dis c'est un mec avec ses potes qui le regardent et il faut pas jouer sur le fait qu'il puisse être faible physiquement » ; « je me remémore des actions particulières, au moment où il recommence à se déplacer après que je lui ai dit de lâcher les balles, je me remémore un peu sa prestation globale là où il est resté le plus longtemps » ; « je me dis bon faut pas lui dire que ce qu'il fait c'est pas vraiment ce que je voulais travailler, j'essaie de détendre un peu de dédramatiser en faisant du lien avec ce qu'il fait bien »), des actes "langagiers" (« je lui parle, je lui demande s'il sait ce qui ne va pas » ; « je lui donne le premier critère » ; « Je pars d'un point de départ, je lui dis "voilà t'étais quand même bien bras fléchi, et que au bout d'un moment c'est normal que tu sois cramé", au niveau des bras "c'est normal que ça te brule au niveau des bras et des doigts" je lui redonne un conseil, je lui parle en langage élève ») et des actes moteurs (« je lui indique des grosses prises »).

VIII.1.3.4.1.2. Vidéo

Les enregistrements audiovisuels nous permettent de confirmer les actes "langagiers" évoqués en EDE. Nous les présentons synthétiquement dans le tableau suivant.

EDE	Verbatim vidéo
(204) je lui parle, je lui demande s'il sait ce qui ne va pas (206) je mets ça un peu sur le compte de la confiance je lui dis qu'il n'a pas confiance en lui (212) je lui donne le premier critère (218) Je pars d'un point de départ, je lui dis « voilà t'étais quand même bien bras fléchi, et que au bout d'un moment c'est normal que tu sois cramé », au niveau des bras « c'est normal que ça te brule au niveau des bras et des doigts » (218) je lui redonne un conseil, je lui parle en langage élève (220) je lui indique des grosses prises	E.qu'est ce qui va pas ? qu'est ce qui va pas ? él. (en regardant au sol) ben j'ai le vertige, j'ai le vertige… E. Nan. Je pense que en fait… je pense que tu n'as pas confiance en toi… moi je suis sûr que tu peux arriver jusqu'en haut… qu'est ce qui se passe ? En fait… hey… él. C'est pas égal il a moins peur du vide que moi… E. Tu te forces… tu forces sur les bras… et comme tu paniques tu forces encore plus… él. ***(contre assureur)*** et tu es là ***(montre les bras crispé)*** tu te verrais mec c'est des barres… E. Donc énergétiquement si tu fais ça tu vas pas tenir… E. (…) t'a les grosses prises jaunes là… prend les… c'est des grosses prises… c'est des poignées… d'accord ?
(220) je lui rappelle qu'il faut utiliser les jambes je lui dis t'es un footeux, les footeux ils utilisent leurs jambes	E. Donc monte pas avec les bras… oublie pas… s'il te guide… s'il te dit de mettre la jambe gauche il va falloir que tu pousses en plus toi tu es un footeux… tu vas pouvoir avec la force que t'as… avec la force que t'as tu vas pouvoir…

Tableau 120 : Analyse croisée des communications de Gabin et Loïc, régulation au pied de la voie

Les données recueillies dans la vidéo mais non verbalisées par Gabin en EDE apparaissent en bleu. Nous observons par ailleurs que Gabin ne prend pas en compte les réactions de l'élève, ce qui est cohérent avec les très faibles recueils de verbalisations relatives à son contenu attentionnel.

VIII.1.3.4.2. Relations entre les verbalisations, les actions et les éléments d'arrière-plan à différentes échelles temporelles

	Planification de leçon	Contexte de la leçon	Connaissances des élèves	Connaissances sur l'APSA	Expériences antérieures
But n°1					
But n°2		(212) qui était le plus flagrant chez lui c'était les bras fléchis (216) je le revois dans la voie, je le revois crispé sur la paroi, je revois son coude qui est qui est vraiment fléchi euh fléchi, il est collé à la paroi voilà les jambes sont tendues	(220) je sais qu'il a fait du football		

Tableau 121 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Gabin, Escalade, moment important n°4

Lors de ce quatrième moment important, Gabin ne mobilise aucun élément d'arrière-plan lors de sa réflexion pré-régulation, ce qu'il conviendra d'interroger ultérieurement. Lors de la régulation au pied de la voie, il fait référence à des faits précédents au sein de la leçon ainsi qu'à sa connaissance des élèves.

VIII.2. INTERPRETATION DES DONNEES

VIII.2.1. ATTENTION EXPERIENTIELLE

VIII.2.1.1 Structuration du champ d'attention

VIII.2.1.1.1. Structuration du champ d'attention lors de l'observation des élèves

VIII.2.1.1.1.1. Sélection des indices sur la motricité

Il est possible de catégoriser l'ensemble des indices de Gabin au regard de deux pôles distincts selon qu'ils soient visuels ou auditifs, sur éléments statiques ou des actions dynamiques de Loïc. Tout d'abord, nous constatons que le canal visuel est privilégié au regard du canal auditif néanmoins également mobilisé tant quantitativement que qualitativement. Au regard du nombre d'indices perçus mais également de leur détail, nous constatons que le canal visuel est ici largement prépondérant sur le canal auditif. Le canal auditif n'est mobilisé que pour prélever des verbalisations de l'élève en lien avec la difficulté qu'il éprouve. Les indices prélevés sur la motricité de Loïc sont relativement nombreux en concernant à la fois sa situation dans la voie (hauteur par rapport au sol), la proximité de son corps par rapport à la voie, son regard, ses jambes, ses bras, son bassin, etc. Par ailleurs, nous notons une analyse relativement fine des conduites motrices au travers des indicateurs objectifs. Nous observons que Gabin se réfère à sa planification de leçon comme guide, au sein de laquelle nous pouvons relever de nombreux contenus d'enseignement assez précis. Cela nous amène à penser que la planification de Gabin et ses filtres d'analyse de la motricité constituent une aide afin de décrire le plus finement possible la motricité. En revanche, lorsqu'il n'a pas de guide anticipé (ici en lien avec la question de la difficulté) Gabin n'est plus capable de décrire avec précision l'activité de l'élève ; l'amenant ainsi à interpréter ce qu'il voit par la mobilisation de connaissances préalables (perception de la difficulté). Nous pensons que dans ce cas précis, l'absence de filtre d'analyse d'un point précis de la motricité, ne permet pas à l'enseignant stagiaire d'aller à la source de l'information et de décrire le plus fidèlement possible le comportement observé. Cela est notamment caractéristique dans cet indice : « je vois qu'il souffre de plus en plus ». Gabin perçoit la souffrance de Loïc mais n'est à cet instant pas capable d'en décrire les indices qui la caractérisent, tels que des tremblements, une crispation du visage, un essoufflement, etc.

VIII.2.1.1.1.2. Relation entre les indices perçus et les éléments d'arrière-plan mobilisés

Tel que nous l'avons mis en évidence en musculation, nous constatons que Gabin mobilise des éléments d'arrière-plan relatifs à sa planification de leçon de façon très implicite. Lors de l'observation de Loïc, les indices mobilisés sont liés aux membres inférieurs ce qui s'ancre dans ses objectifs de leçon. Ainsi, Gabin analyse la motricité de Loïc en partie au regard de ce qu'il fait réellement et en partie au regard de critères anticipés en amont. Néanmoins, cela ne

l'empêche pas pour autant de mettre en évidence l'obstacle majeur à la progression de l'élève dans la voie. Ces éléments d'arrière-plan constituent ainsi une grille de lecture implicite et non-consciente.

VIII.2.1.1.2. Structuration du champ d'attention lors des phases de réflexion pré-régulation

Nous distinguons deux formes de réflexions corrélées à deux structurations du champ d'attention distinctes. Lors des réflexions peu intenses et réclamant une charge informationnelle peu coûteuse, l'attention de Gabin est toujours portée sur l'extérieur et l'activité de l'élève. Cependant, lorsque cette réflexion engage une éventuelle décision, son attention est portée sur les processus cognitifs lui permettant de délibérer. Par ailleurs, nous observons trois temps de réflexion nécessitant un coût cognitif plus important et amènent Gabin à se centrer sur sa réflexion. Lors de la dernière réflexion, Gabin fait explicitement écho à ce contenu attentionnel centré sur sa remémoration de l'activité antérieure de Loïc. Ainsi, la structuration du champ d'attention de Gabin lors de ces phases de réflexion cognitivement intenses semble être orientée sur sa propre activité d'enseignement au détriment de l'activité de l'élève.

VIII.2.1.1.3. Structuration du champ d'attention lors des phases de régulation

Nous mettons en évidence deux formes de structuration du champ d'attention lors des phases de régulation. La première est relative à l'ensemble des contenus d'enseignement donnés oralement à Loïc lorsqu'il est en retrait de la voie. Ces moments se déroulent dans le même temps que les phases d'observation précitées, ce pourquoi nous ne re détaillerons pas son champ attentionnel. Par ailleurs la seconde forme de régulation peut être qualifiée de plus directe dans le sens où Gabin cherche à s'adresser directement à Loïc. Pour cela nous avons mis en évidence qu'il se rapproche de la voie et cherche Loïc du regard.

VIII.2.1.2 Dynamique attentionnelle

Gabin ne décroche pas Loïc du regard pendant toute son ascension dans la voie. Ainsi, cette phase d'observation présente ici la particularité de se poursuivre pendant la totalité de l'activité de l'élève. D'ailleurs, Gabin fait très peu écho au fait de « regarder » Loïc, même lorsqu'il verbalise des éléments liés à son contenu attentionnel. Cet élément vient selon nous confirmer nos propos relatifs à cette omni centration sur l'activité de Loïc pendant toute la durée de la séquence. Par ailleurs, certains indices sont pris *a posteriori* de l'action. Cela nous permet de penser qu'il y a eu à cet instant un décrochage visuel sur Loïc. Pour autant, la direction du regard de Gabin semble à cet instant toujours orientée vers la voie. Or nous constatons que cet instant est précédé par une réflexion de Gabin. Il est ainsi possible de penser que ce décrochage de son champ d'attention sur l'élève se fait afin de se focaliser sur sa propre réflexion. Relativement à la fermeture de son attention visuelle vers l'extérieur lors des phases de réflexion, nous obtenons une articulation entre une fenêtre cour, prenant en compte l'activité de Loïc et des fenêtres centrées sur sa propre réflexion interne. Lors de ces temps, son attention visuelle externe peut être considérée dans une perspective psychophénoménologique comme « à la marge ». Son champ attentionnel est ainsi constitué d'une focalisation centrale sur sa réflexion et d'une perception de l'élève à la marge. Nous observons également une focalisation à un instant en fenêtre écran. Nous présentons l'articulation des fenêtres attentionnelles à l'échelle temporelle de la séquence dans le tableau n°126 suivant. Nous avons ainsi mis en fond vert les moments où nous pouvons caractériser les fenêtres cour, en bleu les fenêtres écran et en gris une attention tournée vers lui-même. Par ailleurs, nous avons matérialisé la fenêtre attentionnelle par un cadre jaune. Nous retraçons ainsi l'activité de Gabin lors de cette séquence en mettant en évidence les fenêtres attentionnelles lorsque nous avons obtenu des données en EDE. Nous présentons l'articulation des fenêtres attentionnelles de Gabin à l'échelle de cette séquence d'escalade dans le tableau suivant.

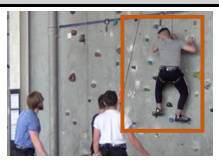
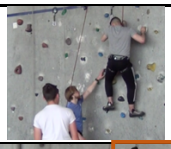
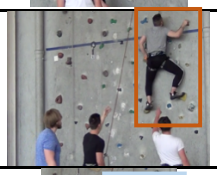
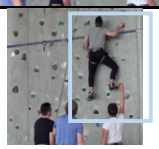
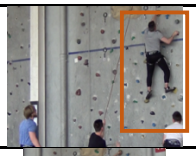
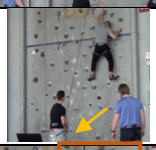
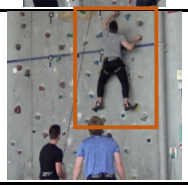
	Vidéo	EDE
Fenêtre n°1 Fenêtre salle resserrée		(12) il est vraiment pas haut, ses pieds sont à un mètre, un mètre cinquante de hauteur, ses bras peut être deux mètres (16) il a les bras fléchis, il est déjà en train de s'épuiser et je le sens stressé de par l'altitude (18) il est près de la paroi, il est vraiment jambes tendues quasiment (66) il est en carres internes (70) au niveau du pied, il est plutôt au milieu, un peu devant (74) il a les jambes tendues, le bassin au milieu des deux appuis
Attention visuelle externe vide		(52) je me rapproche de la voie pour vraiment lui montrer la prise qu'il pourrait prendre (96) je lui montre, je lui indique cette prise pour l'aider pour son pied gauche
Fenêtre n°2 Fenêtre salle resserrée		(100) je vois qu'il s'est déplacé d'un mètre, 50cm il a quand même réussi à bouger ses pieds il est allé chercher une grosse prise jaune avec ses trois doigts, il avance pas beaucoup, il est bloqué dans la voie
Fenêtre n°3 Fenêtre écran		(120) je suis attentif à sa posture mais surtout aux bras (108) Il nous parle (110) il est en train de craquer, au niveau des bras, il en peut plus enfin au niveau des doigts (112) il est collé à la paroi (120) ils (ses bras) commencent à trembler (120) il a les jambes tendues
Fenêtre n°4 Fenêtre salle resserrée		(134) il commence à regrimper (178) il grimpe environ cinquante cm (136) il attrape tout de suite une grosse prise de main, il a de grosses prises de pieds aussi, il est bras fléchis (140) Je vois qu'il commence même si c'est pas flagrant mais il commence petit à petit à bouger les pieds
Attention visuelle externe vide		(138) je me revois dans ma pratique (136) je pense toute de suite à une position de moindre effort qui serait adaptée (138) je repense à des situations que moi j'ai vécues, je pense aussi à des contenus qu'on a pu voir en formation
Fenêtre n°5 Fenêtre salle resserrée		(180) il s'arrête (182) il est à la deuxième dégaine (188) il me parle, il me le dit qu'il n'en peut plus, il me dit non je peux pas continuer (170) il dit il arrive pas, il est en train de s'arracher, il réussit pas en plus (98) je vois qu'il souffre de plus en plus (190) je vois qu'à cette hauteur ci il y arrive plus (192) il est crispé, il est très crispé, il regarde en bas et il regarde la paroi aussi (196) il est bloqué, il avance plus

Tableau 122 : Analyse de la dynamique attentionnelle de Gabin à l'échelle temporelle de la séquence

VIII.2.2. CARACTERISATION DE L'ACTIVITE DECISIONNELLE REGULATRICE

VIII.2.2.1 Décisions régulatrices « flash » verbales

Ces décisions régulatrices sont délibérées sur fond de sédimentation quant au contenu et d'émergence pour la forme. Gabin envisage tout d'abord les « moyens » permettant à l'élève de se débloquer. Il s'interroge pour cela explicitement sur la forme de sa régulation et envisage notamment de démontrer. Néanmoins, les caractéristiques de la voie ne sont pas selon lui propices à cela. Ainsi, la forme de la régulation « verbale flash » à cet instant semble être prise par défaut ; Gabin souhaitant initialement effectuer une démonstration. Cela nous amène à considérer que la forme de la décision régulatrice est délibérée tout en ayant une facette émergente au travers de l'observation de Loïc par Gabin. Le contenu transmis est également marqué par une délibération explicite de l'enseignant cherchant à comprendre pourquoi l'élève est bloqué dans la voie. Néanmoins, sa réflexion n'est pas plus approfondie que cette simple question. Le contenu de sa régulation est ancré à partir d'éléments d'arrière-plan relatifs à sa planification de leçon et aux objectifs liés au contrat choisi par Loïc (T-Rex) ainsi qu'à sa connaissance de l'élève et notamment de ses caractéristiques dans l'APSA (élève peureux). C'est pourquoi ces régulations flash sont en grande partie conditionnées par des éléments d'arrière-plan mobilisés implicitement. D'un point de vue extérieur, il transmet des conseils sur les prises à utiliser et un contenu lié à l'importance des jambes. Ces régulations verbales sont des injonctions relativement brèves et proches de l'impératif. Elles sont davantage orientées dans le but de prescrire l'action (il faut faire cela) que de l'orienter (tu peux faire cela).

VIII.2.2.2 Décision régulatrice d'arrêt de la consigne

Cette décision est émergente sur fond de sédimentation. Gabin exprime avoir un « déclic », nous constatons que cette décision est ancrée dans de nombreux éléments d'arrière-plan à la fois liés à l'activité de l'élève au sein de la leçon et à ses caractéristiques plus globales en escalade. Nous constatons qu'il fait en effet référence aux nombreuses régulations flash n'ayant pas eu d'impact sur l'activité de l'élève. Il mobilise par ailleurs des connaissances génériques sur les caractéristiques globales des élèves en escalade, ainsi que sa connaissance spécifique de Loïc et de sa peur dans cette APSA. Gabin se rend compte que le contrat n'est pas adapté en constatant qu'il lui a répété plusieurs fois une consigne dont Loïc n'a pas tenu compte. Nous soulevons ainsi un laps de temps entre le comportement manifeste de l'élève et son intervention. Enfin, nous observons que cette décision présentait déjà l'alternative de faire descendre Loïc, alternative balayée par ce « déclic » *a priori* caractérisé par sa rapidité d'apparition. Par ailleurs, lors de la régulation d'arrêt de la consigne, Gabin fait écho à son expérience pratique dans l'APSA ce qui l'amène à considérer la question des positions de moindre effort pour l'élève. A cet instant, cet élément d'arrière-plan n'est pas pertinent au regard du problème rencontré par l'élève. Ainsi, l'arrière-plan décisionnel de Gabin est à ce moment contre-productif sur son activité décisionnelle régulatrice en situation.

VIII.2.2.3 Décision régulatrice de modification des consignes

Cette décision régulatrice est ici pleinement délibérée dans le sens où Gabin s'interroge tout d'abord sur la possibilité de faire descendre Loïc. Néanmoins, à cet instant, cette réflexion semble plus persistante qu'à l'instant précédent. Les éléments à l'origine de son choix sont à la fois liés à la suppression de la consigne mais également à sa croyance en la capacité de Loïc à pouvoir grimper à nouveau. Nous n'avons obtenu aucune verbalisation sur les éléments à l'origine de cette croyance. L'introduction de la nouvelle consigne fait immédiatement suite à la décision d'arrêt de la première. Cela nous laisse penser que l'enseignant ne peut concevoir laisser l'élève simplement aller en haut de la voie, ce qui serait, de notre point de vue, la solution la plus pertinente au regard de l'obstacle majeur qu'il a pourtant bien identifié. Nous pensons qu'il se joue ici des élément implicites liés à la culture de notre profession dans laquelle la situation d'apprentissage, composées de consignes, de but, etc., se doit d'être le cœur de la mise en activité des élèves et que cette simple sollicitation physique dénuée de cadre n'est pas acceptable. Nous pouvons aisément nous référer tout simplement au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, au sein duquel la troisième compétence commune à tous les professeurs n'est autre que de « construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ». Dans ce cadre, nous pensons que Gabin n'a pas laissé Loïc poursuivre dans la voie comme cela aurait été le plus adapté au regard du problème qu'il a identifié car étant très inconsciemment habité de ces prescriptions institutionnelles et des mœurs de l'enseignement de l'EPS. La nouvelle consigne est empreinte de sa planification de leçon puisqu'elle constitue l'enjeu d'un autre contrat à faire dans la leçon.

VIII.2.2.4 Décision régulatrice de faire descendre Loïc

Cette décision est délibérée sur fond de sédimentation. Nous avons mis en évidence dans les deux moments précédents que cette alternative était déjà présente ce qui confère un caractère de sédimentation inhérent à la leçon à cette décision. Nous pensons ainsi que cette décision était inéluctable et qu'elle intervient à un moment ou Gabin n'a plus d'autres alternatives. Nous observons une délibération cognitive importante relative à des hypothèses sur l'état physique et psychologique de l'élève. Cela concerne la plus large part de sa réflexion à cet instant. Ainsi, Gabin ne s'interroge pas comme habituellement sur le fond ou le contenu d'une éventuelle régulation mais sur la décision de faire descendre ou non l'élève. Dans ce cadre, Gabin relativise l'activité de Loïc en valorisant son action. Nous pensons que cela lui permet de se conforter dans son choix, et que cette décision n'est pas prise par défaut. En outre, il met

en avant la préservation du sentiment de compétence de Loïc en pensant qu'il ne sera pas aussi difficile de vivre cet échec relatif si la décision de descendre est prise par l'enseignant ; ce qui est en droit de nous questionner.

VIII.2.2.5 Décision régulatrice au pied de la voie

Cette décision est délibérée sur fond de sédimentation et d'anticipation. Nous constatons que Gabin prend du temps pour se remémorer ce qu'il a vu chez Loïc. Il semble à cet instant très attentif aux caractéristiques particulières de la situation vécue par Loïc : un échec en présence de ses « potes ». Cela l'amène à engager une réflexion sur les moyens lui permettant de préserver le sentiment de compétence de Loïc. Gabin évoque l'utilisation de la vidéo, média envisagé dans sa planification, ce qui confère la facette anticipée de cette décision. Relativement au contenu transmis, nous observons que le cœur de la régulation de Gabin porte sur l'importance des jambes dans l'ascension, soit directement en lien avec son objectif de leçon et non avec le problème affectif de Loïc. Dans ce cadre Gabin fait écho au fait de préserver Loïc, ce qu'il fait d'ailleurs dans les faits (cf. verbatim vidéo). Concernant la forme de la régulation, nous noterons deux points. Le premier concerne l'inattention totale de Gabin envers Loïc. Cela est à la fois révélé en EDE par Gabin qui n'exprime à aucun moment prendre en compte des indices visuels ou auditifs sur Loïc et l'est également dans la vidéo où nous observons très distinctement que Gabin ne prend pas le temps et la disponibilité pour Loïc, alors même qu'il le questionne sur ce qu'il a fait. Dès lors, nous pensons qu'à cet instant Gabin est focalisé sur ce qu'il a à dire à l'élève et n'a pas la capacité de l'écouter pour rebondir tout en lui transmettant sa régulation. Par ailleurs, le second point que nous pointerons concerne les verbalisations implicites de Gabin relatives à ce qu'il aurait pu faire. Nous retrouvons ici implicitement la démarche que nous avons soulevée en musculation au cours de laquelle Gabin part de ce que font les élèves pour leur montrer ce qu'il attend d'eux. Cela confirmerait tout d'abord que cette démarche est routinisée. Néanmoins, nous observons qu'au regard du contexte précité Gabin se refuse de procéder ainsi afin de protéger le sentiment de compétence de Loïc. Dans ce sens il fait ainsi preuve d'adaptation dans la forme de sa régulation. Il conviendra d'observer si nous retrouvons ce schéma routinisé également en tennis de table.

VIII.2.2.6 Synthèse sur l'activité décisionnelle régulatrice de Gabin

	Motivation	Consignes	But	Critères de réalisation	Critère de réussite
Régulations « flash »	x	x		x	
Arrêt de la consigne		x			
Modification de la consigne		x	x		
Décision de faire descendre Loïc					
Régulation au pied de la voie	x	x		x	

Tableau 123 : Contenu de l'activité décisionnelle régulatrice de Gabin en Escalade

En appui sur le tableau précédent, nous constatons que la dernière régulation au pied de la voie est un rassemblement de plusieurs éléments de différentes natures. Elle a à la fois vocation à encourager l'élève, à lui rappeler les consignes et les critères de réalisation à la fois moteurs et liés à l'intention dans la voie. Nous pensons que la logique même de pratique de l'APSA impacte fortement une régulation de cette forme après la pratique ; le grimpeur n'étant pas suffisamment disponible pendant.

Chapitre IX. Etude de cas n°6 : Gabin-Tennis de table-2nde Pro

IX.1. PRESENTATION DES DONNEES

IX.1.1. CONTEXTUALISATION DE LA LEÇON

IX.1.1.1 Conception de la leçon : exploitation de la planification

La leçon filmée est la sixième leçon d'un cycle en comptant sept. Les élèves seront évalués à la leçon suivante. La classe est une seconde professionnelle « électricité » composée de 16 élèves. Le tennis de table sera évalué à la fin du cycle dans le cadre de l'épreuve du contrôle en cours de formation CAP-BEP. C'est ainsi la compétence attendue de niveau 3 dans l'activité tennis de table de la compétence propre n°4 qui est visée (cf. BOEN spécial n°2 du 19.02.09). Les principaux éléments conceptuels retenus au sein de la planification de la leçon sont les suivants.

Objectifs de la leçon	Travail sur les accélérations sur les balles favorables pour être à l'initiative du point : travail du smash		
Compétences visées	CCA : (être capable d'utiliser/remplir un fichier excel) CMS : respecter les règles de vie collective, s'engager lucidement dans la pratique.		
Planification de l'organisation spatio-temporelle de la leçon			
Phase de la leçon	**Descriptif**	**Contenus d'enseignement à transmettre**	**Remédiations**
Echauffement	Travail en coopération dans lequel les élèves doivent tenir 16 échanges en respectant l'ordre suivant : 2R/2CD. C'est le serveur qui rompt l'échange. L'autre joueur renvoie la balle au milieu de la table adverse. Je repars à 0 s'il y a une interruption dans l'échange. Appuis et corps orienté vers la zone, finir son geste en direction de la zone visée	Prise de raquette : palette entre le pouce et l'index, les autres doigts se referment sur le manche. Je ferme ma raquette, les trajectoires sont tendues et je finis mon geste en direction de la diagonale droite/gauche. Je suis orienté de ¾ en CD, face à la table en revers.	Changer l'ordre en donnant des distances précises (court/long) : CD long/ CD long/ r LONG : Rlong par exemple
Travail du service réglementaire, rapide et placé	Objectif : travail des différents services en situations de match. Services rapides fond de table : Par 2 élèves. 10 tentatives chacun. Les élèves doivent faire un service rapide /et réglementaire dans la zone arrière. 5 tentatives en CD et 5 en R. Les joueurs changent de rôle une fois au bout de 10 tentatives.	Prise de raquette : palette entre le pouce et l'index, les autres doigts se referment sur le manche Le premier rebond de la balle doit être effectué en miroir du second que l'on veut faire	Réduire ou augmenter la zone. Placer des cibles dans la zone à atteindre. Surfilet ?
Travail du smash et accélération de balle.	Objectif : travail des différents services en situations de match. Un élève smasheur et un élève receveur. L'élève smasheur fait rebondir la balle sur sa ½ table et à hauteur d'épaule puis smash la balle en direction de la table adverse. Le receveur tente de renvoyer le smash pour savoir s'il est gagnant. Reprendre la situation d'échauffement pour décontextualiser le smash	Prise de raquette : ma raquette est fermée, le mouvement part du haut vers le bas, d'arrière en avant, je vise la demi-table adverse et je dois frapper lorsque la balle est à son point le plus haut.	
Montante descendante match à thème	Objectif : partir des comportements d'élèves en situation de match pour aller vers les situations de services/de smashs. But : gagner mes match Règle : si je gagne grâce à un smash alors je gagne 3 points.		

Tableau 124 : Eléments sélectionnés issus de la planification de la leçon de tennis de table de Gabin

IX.1.1.2 Déroulement de la leçon : enregistrements audiovisuels

IX.1.1.2.1. Contextualisation organisationnelle : synopsis

La leçon a eu lieu le lundi 14 mars 2016, de 13h30 à 15h20. Elle se déroule dans le gymnase du lycée, partagé sur ce créneau horaire avec une autre collègue enseignant l'escalade. Les tables, au nombre de quatre pour cette leçon, doivent être installées et désinstallées en début et fin de cours. Les élèves sont autonomes dans cette organisation matérielle. Les élèves ont une capacité d'écoute assez courte et semblent ne pas comprendre les consignes trop longues. Ils ont des difficultés à rester concentrés longtemps dans une même tâche. La leçon est perturbée par de nombreux conflits entre élèves, ce qui décide Gabin à arrêter la leçon pendant vingt minutes avant la fin afin d'apaiser les élèves et de gérer ces conflits. Nous présentons le déroulé synthétique de la leçon dans le tableau suivant.

Temps	Phase de la leçon	Description synthétique de l'activité de l'enseignant et des élèves
(10') => 10'	Prise en main, appel	Explication dans les vestiaires de l'organisation de la leçon, de la présence du chercheur. Les élèves sont agités, dissipés, peu attentifs et s'interrogent sur les motivations de notre présence.
(3') => 13'	Installation du matériel	Installation des tables par l'enseignant et les élèves
(30'') => 13'30	Consignes de l'échauffement	L'enseignant expose les consignes pour l'échauffement et rappelle les routines d'organisation (poser les raquettes et les balles sur les tables à chaque rassemblement)
(2'30) => 16'	Echauffement libre	Les élèves arrivent du vestiaire petit à petit et s'échauffent sans consigne particulière.
(2') => 18'	Interruption du cours	Un assistant d'éducation ramène un élève qui avait un rendez-vous à la vie scolaire.
(1'45) => 19'45	Consignes échauffement 2	**« Coup droit, coup droit, revers, revers »** L'enseignant expose les consignes et les illustre par la démonstration avec un élève. Les autres élèves sont autour de la table et observent.
(6'45) => 25'30	Echauffement 2	Les élèves s'échauffent selon la consigne demandée : **« Coup droit, coup droit, revers, revers »** L'enseignant enchaine les temps d'observation silencieuse et de régulation auprès des élèves. L'échauffement prend fin avec Alexandre qui vient voir Gabin pour lui dire qu'ils ont fini.
(3'20) =>28'50	Consignes échauffement 3	**« Coup droit, revers, coup droit, revers »** L'enseignant expose les consignes et les illustre par la démonstration avec un élève. Les autres élèves sont autour de la table et observent. Ils se dispersent un peu au fil de la consigne.
(4'40) =>33'30	Echauffement 3	Les élèves s'échauffent selon la consigne demandée : **« Coup droit, revers, coup droit, revers »** L'enseignant enchaine les temps d'observation silencieuse et de régulation auprès des élèves, voire même de jeu avec certains d'entre eux.
(4'30) => 38'00	Consignes des « minis matchs »	L'enseignant expose les consignes (gain du point en trois coups) et les illustre par la démonstration avec un élève. Il démontre un match entier en commentant chaque point et en insistant notamment sur l'ensemble des critères de réalisation abordés. Les autres élèves sont autour de la table et observent. Les élèves sont peu attentifs voire presque dissipés pour certains d'entre eux. Alexandre décroche au fil de la consigne.
(4'25) => 42'25	Mini matchs	Les élèves réalisent la situation demandée.
(10'35) => 53'00	Interruption n°2	L'enseignant demande aux élèves d'aller boire et de revenir ensuite. Un élève a mal à la tête et ne veut pas aller à l'infirmerie. Un long échange s'instaure entre lui et l'enseignant. Les élèves s'énervent malgré les nombreuses tentatives de l'enseignant pour exposer ses consignes. Face à l'incapacité des élèves à écouter l'enseignant leur demande d'aller s'asseoir contre le mur.
(2'30'') => 55'30	Consignes « smash »	« Travail du smash » L'enseignant tente de nouveau de donner ses consignes. Les élèves sont très dissipés, très peu attentifs. Il donne ses consignes et fait illustrer un élève.
(9') => 1:04'30	« travail du smash »	L'enseignant arrête la situation en voyant deux élèves prêts à se battre.
(5') => 1:09'30	Consignes « smash en jeu »	L'enseignant veut faire une régulation collective mais les élèves sont très dissipés et ne semblent pas vouloir écouter les consignes de l'enseignant. L'enseignant tente de donner de nouvelles consignes et de les démontrer avec un élève.
(12') => 1:21'30	« smash en jeu »	Une partie des élèves de la classe part jouer. L'enseignant tente de montrer sa présence aux élèves en jeu par des communications. La situation est perturbée par le conflit des trois élèves. L'enseignant décide de finir le cours par vingt minutes de vie de classe car les élèves sont trop perturbés.

Tableau 125 : Synopsis de la leçon de Tennis de Table de Gabin

IX.1.1.2.2. Présentation de l'activité de l'enseignant au sein de la leçon

IX.1.1.2.2.1. Repérage des différentes formes de régulations utilisées

Nous présentons l'activité globale de régulation de Gabin au travers du tableau 129 suivant.

Régulations Gabin, Tennis de table, 2nde Pro			
Ordre	**Sécurité**	**Organisation**	**Motrices**
7	0	11	13

Tableau 126 : Décisions de régulation de Gabin, Tennis de Table

La leçon ne fait pas apparaître beaucoup de décisions régulatrices (31) ce qui peut être lié aux nombreuses perturbations des élèves et de l'arrêt du cours vingt minutes avant la fin de celui-ci. Ce climat de classe très peu propice aux apprentissages ne se retrouve pour autant pas dans le prorata du nombre de régulations liées à l'ordre sur le nombre de régulations total (22,6%). Pour autant, ces décisions peu nombreuses se poursuivent pendant un temps assez conséquent. Les décisions les plus nombreuses restent sur la motricité (42%), traduisant ainsi la volonté de Gabin de maintenir les élèves en situation d'apprentissage[109]. Enfin les décisions liées à l'organisation représentent plus d'un tiers de son activité de régulation (35,5%).

IX.1.1.2.2.2. Chronologie et caractéristiques des décisions régulatrices de la leçon

Nous détaillons l'activité décisionnelle régulatrice de Gabin à l'échelle de cette leçon de tennis de table dans le tableau 130 suivant.

[109] Pour davantage de précisions nous renvoyons le lecteur au tableau détaillé en annexe 34

Phase de la leçon	Typologie de l'intervention	Forme de guidage
Echauffement 2	Flash	Oral
	Flash	Oral
	Flash	Oral
	Flash	Oral/Démonstration
	Flash	Oral
	Flash	Oral Démonstration
Echauffement 3	Flash/Arrêt	Oral/Démonstration
	Arrêt	Oral/Démonstration
	Suivi	Oral/Jeu avec élève
Mini match	Flash	Oral
	Arrêt	Oral
SA Smash	Flash	Oral
	Flash	Oral/Démonstration

Tableau 127 : Chronologie de l'activité décisionnelle régulatrice de Gabin, Tennis de table[110]

Nous constatons que les typologies les plus utilisés sont l'arrêt des élèves (23,1%) et le « flash » (69,2%). Nous retrouvons comme chez Jean en Lutte et en Badminton une quasi absence de régulation en suivi (7,6%). Par ailleurs, la démonstration est presque utilisée dans la moitié des régulation (6/8). Enfin, il n'y a aucune régulation motrice dans la première partie de l'échauffement (échauffement 1) ; temps au sein du quel Gabin gère la discipline.

IX.1.2. CONTEXTUALISATION DE LA SEQUENCE RETENUE

IX.1.2.1 Description de la séquence par l'enseignant lors du rappel stimulé

Suite au premier visionnage, Gabin explique que cette partie de l'échauffement n'était pas prévue (« c'est sur la complexification de l'échauffement, c'est un nouveau type d'échauffement que je voulais instaurer vu que les élèves avaient plutôt bien progressé »). Il a pour intention d'aller voir les élèves qu'il n'a pas pu voir dans le temps précédent (« je supervise et je vais voir les élèves que je n'avais pas vus avant, c'est-à-dire Alexandre et Rossi »). Lors du second visionnage, il identifie cinq moments importants. Le premier moment important est lié à la « fin des consignes, regarder ce que les élèves font ». Gabin fait écho à son activité : « c'est la fin de mes consignes et donc je viens de dire qu'il fallait faire « coup droit, revers, coup droit, revers » et j'annonce la suite du prochain exercice ». Cela l'amène à penser que cela risque de perturber les élèves (« je me rends compte tout de suite que j'en ai trop dit, donc je me dis que ça peut créer des perturbations »). Le deuxième moment important correspond à sa « focalisation sur Alexandre et Rossi » au sein duquel il cherche à voir si les élèves ont compris les consignes de la situation (« je suis en train de voir ce que font les élèves, s'ils ont compris ce que j'ai demandé c'est-à-dire coup droit, revers, coup droit, revers »). Le troisième moment important est lié à sa « décision de non-intervention ». Gabin exprime de se retenir d'intervenir une première fois afin de laisser les élèves expérimenter les consignes de la situation (« je me retiens un peu d'intervenir une première fois justement pour que les élèves puissent tester le « coup droit, revers, coup droit, revers » »). Il fait par ailleurs écho à un constat précédent sur l'activité de Rossi et Alexandre (« j'avais constaté que les élèves attendaient trop la balle »). Le quatrième moment important correspond à la « régulation d'Alexandre et Rossi ». Gabin précise que cette régulation s'appuie sur un constat précédent (« parce que je vois qu'il attend trop que la balle retombe »). Le cinquième moment important consiste à « re-superviser la classe et voir les autres élèves ». Gabin évoque son intention de prendre du recul (« je m'extrais encore de la classe ») pour observer à nouveau l'ensemble des élèves (« pour re-superviser l'ensemble de la classe et ne pas passer seulement sur le binôme Alexandre et Rossi mais voir ce que font les autres binômes »).

IX.1.2.2 Présentation de la séquence à partir de l'enregistrement audiovisuel

Il s'agit d'une décision de régulation de type « suivi » puis « arrêt » se déroulant dans la troisième phase de l'échauffement, à la vingt-neuvième minute de la leçon. Elle s'adresse à un

[110] Pour le détail du tableau, nous renvoyons le lecteur à l'annexe 35

binôme à la table n°4 Ce moment de l'échauffement semble être une variable mise en place par Gabin au cours de la leçon, car n'apparaissant pas explicitement dans la planification. L'objectif de ce temps d'échauffement consiste à réaliser l'enchainement « Coup droit, revers, coup droit, revers » et de conclure le point. L'activité de Gabin au sein de cette séquence peut être décrite et décomposée, d'un point de vue extérieur, selon six phases distinctes.

IX.1.2.3 Synthèse : croisement des données

Le détail de cette séquence, par croisement des données issues de la vidéo et celles du rappel stimulé, est présenté dans le tableau suivant.

Découpage temporel	Organisation spatiale	Activité de l'enseignant	Verbatim **et (actes directement observables corrélés)**
MI 1 : Fin des consignes, regarder ce que les élèves font		Observation silencieuse	E. ***(Vient de terminer ses consignes et se dirige vers le fond de la salle, sur la table n°4 d'Alexandre et Rossi)***
MI 2 : Focalisation sur Alexandre et Rossi		Observation silencieuse	E. (***S'immobilise et les observe silencieusement).***
MI 3 : Décision de non-intervention		Confirmation des consignes aux élèves	E. Voilà c'est ça, c'est ça, vous avez compris, c'est ça.
		Observation silencieuse	**E. (Observe de nouveau les élèves, s'avance d'un pas et ouvre la bouche prêt à parler, ne dit rien, continue d'observer)**
MI 4 : Régulation d'Alexandre et Rossi		Régulation démonstration	(**La balle s'arrête**). Hey, avance sur la balle Alexandre, pareil Rossi, attends pas que la balle vienne vers toi. Regarde, ça veut dire que **(pause son calepin et son stylo, prend la raquette d'Alexandre).** Regarde, toi, je t'imite, je caricature hein, tu me fais une balle ? **(Commence un échange avec Rossi).** T'attends, regarde, t'es là et puis tu attends la balle, regarde, tu attends qu'elle rebondisse pour la prendre **(arrête la balle)**. Non il faut que tu prennes la balle, tu vas voir pour le smash il faut que tu prennes la balle quand elle est haute **(s'adresse à Rossi et lui fait un geste de la tête et de la main)**. On la refait ? Là je suis ici, là regarde, j'avance, voilà, j'avance, tu vois ? (la balle va dans le filet et Alexandre montre des signes d'ennui). Avance sur la balle.
MI 5 : Observation des autres élèves		Observation silencieuse	***E.*** **(se recule et observe silencieusement).**

Tableau 128 : Chronologie de la séquence de Tennis de table de Gabin, croisement des données du RS de la vidéo

IX.1.3. ORGANISATION SPATIO-TEMPORELLE DES VERBALISATIONS ET DES ACTIONS DE L'ENSEIGNANT AU SEIN DE LA SEQUENCE CHOISIE

IX.1.3.1 Premier moment important : « fin des consignes, regarder ce que les élèves font »

IX.1.3.1.1. Activité post-consignes

IX.1.3.1.1.1. Verbalisations en EDE

Gabin exprime un but clair et unique : « vérifier que les élèves ont bien compris la situation et pas qu'ils partent dans un match » qui s'ancre dans des actes "langagiers" et cognitifs (« je finis mes consignes et je me rends compte que j'en ai trop dit » ; « ça me fait cogiter » ; « je me dis que j'ai embrouillé les élèves je me dis que je n'aurais pas dû leur parler du match qui venait après dans la leçon » ; « je me dis que mes consignes n'étaient pas assez claires sur la

fin »). Ce fait semble peser émotionnellement et psychologiquement sur Gabin (« Je suis un peu frustré » ; « ça me met mal »). Suite à cela, il entend un élève (« J'entends Hicham ») qui lui parle des matchs (« Il me parle des matchs »). Gabin relie cela à des éléments d'arrière-plan liés à sa connaissance de cet élève (« je sais que c'est un élève qui a des difficultés de concentration mais qu'il excelle en tennis de table »). Suite à cela l'enseignant semble encore plus impacté émotionnellement (« ça me conforte dans ma frustration »). Il exprime son regret d'avoir parlé des matchs (« je me dis que je n'aurais vraiment pas dû parler des matchs ») tout en commençant à prendre en compte des informations visuelles sur l'activité des élèves (« (je vois) la première table je vois les élèves ils sont déjà partis »). Les indices prélevés concernent exclusivement des éléments liés à l'organisation, au respect et à la mise en place des consignes de la situation (« ils ont l'air d'avoir compris les consignes » ; « je vois qu'ils partent vers leur table par deux, ils ont chacun une balle et ils se mettent à jouer » ; « ils jouent avec les consignes que j'ai données »). Gabin prend enfin des indices sur les élèves (« ils jouent pas comme si c'était un match ») ce qui fait écho selon nous à des éléments d'arrière-plan implicites.

IX.1.3.1.1.2. Enregistrements visuels

Cet instant n'est pas directement en lien avec l'activité décisionnelle régulatrice. Néanmoins, nous avons fait le choix de faire débuter la séquence vidéo par cette fin de consigne afin de permettre à Gabin de la situer plus facilement lors du rappel stimulé. Nous choisissons de présenter les données relatives à ce premier but, en considérant qu'il nous apportera peut-être des éléments de compréhension sous-jacents dans l'analyse ultérieure. La vidéo confirme les consignes données par Gabin et notamment sa projection dans les matchs à suivre. L'enseignant ne se contente pas d'évoquer les matchs à suivre mais également d'en préciser globalement les consignes.

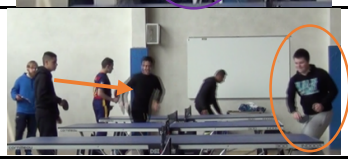
EDE	Vidéo	Verbatim Vidéo
(8) je finis mes consignes et je me rends compte que j'en ai trop dit (16) ça me fait cogiter (10) je me dis que j'ai embrouillé les élèves je me dis que je n'aurai pas dû leur parler du match qui venait après dans la leçon (18) Je me dis que mes consignes n'étaient pas assez claires sur la fin et que j'aurais dû écourter mes consignes et puis une fois le « coup droit revers coup droit revers » fini les rassembler et repartir sur les matchs (22) J'entends Hicham		E. On finit l'échauffement là-dessus, et suite on fait un match en moins de trois coups, c'est parti. él. En vingt-trois coups de suite ? E. Nan je vais vous expliquer, en moins de trois coup, ca veut dire que le service il faudra qu'il soit efficace
(28) (je vois) la première table je vois les élèves ils sont déjà partis (30) Ils ont l'air d'avoir compris les consignes (32) Je vois qu'ils partent vers leur table par deux, ils ont chacun une balle et ils se mettent à jouer (32) ils jouent avec les consignes que j'ai données, ils jouent pas comme si c'était un match		E. ***(Vient de terminer ses consignes et se dirige vers le fond de la salle, sur la table n°4 d'Alexandre et Rossi)***

Tableau 129 : Analyse croisée de l'activité de Gabin post-consignes

Nous confirmons que Hicham interpelle et interroge Gabin sur ces matchs à venir. Par ailleurs Gabin semble bien prendre en compte des informations sur la première table, comme en témoigne la direction de son regard (flèche orange, tableau 129). Enfin, nous observons que les élèves des premières tables sont déjà en activité (cercle orange, tableau 129). Néanmoins, nous ne sommes pas en mesure de savoir s'ils jouent au regard des consignes de la situation ou dans un match ; les échanges étant très courts (une à deux touches de balle maximum).

IX.1.3.1.2. Observation de la mise en route

IX.1.3.1.2.1. Verbalisations en EDE

A cet instant Gabin exprime que son but est à la fois de se diriger vers la table de Rossi et Alexandre situé à son extrémité (« aller vers la table d'Alexandre et Rossi ») et à la fois de regarder un peu tous les élèves (« voir un peu toute les tables »). Le premier but est corrélé à un sous-but lié au fait de se rapprocher de Rossi et Alexandre (« être près d'eux ») ce qui est également relié à un élément d'arrière-plan en lien avec sa connaissance de ses élèves (« je les

connais je sais qu'il ne fait pas être loin d'eux si je veux qu'ils travaillent surtout au début des situations je sais que sinon ils peuvent ne rien faire voire complètement retourner la classe »). Son activité à cette instant est composée d'actes moteurs (« j'avance un peu ») et cognitifs (« je suis attentif à la mise en jeu de l'activité des élèves »). Son contenu attentionnel ne laisse apparaître que très peu d'indices (« (je vois que) les élèves commencent à jouer »). Cette activité perceptive est aussitôt suivie par des actes cognitifs visant à analyser la mise en activité rapide des élèves (« je pense à ces élèves, je me dis que c'est bien, ils se sont mis rapidement au travail »). Il mobilise des éléments d'arrière-plan sur ses connaissances de ses élèves (« c'est une classe plutôt difficile c'est plutôt difficile de les mettre en activité ») tout en en déduisant des indices sur la disposition mentale des élèves (« je me dis bon ils ont l'air d'avoir envie de jouer déjà »). Suite à cela son activité est à nouveau partagée entre des actes moteurs et perceptifs (« je continue d'avancer je continue de regarder les autres tables » ; « je regarde juste rapidement les tables les unes après les autres »). Son contenu attentionnel est alors dénué d'indices visuels (« je ne vois rien de précis ») à l'exception d'une prise d'information plus détaillée sur un élève particulier (« je vois Ryan, il est immobile » ; « y a juste le bras qui bouge, y a aucun placement au niveau du corps, les pieds sont ancrés dans le sol, il est immobile, posture droite » ; « Il vient de se mettre en activité, il est pas de trois quart »). Cela est en lien avec des éléments d'arrière-plan liés à sa connaissance de l'activité de cet élève dans cette activité (« je sais que c'est un joueur qui est toujours ancré dans le sol »). Enfin, notons que cette observation semble s'effectuer à partir d'une grille d'analyse de la motricité ou du moins à partir de filtre préétablis (« J'ai mes indicateurs »). Son activité est à nouveau marquée par des actes cognitifs (« Je me dis c'est Ryan » ; « je me dis bon déjà il fait ce que j'ai demandé ») ce qui se corrèle à des éléments d'arrière-plan relatifs à sa connaissance plus globale de cet élève (« Je sais que c'est un élève qui est difficile à faire bouger c'est un élève qui peut vite se mettre en rupture »). Son activité cognitive se poursuit sur la démarche d'enseignement à mettre en œuvre à cet instant avec cet élève (« je me dis que même s'il a cette posture immobile je peux pas le réguler maintenant je vais pas l'agresser » ; « je me dis j'irais le réguler plus tard »).

IX.1.3.1.2.2. Enregistrements audiovisuels

La vidéo nous permet de confirmer la dynamique attentionnelle verbalisée par Gabin en EDE (tableau 130). Nous constatons qu'elle est orientée à la fois sur l'observation des autres tables mais aussi son but d'aller vers Rossi et Alexandre. Gabin se fixe sur ces deux élèves dès le début de son déplacement vers eux et leur consacre son attention pendant la plus grande partie de celui-ci. Nous observons un décrochage visuel en direction d'un élève (Ryan), avant de se fixer à nouveau sur Rossi et Alexandre et s'immobiliser pour les observer silencieusement.

Vidéo			
EDE	(38) Aller vers la table d'Alexandre et Rossi (40) être près d'eux	(54) je regarde juste rapidement les tables les unes après les autres (56) Je vois Ryan, il est immobile (60) Y a juste le bras qui bouge, y a aucun placement au niveau du corps, les pieds sont ancrés dans le sol, il est immobile, posture droite (66) Il vient de se mettre en activité, il est pas de trois quart	(66) Je me focalise vraiment sur Rossi et Alexandre

Tableau 130 : Analyse de la dynamique attentionnelle de Gabin lors de l'observation de la mise en route

Par ailleurs la vidéo nous permet de confirmer les indices issus du contenu attentionnel de Gabin sur l'activité de Ryan (tableau 131) tels que verbalisés en EDE.

EDE	Vidéo
(56) Je vois Ryan, il est immobile (60) Y a juste le bras qui bouge, y a aucun placement au niveau du corps, les pieds sont ancrés dans le sol, il est immobile, posture droite	

Tableau 131 : Analyse des indices de Gabin lors de l'observation de la mise en route

Nous observons un élève statique, jouant de face, les pieds ancrés dans le sol, le bassin collé à la table et jouant uniquement avec son bras (cercle vert, tableau 131).

IX.1.3.1.3. Relations entre les verbalisations, les actions et les éléments d'arrière-plan à différentes échelles temporelles

Lors de ce premier moment important consistant à regarder ce que font les élèves, Gabin se réfère systématiquement à sa connaissance de ces derniers. Nous observons par ailleurs un lien à sa planification de leçon que ce soit explicitement lors du second but, ou plus implicitement au travers des indices pris en compte dans l'observation initiale des élèves.

	Planification de leçon	Contexte de la leçon	Connaissances des élèves	Connaissances sur l'APSA	Expériences antérieures
But n°1	(30) Ils ont l'air d'avoir compris les consignes (32) ils jouent avec les consignes que j'ai données, ils jouent pas comme si c'était un match		(24) je sais que c'est un élève qui a des difficultés de concentration mais qu'il excelle en tennis de table		
But n°2	(58) J'ai mes indicateurs (60) y a aucun placement au niveau du corps (66) il est pas de trois quart		(64) Je sais que c'est un élève qui est difficile à faire bouger c'est un élève qui peut vite se mettre en rupture (56) je sais que c'est un joueur qui est toujours ancré dans le sol (40) je les connais je sais qu'il ne faut pas être loin d'eux si je veux qu'ils travaillent surtout au début des situations je sais que sinon ils peuvent ne rien faire voire complètement retourner la classe (50) c'est une classe plutôt difficile c'est plutôt difficile de les mettre en activité		

Tableau 132 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Gabin, Tennis de table, moment important n°1

IX.1.3.2 Deuxième moment important : « focalisation sur Alexandre et Rossi »

IX.1.3.2.1. Observation du binôme de Rossi

IX.1.3.2.1.1. Verbalisations en EDE

A cet instant le but de Gabin est de « voir s'ils ont compris ma consigne ». Son activité à cet instant est essentiellement perceptive (« Je me focalise vraiment sur Rossi et Alexandre » ; « je regarde s'ils ont compris » ; « je regarde s'ils ont compris » ; « je les regarde globalement » ; « je suis la balle »). Malgré cette activité perceptive intense nous n'avons pas recueilli un contenu attentionnel très détaillé (« Je vois que mes consignes ont été comprises »). Son activité perceptive se poursuit par une spécification de son observation (« je regarde un peu les deux » ; « je passe de l'un à l'autre » ; « mon regard il va d'abord vers Alexandre »). Son contenu attentionnel devient alors chargé de nombreux indices sur la motricité de cet élève (« je vois sa posture et sa tenue de la raquette » ; « il est déséquilibré vers l'arrière quand il frappe » ; « je vois ses appuis, il est sur les talons » ; « il recule à chaque fois qu'il frappe, il subit la balle, il attaque pas sa balle, il avance pas sur sa balle » ; « (la raquette est) plutôt ouverte »). Il poursuit son activité perceptive en se focalisant ensuite sur la balle (« je regarde la trajectoire de la balle » ; « elle est super haute » ; « (je regarde) la direction de la balle » ; « en diagonale en coup droit »), ce qui induit une dynamique attentionnelle le dirigeant vers Rossi (« je suis l'impact de la balle et ensuite je regarde globalement Rossi pour ensuite revenir sur la balle » ; « je me dis il faut que je regarde Rossi »). Cette activité perceptive se poursuit par une observation plus globale (« j'ai une vision plus globale sur la posture ») ce qui a pour conséquence de réduire le nombre d'indices au sein de son contenu attentionnel (« il a les pieds décalés » ; « le pied gauche est devant le pied droit »). Son activité se poursuit par des actes cognitifs (« Je me revois dans la pratique, je me revois en train de jouer, mais ça vient en un éclair »), ayant pour incidence de tourner son attention vers lui-même (« je suis attentif à cette image en fait, je l'ai un peu devant les yeux, c'est comme si je ne vois plus les élèves une fraction de seconde »). Ces verbalisations sont corrélées à des éléments d'arrière-plan liés à sa pratique personnelle (« je sais que je fais la même erreur » ; « je sais que je suis un joueur des fois qui subit les coups et qui prend la balle trop tardivement »).

IX.1.3.2.1.2. Enregistrements audiovisuels

La vidéo ne confirme qu'à moitié que les élèves semblent avoir compris la consigne, étant donné que les échanges entre les élèves ne dépassent pas deux frappes de balles consécutives. Ainsi, Gabin déduit de la pratique des élèves une compréhension des consignes. Nous pouvons observer les indices pris en compte par Gabin sur l'activité motrice de ces deux élèves. Nous présentons les corrélations entre les verbalisations de Gabin en EDE et celles de la vidéo par un code couleur commun au sein du tableau 133 suivant. Nous avons schématisé par une ligne droite bleue l'alignement des différentes parties du corps d'Alexandre, nous permettant de confirmer son déséquilibre lors de la frappe. Nous avons également matérialisé la grande distance (flèche violette) entre la raquette d'Alexandre et la balle, traduisant ainsi l'attente et le fait qu'il « n'attaque pas sa balle ». Nous observons par ailleurs l'ouverture marquée de sa raquette (cercle vert).

EDE (Alexandre)	Vidéo	EDE (Rossi)
(96) mon regard il va d'abord vers Alexandre (102) Je vois Alexandre, je vois sa posture et sa tenue de la raquette (90) (la raquette est) plutôt ouverte (104) il est déséquilibré vers l'arrière quand il frappe (106) Je vois ses appuis, il est sur les talons (134) Il recule à chaque fois qu'il frappe, il subit la balle, il attaque pas sa balle, il avance pas sur sa balle		(114) je me dis il faut que je regarde Rossi (116) je regarde sa posture (126) j'ai une vision plus globale sur la posture (118) Il a les pieds il a les pieds décalés (120) Le pied gauche est devant le pied droit

Tableau 133 : Analyse des indices de Gabin lors de l'observation du binôme de Rossi

Au regard de la position de Gabin par rapport à la table et aux élèves, nous pouvons expliquer cette description moins détaillée concernant l'activité de Rossi. Gabin se trouve en effet légèrement en recul sur la gauche de la table (par rapport à l'angle de vue du tableau précédent). Il se trouve donc beaucoup plus loin de Rossi et ne peut l'observer directement.

IX.1.3.2.2. Relations entre les verbalisations, les actions et les éléments d'arrière-plan à différentes échelles temporelles

	Planification de leçon	Contexte de la leçon	Connaissances des élèves	Connaissances sur l'APSA	Expériences antérieures
But n°1	(70) Je vois que mes consignes ont été comprises				(136) je sais que je fais la même erreur (138) je sais que je suis un joueur des fois qui subit les coups et qui prend la balle trop tardivement

Tableau 134 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Gabin, Tennis de table, moment important n°2

Pendant ce deuxième moment important, Gabin ne fait référence qu'à très peu d'éléments d'arrière-plan. Les seuls auxquels il fait référence sont relatifs à ses expériences physiques antérieures. Il fait implicitement référence à sa planification de leçon ainsi qu'à ses expériences passées.

IX.1.3.3 Troisième moment important : décision de non-intervention

IX.1.3.3.1. Réflexion pré-régulation « flash » verbale

IX.1.3.3.1.1. Verbalisations en EDE

A cet instant Gabin est explicitement animé par une interrogation ; son but étant de savoir s'il faut procéder à une régulation ou non, et si oui à quel moment la faire (« savoir s'il faut une régulation s'il la faut maintenant et si oui comment la faire »). Son activité est essentiellement liée à des actes cognitifs destinés à envisager une solution pour corriger le problème préalablement identifié d'Alexandre (« je me demande ce qu'il va falloir faire pour que l'élève puisse corriger ce problème »). Son activité perceptive s'oriente vers lui-même (« (je suis attentif) à mon action » ; « je me visualise en train de faire l'action ») ce qui impact son contenu attentionnel su les indices perçus (« je me vois moi en train de faire l'action » ; « en train de subir une attaque et en train de contre attaquer rapidement »). Gabin pense aux différents contenus qu'il pourrait donner à l'élève (« Je pense aux contenus que je pourrais

mettre en place, je pense à ceux qui ont globalement fonctionné avec moi et qui pourraient fonctionner avec cet élève ») et qui apparaissent dans son champ attentionnel (« j'ai un contenu particulier qui me vient » ; « c'est attaquer la balle » ; (« (les conseils) m'apparaissent, un peu comme une liste »). Tout cela prend racine dans des éléments d'arrière-plan liés à sa connaissance expérientielle de l'APSA (« j'ai en tête les postures à avoir sur le placement à avoir et que je pourrais donner à l'élève pour qu'il puisse réussir »). Son activité se poursuit par des actes cognitifs (« je repense à ses appuis de trois quarts ») qui l'amène à effectuer un parallèle entre ces observations et ses représentations du geste correct techniquement (« Je fais la relation entre l'image que je vois d'Alexandre et l'image que j'ai en tête »). Cela s'inscrit dans un élément d'arrière-plan relatif à sa représentation du revers (« Il reprend ainsi des informations visuelles sur Alexandre selon une chronologie détaillée (« je vois qu'il a les appuis décalés » ; « je vois ses pieds, je pars des pieds et ensuite je remonte progressivement vers la raquette » ; « je vois qu'il est de trois quarts ; ses épaules sont aussi de trois quarts » ; « il est en revers, il est tortionné (sic), il a le pied gauche devant le pied droit derrière » ; « y a un décalage entre son bas du corps, y a une forte tension entre son bas du corps et le haut du corps »). Enfin, Gabin envisage d'intervenir auprès d'Alexandre pour le réguler (« j'hésite vraiment à intervenir » ; « lui dire ce que j'ai en tête, les postures, la fermeture de raquette, la balle en revers pieds parallèles »). Néanmoins, il chasse rapidement cette idée de sa tête en pensant que cela risque de les « embrouiller » (« je me dis qu'il y a trop de choses, je vais l'embrouiller, j'hésite un peu » ; « je me dis que je vais leur laisser un peu de temps »)

IX.1.3.3.1.2. Enregistrements audiovisuels

L'activité de Gabin à cet instant est essentiellement cognitive ce que nous pouvons confirmer à la vidéo par la longue observation silencieuse dans laquelle il est engagé à cet instant (6 secondes à partir du moment où il s'immobilise). Cela démontre une nouvelle fois la plus-value de l'EDE comme outil de description de l'activité. Néanmoins, la vidéo nous permet de confirmer à la fois ses verbalisations relatives à sa focalisation attentionnelle sur Alexandre (flèche rouge) et les indices issus de son contenu attentionnel (tableau 135 suivant). Nous avons illustré la tension entre le haut et le bas du corps par les deux doubles flèches bleues nous permettant d'observer que l'orientation de l'alignement des pieds est effectivement inversée à l'alignement des épaules. Nous confirmons ainsi le décalage des pieds (cercle jaune) ainsi que le coup en revers (cercle vert). Enfin la flèche violette discontinue nous permet d'illustrer la direction de la dynamique attentionnelle de Gabin.

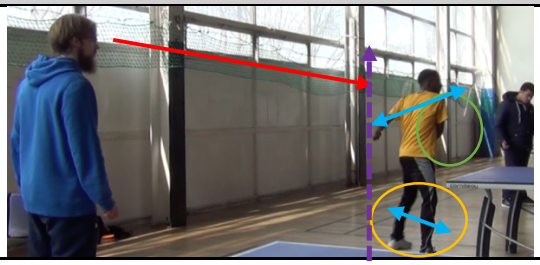
EDE (Alexandre)	Vidéo
(180) je vois qu'il a les appuis décalés (186) Je vois ses pieds, je pars des pieds et ensuite je remonte progressivement vers la raquette (190) je vois qu'il est de trois quart ; ses épaules sont aussi de trois quart (192) Il est en revers, il est tortionné, (194) y a un décalage entre son bas du corps, y a une forte tension entre son bas du corps et le haut du corps	

Tableau 135 : Analyse des indices de Gabin lors de sa réflexion pré-régulation « flash » verbale

IX.1.3.3.2. Régulation « flash » verbale : confirmation de compréhension des consignes

IX.1.3.3.2.1. Verbalisations en EDE

A cet instant son but est une nouvelle fois verbalisé par rapport à ce qu'il attend des élèves (« je veux qu'ils sachent qu'ils ont compris la situation ») et à sa propre activité d'enseignement en ayant la volonté de maintenir les élèves engagés dans la situation et ainsi de les motiver (« je ne veux pas qu'ils se découragent, je veux qu'ils restent investis dans la situation et même dans la leçon »). Gabin fait écho à des actes "langagiers" destinés à confirmer aux élèves qu'ils ont compris la consigne (« je leur dis, voilà ok vous avez compris »). Il fait ici écho à une démarche plus englobante de régulation (« j'interviens pas

tout de suite sur du moteur, je les motive juste par un encouragement »). Ce choix de motiver les élèves semble se fonder principalement en appui sur un élément d'arrière-plan lié à la connaissance de ses élèves (« je les connais ces élèves-là, ils peuvent péter les plombs »). *In fine*, sa réflexion se termine par une description de son activité à venir (« je reste là, je continue de les observer » ; « je verrai ensuite pour réguler »).

IX.1.3.3.2.2. Vidéo

La vidéo confirme les verbalisations de Gabin relatives à ses actes "langagiers" relatifs à sa régulation flash verbale (« voilà c'est ça, c'est ça, vous avez compris, c'est ça »). Cependant, la vidéo nous permet de nuancer ses verbalisations relatives à son observation de la bonne compréhension des consignes par les élèves. Comme préalablement soulevé nous n'observons pas plus de deux frappes de balle consécutives par élève, ce qui ne nous permet pas d'attester de la bonne réalisation d'une consigne prévue pour au moins quatre frappes de balle. Par ailleurs, Rossi ne joue pas suffisamment sur la demi table revers d'Alexandre, ce qui incite ce dernier à se décaler. Cela peut également expliquer son attitude en tension car n'ayant pas le temps de se décaler pour jouer en revers en respectant la consigne de l'enseignant.

IX.1.3.3.3. Décision de non régulation

IX.1.3.3.3.1. Verbalisations en EDE

A cet instant Gabin exprime son but d'un point de vue global (« me laisser le temps de les observer encore un peu ») ce qui se lie à un sous-but ayant pour enjeu de savoir ce qu'il doit faire (« savoir ce qu'il faut que je fasse, si je les régule ou pas »). Les premières verbalisations de Gabin à cet instant concernent exclusivement des actes cognitifs liés à son analyse des comportements préalablement observés (« (je pense) à ce que je peux isoler dans tout ce que j'ai vu »). Son contenu attentionnel met en évidence des indices relatifs à deux problèmes majeurs (« soit l'inclinaison de la raquette soit d'attaquer la balle »). Cela est lié à une activité cognitive au sein de laquelle il ne parvient pas à savoir lequel des deux est le plus important à réguler (« je suis partagé si je leur dis juste l'inclinaison de la raquette ça va pas régler le problème de l'attaque de balle alors que si je dis justement « attaque ta balle » c'est un terme général » ; « je ne sais pas trop ce que je dois leur dire, soit c'est trop spécifique, soit c'est trop général »). Alors qu'il perçoit un arrêt entre deux points (« y a un tout petit temps mort dans le jeu ») et malgré cette hésitation semble-t-il encore marquée, Gabin hésite à intervenir (« j'hésite vraiment à intervenir » ; « je m'avance un peu, je leur parle presque »). Cette hésitation se poursuit par la décision de ne pas intervenir (« je me dis je vais pas les interrompre » ; « je me dis bon je les laisse encore jouer j'attends encore peut-être un ou deux points pour voir s'ils continuent ou pas ») qui se fonde tout d'abord sur sa perception que les élèves sont engagés dans la situation (« ils sont en train de jouer ») ce qui l'amène à penser à ces élèves (« Je pense à ces élèves ») et qu'il met en lien avec un élément d'arrière-plan relatif à sa connaissance de ses élèves (« c'est déjà bien » ; « je connais ces élèves, je sais que déjà ils jouent »).

IX.1.3.3.3.2. Vidéo

La vidéo nous permet de confirmer les verbalisations de Gabin relatives à son hésitation d'intervention, au travers d'une manifestation corporelle silencieuse. Nous observons qu'il se rapproche des élèves alors que le point vient de s'arrêter, qu'Alexandre le cherche du regard (flèche bleue, tableau 136) et fait finalement signe à Alexandre de la tête que « ça joue » (cercle vert, tableau 136).

EDE	Vidéo
(222) j'hésite vraiment à intervenir (234) Je m'avance un peu, je leur parle presque (222) Y a un tout petit temps mort dans le jeu	

Tableau 136 : Analyse croisée Gabin lors de sa décision de non régulation

IX.1.3.3.4. Relations entre les verbalisations, les actions et les éléments d'arrière-plan à différentes échelles temporelles

Lors de ce troisième moment important, Gabin fait essentiellement référence à des éléments d'arrière-plan lors de sa réflexion pré-régulation « flash » verbale. Les champs et les éléments mobilisés sont très nombreux. Seule sa planification de leçon n'est pas interrogée. Par ailleurs, il mobilise très peu d'éléments d'arrière-plan lors de sa régulation « flash » et sa décision de non régulation. A cet instant, il mobilise ses connaissances des élèves et sa planification de leçon.

	Planification de leçon	Contexte de la leçon	Connaissances des élèves	Connaissances sur l'APSA	Expériences antérieures
But n°1		(174) je repense à ses appuis de trois quarts (180) je vois qu'il a les appuis décalés (186) Je vois ses pieds, je pars des pieds et ensuite je remonte progressivement vers la raquette (190) je vois qu'il est de trois quarts ; ses épaules sont aussi de trois quarts (192) Il est en revers, il est tortionné (194) y a un décalage entre son bas du corps, y a une forte tension entre son bas du corps et le haut du corps	(206) ça fait longtemps qu'ils ont pas pratiqué	(166) j'ai en tête les postures à avoir sur le placement à avoir et que je pourrais donner à l'élève pour qu'il puisse réussir (182) par rapport à l'image que je me donne d'un revers et de la posture qu'on a dans un revers	(154) je me vois moi en train de faire l'action (158) En train de subir une attaque et en train de contre attaquer rapidement (160) j'ai un contenu particulier qui me vient (164) C'est attaquer la balle
But n°2			(200) je les connais ces élèves-là, ils peuvent péter les plombs		
But n°3	(216) y en a une qui est plus importante à mes yeux pour cet échauffement		(240) je connais ces élèves, je sais que déjà ils jouent		

Tableau 137 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Gabin, Tennis de Table, moment important n°3

IX.1.3.4 Quatrième moment important : « régulation d'Alexandre et Rossi »

IX.1.3.4.1. Réflexion pré-régulation via démonstration

IX.1.3.4.1.1. Verbalisations en EDE

A cet instant le but de Gabin (« savoir comment je vais les réguler ») est explicite quant à la nature de la démarche qui est la sienne à cet instant. Il s'engage dans une activité réflexive tout poursuivant une activité perceptive (« ils jouent un nouveau point et je vois encore Alexandre qui est passif »). Alors qu'il s'engage dans des actes cognitifs destinés à délibérer sur la démarche à mettre en œuvre pour les réguler (« je me demande comment je vais faire j'hésite à aller du côté de Rossi » ; « je me dis, est-ce que c'est mieux s'il me voit de face ou de profil et en fonction du type d'intervention que je vais donner et de la compréhension des élèves, est-ce que je vais devoir répéter justement mon intervention auprès des deux élèves »), le fait de réguler les élèves semble évident (« je sais que je vais devoir les réguler »). Son activité se poursuit par des actes perceptifs (« y a de nouveau la balle qui tombe ») ce qui impacte immédiatement sa réflexion en cours (« je me dis il faut intervenir maintenant » ; « je suis un peu pris de cours, je ne sais pas encore tout à fait ce que je vais leur dire »). Si nous constatons que Gabin ne connaît pas encore le contenu de sa régulation, il est déjà assuré de la forme de celle-ci (« je sais juste que je vais démontrer ») ce qui est corrélé à son intuition *a priori* (« c'est instinctif ») mais surtout des éléments d'arrière-plan liés à la connaissance de ses élèves (« avec ces élèves-là non (il n'y a pas d'autres possibilités) » ; « je me dis que oralement si je lui donne un retour d'information oral ça peut ne pas fonctionner avec ces élèves, je les connais, je préfère aller directement à la démonstration »). Son activité se poursuit par des actes cognitifs relatifs à ses perspectives d'intervention (« je me dis s'ils le font après une fois que je l'ai corrigé et qu'il n'y a pas vraiment d'évolution je pourrai aller vers de la manipulation mais là il faut que je démontre ») et sa concentration sur sa démonstration à venir (« je suis concentré sur ce que je vais dire lors de la démonstration et je

me représente la posture d'Alexandre pour essayer de le caricaturer »). Il nous précise par ailleurs que la « caricature, c'est un peu habituel avec ces élèves-là ».

IX.1.3.4.1.2. Enregistrements audiovisuels

A cet instant la majeure partie des propos verbalisés par Gabin concernent son activité cognitive, ce que nous ne pouvons évaluer au travers des données vidéo, à part confirmer qu'il est effectivement engagé dans une observation silencieuse et qu'il observe fixement cette table. Là encore, nous soulevons la plus-value de l'EDE pour décrire l'activité décisionnelle régulatrice de Gabin à cet instant. La vidéo nous permet néanmoins de confirmer les indices mobilisés dans le contenu attentionnel de Gabin relatifs à la mise en jeu d'un nouveau point ainsi que l'attitude toujours passive d'Alexandre. Ce dernier prend en effet la balle longtemps après son rebond et Gabin souhaiterait à cet instant qu'il « attaque la balle », dont qu'il la frappe juste après le rebond. Enfin, nous confirmons que le début de l'intervention de Gabin suit la fin d'un échange entre les deux élèves tout en constatant qu'il marque un léger temps avec de commencer à parler, ce qui confirme ses propos relatifs au fait qu'il soit « pris de court ».

IX.1.3.4.2. Régulation par « arrêt » des élèves via démonstration

IX.1.3.4.2.1. Verbalisations en EDE

Le but exprimé par Gabin est à la fois destiné à lui-même et à son activité d'enseignement (« donner le bon exemple ») et à la fois destiné aux élèves (« qu'ils s'aperçoivent de la différence entre la caricature que je fais et la posture idéale à adopter »). Gabin fait écho à des actes "langagiers" mobilisés dans sa régulation (« je commence ma régulation » ; « par la caricature ») qu'il accompagne par des actes moteurs (« J'accentue mes mouvements » ; « la raquette au niveau de la raquette j'accentue vraiment ce mouvement, l'inclinaison de la raquette c'est important et j'insiste vraiment sur la position d'avancer d'attaquer la balle » ; « je le fais plusieurs fois, je le répète plusieurs fois pour que l'élève voie bien »). Ces actes moteurs et langagiers sont accompagnés d'actes perceptifs (« Je suis aussi attentif à l'attention des élèves » ; « je fais attention à ce qu'ils regardent bien ma posture » ; « je croise Alexandre un peu du regard et puis Rossi »). Néanmoins nous n'obtenons que très peu de détails relatifs à son contenu attentionnel à cet instant (« ils ont l'air concentrés » ; « il est concentré »). Gabin verbalise ensuite des actes moteurs liés à la seconde partie de sa démonstration (« Je leur montre ce que je veux, donc attaquer la balle »). Il exprime un sous-but consistant à réussir sa régulation (« réussir, de ne pas mettre la balle dans le filet, de pas leur donner de mauvaises impressions ») ce qui est corrélé à des actes moteurs et cognitifs (« j'essaie que ma raquette soit assez ouverte pour envoyer la balle sur la table adverse, je suis prudent et en même temps j'essaie d'attaquer un peu la balle, je prends un peu des risques »). Son activité se poursuit par des actes cognitifs (« Je me dis que je fais exactement la même erreur qu'eux, je recule, je fais un revers et je recule alors que je ne suis plus dans la caricature »), ce qui est corrélé à un élément d'arrière-plan sur sa connaissance de sa propre pratique (« je la fais souvent cette erreur, surtout en revers »). Cependant, nous n'avons pas obtenu davantage de détails sur ce point par manque de relance de notre part.

IX.1.3.4.2.2. Vidéo

La vidéo confirme les verbalisations de Gabin relatives à sa régulation par la démonstration en deux temps ; le premier orienté vers la caricature de l'activité d'Alexandre, le second vers ce que l'enseignant souhaite voir chez cet élève (tableau 138 suivant). Relativement aux actes moteur verbalisés par Gabin, nous observons une intention de prendre la balle plus tôt après le rebond par une avancée du bras vers la balle (et non une attente du bras que la balle arrive dans sa raquette). Dans le premier cas le bras de Gabin est plié, dans le second presque tendu au moment de la frappe (lignes jaunes, tableau 138 suivant). Par ailleurs, nous observons que la raquette de Gabin est effectivement plus ouverte lors des essais de caricature que lors de l'essai « idéal » (ligne rouge, tableau 138)

EDE	Vidéo	Audio
(270) Je commence ma régulation (276) Par la caricature (278) J'accentue mes mouvements (280) la raquette au niveau de la raquette j'accentue vraiment ce mouvement l'inclinaison de la raquette en fait c'est important et j'insiste vraiment sur la position d'avancer d'attaquer la balle		Hey, avance sur la balle Alexandre, pareil Rossi, attends pas que la balle vienne vers toi. Regarde, ça veut dire que **(pause son calepin et son stylo, prend la raquette d'Alexandre).** Regarde, toi, je t'imite, je caricature hein, tu me fais une balle ? **(Commence un échange avec Rossi).** T'attends, regarde, t'es là et puis tu attends la balle, regarde, tu attends qu'elle rebondisse pour la prendre.
(286) Je leur montre ce que je veux donc attaquer la balle (290) J'essaie que ma raquette soit assez ouverte pour envoyer la balle sur la table adverse, je suis prudent et en même temps j'essaie d'attaquer un peu la balle, je prends un peu des risques		Non il faut que tu prennes la balle, tu vas voir pour le smash il faut que tu prennes la balle quand elle est haute **(s'adresse à Rossi et lui fait un geste de la tête et de la main)**. On la refait ? Là je suis ici, là regarde, j'avance, voilà j'avance tu vois ? **(la balle va dans le filet et Alexandre montre des signes d'ennui)**. Avance sur la balle

Tableau 138 : Analyse croisée de la régulation de Gabin lors de la régulation par démonstration

La vidéo permet également de confirmer ses propos relatifs à sa mauvaise réalisation du geste à démontrer. Nous observons que s'il prend la balle relativement plus tôt après le rebond, il est pour autant en déséquilibre arrière et recule après la frappe, ce que nous constatons par le recul de sa jambe gauche juste après sa frappe (double flèche bleue, tableau 139).

EDE	Vidéo
(292) Je me dis que je fais exactement la même erreur qu'eux, je recule, je fais un revers et je recule alors que je ne suis plus dans la caricature (292) je la fais souvent cette erreur, surtout en revers	

Tableau 139 : Analyse croisée de l'activité de Gabin lors de la régulation par démonstration

Par ailleurs la vidéo permet de confirmer la dynamique attentionnelle verbalisée par Gabin en EDE au travers de la direction de son regard et de gestes para-verbaux. Il mobilise en effet sa main libre pour maintenir l'attention de Rossi sur sa régulation (photo n°1 et n°2, tableau 140) Par ailleurs il oriente son regard sur l'élève à chaque instant.

Photo n°1	Photo n°2	Photo n°3

Tableau 140 : Analyse de l'activité de Gabin lors de la régulation par démonstration

IX.1.3.4.3. Relations entre les verbalisations, les actions et les éléments d'arrière-plan à différentes échelles temporelles

	Planification de leçon	Contexte de la leçon	Connaissances des élèves	Connaissances sur l'APSA	Expériences antérieures
But n°1		(244) Ils jouent un nouveau point et je vois encore Alexandre qui est passif	(260) avec ces élèves-là non (il n'y a pas d'autres possibilités) (262) je les connais		
But n°2					
But n°3					(292) je la fais souvent cette erreur, surtout en revers

Tableau 141 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Gabin, Tennis de Table, moment important n°4

Nous constatons que Gabin fait appel à très peu d'éléments d'arrière-plan lors de cette régulation. D'ailleurs, les quelques éléments mobilisés sont relatifs à sa décision préalable et à sa réflexion ultérieure. Il fait référence à des faits précédents au sein de la leçon, à sa connaissance des élèves et à des expériences antérieures. Enfin, lors de la régulation en elle-même Gabin ne mobile aucun élément d'arrière-plan.

IX.1.3.5 Cinquième moment important : « re-superviser la classe, voir les autres élèves »

IX.1.3.5.1. Observation du reste de la classe

IX.1.3.5.1.1. Verbalisations en EDE

A cet instant Gabin exprime deux buts principaux, ce qui pourrait témoigner d'une incertitude quant à son activité à cet instant. Son objectif majeur semble être d'observer un peu les autres élèves (« superviser le reste des élèves voir où ils en sont ») essentiellement avec l'intention d'en voir un en particulier (« aller le plus vite possible pour voir Hicham ») ce qui se corrèle à un élément d'arrière-plan sur sa connaissance de cet élève (« C'est un élève qui a besoin d'attention de recadrage constant donc je sais qu'il faut que je sois très attentif à lui souvent »). A cette instant son activité est perceptive et ses sous-buts sont une nouvelle fois multiples (« voir où ils en sont » ; « Voir si c'est un défaut commun à tous les élèves ou si c'est un problème isolé et aussi voir s'il y a de la réussite ou de l'échec »). Cette activité perceptive se poursuit par un balayage visuel relativement rapide de chaque table (« Je regarde chaque table » ; « je balaye un peu toutes les tables » ; « Je balaye très vite les tables »). Son activité perceptive s'oriente vers un critère particulier, les trajectoires, en délaissant les postures, ce qui semble cohérent avec son intention d'aller le plus vite possible (« (je regarde) uniquement les trajectoires » ; « Je regarde pas les postures c'est trop compliqué »). Lors de ce balayage Gabin nourrit son contenu attentionnel d'indices sur la qualité de ces trajectoires (« Elles sont moyennes, elles sont correctes mais les balles vont dans le filet »). Néanmoins, nous n'avons pas obtenu davantage de détails sur son contenu attentionnel relatif à ce balayage. Son activité à cet instant se conclue par des actes cognitifs visant à dresser un bilan (« Je me dis que c'est pas génial ») et à décider de son activité ultérieure (« Je décide pas d'intervenir tout de suite, je préfère avoir une vision globale de toutes les tables plutôt et ensuite intervenir »).

IX.1.3.5.1.2. Enregistrements audiovisuels

A cet instant il nous est difficile voire impossible de confirmer ou infirmer les indices pris en compte par Gabin. En effet, le plan vidéo est à cet instant élargi ; il nous est notamment impossible de percevoir les trajectoires de balle. Nous pouvons simplement confirmer la prise de recul de Gabin et son temps d'observation silencieuse.

IX.1.3.5.2. Observation d'Hicham

IX.1.3.5.2.1. Verbalisation en EDE

A cet instant le but de Gabin est précis et s'ancre dans son but précédent : il veut voir Hicham pour voir ce qu'il fait (« voir ce qu'il est en train de faire, s'il fait ce que j'ai demandé » ; « Voir s'il s'ennuie »). Son activité est perceptive et orientée vers un élève (« je fixe Hicham ») ce qui l'amène à mobiliser des indices dans son contenu attentionnel liés au respect des consignes (« Il ne fait pas ce que je lui demande »). Cela est corrélé à des éléments d'arrière-plan liés à sa connaissance de cet élève (« je sais que c'est un élève qui a la prétention de savoir de tout savoir sur tout en tennis de table et que s'il s'ennuie peut déborder, y peut y avoir des conflits »).

IX.1.3.5.2.2. Enregistrements audiovisuels

EDE	Vidéo
(328) je fixe Hicham (332) Il ne fait pas ce que je lui demande	

Tableau 142 : Analyse croisée des indices de Gabin lors de l'observation d'Hicham

La vidéo nous permet de confirmer les indices issus du contenu attentionnel de Gabin relatifs à l'attitude d'Hicham (cercle vert, tableau 142). L'élève n'est pas du tout engagé dans la tâche et qu'il court autour de sa table. Il est par ailleurs le seul élève qui ne respecte pas la consigne mise en place.

IX.1.3.5.3. Relation entre les verbalisations, les actions et les éléments d'arrière-plan à différentes échelles temporelles

	Planification de leçon	Contexte de la leçon	Connaissance des élèves	Connaissances sur l'APSA	Expériences antérieures
But n°1	(312) Pour moi la réussite c'est faire « coup droit, revers, coup droit, revers » et ensuite l'échange (314) je vois qui y en a qui ont du mal		(346) C'est un élève qui a besoin d'attention de recadrage constant donc je sais qu'il faut que je sois très attentif à lui souvent		
But n°2	(332) Il ne fait pas ce que je lui demande		(330) je sais que c'est un élève qui a la prétention de savoir de tout savoir sur tout en tennis de table et que s'il s'ennuie peut déborder, y peut y avoir des conflits		

Tableau 143 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Gabin, Tennis de table, moment important n°5

Lors de ce dernier moment important l'activité de Gabin est essentiellement impactée d'éléments d'arrière-plan à court terme liés d'une part à sa planification de leçon et d'autre part à sa connaissance des élèves. Il mobilise en effet ces deux champs à la fois lors de son observation de toute la classe et celle relative à Hicham.

IX.2. INTERPRETATION DES DONNEES

IX.2.1. ATTENTION EXPERIENTIELLE

IX.2.1.1 Structuration du champ d'attention

IX.2.1.1.1. Structuration du champ d'attention lors des phases d'observation

IX.2.1.1.1.1. Sélection d'indices sur la motricité

Comme précédemment en musculation, nous mettons en évidence deux formes d'observation dont l'une est globale et générale, orientée vers la gestion de classe et l'autre est spécifique et détaillée, orientée vers l'analyse de la motricité.

Relativement à l'observation orientée vers la gestion de classe, nous constatons que les indices mobilisés sont liés aux consignes, soit ce qu'il y a à faire. Gabin cherche à savoir si les consignes de la situation ont été comprises et sont respectées. Cette première observation est très brève. Nous pensons que cela est lié au fait que Gabin soit déjà animé par l'envie d'aller voir Alexandre et Rossi. Ainsi, cette observation est sommaire et il ne prend pas en compte des indices précis sur les réalisations motrices des élèves. Dans un second temps, lorsque Gabin s'avance vers la table d'Alexandre et Rossi, il est attentionné à la mise en jeu des élèves. Cet indice est encore plus large que ceux relatifs aux consignes en portant ici sur la simple mise en activité physique des élèves. Ainsi, le premier but de Gabin avec ces élèves à cet instant semble orienté vers leur mise en activité de jeu. Globalement, nous constatons que Gabin ne prend que très peu d'informations sur les élèves à cet instant où il se déplace vers Rossi et Alexandre. Ainsi, nous pensons que c'est davantage une observation « en passant » qu'une observation décidée et orientée vers un recueil prolongé de données. Nous pensons que cette observation est orientée vers le contrôle de l'ensemble des élèves, relativement à un seuil qu'il s'est fixé : que les élèves soient en activité et qu'ils respectent globalement la consigne de la situation. Gabin observe à nouveau globalement le reste de la classe suite à sa régulation par la démonstration. Il constate tout d'abord globalement que certains élèves ont du mal par le fait que de nombreuses balles vont dans le filet. L'indice majoritairement mobilisé ici est lié à la réussite des élèves. Cependant, cette réussite n'est pas relative à ses critères de réussite de la situation (alternance des coups) mais à l'application des consignes de la situation. Le second temps est une nouvelle focalisation sur un élève. A cet instant Gabin cherche avant à voir si Hicham fait ce qu'il y a à faire. La vidéo nous montre qu'en plus de ne pas respecter les consignes, Hicham n'est déjà pas en activité de pratique du tennis de table. Nous constatons ainsi que lors de cette observation plus globale Gabin se fixe exclusivement sur des indices liés à l'application des consignes.

Relativement à l'observation de la motricité, Gabin se focalise en premier lieu sur le respect des consignes. Nous constatons qu'une partie des indices perçus par Gabin sont très peu explicites, ce qui nous amène à penser que cette observation est brève et incomplète. Nous avons soulevé à partir des données vidéo qu'il n'est pas totalement possible de dire si les consignes sont respectées puisque les élèves n'enchainent pas plus de deux frappes consécutivement ; or ces dernières portent sur un enchaînement de quatre frappes. C'est dans un second temps que Gabin se focalise sur des indices réellement liés à la motricité et à ce que font les élèves pour faire cette situation. L'essentiel des indices issu de son contenu attentionnel concerne ceux qu'il avait prévus dans sa planification de leçon (ses critères de réalisation) ; les autres indices pris en compte n'ont, eux, aucun lien avec cette planification préalable. En somme, nous constatons que lors de cette focalisation attentionnelle, Gabin mobilise plusieurs indices liés d'une part au respect des consignes mais également à ce qu'il y a à faire pour bien faire la situation, en ayant recours à la fois aux critères de réalisation anticipés dans sa planification de leçon mais aussi à des facteurs d'efficacité dans l'APSA empreints de sa pratique physique antérieure.

IX.2.1.1.1.2. Relation entre les indices perçus et les éléments d'arrière-plan mobilisés

Gabin semble effectuer une observation en partie guidée par son travail de conception en amont de la leçon mais sans pour autant s'y réduire. Cependant, les indices non anticipés font écho à sa propre pratique antérieure et notamment à un défaut majeur chez lui. En somme, nous pensons que sa lecture à cette instant est empreinte d'éléments d'arrière-plan à plus ou moins long terme relatifs à la fois à sa planification de leçon et à sa propre pratique physique antérieure. Les indices perçus sont également très empreints d'éléments d'arrière-plan relatifs à sa connaissance des élèves de cette classe de seconde professionnelle. Nous constatons que leurs caractéristiques propices au détournement sont particulièrement interrogées et mobilisées par Gabin dans ses observations. Le climat de classe peu propice aux apprentissages semble constituer ici un facteur impactant la structuration du champ d'attention de Gabin.

IX.2.1.1.1.3. Synthèse sur la structuration du champ d'attention lors des phases d'observation

De façon synthétique, nous retenons que le canal visuel est exclusivement mobilisé comme source de recueil d'informations lors de l'ensemble de ces temps d'observation. Par ailleurs, seule la vision centrale est utilisée et Gabin n'a pas recours à sa vision périphérique lors de cette activité décisionnelle régulatrice. Nous synthétisons la chronologie des indices mobilisés par Gabin lors de ces différents temps d'observation dans le tableau suivant.

	Est ce qu'ils font ?	Est ce qu'ils font ce qu'il y a à faire ?	Est ce qu'ils font ce qu'il y a à faire pour bien faire par rapport à la SA
	Mise en activité	Consignes	Critères de réalisation
Obs n°1	2	1	3
Obs n°2		1	2
Obs n°3		1	
Obs n°4		1	

Tableau 144 : Synthèse des indices mobilisés, Gabin, observations en Tennis de table

Les indices liés à la mise en activité et au respect des consignes sont prioritairement mobilisés par Gabin lors des phases d'observation globale. A l'inverse, les indices liés à la motricité et la bonne réalisation de la situation sont majoritairement mobilisés lors des phases de focalisation attentionnelle sur un ou deux élèves. Nous soulignons ici un lien très fort entre la précision des indices mobilisés et le nombre d'élèves observés au même instant. Par ailleurs, nous constatons une évolution dans le temps de la séquence, des indices mobilisés par Gabin. En effet, les indices sur la mise en activité sont prégnants en début d'observation mais tendent à disparaitre ensuite. En somme, nous constatons que les indices liés au respect des consignes sont présents à chaque temps d'observation. Nous en déduisons dans ce cadre qu'il représente un fil rouge de l'observation de Gabin de son activité décisionnelle régulatrice à ce moment de la leçon.

IX.2.1.1.2. Structuration du champ d'attention lors des phases de réflexion

Nous mettons en évidence deux formes de réflexion lors de cette séquence, corrélatives de deux formes distinctes de structuration du champ attentionnel. La première se déroule en alternance avec l'observation de l'activité motrice des élèves et porte essentiellement sur les indices prélevés et leur analyse. La seconde activité réflexive précède la régulation et porte davantage sur la forme de celle-ci (la typologie et la forme de guidage). Pendant la première forme de réflexion, le champ d'attention de Gabin est partagé entre une prise d'information externe sur l'activité d'Alexandre et une introspection au sein de laquelle il se revoit dans une de ses expériences physiques passées. Gabin est d'ailleurs très précis sur ce champ d'attention relatif à sa propre réflexion interne. Son champ d'attention oscille entre des prises d'informations externes sur le déroulement de la situation en cours, et des prises d'informations internes liées à des souvenirs de ses expériences antérieures. Lors des secondes formes de réflexion, la structuration du champ d'attention se caractérise toujours par une double focalisation externe/interne mais cette fois davantage sur le plan interne. Les très faibles indices verbalisés par Gabin sur l'activité des élèves couplés aux nombreux actes cognitifs, nous incitent à penser qu'il regarde les élèves tout en ne prélevant que les éléments important relatifs au déroulement des points, ce qui lui permet de se structurer dans le temps. Nous pensons qu'au sein des points, le champ d'attention de Gabin est orienté vers sa propre réflexion en cours. Plus globalement, nous observons ainsi une fermeture progressive du champ d'attention extérieur au profit d'indices internes au fil de son observation. Nous pensons que la prise en compte d'indices extérieurs lui est possible lors de phases réflexives peu intenses. Par ailleurs, il semble que le déroulé des points le met sous une pression temporelle de plus en plus forte en l'engageant davantage encore à envisager sa régulation, qu'il ne semble pas avoir encore précisée. Ainsi, cette fermeture du champ d'attention vers l'extérieur se corrèle selon nous à un besoin de focalisation sur sa propre réflexion devenue de plus en plus prégnante.

IX.2.1.1.3. Structuration du champ d'attention lors des phases de régulation

Relativement à la structuration du champ d'attention de Gabin lors de sa régulation par « arrêt » *via* la démonstration, nous avons notamment montré les différents gestes de Gabin cherchant à attirer l'attention d'Alexandre. Le principal indice pris en compte ici est la concentration d'Alexandre et son attention sur la régulation en cours. Nous en concluons qu'il est important pour Gabin lors de sa régulation que les élèves soient attentifs et à l'écoute de ce qu'il dit. En lien avec le but de Gabin à cet instant nous pouvons penser que son attention est fortement centrée sur ses gestes lors des moments de démonstration, comme en témoignent d'ailleurs ses verbalisations nombreuses et précises sur ses actes corrélés.

IX.2.1.2 Dynamique attentionnelle

IX.2.1.2.1. Articulation des fenêtres attentionnelles à l'échelle de la séquence

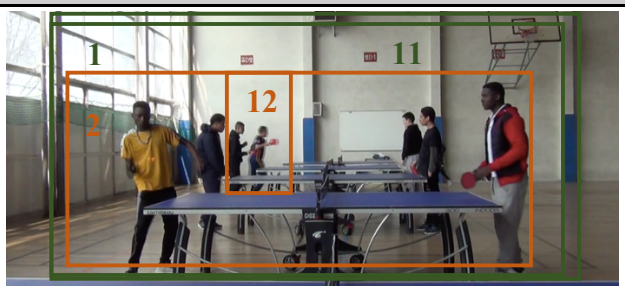
<table>
<tr><th colspan="5">Vidéo</th></tr>
<tr><td colspan="5"> 
</td></tr>
<tr><th colspan="5">EDE</th></tr>
<tr><th>Fenêtre cour</th><th>Fenêtre salle</th><th>(…)</th><th>Fenêtre cour</th><th>Fenêtre salle resserrée</th></tr>
<tr><td>1. (38) voir un peu toute les tables (44) Je suis attentif à la mise en jeu de l'activité des élèves</td><td>2. (66) Je me focalise vraiment sur Rossi et Alexandre</td><td>Articulation de fenêtres salle resserrées et écran détaillées ci-dessous</td><td>11. (304) superviser le reste des élèves voir où ils en sont</td><td>12. (328) je fixe Hicham (332) Il ne fait pas ce que je lui demande</td></tr>
</table>

Tableau 145 : Articulation des fenêtres attentionnelles de Gabin dans la séquence de tennis de table

A l'échelle temporelle de cette séquence, nous pouvons considérer que la dynamique attentionnelle dans sa globalité peut se décrire au travers du passage d'un cadrage large en fenêtre cour, à une focalisation en fenêtre salle resserrée, à, de nouveau une focalisation en fenêtre cour pour de nouveau se cibler sur un élève en fenêtre salle resserrée. Gabin alterne les temps d'observation de tous les élèves, une focalisation sur deux d'entre eux, pour revenir à une observation de toute la classe et enfin se focaliser à nouveau sur un seul élève. Cette alternance des différentes fenêtres semble s'ancrer dans un besoin de contrôle de tous les élèves de la classe tout en s'engageant dans des régulations motrices à un nombre d'élèves restreint (ici deux élèves). Nous pensons que Gabin est ici pris dans un dilemme entre gérer la classe et faire apprendre les élèves et ne semble parvenir à faire les deux en même temps. Or, ce constat prend d'autant plus de sens que seule sa vision centrale est sollicitée. Il est possible que cette non utilisation de sa vision périphérique ne l'autorise pas à prendre à la fois des informations sur l'ensemble de la classe et gérer le groupe tout en continuant d'observer spécifiquement un élève pour lui permettre d'apprendre. En outre, nous pensons que cela est renforcé par le caractère chronophage de son observation et la discrimination des comportements. Ces caractéristiques perceptives induisent ainsi un long temps de focalisation afin de pouvoir prélever des indices sur la motricité et les hiérarchiser. En somme, d'un point de vue de la dynamique attentionnelle globale de Gabin, nous pouvons mettre en évidence deux formes d'observation de l'activité des élèves. La première caractérisée par un cadrage très large, portant sur des indices liés à la mise en activité et au respect des consignes a davantage pour intention de conserver un contrôle sur la classe et de cadrer les élèves. La seconde est, elle, marquée par un cadrage plus restreint, portant sur des indices liés à la motricité en elle-même et a cette fois pour enjeu d'identifier des comportements moteurs pour ensuite les réguler et donc *in fine* faire apprendre les élèves. Nous pouvons caractériser ce mode de fonctionnement d'observation ***dipolaire*** dans le sens où elle est orientée tantôt sur un pôle de gestion de classe et tantôt sur un pôle d'apprentissage des élèves, sans que les deux ne se fassent jamais en même temps. Nous faisons ici écho au mode de fonctionnement général orienté sur ces deux mêmes pôles préalablement évoqués. Nous synthétisons la dynamique attentionnelle globale de Gabin lors de cette séquence dans le tableau suivant.

IX.2.1.2.2. Articulation des fenêtres attentionnelles lors de l'observation de la motricité

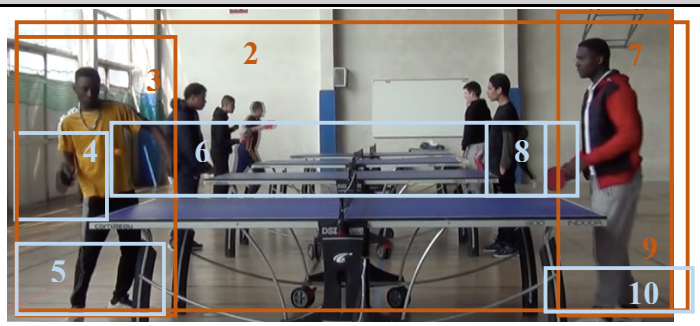
Vidéo	
	
EDE	
Fenêtre salle resserrée n°2	**2.** (66) Je me focalise vraiment sur Rossi et Alexandre (68) je regarde s'ils ont compris (100) Je les regarde globalement (98) je suis la balle (70) Je vois que mes consignes ont été comprises
Fenêtre salle resserrée n°3	**3.** (96) mon regard il va d'abord vers Alexandre (102) je vois sa posture (104) il est déséquilibré vers l'arrière quand il frappe
Fenêtre écran n°4	**4.** (88) J'suis attentif à la position de la raquette dans laquelle finit l'élève et sa tenue de la raquette (90) (la raquette est) plutôt ouverte
Fenêtre écran n°5	**5.** (106) Je vois ses appuis, il est sur les talons (134) Il recule à chaque fois qu'il frappe, il subit la balle, il attaque pas sa balle, il avance pas sur sa balle
Fenêtre écran n°6	**6.** (110) je regarde la trajectoire de la balle (122) Je regarde vraiment la balle, je la suis (80) (je regarde) la direction de la balle (124) Je suis l'impact de la balle
Fenêtre salle resserrée n°7	**7.** (124) je regarde globalement Rossi
Fenêtre écran n°8	**8.** (124) pour ensuite revenir sur la balle (126) Je vois l'impact de la balle, je vois d'abord l'impact de la raquette qui est ouverte
Fenêtre salle resserrée n°9	**9.** (114) je regarde Rossi (116) je regarde sa posture (126) j'ai une vision plus globale sur la posture
Fenêtre écran n°10	**10.** (118) Il a les pieds il a les pieds décalés (120) Le pied gauche est devant le pied droit

Tableau 146 : Articulation des fenêtres attentionnelles de Gabin, observation du binôme de Rossi

Lors de la focalisation sur le binôme de Rossi, nous constatons le passage d'une fenêtre salle resserrée à un enchainement de fenêtre écran sur les motricités respectives d'Alexandre puis de Rossi tout en prenant en compte la trajectoire de la balle entre les deux. Nous pensons ainsi que l'activité des élèves conditionne l'observation de Gabin et que la balle crée un filtre de lecture. Par ailleurs, l'enchainement des points semble être le métronome de l'observation et de la réflexion de Gabin. Enfin, l'observation de Gabin semble s'organiser comme allant du général au spécifique pour chaque point étudié de la motricité de l'élève. Cela est notamment mis en évidence par le passage alternatif de fenêtres salle resserrées à des fenêtres écran. En somme, son observation à cet instant est caractérisée par de nombreuses focalisations sur différents points de la motricité de l'élève.

IX.2.2. CARACTERISATION DE L'ACTIVITE DECISIONNELLE REGULATRICE

IX.2.2.1 Décision régulatrice « flash » verbale

Cette décision est délibérée par défaut sous pression temporelle sur fond de sédimentation. Tout d'abord la forme de cette régulation est automatique puisque non interrogée par Gabin. C'est pourquoi nous pensons que cette première intervention auprès des élèves sous la forme flash verbale n'est que le reflet de l'application d'un schéma décisionnel établi dont nous avons fait écho précédemment. Dans le fond, cette décision régulatrice est délibérée par défaut dans le sens où Gabin semble ne pas avoir le temps suffisant pour poursuivre sa réflexion en cours. Nous pensons ainsi que le rythme induit par l'enchainement des points contraint Gabin dans sa réflexion. A cet instant, il ne semble pas savoir ce qu'il doit faire comme en témoigne le caractère très global de son but (« savoir s'il faut une régulation, s'il la faut maintenant, et si oui comment la faire »). La première question (« savoir s'il faut une régulation ») nous permet de penser qu'il n'a pas encore stabilisé la hiérarchisation des comportements préalablement observés et donc qu'il n'est pas en mesure de dire quel est le problème majeur rencontré par l'élève. D'ailleurs, ce temps de réflexion a justement vocation à hiérarchiser les conduites observées tout en les comparant à des éléments d'arrière-plan liés à la connaissance de l'activité. En outre, cette réflexion se conclut justement par une indécision totale sur ce qui pourrait être au cœur de sa régulation, l'amenant ainsi à ne pas intervenir tout de suite sur du moteur (« j'interviens pas tout de suite sur du moteur »). Nous constatons que cette régulation mobilise un élément d'arrière-plan relatif à la connaissance de ses élèves, ce qui converge avec son intention que les élèves restent investis et ne se découragent pas. Nous pensons que cette régulation n'a vocation qu'à manifester sa présence d'enseignant aux élèves et peut être considérée comme un moyen parmi d'autres lui permettant de cadrer la classe et de gérer le groupe. Ce n'est donc pas totalement une décision régulatrice telle que nous l'avions initialement définie. Par ailleurs, Gabin fait référence à des éléments d'arrière-plan relatifs à ses expériences passées. Tout cela confère bien une facette de sédimentation à cette décision régulatrice. D'un point de vue extérieur, la régulation est verbale et « flash » en confirmant aux élèves qu'ils sont dans la logique de la situation. Elle est très brève et intervient entre deux points alors que la balle est arrêtée. Gabin se rapproche des élèves pour leur parler, ce que nous avions déjà pu observer en escalade.

IX.2.2.2 Décision régulatrice de non-intervention

Cette décision est délibérée par défaut sous pression temporelle. En effet, suite à cette intervention verbale « flash », Gabin s'engage dans une nouvelle réflexion qui se corrèle avec l'engagement des élèves dans un second point. Nous constatons que la hiérarchisation des comportements observés n'est toujours pas réalisée (« (je pense) à ce que je peux isoler dans tout ce que j'ai vu ») ce qui nous amène à confirmer que Gabin n'est pas intervenu au préalable sur du moteur car il n'était pas en mesure de le faire. Ce second moment de réflexion est donc dans la continuité du premier en portant essentiellement sur la mise en évidence du problème majeur d'Alexandre ; afin donc d'anticiper le contenu de sa régulation. Nous notons ainsi le caractère extrêmement chronophage de cette étape dans l'activité décisionnelle de Gabin à cet instant. En outre, cette réflexion est également marquée par cette

seconde interrogation d'intervention possible. Nous pensons que Gabin est ici conditionné par les points qui défilent et qu'il souhaiterait s'engager plus rapidement dans une régulation mais qu'il n'en a pas les moyens à cet instant car n'ayant pas identifié le contenu de sa régulation. Il justifie ainsi sa non intervention par l'idée de leur laisser encore du temps pour voir si le problème se représente à nouveau. Nous pensons néanmoins, que c'est ici davantage pour se laisser du temps à lui et pouvoir hiérarchiser les comportements observés que Gabin prend cette décision. Nous pensons qu'il ne l'a pas verbalisé en EDE, tel que nous l'avions souligné pour Jean afin de préserver son sentiment de compétence.

IX.2.2.3 Décision régulatrice par la démonstration

Cette décision est délibérée sur fond de sédimentation pour le contenu et de routinisation pour la forme. A cet instant Gabin est désormais convaincu qu'il doit intervenir. Il est intéressant de noter qu'il sait également qu'il va démontrer. La typologie de l'intervention et la forme de guidage son donc ici complètement anticipées et reliées à la typologie des élèves (« avec ces élèves-là non (il n'y a pas d'autres possibilités) »). La forme de la régulation est liée à un schéma préétabli adapté à la typologie de ses classes et présente donc un caractère très routinisé. Gabin s'interroge alors globalement sur l'organisation de cette démonstration sans pour autant avoir finalisé le fond de celle-ci ce qui l'amène à être pris de cours au moment où la balle tombe au sol. En somme, nous observons que la réflexion de Gabin, bien que pilotée *a priori* par un cadre cognitif anticipé (faut-il réguler ? quand ? comment ?), la réflexion de Gabin à cet instant est davantage orientée vers le contenu de la régulation, ce qu'il ne parvient pour autant pas à trouver à l'instant où débute celle-ci. Dans ce cadre, nous constatons que cette réflexion est nourrie par un ensemble d'éléments d'arrière-plan de différentes natures. Enfin, nous retrouvons une nouvelle fois un petit temps pris par Gabin pour synthétiser l'ensemble des idées, supports de sa régulation. D'un point de vue extérieur, nous retrouvons un mode de fonctionnement préalablement observé chez Gabin en musculation consistant à partir de ce que fait l'élève pour ensuite lui montrer ce qu'il y a à faire. Gabin parle dans ce cadre de régulation par la caricature. Cette régulation porte sur des contenus d'enseignement que Gabin avait anticipés pour la situation d'apprentissage suivante. Il est ainsi intéressant d'observer qu'il semble se projeter dans la suite de la leçon avec ces élèves. Par ailleurs, lors de cette régulation Gabin est davantage centré sur des contenus liés à l'intention de jeu et non réellement sur les moyens permettant de la mettre en place.

IX.2.2.4 Synthèse sur l'activité décisionnelle régulatrice de Gabin en tennis de table

Nous présentons la synthèse du contenu de chaque décision régulatrice au cours de cette séquence de tennis de table dans le tableau suivant. Nous constatons que Gabin semble procéder selon une logique de spécification au fil de ses régulations. La première étant davantage orientée vers le maintien des élèves en activité tout en leur précisant qu'ils ont bien compris les consignes de la situation ; la seconde est prioritairement destinée à les réguler sur leur activité motrice. En somme, nous constatons qu'il ne semble pas en capacité de réaliser les deux en même temps et que ses régulations sont guidées par une unique intention (encourager ou faire apprendre).

	Motivation	Consignes	But	Critères de réalisation	Critère de réussite
Régulation flash verbale	x	x			
Décision de non intervention					
Régulation arrêt démonstration			x	x	

Tableau 147 : Contenu de l'activité décisionnelle régulatrice de Gabin en Tennis de table

Enfin, nous retenons le caractère très émotionnel de l'activité de Gabin lors de cette séquence de tennis de table. Il est ainsi possible que cet état interne, encore non observé précédemment puisse être lié aux caractéristiques des élèves et au climat de classe très peu enclins aux apprentissages.

Chapitre X. Etude de cas n°7 : Pauline-Badminton-4ème (spé)

X.1. PRESENTATION DES DONNEES

X.1.1. CONTEXTUALISATION DE LA LEÇON

X.1.1.1 Conception de la leçon : exploitation de la planification

La leçon filmée est la quatrième leçon d'un cycle en comptant dix. La classe est une quatrième composée de 26 élèves. Les élèves vivent leur premier cycle dans l'APSA, c'est ainsi la compétence attendue de niveau 1 dans de la compétence propre n°4 qui est visée (BOEN HS n°6 du 28.08.2008). Les principaux éléments conceptuels retenus au sein de la planification de la leçon sont les suivants.

Objectifs leçon	Rupture court/long		
Compétences visées	**Connaissances :** Vocabulaire spécifique ; Règlement en simple ; Système de comptage de points et les règles de service. **Capacités :** Garder la raquette haute tout au long de l'échange en prise universelle et le coude haut ; Se déplacer rapidement en fonction de la trajectoire du volant pour frapper équilibré et se replacer immédiatement après avoir été débordé ; Déplacer son adversaire par une succession de frappes variées en longueur. **Attitudes :** Respecter le matériel, participer à l'installation et au rangement ; Chercher à gagner tout en respectant les règles, l'arbitre, l'adversaire et l'observateur ; Savoir perdre ou gagner dans le respect de l'adversaire.		
Planification de l'organisation spatio-temporelle de la leçon			
Phase de la leçon	**Descriptif**	**Contenus d'enseignement à transmettre**	**Remédiations**
Echauffement La tournante	Trouver les tactiques pour empêcher l'adversaire de renvoyer le volant. 1ère phase : L'équipe de 2 joueurs s'affronte en match. Pour gagner des points chaque joueur doit frapper le volant chacun son tour. Sinon point pour l'adversaire. 2ème phase : le point direct vaut 3 points. Simplification : la simple tournante. Complexification : ne prendre qu'une seule raquette. Donner la raquette à son partenaire.		
Situation n°1 Atelier Amorti	Renvoyer le volant dans la zone de service. Le lanceur envoie un volant haut dans la zone 2. Le joueur en position d'attente au fond renvoie le volant dans la zone avant en frappe main haute.	Pour amortir : Préparation de profil, raquette armée derrière la tête avec le bras cassé, coude haut et prise universelle ; Prendre le volant haut et en avant de soi avec un plan de frappe orienté vers le haut du filet, Ne pas arrêter le geste mais caresser le volant pour un amorti près du filet.	Complexification En 2ème série : Se tenir prêt à la ligne de service (avoir un déplacement vers l'arrière)
Situation n°2 Match à thème amorti	Gagner son match en envoyant le plus souvent le volant près du filet (zone avant). Le joueur peut gagner 3 points s'il envoie le volant en zone avant et que l'adversaire fait une faute (filet ou hors terrain). Puis après ne touche pas le volant uniquement	Tactique : Si je suis avancé, j'attaque par un smash ou un amorti. Si je suis acculé au fond, je neutralise par un dégagement ; Je réalise un amorti si l'adversaire est en fond de court ;avant de frapper, regarder où va l'adversaire et jouer à l'opposée (libérer la nuque en utilisant la vision périphérique) ; Amener l'adversaire au fond du terrain pour ensuite le déborder près du filet.	Complexification -Diminuer la profondeur de la zone 3.
Situation n°3 Les trois zones	Fermer les 3 zones le plus vite possible. Pour fermer une zone, soit le joueur envoie un volant sur une des zones sans que l'adversaire ne le touche, soit il faut marquer 3 points pour ensuite choisir la zone qu'il veut fermer.	Regarder où se place l'adversaire pour savoir où renvoyer le volant ; Envoyer le volant dans les espaces libres, c'est à dire là où l'adversaire n'est pas ; Faire courir l'adversaire en longueur : envoyer court puis long pour qu'il soit en retard et ne puisse pas toucher le volant ;Rompre le volant le plus vite possible.	Complexification -Terrain entier avec 6 zones - La zone arrière est moins profonde.
Situation n°4 Le roi du terrain	Sur terrain simple avec 3 ou 4 joueurs. 1 C 1 sur 1 point. Le perdant sort et le gagnant reste. L'autre joueur est arbitre.	Jouer souvent sur des renvois sécuritaires pour que l'adversaire réalise une faute avant moi ; Rechercher la rupture lors des volants favorables (volants hauts et près du filet) ; Repousser l'adversaire pour l'empêcher de renvoyer le volant.	

Tableau 148 : Eléments sélectionnés issus de la planification de la leçon de badminton de Pauline

X.1.1.2 Déroulement de la leçon : enregistrements audiovisuels

X.1.1.2.1. Contextualisation organisationnelle : synopsis

La leçon se déroule le lundi 11 avril 2016 de 10h30 à 12h30 dans le gymnase du collège. Les terrains doivent être installés et désinstallés en début et fin de cours. Les élèves sont plus ou moins autonomes dans cette organisation matérielle. Ils apparaissent très dissipés dès le début du cours. Ils ont des difficultés à rester concentrés longtemps dans une même tâche. La leçon est perturbée par de nombreux conflits entre élèves et très nombreux rappels à la règle de Pauline. Le climat de classe est peu propice aux apprentissages.

Temps	Phase de la leçon	Description synthétique de l'activité de l'enseignant et des élèves
0'' (8'45) => 8'45	Prise en main	La prise en main se fait dans la grande salle, l'enseignante rassemble les élèves devant un grand tableau Velleda. La première consigne n'intervient qu'au bout de 3'15 compte tenu d'un climat peu propice à l'écoute de consignes. Pas moins d'une dizaine de rappels à l'ordre sont nécessaires avant qu'un calme relatif ne soit obtenu. Cette explication suscite de nombreuses et vives réactions, l'enseignante est obligée de parlementer. Certains élèves commencent à prendre des raquettes et sont rappelés à l'ordre alors qu'une démonstration de la situation de double est mise en place (l'enseignante et trois élèves).
(0'45) => 9'30	Mise en place sur les terrains	Les élèves se placent sur les terrains. L'enseignante prend en compte le cas de deux élèves qui se retrouvent seules (jeu en simple).
(12') => 21'30	Echauffement « Matchs en double »	Les terrains laissent à voir des réalisations différentes de l'exercice. L'enseignante passe de terrain en terrain et règle essentiellement des problèmes de règlement (service, marquage du point), d'organisation ou de mésententes entre adversaires. Pas ou peu de contenus moteurs. Plus de 3 minutes à remotiver des filles qui ne veulent pas occuper leur terrain. Une rotation de terrain en milieu de période.
(3'30) => 25'00	Regroupement des élèves avant consigne	L'enseignante demande le regroupement des élèves et met presque 3 minutes à l'obtenir malgré de nombreuses interventions orales.
(6'30) => 31'30	Consignes situation n°1 (« Amorti main haute »)	Regroupement peu propice à l'écoute : élèves de dos, élèves debout malgré de nombreux rappels, un élève (Rami) qui se déplace tout autour du regroupement sans raison etc. Climat très compliqué à gérer, obligation d'alterner en permanence consignes et réprimandes.
(2'00) => 33'30	Les élèves vont s'installer sur les terrains	L'enseignante dessine un tableau sur le Velléda pour la marque des scores obtenus à l'exercice. L'installation dans la situation prend environ deux minutes entrecoupées de nombreux rappels à l'ordre. Le début véritable de la situation est difficile à situer.
(14'30) => 48'00	Situation n°1 « Amorti main haute »	L'activité de l'enseignante est orientée vers la mise au travail des élèves et le maintien de leur engagement dans la situation. Elle passe beaucoup de temps à motiver certaines filles (Constance, Lisa, etc.) puis décide finalement de jouer avec elles. Le reste de son activité est orienté vers des régulations motrices essentiellement « flash »
(8') => 56'00	Regroupement de élèves Consignes situation	Climat très compliqué, l'enseignante a beaucoup de mal à donner ses consignes et à mettre les élèves en activité sur les terrains.
(18'00) => 1:15'00	Situation n°2 « Montante descendante »	Matchs au temps que l'enseignante a du mal à gérer car les élèves ne savent jamais sur quel terrain ils doivent être. L'enseignante passe de terrain en terrain pour faire quelques commentaires essentiellement relatifs au fonctionnement ou au règlement, tout en réglant les conflits de montée ou de descente de terrain.
(5'30) => 1:20'30	Attribution des poules	L'E à la table de marque détermine les poules et donne une feuille de poule à remplir. C'est long car les élèves sont dissipés, peu attentifs.
(12'00) => 1:32'30	Situation de matchs en poules	Devant le manque de temps, l'E décide de finalement reprendre les feuilles de tournoi et de faire des matchs en 1 point « roi du terrain » avec le vainqueur qui reste et le perdant qui sort. Le temps de faire ces changements, il reste moins de 10 minutes.

Tableau 149 : Synopsis de la leçon de badminton de Pauline

X.1.1.2.2. Présentation de l'activité de l'enseignant au sein de la leçon

X.1.1.2.2.1. Repérage des différentes formes de régulations utilisées

Nous présentons l'activité globale de régulation de Pauline au travers du tableau suivant.

Régulations Pauline, Badminton, 4ème			
Ordre	**Sécurité**	**Organisation**	**Motrices (DR)**
94	2	60	24

Tableau 150 : Décisions de régulation de Pauline, Badminton

La plupart des régulations sont liées au maintien de l'ordre et au respect des consignes de vie de classe (52,2%). Cela nous permet de confirmer le climat très peu propice aux apprentissages lors de cette leçon et les répercussions sur l'activité globale de Pauline se devant ainsi d'être attentive à chaque instant à d'éventuels comportements déviants. En parallèle de cela, sont observées de très nombreuses régulation liées à l'organisation ; ce que nous pensons être un effet collatéral du climat de classe très perturbé. Pauline se doit ainsi d'adapter son activité d'enseignement au regard des réactions des élèves. Malgré tout, nous constatons qu'elle reste mobilisée dans une activité décisionnelle régulatrice relativement conséquente (13,3%) ; nous prenons ici comme point de comparaison les études de cas précédentes. Enfin, nous observons que la gestion de la sécurité ne constitue pas une préoccupation prioritaire pour Pauline au sein de cette leçon (1%)[111].

X.1.1.2.2.2. Chronologie et caractéristiques des décisions régulatrices de la leçon

Nous présentons le détail de l'activité décisionnelle régulatrice de Pauline à l'échelle de cette leçon de basket-ball dans le tableau suivant.

[111] Pour davantage de précisions nous renvoyons le lecteur au tableau détaillé en annexe 38

Phase de la leçon (Tâche)	Typologie de l'intervention	Forme de guidage
Echauffement en double	Flash puis suivi	Oral
	Flash	Oral
	Flash	Oral
	Arrêt	Oral ; Démonstration
	Suivi	Oral
	Suivi	Oral ; Démonstration
	Suivi	Oral ; Démonstration
Situation « amorti main haute »	Flash	Oral
	Suivi	Oral ; Démonstration
	Suivi puis Arrêt	Oral ;Démonstration
	Flash	Oral
	Suivi	Oral ; Démonstration
	Suivi	Oral
	Suivi	Oral
Montante descendante	Suivi	Oral
	Flash	Oral
	Suivi	Oral ; Démonstration
	Flash	Oral ; Démonstration
	Suivi	Oral
	Flash	Oral ; Démonstration
Matchs de poule « roi du terrain »	Suivi	Oral ; Démonstration
	Arrêt	Oral
	Flash	Oral
	Suivi puis Arrêt	Oral

Tableau 151 : Chronologie de l'activité décisionnelle régulatrice de Pauline, Badminton[112]

Les régulations les plus utilisées sont celles en « suivi » (54,2%) et en « flash » (37,5%), délaissant ainsi la typologie en « arrêt ». Il est possible que le climat de classe préalablement exposé, puisse être à l'origine de cette démarche. Par ailleurs, la démonstration est très souvent mobilisée (presque une régulation sur deux).

X.1.2. CONTEXTUALISATION DE LA SEQUENCE RETENUE

X.1.2.1 Description de la séquence par l'enseignant lors du rappel stimulé

Suite au premier visionnage Pauline fait écho à son anticipation de la situation (« je savais que ça allait être la situation qui allait être compliquée à gérer avec cette classe ce qui s'est pas fait avec l'autre classe (…) donc je me doutais qu'ils n'allaient pas tous le faire correctement »). Elle verbalise par ailleurs son intention à cet instant de la leçon avec une élève particulière (« y a Constance et il faut que je la gère un peu parce que sinon c'est elle qui va ramener toutes les filles sur les bancs »). Lors du second visionnage Pauline identifie cinq moments importants. Le premier moment important concerne l'« observation de Constance et Sarah et décision de faire jouer Constance ». Pauline exprime ses observations précédant le début de la séquence relative à l'activité de jeu de Constance et Sarah (« Sarah n'arrive pas du tout à faire les dégagements en très haut et assez loin »), ce qui la conduit ainsi à s'engager dans le jeu afin de faire faire les amortis à Constance (« l'atelier va pas pouvoir bien marcher, donc je décide de faire jouer Constance »). Le deuxième moment important concerne « le premier volant » et l'observation que « Constance frappe un peu trop fort ». Elle fait écho à une régulation par le geste (« le cadre d'un amorti où le volant doit tomber enfin la zone où le volant doit tomber ») accompagnés de conseils verbaux (« je lui dis voilà là fais attention faut pas que ça dépasse la ligne de service pour que ça soit un amorti qui soit bon »). Le troisième moment important est lié au fait que « Constance pose une question ». Pauline fait référence à cet instant à la question de Constance (« Là elle pose une question qui est importante parce qu'elle dit qu'elle est très loin et que du coup elle arrivera pas à faire passer le volant derrière le filet »). Le quatrième moment important concerne « l'observation et régulation du troisième et du quatrième volant pris derrière elle ». Pauline précise un décalage dans son observation du troisième et du quatrième volant (« juste avant je le vois un peu mais c'était pas très exprimé, mais là elle l'a pris encore plus loin derrière, elle est encore plus mal placée »). Elle

[112] Pour le détail du tableau, nous revoyons le lecteur à l'annexe 39

fait enfin référence à la précision donnée à Constance de son avancée vers le critère de réussite (« je la motive « bien trois volants » ouais je la motive et je lui rappelle les critères de réussite »). Le cinquième moment important concerne la « régulation du quatrième volant ; motivation et encouragement de Constance ».

X.1.2.2 Présentation de la séquence à partir de l'enregistrement audiovisuel

Il s'agit d'une décision de régulation de type « suivi » et « arrêt » alterné, se déroulant dans la situation n°1 de l'amorti main haute, à la trente septième minute de la leçon. A cet instant de la leçon Sarah, l'adversaire de Constance n'arrive pas à lui faire jouer des amortis, ce pourquoi Pauline décide de prendre la place de Sarah pour faire jouer Constance et est donc directement engagée dans la situation. L'activité de Pauline au sein de cette séquence peut être décrite et décomposée, d'un point de vue extérieur, selon sept phases distinctes, recensées dans le tableau suivant.

X.1.2.3 Synthèse : croisement des données

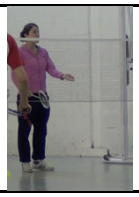
Découpage temporel	Organisation spatiale	Activité de l'enseignant	Verbatim et (actes directement observables corrélés)
N°1 : Observation de Constance et Sarah et décision de faire jouer Constance		Observation et décision de jouer avec Constance	E. J'vais te les faire, tu me ramasses les volants, à chaque fois tu m'les ramènes et je fais les volants à Constance. J'te les fais, à chaque fois elle me ramène les volants, on en fait dix, ok
N°2 : Premier volant ; Constance frappe un peu trop fort		Premier point joué/observé et régulation « flash »	E. ***(Se met à servir en face de Constance)*** Pas mal, bien … mais c'est limite, frotte-le un peu plus.
N°3 : Constance pose une question		Réaction de Constance et interactions avec Pauline	él. ***(Constance parle mais inaudible)*** E. Mais justement, faut être loin quand on fait un amorti. Je te jure que non car comme tu continues ton geste, il va atterrir forcément ici. Il faut juste que t'arrêtes pas le geste.
N°4 : Observation et régulation du deuxième et troisième volant pris derrière		Deuxième point joué/observé et régulation postérieure corrélée	E. ***(Joue un nouveau volant)***. Pas mal, ok, alors maintenant tu vas essayer de me le faire moins en cloche ***(mime)*** ça veut dire que tu me le mets plus directement mais toujours en le prenant au-dessus. D'accord, voilà, en fait le tamis il est un peu trop haut comme ça, voilà, tu accompagnes en baissant le volant ***(mime les gestes à faire)***.
		Troisième point joué/observé et régulation postérieure corrélée	E. Allez troisième ***(engage un troisième volant)***, à mon avis c'est parce que tu ***(gênée par un élève qui traverse le terrain) (Eh Ilias, là !)*** C'est parce que, parce que tu te places mal, des fois t'es trop derrière E. Pour l'instant, là, toi t'as réussi trois volants. Bah oui !
N°5 Régulation du quatrième volant ; encouragement de Constance		Quatrième point joué et régulation postérieure corrélée	E. ***(engage un quatrième volant)*** Ah ça, il est beau là, parce que tu vois il est super près du filet.

Tableau 152 : Chronologie de la séquence de Badminton de Pauline, croisement des données du rappel stimulé et de la vidéo

X.1.3. RELATION ENTRE LES ACTIONS ET LES VERBALISATIONS SUR CES ACTIONS VECUES

X.1.3.1 Premier moment important : « observation de Constance et Sarah et décision de faire jouer Constance »

X.1.3.1.1. Observation initiale

X.1.3.1.1.1. Verbalisations en EDE

Pauline exprime que son but est orienté vers l'observation de la mise au travail des deux élèves sur ce terrain (« voir comment elles travaillent, si elles se mettent au travail »). Elle exprime des actes cognitifs corrélés à ce but (« je me dis que Sarah elle ne va pas pousser les autres à jouer avec elle ») ce qui prend source dans un élément d'arrière-plan lié à sa connaissance de cette élève (« je sais que c'est une bonne élève mais timide »). Son activité à cet instant est également perceptive (« je vois que Sarah veut faire la situation mais qu'y a personne avec elle » ; « elle attend, elle est avec une raquette dans les mains, elle a des volants à côté d'elle, les cinq volants que j'ai demandé de prendre et y a personne en face d'elle » ; « je vois des filles au niveau du banc »), ce qui la conduit à la mise en œuvre d'actes moteurs (« je vais vers elle pour lui mettre une élève devant elle et qu'elle puisse travailler » ; « je mets Constance devant Sarah »). Pauline focalise alors son attention sur l'activité de ces deux élèves tout en portant spécifiquement son observation sur Sarah (« je suis attentive aux deux élèves mais surtout à Sarah ») et perçoit que la situation ne démarre pas (« Y a plusieurs tentatives d'échanges » ; « je vois que ça ne marche pas beaucoup, je vois Sarah qui n'arrive pas à envoyer le volant haut et loin »). Suite à cela l'enseignante constate tout d'abord que Constance ne peut pas respecter les consignes de la situation (« je me dis que Constance ne peut pas faire un amorti »). Elle s'engage dans une activité réflexive sur la poursuite de son activité d'enseignement et exprime ainsi de nombreux dilemmes (« je me dis est-ce que je les laisse ou est-ce que je les change de rôle pour que ce soit Constance qui le fasse et Sara qui fasse l'amorti ; et en même temps je me dis est-ce que je reste avec elles où est-ce que je vais voir les autres pour aussi les réguler » ; « je me dis si je les laisse elles vont pas le faire » ; « après je me dis si je change les rôles Sara ne fera pas non plus les amortis ce que je ne veux pas non plus »). Cette réflexion est nourrie par un élément d'arrière-plan relatif à sa connaissance de ces élèves (« je les connais, il faut toujours être derrière elles pour qu'elles fassent quelque chose »).

X.1.3.1.1.2. Enregistrements audiovisuels

Pauline fait ici référence à des faits précédant le début de la séquence vidéo ; elle n'a donc pas visualisé ce moment de la séquence lors du rappel stimulé. Nous avons tenu à présenter ces éléments car nous considérons qu'ils représentent des éléments significatifs pour cette enseignante dans son activité décisionnelle régulatrice à cet instant et notamment sur son choix d'intervenir et de jouer avec Constance. Pauline parlemente longuement avec les filles assises sur le banc pour les mettre en activité. La vidéo nous permet tout d'abord de confirmer l'attention de Pauline envers Sarah (flèche bleu, tableau suivant). Elle l'observe en étant très proche d'elle comme en témoigne le tableau suivant. Enfin, la vidéo nous permet de confirmer les nombreux échecs de Sarah dans ses tentatives de services long et haut.

EDE	Vidéo	Audio
(14) Y a plusieurs tentatives d'échanges (16) Je vois que ça ne marche pas beaucoup, je vois Sarah qui n'arrive pas à envoyer le volant haut et loin		E. ***(Observe rapidement une élève s'apprêtant à servir)***

Tableau 153 : Analyse croisée des indices de Pauline lors de son observation initiale

X.1.3.1.2. Observation du reste de la classe

X.1.3.1.2.1. Verbalisations en EDE

Pauline exprime son but de prendre en compte les autres élèves de la classe afin d'observer leur activité et s'ils respectent les consignes de la situation d'apprentissage en cours (« voir ce qu'ils font, s'ils font pas n'importe quoi, s'ils respectent mes consignes »). Elle exprime des actes perceptifs (« je regarde un peu les autres, les élèves des autres terrains ») tout en précisant les indices issus de son contenu attentionnel (« je vois ceux qui sont à côté » ; « y en a certains qui le font, qui essayent au moins »). Cela est corrélé à un élément d'arrière-plan relatif à sa connaissance de ces élèves (« c'est plutôt ceux qui travaillent pas énormément d'habitude qui sont pas trop motivés ou qui vont pas faire l'exercice comme je veux »). Enfin, cette observation se prolonge par un acte cognitif interrogeant la poursuite de son activité d'enseignement (« je me dis, au moins ils essayent, je vais les laisser dans leur exercice pour qu'au moins ils réessayent encore et puis je viendrai les voir après »).

X.1.3.1.2.2. Vidéo

La vidéo nous permet de confirmer les indices issus du contenu attentionnel de Pauline relatifs aux élèves du terrain se situant à sa droite (flèche violette, photo n°1, tableau 154). Elle ne reste pas à la même place mais se rapproche d'eux pour réaliser cette observation. Suite à cela elle semble attirée de nouveau très rapidement par Constance et Sarah (flèche bleues, photo n°2). Néanmoins, au regard du cadrage resserré sur Pauline, la vidéo ne nous permet pas de confirmer ou non les indices qu'elle a perçus.

	Photo n°1	Photo n°2
Vidéo		
EDE	(32) Je regarde un peu les autres, les élèves des autres terrains	

Tableau 154 : Analyse de la dynamique attentionnelle de Pauline, observation du reste de la classe

X.1.3.1.3. Observation du binôme et décision de remplacer Sarah

X.1.3.1.3.1. Verbalisations en EDE

A cet instant le but de Pauline est de maintenir Constance engagée dans la pratique (« maintenir Constance dans l'activité »). Pour y parvenir, elle verbalise un sous-but consistant à trouver une solution (« trouver une autre solution pour que Constance puisse faire ses amortis »). Son activité à cet instant est à la fois perceptive (« je regarde vraiment Sarah ») et cognitive en essayant de trouver des élèves qui pourrait remplacer Sarah (« je pense à mettre un autre élève à la place de Sarah » ; « je pense aux filles sur le banc »). Elle fait écho à Léa (« (je pense) à Léa ») mais les éléments d'arrière-plan relatifs à sa connaissance générale de l'élève (« elle est pas très très forte ») et à son état physique dans cette leçon (« elle a mal au ventre ») la conduisent à oublier rapidement cette idée (« je me dis ça va servir à rien, elle ne va pas y arriver, ça va revenir au même »). Suite à cela, son activité s'organise à nouveaux à la fois à partir d'actes cognitifs (« je me dis que je vais quand même essayer de la faire re-servir un peu Sarah en la régulant ») et d'actes perceptifs l'amenant à rendre en compte dans son contenu attentionnel que Sarah tente des services types « service tennis » (« je vois qu'elle tente un service par au-dessus ») tout en sachant dans son arrière-plan décisionnel que c'est interdit (« je sais que c'est interdit »). Elle fait alors écho à des actes "langagiers" et corporels destinés à réguler verbalement Sarah (« je joue sur la distance du service, je lui montre qu'elle peut servir plutôt au milieu du terrain pas tout derrière mais pas non plus tout devant » ; « je lui fais changer sa technique »). Il semble qu'elle soit moins préoccupée par le respect du règlement que du bon fonctionnement de sa situation (« je me dis si ça peut juste permettre que la situation marche, c'est pas si grave »). Son activité se poursuit par des actes perceptifs, ce qui la mène à prendre en compte dans son contenu attentionnel que les échecs se répètent malgré ses régulations verbales (« je vois qu'elle n'y

arrive toujours pas, je vois qu'elle n'y arrivera pas »). Cette observation, couplée à la pression temporelle ressentie (« y aura pas assez de répétitions pour y arriver, je me dis qu'on a pas le temps ») la poussent à conclure qu'elle doit remplacer Constance (« je me dis finalement je remplace Sarah ») tout en argumentant pour elle-même son choix (« je me dis que si c'est moi, ça va beaucoup plus la motiver et l'engager dans l'activité que si c'est un camarade »).

X.1.3.1.3.2. Enregistrements audiovisuels

La vidéo nous permet tout d'abord de confirmer les verbalisations de Paulines relatives à ses actes "langagiers" et moteurs engagés pour réguler l'élève. Nous observons que Pauline régule à de nombreuses reprises Sarah sur les modalités d'exécution d'un service qui permettraient à Constance de pouvoir faire la situation. La régulation motrice est ici exclusivement orientée vers le respect des consignes par les élèves. Ces transmissions de contenus d'enseignement n'ont ainsi pas tant vocation à permettre à Sarah de progresser sur le service qu'à autoriser la bonne mise en route de la situation.

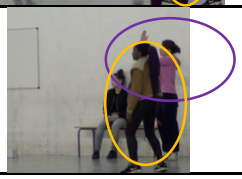
EDE	Vidéo	Audio
(58) je joue sur la distance du service, je lui montre qu'elle peut servir plutôt au milieu du terrain pas tout derrière mais pas non plus tout devant		E. Euh Sarah, tu sais envoyer haut et loin toi ?! Non ? Eh ben alors rapproche-toi, tu n'es pas obligée, là, là, comme on est juste en atelier, tu peux te rapprocher à fond et euh, coup droit c'est bon tu y arrives ?! Ouais, tu y arrives ça, bon
(54) Je me dis que je vais quand même essayer de la faire re-servir un peu Sarah en la régulant (56) je lui fais changer sa technique		E. Sarah, ta raquette elle est complètement comme ça, hop ! ***(en mimant un geste)***. Voilà, quand tu prends le volant, elle est droite.

Tableau 155 : Analyse croisée de l'activité de Pauline, observation du binôme

Enfin, relativement au contenu attentionnel de Pauline, force est de constater que le cadrage vidéo à cet instant de la leçon était focalisé sur l'enseignante et Constance. Ce pourquoi nous ne pouvons confirmer les indices perçus et verbalisés en EDE. Néanmoins, nous pouvons inférer ses échecs répétés au regard de l'activité de Constance totalement immobile à chaque instant (cercle jaunes, tableau n°156). Cela nous amène enfin à confirmer l'intervention de Pauline et sa décision de jouer avec Constance (cercle et caractères bleus).

EDE	Vidéo	Verbatim Vidéo
(60) y aura pas assez de répétitions pour y arriver, je me dis qu'on a pas le temps, il faut que je la remplace (42) je me dis finalement je remplace Sarah (64) je me dis que si c'est moi, ça va beaucoup plus la motiver et l'engager dans l'activité que si c'est un camarade		E. J'vais te les faire, tu me ramasses les volants, à chaque fois tu m'les ramènes et je fais les volants à Constance. J'te les fais, à chaque fois elle me ramène les volants, on en fait dix, ok Constance ?

Tableau 156 : Analyse croisée de l'activité de Pauline, décision de remplacer Sarah

X.1.3.1.4. Relations entre les verbalisations, les actions et les éléments d'arrière-plan à différentes échelles temporelles

	Planification de leçon	Contexte de la leçon	Connaissances des élèves	Connaissances sur l'APSA	Expériences antérieures
But n°1	(14) Y a plusieurs tentatives d'échanges (16) Je vois que ça ne marche pas beaucoup, je vois Sarah qui n'arrive pas à envoyer le volant haut et loin		(10) je sais que c'est une bonne élève mais timide (28) je les connais, il faut toujours être derrière elles pour qu'elles fassent quelque chose		
But n°2	(40) Y en a certains qui le font, qui essayent au moins		(38) C'est plutôt ceux qui travaillent pas énormément d'habitude qui sont pas trop motivés ou qui vont pas faire l'exercice comme je veux		
But n°3	(60) Je vois qu'elle n'y arrive toujours pas, je vois qu'elle n'y arrivera pas		(50) elle a mal au ventre et en plus elle est pas très très forte	(56) je sais que c'est interdit	

Tableau 157 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Pauline, Badminton, moment important n°1

Pauline fait appel presque exclusivement à des éléments d'arrière-plan liés à ses connaissances sur ces élèves. Ces connaissances concernent à la fois leur attitude générale et leur rapport à l'école, à la fois leur niveau de pratique dans l'APSA et à la fois leur état général physique au sein de cette leçon. Notons enfin une référence à une connaissance dans l'APSA lors de sa délibération sur sa potentielle intervention. La grande majorité des indices pris en compte par Pauline lors de ce premier moment important sont très largement empreints de sa planification de leçon. Elle y fait référence à chaque instant. En effet, elle semble chercher une adéquation entre l'activité des élèves et les consignes de la situation qu'elle a prévue.

X.1.3.2 Deuxième moment important : « premier volant, Constance frappe un peu trop fort »

X.1.3.2.1. Observation du premier volant

X.1.3.2.1.1. Verbalisations en EDE

A cet instant Pauline exprime but à la fois en lien avec son activité d'enseignement (« je la fais jouer et je l'observe pour lui dire ce qu'elle ne fait pas bien ») et à la fois en lien avec l'élève (« motiver Constance la maintenir dans l'activité en la faisant progresser dans l'amorti »). Ses actes sont premièrement perceptifs (« (je suis attentive) à Constance ») ce qui l'amène à percevoir (« elle est au milieu du terrain »). Cette activité perceptive est immédiatement corrélée à des actes cognitifs (« Toute suite je me dis elle n'a pas écouté les consignes »), ce qui fait écho à deux éléments d'arrière-plan ; le premier est implicites et justement liés aux consignes de la situation[113], le second élément d'arrière-plan est explicite et fait écho à la fois à son observation de Constance pendant les consignes et à une caractéristique plus globale de cette élèves (« je le savais déjà un peu je l'avais vu bavarder pendant mes consignes et puis elle n'écoute jamais vraiment les consignes »). Pauline fait ensuite écho à des indices mobilisés dans son contenu attentionnel (« sur le premier volant c'est limite » ; « le volant touche pleine ligne ») et plus implicitement (« y a plein de choses qui ne vont pas »), ce qui induit des actes cognitifs (« je me dis bon, c'est un premier essai, mais jpeux pas la décourager »). Son attention semble particulièrement se focaliser sur la trajectoire du volant (« la trajectoire du volant est pas mal en cloche et le volant est pas très très lent ») ce qui la renforce dans son idée que Constance n'a pas écouté les consignes (« ça me confirme qu'elle n'a pas écouté les consignes »). Enfin, Pauline perçoit un autre indicateur sur l'activité de Constance (« je vois qu'elle continue son mouvement, elle le prend assez haut, un peu devant mais quand même assez haut ») qu'elle ne juge pas comme étant le problème majeur chez cet élève (« pour moi c'est pas le plus important »). Ces actes perceptifs et cognitifs prennent source dans son l'arrière-plan décisionnel relatifs à son expérience antérieure en tant qu'entraineuse en badminton (« C'est l'expérience d'avoir vu déjà beaucoup d'élèves au badminton »). Pauline semble faire référence à des étapes de niveaux de pratique et de problèmes majeurs corrélés (« je sais quelle est la première étape à faire, la deuxième la troisième si jamais y a des difficultés ») et positionne ainsi Constance dans la première (« pour moi elle est dans la toute première étape »).

X.1.3.2.1.2. Enregistrements audiovisuels

A cet instant la vidéo nous permet de confirmer l'ensemble des indices issus du contenu attentionnel de Pauline sur l'activité de Constance. Le tableau 158 suivant, nous permet d'observer que l'élève prend effectivement le volant (triangle jaune dans chaque prochaine image) très haut ce qui l'oblige à se mettre sur la pointe des pieds (cercle bleu). Par ailleurs, nous pouvons inférer à partir de quelques images, la trajectoire très « en cloche » du volant (trait orange). En revanche, il est difficile de confirmer avec précision non seulement la position de Constance sur son terrain mais également celle du volant. En effet, le plan à cet instant ne permet pas de se rendre réellement compte des perspectives.

[113] Nous renvoyons le lecteur à la planification de leçon de Pauline (cf. tableau n°153)

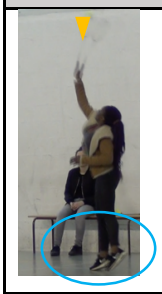
Vidéo			
			
EDE			
(126) elle le prend assez haut, un peu devant mais quand même assez haut	(126) je vois qu'elle continue son mouvement	(88) La trajectoire du volant est pas mal en cloche et le volant est pas très très lent	

Tableau 158 : Analyse croisée des indices de Pauline lors de l'observation du premier volant

X.1.3.2.2. Régulation verbale sur le premier volant

X.1.3.2.2.1. Verbalisations en EDE

A cet instant le but de Pauline est à nouveau verbalisé à la fois en lien avec sa propre activité d'enseignement (« qu'elle comprenne ce que j'attends d'elle dans la situation » ; « qu'elle fasse la différence entre ce que moi je veux et ce qu'elle elle fait ») et à la fois par rapport à l'élève (« sans trop la démotiver » ; « qu'elle fasse bien la différence entre « frotter » et « frapper »). Son activité débute par des actes en partie langagiers (« je commence ma régulation par du positif » ; « je lui dis que c'est pas mal » ; « je lui répète les consignes » ; « je lui dis que le volant quand on fait un amorti il faut frotter le volant et il faut qu'il tombe dans cette zone pour qu'il soit efficace » ; « je lui donne encore d'autres repères » ; « je lui dis de frotter plus le volant ») et en partie moteurs liés à une démonstration (« je démontre » ; « je lui montre ces repères, visuellement » ; « j'utilise les lignes du terrain » ; « je lui montre la ligne du service avec ma raquette »). Ces derniers éléments répondent à un sous-but relatif à cette régulation (« je veux que ça soit plus visuel »). Pauline fait également référence à un autre sous-but lié à son intention que Constance soit attentive à sa régulation (« je veux être sûre qu'elle m'écoute »). Elle verbalise des modalités de mise en œuvre de ses actes "langagiers" (« Je parle fort, je mets de l'intention dans ma voix »). Dans le même temps son activité est également perceptive (« je la regarde, je la fixe un peu du regard » ; « je lui dis « attention » et « c'est limite » pour que ça attire son attention ») ce qui l'amène à prendre en compte des indices sur l'élève dans son contenu attentionnel (« elle me regarde, elle m'écoute ») qu'elle analyse au travers d'actes cognitifs (« je me dis que c'est bien, je me dis qu'elle est attentive à ce que je lui dis »).

X.1.3.2.2.2. Enregistrements audiovisuels

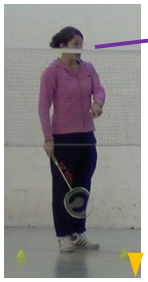
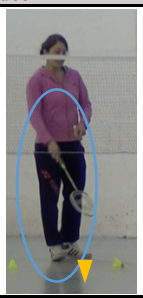
Vidéo			
			
Audio			
E. Pas mal	E. bien	E. mais c'est limite	E. frotte-le un peu plus
EDE			
(84) je commence ma régulation par du positif (86) je lui dis que c'est pas mal	(110) je la regarde, je la fixe un peu du regard	(98) Je lui montre ces repères, visuellement (100) J'utilise les lignes du terrain (102) je lui montre la ligne du service avec ma raquette (96) Je lui dis que le volant quand on fait un amorti il faut frotter le volant et il faut qu'il tombe dans cette zone pour qu'il soit efficace (112) je lui dis « attention » et « c'est limite » pour que ça attire son attention	(122) Je lui dis de frotter plus le volant (108) je démontre

Tableau 159 : Analyse croisée de l'activité de Pauline lors de la régulation du premier volant

La vidéo nous permet de confirmer les verbalisations de Pauline en EDE relativement à sa dynamique attentionnelle et aux indices mobilisés dans son contenu attentionnel. En appui sur le tableau précédent, nous confirmons les verbalisations de Pauline relatives à son attention envers Constance (flèche et verbalisations en violet dans le tableau) par l'analyse de la direction de son regard. Nous confirmons par ailleurs ses verbalisations en EDE relatives à ses actes "langagiers" en valorisant par un même code couleur les données également identifiées à la vidéo.

X.1.3.2.3. Relations entre les verbalisations, les actions et les éléments d'arrière-plan à différentes échelles temporelles

Lors de ce deuxième moment important, il est intéressant de noter que Pauline ne fait pas référence à de éléments d'arrière-plan lors de la régulation verbale. Elle mobilise exclusivement des éléments d'arrière-plan lors de son observation du premier volant. Elle fait notamment un peu référence à sa planification de leçon, au contexte de celle-ci et à la connaissance de ses élèves et de façon plus importante à ses expériences antérieures en tant qu'entraineur en badminton.

	Planification de leçon	Contexte de la leçon	Connaissances des élèves	Connaissances sur l'APSA	Expériences antérieures
But n°1	(16) Je vois que ça ne marche pas beaucoup	(76) je le savais déjà un peu, je l'avais vu bavarder pendant mes consignes (60) Je vois qu'elle n'y arrive toujours pas	(76) elle n'écoute jamais vraiment les consignes		(130) C'est l'expérience d'avoir vu déjà beaucoup d'élèves au badminton (132) je sais quelle est la première étape à faire, la deuxième la troisième si jamais y a des difficultés
But n°2					

Tableau 160 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Pauline, Badminton, moment important n°2

X.1.3.3 Troisième moment important : « Constance pose une question »

X.1.3.3.1. Question de Constance

X.1.3.3.1.1. Verbalisations en EDE

Nous n'avons pas recueilli de but relatif à l'activité de Pauline qui est, à cet instant, attentive aux paroles de Constance (« elle me parle, elle me pose une question » ; « elle me dit mais madame je peux pas faire ça parce que sinon ça va pas passer »). Nous pensons que ce but est identique à celui de l'instant précédent et que ce moment n'est que la continuité du précédent. Son activité à cet instant est essentiellement marquée par des actes cognitifs (« je me dis bon au moins elle fait pas ça, comme ça, elle veut faire ça bien, elle s'intéresse un peu plus, elle réfléchit » ; « je me dis aussi qu'elle me pose une question sur l'exercice qu'on est en train de faire c'est pas une question qui est complétement en dehors du cours » ; « je me dis qu'elle réfléchit au geste qu'elle doit faire » ; « (je me dis) qu'elle s'intéresse, ça va marcher, j'espère que ça va encore plus marcher »). Tout cela est corrélé à un état interne positif de Pauline (« je suis contente »).

X.1.3.3.1.2. Enregistrements audiovisuels

Le dispositif utilisé pour recueillir le son ne nous permet pas à cet instant de percevoir avec distinction les propos tenus pas Constance, ce que nous ne pouvons ainsi confirmer. Nous confirmons les verbalisations de Pauline relatives à la motivation qu'elle met dans sa voix pour valoriser ce questionnement de Constance ; le ton est vif et enjoué. Par ailleurs nous confirmons ses verbalisations relatives à sa dynamique attentionnelle en constatant une réelle focalisation de son regard envers Constance (flèche violette).

EDE	Vidéo	Audio
(138) elle me parle, elle me pose une question (146) elle me dit « mais madame je peux pas faire ça parce sinon ça va pas passer »		E. Mais justement, faut être loin quand on fait un amorti. Je te jure que non car comme tu continues ton geste, il va atterrir forcément ici. Il faut juste que t'arrêtes pas le geste.

Tableau 161 : Analyse croisée de l'activité de Pauline, réponse à la question de Constance

X.1.3.3.2. Relations entre les verbalisations, les actions et les éléments d'arrière-plan à différentes échelles temporelles

Lors de ce troisième moment important, Pauline ne fait pas référence à des éléments d'arrière-plan. Elle semble uniquement ancrée dans le moment présent et son interaction avec Constance.

X.1.3.4 Quatrième moment important : « observation et régulation du deuxième et troisième volant pris derrière »

X.1.3.4.1. Observation et régulation du deuxième volant

X.1.3.4.1.1. Verbalisations en EDE

Le but de Pauline est une nouvelle fois verbalisé par rapport à sa propre activité d'enseignement (« pas tout de suite la réguler là-dessus, voir sur les autres volants, si c'est vraiment un problème ou si c'était juste le hasard » et « la motiver encore un peu, lui faire comprendre qu'elle peut progresser, qu'elle peut vraiment mieux faire ») et à l'élève (« qu'elle ne se décourage pas »). Son activité est principalement guidée par des actes perceptifs (« elle joue son deuxième volant ») ce qui l'amène à prendre en compte de nombreux indices au sein de son contenu attentionnel en partie sur la motricité de l'élève (« je vois qu'elle le prend vraiment derrière elle » ; « je vois qu'elle saute et elle le prend très haut » ; « elle a le bras complètement tendu » ; « elle le prend un peu de face elle est pas de profil ») et en partie sur la profondeur du volant (« le volant est encore dans la zone »). Cette activité perceptive est suivi d'actes cognitifs (« je me dis elle peut encore mieux faire, qu'elle le prend derrière mais que ça arrive souvent de prendre un volant derrière »). Elle fait ensuite écho à des actes liés à une « régulation en deux temps ». Le premier est lié à des actes "langagiers" destinés à encourager l'élève (« je commence par l'encourager »), le second correspond à des actes à la fois langagier et moteurs destinés à la corriger (« je lui donne des repères » ; « j'insiste sur un mot : en cloche » ; « je la corrige sur le geste »). En parallèle de cela son activité est également perceptive (« je la regarde vraiment, je montre avec des gestes, enfin je démontre en même temps que je lui parle »). Son contenu attentionnel est ainsi marqué par des indices sur l'élève (« elle me regarde » ; « elle reproduit mon geste aussi elle reproduit le geste de ma démonstration, elle ne le fait pas bien mais elle le reproduit »). Tout cela l'amène une nouvelle fois à penser à l'investissement de Constance dans la situation (« ça me confirme qu'elle est vraiment engagée dans ma régulation que c'est bon j'ai réussi à la motiver »).

X.1.3.4.1.2. Enregistrements audiovisuels

Tout d'abord la vidéo nous permet de confirmer les indices issus du contenu attentionnel de Pauline relatifs à l'activité de Constance lors de ce second volant.

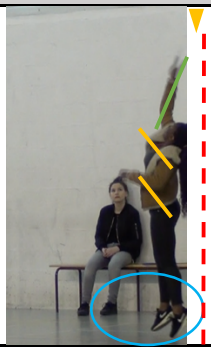
EDE	Vidéo
(152) je vois qu'elle le prend vraiment derrière elle (154) je vois qu'elle saute et elle le prend très haut (156) Elle a le bras complètement tendu (158) elle le prend un peu de face elle est pas de profil	

Tableau 162 : Analyse croisée des indices de Paulin lors de l'observation du deuxième volant

Nous avons schématisé, dans le tableau suivant, la projection orthogonale (ligne rouge discontinue) du volant par rapport au sol, nous permettant de mettre en avant la prise de ce dernier effectivement en arrière. Par ailleurs, la ligne verte, nous permet de confirmer le bras presque tendu de Constance au moment de la frappe. Par ailleurs, le cercle bleu met en avant

cette prise de volant encore plus haute que sur le premier volant, l'amenant cette fois à sauter. Enfin, les trois lignes jaunes, nous permettent d'observer que la ligne d'épaule, la ligne du bassin et celle des chevilles sont parallèles et confirment ainsi la prise de volant presque de face. La vidéo nous permet ainsi de constater que les nombreux indices pris en compte par Pauline à cet instant sont en conformité avec l'activité motrice réelle de l'élève.
Par ailleurs, la vidéo nous permet de confirmer les verbalisations de Pauline relatives à ses actes corporels pendant sa démonstration et à son attention envers Constance (flèches violettes).

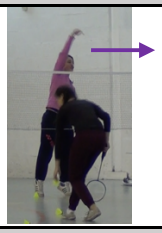
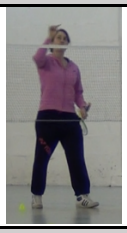
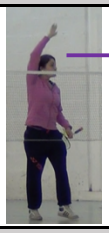
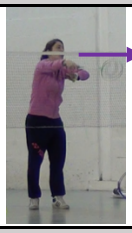
Vidéo					
					
Audio					
E. Pas mal, ok, alors maintenant tu vas essayer de me le faire moins en cloche	E. ça veut dire que tu me le mets plus…	E. … directement	E. mais toujours en le prenant au-dessus	E. en fait le tamis il est un peu trop haut comme ça	E. voilà, tu accompagnes en baissant le volant

Tableau 163 : Kinogramme de l'activité de Pauline lors de la régulation du deuxième volant

Par ailleurs, le tableau suivant permet de confirmer les verbalisations de Pauline relative à l'attention de Constance envers la démonstration de Pauline (flèches rouges). Nous confirmons par ailleurs les verbalisations de Pauline relatives à la réalisation du geste à vide en miroir par cette élève (cercles bleus pour Pauline, violets pour Constance).

Photo n°1	Photo n°2

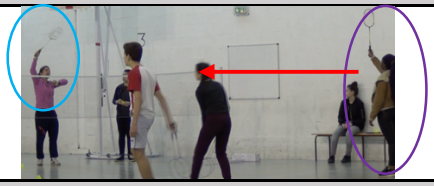
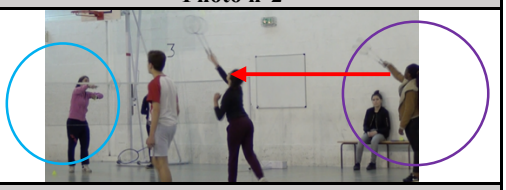

	

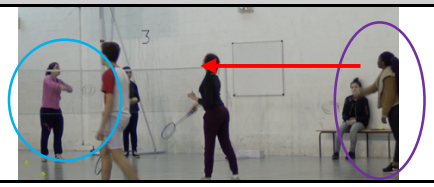
Photo n°3	**Photo n°4**
	

Tableau 164 : Kinogramme de l'activité de Constance, régulation du deuxième volant

X.1.3.4.2. Observation et régulation du troisième volant

X.1.3.4.2.1. Verbalisations en EDE

Le but de Pauline est à cet instant assez précis sur la motricité de Constance (« voir si elle le prend encore derrière ou pas »). Lors de ce troisième volant (« on enchaine sur le troisième volant ») son activité est tout d'abord perceptive (« je l'observe ») au travers d'actes perceptifs centrés sur son bras et l'orientation de sa raquette (« je me fixe sur les bras, l'orientation de la raquette je regarde beaucoup ça » ; « je me focalise dessus »). Son contenu attentionnel est donc marqué par des indices liés au comportement général de Constance (« je vois encore qu'elle le prend encore plus derrière » ; « elle prend encore le volant très haut elle saute presque encore ») ou plus ciblés sur une partie spécifique (« sa raquette est complètement orientée vers le ciel »). Son activité est ensuite caractérisée par des actes cognitifs lui permettant de faire un constat sur l'évolution de l'activité de Constance entre le deuxième et le troisième volant (« je me dis c'est déjà la deuxième fois et c'est encore pire, elle le prend encore plus loin derrière ») tout en la menant à prendre une décision (« donc là je me dis il faut lui redire, lui réexpliquer que c'est plus facile déjà de prendre devant mais

toujours de le prendre aussi haut et de faire attention au tamis »). Cette activité cognitive s'effectue en parallèle d'actes perceptifs à partir desquels elle prélève des indices visuels et auditifs sur l'élève (« je vois Constance qui me parle » ; « elle me dit qu'elle ne comprend pas, que ça ne marche pas »). Cette réaction de Constance semble la conforter dans son idée que l'élève est investie dans la situation (« Je me dis que c'est bon déjà elle est vraiment dans la situation ») tout en considérant que cela témoigne d'un besoin de comprendre (« je me dis qu'elle cherche à comprendre ») la confortant ainsi dans le moment de sa régulation (« c'est le moment de lui dire qu'elle prend le volant trop derrière »). Suite à cela, Pauline fait très brièvement écho à cette même régulation (« je lui montre, je lui fais la régulation pour le volant derrière »).

X.1.3.4.2.2. Enregistrements audiovisuels

La vidéo nous permet de confirmer les verbalisations de Pauline en EDE relatives à son contenu attentionnel en lien avec les indices prélevés sur l'activité de Constance, et notamment son saut (cercle bleu). Tel que le fait Pauline en EDE, choisi de comparer l'activité de Constance entre le deuxième et le troisième volant.

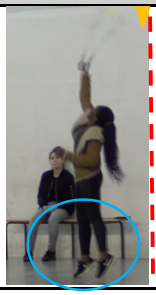
Deuxième volant	Troisième volant
	

Tableau 165 : Analyse des indices de Pauline lors de l'observation du troisième volant

Par ailleurs, la vidéo confirme les verbalisations de Pauline issues de son contenu attentionnel relatives à l'incompréhension de Constance. Nous pouvons observer certains gestes para-verbaux laissant apparaître une forme d'énervement en lien avec cette incompréhension (cercle et caractères bleu, tableau 166). Enfin la vidéo, nous permet de confirmer les actes "langagiers" et moteurs verbalisés en EDE par Pauline relatifs à son activité de régulation (cercle et caractères orange, tableau 166).

Incompréhension de Constance		Démonstration de Pauline		
EDE	Vidéo	EDE	Vidéo	Audio
(202) je vois Constance qui me parle (204) Elle me dit qu'elle ne comprend pas, que ça ne marche pas		(208) je lui montre, je lui fais la régulation pour le volant derrière		E. C'est parce que, parce que tu te places mal, des fois t'es trop derrière.

Tableau 166 : Analyse croisée de l'activité de Pauline, régulation du troisième volant

X.1.3.4.3. Observation du reste de la classe

X.1.3.4.3.1. Verbalisations en EDE

A cet instant, le but de Pauline change brutalement et s'oriente vers le contrôle visuel des autres élèves de la classe (« voir un peu ce que font les autres élèves »). C'est au travers d'une réflexion que Pauline se fixe ce but (« je me dis qu'il faut aussi que j'aille voir les autres, ça ne m'arrive pas souvent de rester longtemps comme ça sur un atelier à réguler un élève et surtout que ça soit moi qui fasse l'atelier avec un élève »). Cela se corrèle à un état interne ou elle exprime être perturbée (« je suis un peu perturbée »). Pour cela elle exprime jeter des petits coups d'œil et regarder au fond du gymnase (« je jette un petit coup d'œil, je les regarde de loin » ; « (je regarde) au fond »). Cela l'amène à prendre en compte plusieurs indices assez généraux et davantage orientés vers la mise en activité des élèves et le respect des consignes (« je vois qu'il y en a un peu qui sont sur les bancs, mais je vois que ça tourne, que l'atelier tourne correctement, ils essayent de faire quelque chose » ; « je vois que ceux de mon côté droit travaillent beaucoup mieux »).

X.1.3.4.3.2. Enregistrements audiovisuels

A cet instant le plan vidéo est focalisé sur Constance et Pauline, ce qui ne nous permet pas de croiser l'analyse en lien avec son contenu attentionnel. Néanmoins, nous mettons en avant deux petits décrochages visuels, certainement révélateurs des coups d'œil évoqués par Pauline en EDE (flèches rouges, tableau 167) La photo n°2 montre bien une vision au loin, bien au-delà de Constance ; le regard de Pauline à cet instant est explicitement orienté vers le fond du gymnase.

Photo n°1	Photo n°2

Tableau 167 : Dynamique attentionnelle de Pauline lors de l'observation du reste de la classe

X.1.3.4.4. Réflexion : faire un choix

X.1.3.4.4.1. Verbalisations en EDE

A cet instant, le but de Pauline est l'expression d'un dilemme consistant à choisir entre rester avec Constance ou aller voir les autres élèves (« Je me pose encore plus la question si je reste avec Constance ou si je vais voir les autres »), ce qui s'inscrit en continuité avec le moment précédent. C'est un élément d'arrière-plan lié à sa connaissance de l'élève qui semble lui permettre de trouver la solution à cette interrogation (« je la connais Constance, pour moi là elle le fait mais si je m'en vais je sais qu'elle peut lâcher et se décourager »). Son activité à cet instant est essentiellement cognitive (« je me dis il faut que je continue avec Constance » ; « je me dis que j'aurai d'autres temps pour aller voir les autres » ; « je me dis que c'est pas souvent que je reste avec Constance donc autant en profiter là maintenant » ; « je me dis que le fait de rester avec Constance sur tout l'atelier ça va servir pour la suite du cours que elle restera comme les autres à jouer à chaque fois dans les matchs qu'elle décrochera pas »). Cette activité perceptive est interrompue par des indices issus de son contenu attentionnel (« y a Justine qui vient me demander, on écrit quoi au tableau ? »). De cela, Pauline est confortée dans sa décision (« je me dis bon déjà ça travaille, ça me rassure un peu sur le fait que je suis pas allée les voir ça me confirme dans mon choix ») ce qui s'inscrit dans un élément d'arrière-plan relatif à sa connaissance de ces élèves (« Justine et Sherine je sais très bien qu'elles travaillent »).

X.1.3.4.4.2. Enregistrements audiovisuels

Au-delà de l'interruption de Justine (cercle vert dans le tableau suivant), la vidéo ne nous apporte pas, à cet instant, d'autres d'informations pertinentes pour documenter notre objet d'étude.

X.1.3.4.5. Rappel du critère de réussite

X.1.3.4.5.1. Verbalisations en EDE

A cet instant le but de Pauline est de motiver Constance suite à l'intervention de Justine (« motiver Constance, pas qu'elle se décourage d'entendre que Justine a déjà fini et en plus elle a fait dix sur dix »). Son activité est à la fois composée d'actes perceptifs visant à conserver Constance dans son champ visuel (« je retourne sur Constance » ; « (je suis) toujours attentive à Constance ») et d'actes "langagiers" lui permettant de lui communiquer son avancée dans les critères de réussite (« je lui dis t'en es à trois volants toi »). Son contenu attentionnel est caractérisé par des indices relatifs à l'élève (« Je vois qu'elle n'y croit pas » ; « elle me dit, moi ? » ; « je vois que Constance est fière »). De cette observation, Pauline s'engage dans brève activité cognitive au sein de laquelle elle se confirme tout d'abord qu'elle a fait le bon choix en restant avec cette élève (« ça me confirme encore plus dans mon choix ») tout en se projetant dans la suite de son intervention (« je me dis que ça a marché et qu'il faut continuer, il faut aller jusqu'au bout »).

X.1.3.4.5.2. Vidéo

Une nouvelle fois, les propos verbalisés par Pauline en EDE relatifs à cet instant sont essentiellement centrés sur une réflexion, non directement observable à la vidéo. Néanmoins, les données vidéo nous permettent de confirmer l'attitude de satisfaction de Constance suite au rappel de son avancée dans la situation (critère de réussite).

X.1.3.4.6. Relations entre les verbalisations, les actions et les éléments d'arrière-plan à différentes échelles temporelles

Lors de ce quatrième moment important consistant à observer et réguler le deuxième et le troisième volant, il est intéressant de noter que Pauline ne fait presque pas appel explicitement à des éléments d'arrière-plan. Dans ce cadre, nous observons qu'elle ne fait écho qu'à des éléments sur ses connaissances des élèves lors de sa réflexion sur le choix entre rester avec Constance et aller voir les autres élèves. Néanmoins, nous constatons qu'elle mobilise plus implicitement certains éléments d'arrière-plan relatifs à sa planification de leçon, à ses connaissances dans l'APSA ou encore à des faits précédents au cours de la leçon. Nous présentons l'ensemble des éléments d'arrière-plan explicites et implicites relatifs à ce quatrième moment important dans le tableau ci-dessous.

	Planification de leçon	Contexte de la leçon	Connaissances des élèves	Connaissances sur l'APSA	Expériences antérieures
But n°1		(158) le volant est encore dans la zone		(160) ça arrive souvent de prendre un volant derrière	
But n°2		(188) je vois encore qu'elle le prend encore plus derrière (200) elle prend encore le volant très haut elle saute presque encore (202) je me dis c'est déjà la deuxième fois et c'est encore pire			
But n°3	(216) je vois que ça tourne, que l'atelier tourne correctement, ils essayent de faire quelque chose		(228) je la connais Constance, pour moi là elle le fait mais si je m'en vais je sais qu'elle peut lâcher et se décourager (234) Justine et Sherine je sais très bien qu'elles travaillent		(208) ça ne m'arrive pas souvent de rester longtemps comme ça sur un atelier à réguler un élève et surtout que ça soit moi qui fasse l'atelier avec un élève
But n°4					(228) Je me dis que c'est pas souvent que je reste avec Constance donc autant en profiter là maintenant
But n°5					

Tableau 168 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Pauline, Badminton, moment important n°4

X.1.3.5 Cinquième moment important : « régulation du quatrième volant, motivation et encouragement de Constance »

X.1.3.5.1. Observation du quatrième volant

X.1.3.5.1.1. Verbalisations en EDE

A cet instant il est intéressant de constater que le but de Pauline est très ciblé sur l'activité motrice de Constance (« voir ce que Constance va faire sur le prochain amorti »). Elle exprime pour cela la regarder (« Je la regarde ») et ainsi percevoir des indices sur son activité (« elle joue son quatrième volant » ; « elle prend le volant devant elle, elle fait pas son petit saut » ; « (je vois) son tamis » ; « il est plus orienté vers le ciel il gratte bien le volant »). Par ailleurs Pauline exprime regarder spécifiquement un aspect de la motricité de Constance en lien avec la continuité du geste (« je regarde aussi si son bras continue si l'action ne s'arrête pas au niveau de la frappe »), ce qu'elle perçoit (« Je vois qu'il ne s'arrête pas, il se bloque pas »). Elle en déduit que Constance a bien tenu compte de sa régulation précédente (« je me dis qu'elle a écouté mes consignes »). Pauline perçoit également un autre indice sur la

motricité de Constance (« elle ne se déplace pas trop ») mais décide rapidement de ne pas lui signifier (« je lui dis pas ») en pensant que cela fera trop d'informations à traiter à la fois pour cette élève (« je me dis elle y arrive donc pour l'instant c'est pas grave on arrangera ça après ou peut pas tout arranger en même temps pour l'instant c'est pas la priorité »). Cela est en effet en lien avec la priorité de Pauline pour Constance, relative à un élément d'arrière-plan sur sa planification de leçon (« (ma priorité) c'est qu'elle le prenne devant et qu'elle ait le tamis pas trop orienté vers le ciel »).

X.1.3.5.1.2. Enregistrements audiovisuels

Le cadrage vidéo à cet instant ne nous permet d'observer qu'une partie du corps de Constance. Nous ne pouvons dans ce cadre confirmer l'ensemble des indices verbalisés par Pauline. Enfin, nous constatons une réelle évolution quant à l'effet de grattage du volant attendu et observé par Pauline.

X.1.3.5.2. Régulation du quatrième volant : encouragements à Constance

X.1.3.5.2.1. Verbalisations en EDE

Le but de Pauline change lorsque le volant de Constance arrive près du sol et qu'elle va entamer sa régulation avec l'intention majeure de l'encourager (« vraiment encourager Constance lui montrer que c'est vraiment bien »). A cet instant, son contenu attentionnel est constitué d'indices sur l'impact du volant au sol (« je vois le volant qui tombe vraiment proche du filet que l'amorti est vraiment réussi »). Elle fait ensuite écho à des actes "langagiers" (« je lui dis voilà là c'est super bien ») ainsi qu'à la démarche utilisée pour les réaliser (« avec ma voix, avec mon intonation de voix » ; « j'y mets de la joie, j'y mets de l'énergie »). Cette activité de communication est corrélée à des actes perceptifs (« je vois qu'elle est contente, elle fait une petite danse, je sens qu'elle est fière »). Enfin, Pauline fait référence à la réflexion qui l'anime à la fin de cette séquence vidéo (« je me dis que j'ai eu raison de rester avec elle que ça a marché que bon tout n'est pas parfait mais là au moins je l'ai motivée au moins pour le reste de la leçon et en même temps je repense encore aux autres » ; « (je me dis) que Ok c'est bien d'être avec Constance et de l'aider mais qu'il reste encore six volants et que ça va être long, donc il faut que j'enchaine, il faut que j'aille plus vite »).

X.1.3.5.2.2. Enregistrements audiovisuels

La vidéo nous permet tout d'abord de confirmer les indices issus du contenu attentionnel de Pauline. Nous constatons que le volant retombe vraiment très proche du filet (cercle jaune, tableau 169) et que Constance manifeste sa joie suite à la régulation de Pauline (photo n°2 et n°3). La vidéo nous permet par ailleurs de confirmer les verbalisations de Pauline relatives à ses actes "langagiers" et aux moyens mis en œuvre pour motiver constance. Nous confirmons la grande intensité de voix de Pauline lorsqu'elle précise à Constance que son volant est très bien réussi. Nous observons en outre que Pauline accompagne ses paroles par un geste para-verbal (mains ouvertes, paume orientée vers le ciel).

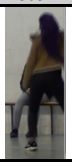
EDE	Photo n°1	Verbatim Vidéo	Photo n°2	Photo n°3
(288) Je vois qu'elle est contente, elle fais une petite danse, je sens qu'elle est fière		E. Ah ça, il est beau là, parce que tu vois il est super près du filet.		

Tableau 169 : Analyse croisée de l'activité de Pauline, régulation du quatrième volant

X.1.3.5.3. Relations entre les verbalisations, les actions et les éléments d'arrière-plan à différentes échelles temporelles

Lors de ce cinquième et dernier moment important, Pauline fait essentiellement référence à des éléments d'arrière-plan lors de la régulation de Constance. Elle mobilise à cet instant sa planification de leçon ainsi que ses connaissances dans l'APSA. Par ailleurs, lors de l'observation de Constance, elle effectue un parallèle avec ses observations précédentes en faisant référence au saut de l'élève pour frapper le volant.

	Planification de leçon	Contexte de la leçon	Connaissances des élèves	Connaissances sur l'APSA	Expériences antérieures
But n°1		(254) elle fait pas son petit saut			
But n°2	(272) (ma priorité) C'est qu'elle le prenne devant et qu'elle ait le tamis pas trop orienté vers le ciel			(276) je vois que l'amorti est vraiment réussi	

Tableau 170 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Pauline, Badminton, moment important n°5

X.2. INTERPRETATION DES DONNEES

X.2.1. ATTENTION EXPERIENTIELLE

X.2.1.1 Structuration du champ d'attention

X.2.1.1.1. Structuration du champ d'attention lors des phases d'observation

Nous mettons en évidence au sein de cette séquence deux formes d'observation de l'activité des élèves. La première est corrélée au premier moment important ayant notamment pour enjeu l'observation de la mise au travail des élèves. La seconde forme d'observation se retrouve lorsque Pauline est engagée dans la situation avec Constance.

X.2.1.1.1.1. Structuration du champ d'attention lors des phases d'observation de la mise au travail

Seul le canal visuel est mobilisé lors de cette observation générale. Par ailleurs, la vision centrale est exclusive, ce qui conduit Pauline à se décentrer de son objet focal (Constance et Sarah) pour en prendre un second (le terrain d'à côté) et ainsi garder un contrôle visuel sur l'ensemble de la classe. Cela témoigne donc d'une difficulté à prendre en compte plusieurs informations en même temps dont une serait prioritaire en vision centrale et les secondes, plus accessoires, en vision périphérique. Les indices perçus sont relatifs à la mise en activité des élèves et au respect des consignes. Le champ d'attention de Pauline est guidé par des éléments relatifs à l'activité ou la passivité des élèves. Cela semble correspondre à des routines de fonctionnement dans son activité d'enseignement. Nous pensons également que le climat de classe très perturbé peut impacter fortement ses préoccupations à cet instant de la leçon, ce qui se traduit par la prise en compte de tels indices. D'autres indices majoritairement pris en compte concernent le respect des consignes. En somme, son champ d'attention est prioritairement orienté vers le bon déroulement du cours (mise en activité des élèves) et application de ce qui a été prévu quelles que soient les actions ou réactions des élèves dans l'écologie de la leçon (respect des consignes). Cette mise en activité à tout prix chez Pauline, la conduit même à contourner temporairement le règlement spécifique de l'APSA, notamment en ce qui concerne la mise en jeu du volant. Pauline préfère donc à cet instant de la leçon que Sarah réalise un service permettant à Constance de jouer, bien que ce dernier ne soit pas réglementairement admis (service au-dessus de la ligne du bassin).

X.2.1.1.1.2. Structuration du champ d'attention lors des phases d'observation de la motricité

A cet instant, Pauline est exclusivement attentive à Constance comme en témoignent ses verbalisations en EDE. Ainsi, seule sa vision centrale est mobilisée et a pour focale l'activité motrice de cette élève. Les indices pris en compte concernent à la fois les consignes de la situation au travers de l'impact du volant au sol mais également les critères de réalisation de celle-ci, liés à la motricité de Constance et la trajectoire de son volant corrélée. La plupart des indices concernent cependant les critères de réalisation de la situation. Nous pensons que sa planification de leçon constitue une grille de lecture de la motricité principale en la guidant sur ce qu'il y a à prendre en compte à cet instant. Au regard de la précision de ses constats et de sa capacité de discrimination des éléments saillants, nous pensons que cette planification n'est que le reflet de ses connaissances sur l'activité motrice des élèves dans l'APSA comme elle y fait d'ailleurs référence en EDE (« C'est l'expérience d'avoir vu déjà beaucoup d'élèves au badminton »). Elle est également capable de percevoir des indices non prévus dans sa planification de leçon ; ce qui vient nous conforter dans cette idée. Elle fait par ailleurs preuve d'abstraction sur ces éléments qu'elle ne considère pas prioritaires à cet instant en n'en percevant pas plus de détails. Elle est dans ce cadre tout à fait en mesure d'observer qu'il « y

a plein de choses qui ne vont pas » sans pour autant préciser ces informations. L'originalité de ce temps d'observation se doit d'être soulignée au regard de son implication dans la situation. Contrairement aux autres observations étudiées jusqu'alors, témoignant d'une activité physique inexistante de l'enseignant, Pauline doit ici à la fois gérer le fonctionnement de la situation et sa régulation, ce qui engendre un degré de complexité plus important. Pour autant, l'ensemble des indices pris en compte sont confirmés à la lecture de la vidéo. Par ailleurs, nous constatons une lecture très fine, détaillée et totale de la motricité de l'élève. Dès lors, nous pouvons penser que son degré d'expertise dans l'APSA peut expliquer cette aisance tant dans la gestion de la complexité de la tâche que dans la qualité de ses constats. Enfin, nous soulignons un aspect particulier de son observation des volants n°2 et n°3. Lors du deuxième volant, Pauline n'a pas d'intention particulière relative à cette observation ce qui n'est pas le cas lors du troisième volant pour lequel elle a comme but de voir si elle « le prend encore derrière ou pas ». Dans ce cadre, la description de la motricité de Constance est bien plus globale et détaillée lors du second volant. En se fixant comme but de focaliser son attention sur un point particulier, Pauline réduit le nombre d'indices perçus sans pour autant détailler avec plus de précision le point observé. Ainsi, cette précision fine du but de Pauline a pour conséquence une réduction du champ d'attention et la perception d'indices moins nombreux sans pour autant être plus détaillés.

X.2.1.1.1.3. Relation entre les indices perçus et les éléments d'arrière-plan mobilisés

Lors de l'observation globale, nous pensons que sa planification de leçon constitue à cet instant un filtre majeur de lecture de la motricité des élèves. Pauline cherche en effet prioritairement à observer si les élèves sont en activité et s'ils respectent les consignes. Par ailleurs, lors de l'observation de Constance, Pauline mobilise de très nombreux éléments d'arrière-plan issus de champs distincts. Contrairement à nos constats précédents, sa planification de leçon est très peu utilisée lors de cette observation de l'activité motrice. Nous pensons ainsi qu'elle n'a pas besoin d'avoir recours à cet outil pour observer et décrypter l'activité de Constance. Son observation semble guidée par ses connaissances dans l'APSA et des caractéristiques de cette élève ainsi que par ses observations précédentes. Cela témoigne selon nous d'une grande capacité d'adaptation de son observation au fur et à mesure des volants joués et observés. Cela la conduit notamment à la logique de spécification de son observation préalablement mise en évidence.

X.2.1.1.1.4. Synthèse sur l'observation des élèves et la sélection d'indices chez Pauline en Badminton

Il est possible de distinguer deux formes d'observation distinctes par leur but, les indices mobilisés et le nombre d'élèves pris en compte. La première forme d'observation est globale en portant sur un nombre d'élèves conséquent et générale en mobilisant des indices liés à la mise en activité et au respect des consignes soit dans le but d'observer pour gérer la classe et maintenir tous les élèves engagés ; la seconde est spécifique à un ou deux élèves et détaillée dans les indices prélevés sur la motricité soit dans le but d'observer pour réguler et faire apprendre. Ainsi, nous retrouvons l'observation dipolaire notamment mise en évidence chez Gabin en tennis de table. Nous présentons la synthèse des indices mobilisés par Pauline lors de chaque forme d'observation dans le tableau suivant. Dans ce cadre, chaque observation spécifique et détaillée correspond à l'observation de chaque volant.

	Est ce qu'ils font ?	Est ce qu'ils font ce qu'il y a à faire ?	Est ce qu'ils font ce qu'il y a à faire pour bien faire par rapport à la SA
	Mise en activité	Consignes	Critères de réalisation
Obs globale et générale	1	2	
Obs spécifique et détaillée n°1		1	2
Obs spécifique et détaillée n°2		1	2
Obs spécifique et détaillée n°3			1
Obs spécifique et détaillée n°4		1	2

Tableau 171 : Synthèse des indices mobilisés par Pauline dans son activité d'observation en Badminton

Nous avons préalablement évoqué la fermeture du champ d'attention entre le deuxième et le troisième volant. Nous constatons en appui avec le tableau précédent, une ouverture du champ d'attention entre le troisième et le quatrième volant. Cela se corrèle une nouvelle fois à un but très global à cet instant. Par ailleurs, nous pensons que la répétition des coups permet à Pauline de prendre de plus en plus d'informations sur la motricité de l'élève, allant bien au-delà des critères de réalisation initiaux de la situation. Le tableau précédent nous permet à la fois de conclure que Pauline ne se focalise sur la mise en activité des élèves qu'au début de son observation. Par ailleurs, les consignes semblent constituer un fil rouge, en étant prises en compte à chaque instant. Enfin, Pauline fait très peu référence aux facteurs d'efficacité dans l'APSA et se centre exclusivement sur les critères de réalisation prévus. Il convient de nuancer ces constats au regard du caractère très fermé de la tâche à réaliser par Constance et du détail conséquent des critères de réalisation anticipés par Pauline dans sa planification de leçon. Ainsi, la focalisation sur un élève dans une tâche fermée induit une récurrence des comportements et donc des indices à observer.

X.2.1.1.2. Structuration du champ d'attention lors des phases de réflexion

Nous mettons en évidence deux temps très marqués par une délibération cognitive intense de Pauline, portant toutes deux sur un dilemme entre rester avec Constance et aller voir les autres élèves. Lors du premier temps de réflexion, Pauline se recentre sur elle-même comme en témoignent les éléments d'arrière-plan qu'elle mobilise à cet instant. Nous pensons en effet qu'en allant chercher au sein de ses connaissances des éléments de réponse, Pauline se focalise sur ses propres pensées. En outre, l'absence de verbalisations relatives à l'activité des élèves est un autre indicateur confirmant cette analyse. Par ailleurs, cette réflexion est marquée par le besoin de prendre en compte l'activité des autres élèves de la classe, ce qui s'observe alors par une ouverture du champ attention visuel et la prise en compte d'indices exclusivement centrés sur la mise en activité des élèves. La réflexion se poursuit par une attention partagée entre la suite de ses pensées et l'activité des deux filles. Nous pensons que cette attention est partagée d'une part au regard des très faibles indices verbalisés par Pauline et de leur caractère très globalisant et d'autre part au regard du grand nombre de verbalisations relatives à son activité réflexive. L'attention de Pauline à cet instant est ainsi évolutive, en étant tout d'abord focalisée sur elle-même, puis partagée avec les éléments contextuels l'entourant. Cette prise d'information lui permet d'opérer le juste choix au regard des caractéristiques de la leçon à cet instant. Relativement à la seconde réflexion, nous observons une fermeture du champ d'attention vers l'extérieur et une centration sur sa propre activité de réflexion. Cela est notamment révélé par la mobilisation à ce moment d'éléments d'arrière-plan relatifs à sa connaissance de cette élève. Ces mêmes éléments d'arrière-plan semblent constituer la source de son choix de rester avec Constance.

X.2.1.1.3. Structuration du champ d'attention lors des phases de régulation

Lors de ces phases de régulation nous remarquons une attention systématique de Pauline envers Constance. Elle mobilise à la fois son canal visuel en percevant des indicateurs sur l'activité de Constance une fois le point terminé et à la fois son canal auditif en verbalisant en EDE des éléments que nous n'avions pu décrypter lors de l'analyse vidéo. Le champ d'attention de Pauline semble pleinement ouvert envers l'élève lors de ces temps de régulation. Elle montre une réelle écoute et adaptation aux actions et réactions des élèves ; ce que nous n'avions d'ailleurs pas observé chez Jean et Gabin. Cela est d'autant plus intéressant qu'elle se trouve loin de l'élève (de l'autre côté du filet) et que le climat de classe est très bruyant. Pauline semble être capable d'une prise d'information relativement détaillée de l'activité de Constance même lorsqu'elle est engagée dans son activité de démonstration. Il est probable que ses nombreuses expériences en tant qu'entraineur de badminton lui aient permis de développer une expertise de la régulation ; lui permettant ainsi de se détacher du geste à démontrer pour s'orienter vers l'élève à qui cette régulation est destinée.

X.2.1.2 Dynamique attentionnelle

X.2.1.2.1. Articulation des fenêtres attentionnelles à l'échelle temporelle de la séquence

Nous pouvons décrire l'articulation des fenêtres attentionnelles comme l'alternance entre des focalisations en fenêtre cour ; permettant d'observer tous les élèves ; et des focalisations en fenêtre salle « resserrée ». Cela traduit une activité marquée par un double but simultané : gérer la classe et faire apprendre une élève. Néanmoins, nous avons précédemment mis en évidence que Pauline ne parvient pas à prendre en compte à la fois l'activité de Constance et celle des autres élèves, ce qui la conduit à passer d'une focalisation attentionnelle à une autre ; soit d'une fenêtre attentionnelle large pour observer en vue de gérer le groupe classe à une fenêtre attentionnelle plus serrée en vue de faire apprendre une élève. Nous pouvons ainsi qualifier cette activité de ***dipolaire*** puisqu'orientée globalement vers un double but, sans pour autant parvenir à le gérer dans un même temps. Nous schématisons ainsi l'articulation des fenêtres attentionnelles de Pauline à cet instant de la leçon dans le tableau suivant.

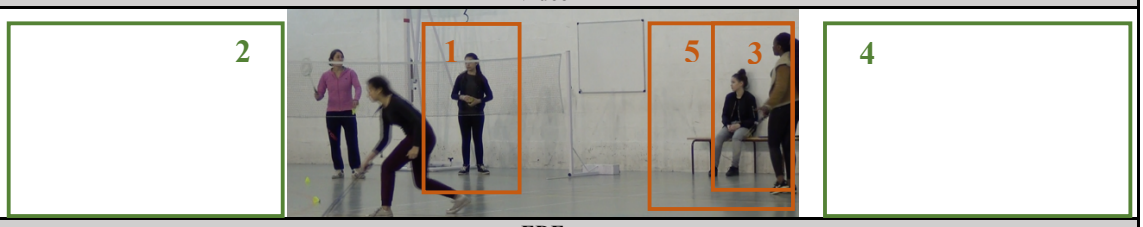
Vidéo						
						
EDE						
Fenêtre salle resserrée	**Fenêtre cour**	**Fenêtre salle resserrée**	**(…)**	**Fenêtre cour**	**Fenêtre salle resserrée**	**(…)**
1. (4) je vois que Sarah veut faire la situation mais qu'y a personne avec elle	**2.** (32) Je regarde un peu les autres, les élèves des autres terrains (36) je vois ceux qui sont à côté	**3.** (72) (je suis attentive) à Constance	Enchainement de fenêtres écran détaillées ci-après	**4.** (214) Je jette un petit coup d'œil, je les regarde de loin (216) (je regarde) au fond	**5.** (234) je retourne sur Constance (238) (je suis) toujours attentive à Constance	Enchainement de fenêtres écran non détaillées

Tableau 172 : Articulation des fenêtres attentionnelles de Pauline dans la séquence de Badminton

X.2.1.2.2. Articulation des fenêtres attentionnelles lors de l'observation de la motricité des élèves

L'articulation des fenêtres attentionnelles à l'échelle micro concerne la dynamique attentionnelle de Pauline lors de chaque point joué et observé (tableau suivant).

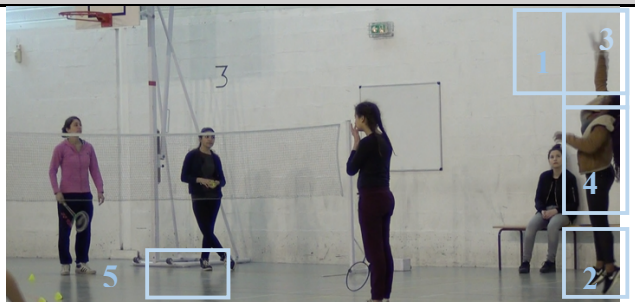
Vidéo				
				
EDE				
Fenêtre écran	**Fenêtre écran**	**Fenêtre écran**	**Fenêtre écran**	**Fenêtre écran**
1. (152) je vois qu'elle le prend vraiment derrière elle	**2.** (154) je vois qu'elle saute (152) elle le prend très haut	**3.** (156) Elle a le bras complètement tendu	**4.** (158) elle le prend un peu de face elle est pas de profil	**5.** (158) le volant est encore dans la zone

Tableau 173 : Articulation des fenêtres attentionnelles de Pauline lors du second volant observé

Nous observons une récurrence dans l'observation de Pauline lors de chaque point observé, ce pourquoi nous n'en illustrons qu'un seul. Pauline prend tout d'abord en compte la motricité de Constance, puis observe la trajectoire du volant, pour ensuite reprendre à nouveau des indices sur la fin de son geste et terminer par l'impact du volant au sol. Sa dynamique attentionnelle peut être décrite au travers de l'articulation de plusieurs fenêtres écran sur plusieurs parties du corps de l'élève. Relativement au second volant observé et présenté dans le tableau précédent, nous constatons que l'articulation des fenêtres écran ne semble suivre

aucune logique rationnelle. Pauline semble se focaliser sur l'activité de l'élève pendant sa frappe puis sur le volant. Nous pensons ainsi que c'est le volant qui représente le guide de la dynamique attentionnelle de Pauline. En somme, il convient de retenir que Pauline articule de nombreuses fenêtres écran dans un instant très court, ce que nous pensons lié à sa grande expérience d'entraineur dans l'APSA.

X.2.2. CARACTERISATION DE L'ACTIVITE REGULATRICE

X.2.2.1 Décision régulatrice de remplacer Sarah

Cette décision est délibérée sur fond de sédimentation. Elle provient de l'observation que Sarah ne parvient pas à permettre à Constance de réaliser la situation. Nous constatons que Pauline prend beaucoup de temps pour parvenir à son choix de remplacer une des deux élèves. Nous pensons que cela est lié à un mécanisme inconscient incitant Pauline à laisser jouer les élèves entre elles dans un souci de maximiser leur temps de pratique. Néanmoins, ce choix est essentiellement orienté en vue de permettre à tous les élèves d'être investis dans la leçon. Pauline mobilise ici des éléments d'arrière-plan relatifs à sa connaissance de Constance et sa capacité à faire dérailler la leçon. C'est donc essentiellement afin de préserver l'équilibre général du cours que cette décision est prise. Ce qui confère ce caractère de sédimentation à cette décision régulatrice.

X.2.2.2 Décision régulatrice post-premier volant

Cette décision est émergente à la fois dans la forme et dans le contenu transmis. Pauline intervient sans délibération cognitive préalable sur le contenu à transmettre ni sur la forme de la régulation en elle-même. Elle fait par ailleurs écho à une vitesse importante d'intervention suite à l'observation du volant joué ; ce qui vient confirmer le caractère émergent de cette décision. Néanmoins, cette dernière possède une facette sédimentée dans le sens où dès son observation Pauline mobilise à la fois un fait précédent au sein de la leçon (son observation de Constance qui n'écoute pas les consignes) et sa connaissance des caractéristiques singulières de cette élève. Cela l'amène à adapter ses contenus spontanés au regard de ce qu'elle sait de Constance, et notamment de sa difficulté à être maintenue dans une tâche d'apprentissage. Sa décision émergente est donc impactée par des éléments d'arrière-plan à plus ou moins long terme à la fois inhérents à la leçon et extérieurs à celle-ci. La forme de guidage utilisée est la démonstration accompagnée de verbalisations. Elle débute par une phase d'encouragements ce qui s'inscrit dans l'analyse précédemment menée sur l'adaptation de la régulation aux caractéristiques connues de Constance. Pauline transmet ensuite de nombreux contenus d'enseignement permettant à Constance de progresser. Ces contenus sont adaptés au problème rencontré par Constance et sont ainsi révélateurs de la pertinence de son observation précédente.

X.2.2.3 Décision régulatrice post-second volant

Comme la précédente, cette décision est émergente et dans le fond et dans la forme tout en possédant une facette de sédimentation. Là encore, ni le contenu à transmettre ni la forme de guidage ne sont anticipés et réfléchis par Pauline. Le contenu de sa régulation est une nouvelle fois adapté à la motricité réelle de l'élève ce qui témoigne du caractère émergent de sa régulation. Elle ne l'anticipe nullement par une délibération préalable et semble ainsi totalement en acte. Elle fait écho à de nombreux éléments d'arrière-plan qui permettent de justifier le caractère sédimenté de la décision régulatrice. Elle mobilise tout d'abord des indices relatifs à son observation du point précédent. Cela témoigne ainsi d'une logique de comparaison, comme nous l'avons notamment mis en évidence chez Jean. Cette sédimentation s'opère ainsi au cœur de la leçon. Par ailleurs, Pauline fait une nouvelle fois référence à des éléments d'arrière-plan liés à sa connaissance de Constance dans la structuration de sa régulation. Celle-ci débute ainsi encore par des encouragements. Ce mode de fonctionnement fait écho à celui observé lors de la régulation précédente.

X.2.2.4 Décision régulatrice post-troisième volant

Cette décision de régulation est une nouvelle fois très proche des précédentes. Nous retrouvons tout d'abord le caractère émergent de cette régulation à l'identique des précédentes. Par ailleurs, la sédimentation s'opère une nouvelle fois, par la mobilisation de connaissances relatives à Constance. Pauline observe des indices sur lesquels elle choisit de ne pas réguler l'élève à la fois au regard de sa connaissance de celle-ci et à la fois dans un souci de hiérarchisation des comportements les plus importants à corriger. Ainsi, Pauline démontre ici sa capacité à prendre un compte un grand nombre d'informations, à les hiérarchiser au regard de différents facteurs et à réguler l'élève de façon émergente et adaptée à la situation.

X.2.2.5 Décision régulatrice post-quatrième volant

Cette décision de régulation est à tout point identique à la précédente. C'est pourquoi nous ne la détaillerons pas davantage dans un souci de synthèse.

X.2.2.6 Synthèse sur l'activité décisionnelle régulatrice de Pauline en Badminton

Quelle que soit la régulation concernée, nous observons tout d'abord une récurrence dans l'organisation générale des interventions de Pauline qui structure sa régulation en deux temps. Sur les quatre volants régulés, Pauline débute sa régulation pour trois d'entre eux par un encouragement de l'élève. Ce n'est que dans un second temps qu'elle engage véritablement la régulation sur le plan moteur. A chaque intervention verbale, Pauline transmet des critères de réalisation à Constance, soit des informations qui permettront à l'élève de savoir ce qu'il y a à faire pour bien faire la situation.

	Motivation	Consignes	But	Critères de réalisation	Critère de réussite
Régulation point n°1	x			x	x
Régulation point n°2	x		x	x	x
Régulation point n°3				x	x
Régulation point n°4	x				x

Tableau 174 : Contenu de l'activité décisionnelle régulatrice de Pauline en Badminton

Les régulations de Pauline ne font à aucun moment référence au respect des consignes, soit ce qu'il y a à faire au sein de la situation. Par ailleurs, l'enseignante fait systématiquement référence aux critères de réussite, ce que nous pensons en lien avec son intention de motiver les élèves. Enfin, sur le plan moteur, nous observons que les trois premières régulations apportent à l'élève les moyens pour transformer sa motricité (contenus moteurs). Nous observons que ce n'est pas le cas lors du dernier volant, néanmoins ce dernier était pleinement réussi, ce pourquoi nous pensons que Pauline n'a pas senti la nécessité de rappeler les critères à mettre en œuvre.

Chapitre XI. Etude de cas n°8 : Pauline-Demi-fond-4ème

XI.1. PRESENTATION DES DONNEES

XI.1.1. CONTEXTUALISATION DE LA LEÇON

XI.1.1.1 Conception de la leçon : exploitation de la planification

La leçon filmée est la quatrième leçon d'un cycle en comptant huit. Il convient de préciser que cette leçon présente la particularité de durer une heure. La classe est une quatrième composée de 26 élèves. Les élèves vivent leur deuxième cycle dans l'APSA, c'est ainsi la compétence attendue de niveau 2 dans de la compétence propre n°1 qui est visée (cf. BOEN HS n°6 du 28.08.2008). Les principaux éléments conceptuels retenus au sein de la planification de la leçon sont les suivants.

Objectifs de la leçon	Objectif : Déterminer la VMA des élèves. Déterminer sa FC Max théorique, sa FC de repos et sa FC à VMA.		
Compétences visées	**Connaissances :** Sa VMA de façon très précise ; Des repères sur soi (sensations respiratoires). **Capacités** : Exploiter sa puissance aérobie pour réaliser la meilleure performance ; Adapter une attitude de couse économique, stabilisée et adaptée aux allures de course envisagées. **Attitude :** S'engager dans une réelle activité de recherche de performance ; Assurer de façon autonome les rôles et tâches proposées.		
Planification de l'organisation spatio-temporelle de la leçon			
Phase de la leçon	**Descriptif**	**Contenus d'enseignement**	**Remédiations**
Echauffement Détermination FC repos	2 Séquences différentes : 3 série de 1' et 2 série de 1'30. Les élèves auront le choix du nombre de plots : Les élèves devront franchir 6, 7 ou 8 plots selon leur VMA ➔ 3x1'. Pour 1'30 ils peuvent donc choisir 8, 10 ou 12 plots selon leur VMA ➔ 2 x1'30	Ecouter les consignes et les signaux en courant. Adopter une allure régulière. Ne pas partir trop vite au départ. Pouvoir parler en même temps que de trottiner. Bien respirer pendant toute la durée de l'exercice.	
Etirements activo dynamiques	Réaliser un enchainement étirement-contraction-mobilisation de 6" à chaque fois, pour 5 muscles différents (mollet, ischio, quadriceps, abducteurs, psoas).	Je dois rester attentif et concentré pour écouter ce que dit le professeur et observer ce qu'il fait. Ressentir que le mouvement tire mon muscle mais sans aller jusqu'à la douleur.	
Test VMA	Parcourir la plus grande distance possible sur 3 courses d'une durée de 1'30 sans s'arrêter. Respecter le tracé du parcours. L'élève qui observe note le nom de l'élève qu'il observe et le nombre total de plot à chaque course. Prendre son pouls à la fin du test. Parcourir la plus grande distance possible sur 3 courses d'une durée de 1'30 sans s'arrêter. Respecter le tracé du parcours. L'élève qui observe note le nom de l'élève qu'il observe et le nombre total de plot à chaque course. Prendre son pouls à la fin du test.	Adopter une allure de course régulière. Savoir bien inspirer et expirer pendant la course. Aller à son rythme sans suivre les autres. Faire un tour de la piste en marchant avant de s'asseoir pour bien récupérer.	

Tableau 175 : Eléments sélectionnés issus de la planification de la leçon de Demi-fond de Pauline

XI.1.1.2 Déroulement de la leçon : enregistrements audiovisuels

XI.1.1.2.1. Contextualisation organisationnelle : synopsis

La leçon a eu lieu le mercredi 20 janvier de 9h00 à 10h00. Elle se déroule dans la cour du collège au sein de laquelle est tracé un circuit de deux cent mètres. Il convient de préciser que les conditions climatiques étaient extrêmement froides ce matin-là avec des températures inférieures à zéro degré. Les élèves sont particulièrement énervés et peu enclins à la pratique du demi-fond au regard des conditions extérieures pré cités. Notre présence semble en outre exacerber leurs réactions d'agitation et de contestation des règles. La leçon est perturbée par de nombreux conflits entre élèves et très nombreux rappels à la règle de Pauline qui se doit d'ailleurs d'alerter la vie scolaire en début de leçon au sujet de l'attitude de Lisa et Constance. Le climat de classe est peu propice aux apprentissages. Nous présentons le déroulé synthétique de la leçon dans le tableau suivant.

Temps	Phase de la leçon	Description synthétique de l'activité de l'enseignant et des élèves
0'' (15') => 15'	Prise en main, appel	La prise en main se fait au chaud dans le gymnase. Les élèves sont agités à cause de la présence de la caméra. L'enseignante passe beaucoup de temps à expliquer notre travail et à calmer les élèves. L'enseignante expose la leçon, détaille l'échauffement et présente les fiches d'observation du test VMA.
(13'') => 28'	Echauffement (3x1' puis 2x1'30'')	Les élèves refusent de courir (marchent ou s'arrêtent). L'enseignante utilise beaucoup d'énergie à les motiver. Elle décide d'aller à la vie scolaire pour informer de l'attitude de trois élèves (Constance, Françoise et Lisa).
(3'45) => 31'45	Consignes du test	L'enseignante rappelle l'organisation générale du test, distribue les fiches d'observation.
(22') => 53'45	Test VMA (3 x 1'30'')	L'enseignante alterne entre régulations auprès des observateurs et des coureurs. Sur les premières répétitions son activité est davantage orientée vers les observateurs.
(2'30'') => 56'15	Bilan leçon	L'enseignant fait un bilan très succinct de la leçon, essentiellement orienté sur leur attitude et leur refus de travailler.

Tableau 176 : Synopsis de la leçon de Demi-fond de Pauline

XI.1.1.2.2. Présentation de l'activité de l'enseignant au sein de la leçon

XI.1.1.2.2.1. Repérage des différentes formes de régulations utilisées

Nous présentons l'activité globale de régulation de Pauline au travers du tableau suivant.

Régulations Pauline, Demi-fond, 4ème			
Ordre	**Sécurité**	**Organisation**	**Motrices (DR)**
29	0	63	6

Tableau 177 : Décisions de régulation de Pauline, Demi-Fond

La plupart des régulations sont liées à la gestion de la classe et l'organisation de la leçon (64,3%). Par ailleurs nous observons que les régulations liées à l'ordre sont à la fois moins nombreuses que lors de la leçon précédente mais restent néanmoins élevées pour une leçon de cinquante minutes de pratique effective (25,6%). Enfin, nous sommes interpelée par le nombre très faible de régulations motrices. Pauline n'intervient sur ce point qu'à six reprises pendant les cinquante minutes de pratique ; ce qui constitue une activité peu importante sur ce point. Enfin, nous constatons qu'elle n'a recours à aucune régulation liée à la sécurité[114].

XI.1.1.2.2.2. Chronologie et caractéristiques des décisions régulatrices de la leçon

Nous présentons le détail de l'activité décisionnelle régulatrice de Pauline à l'échelle de cette leçon de demi-fond dans le tableau 184 suivant[115].

Phase de la leçon (Tâche)	Typologie de l'intervention	Forme de guidage
Test VMA (1er 1'30'')	Flash répétés	Oral
Test VMA (2ème 1'30'')	Flash répétés	Oral
Test VMA (3ème 1'30'')	Flash répétés	Oral
Test VMA (4ème 1'30'')	Flash	Oral
Test VMA (5ème 1'30'')	Flash répétés	Oral
Test VMA (6ème 1'30'')	Flash répétés	Oral

Tableau 178 : Chronologie de l'activité décisionnelle régulatrice de Pauline, Demi-Fond

Nous observons que les six décisions régulatrices mises en évidence précédemment se retrouvent au sein de chaque répétition de 1'30, soit dans le cœur de la leçon. Ainsi, nous observons qu'il n'y a aucune décision régulatrice dans l'échauffement. Par ailleurs, la typologie en « flash » est la seule utilisée. Enfin, nous retiendrons que Pauline n'utilise que des formes de guidage verbales.

XI.1.2. CONTEXTUALISATION DE LA SEQUENCE RETENUE

XI.1.2.1 Description de la séquence par l'enseignant lors du rappel stimulé

Lors du premier visionnage Pauline situe la séquence au sein de la leçon (« je pense que c'est la première course des deuxièmes coureurs parce que là y avait Constance, et Françoise elle courait avant »). Elle nous exprime son intention particulière de motiver les élèves au regard des conditions climatiques difficiles dont nous avons préalablement fait écho (« je veux un peu plus les motiver, déjà, vu qu'il fait froid on n'a pas des conditions superbes, donc c'est

[114] Pour davantage de précisions nous renvoyons le lecteur au tableau détaillé en annexe 42
[115] Pour le détail du tableau, nous renvoyons le lecteur à l'annexe 43

pour ça que pas mal de fois je dis "c'est bien Constance", "c'est bien les filles", "vous avez bien fait" »). Lors du deuxième visionnage Paulien identifie quatre moments importants. Le premier moment important concerne l'« observation des premiers élèves ». A cet instant Pauline exprime une transition dans son activité d'enseignement (« c'est le moment où je passe du banc avec les observateurs et enfin je me retourne ») ; soit le moment où elle passe d'une activité de supervision des observateurs à l'observation des coureurs. Le deuxième moment important est relatif à son observation « des élèves qui parlent ». Pauline exprime réguler verbalement et à haute voix Lisa afin que l'ensemble des élèves puissent également entendre cette consigne (« je le dis à haute voix (…) à mon avis y a pas que elle qui fait ça »). Le troisième moment important « la moitié du temps de course ». Le quatrième moment important consiste à « encourager Romy, Lisa et Constance ». Cela semble d'autant plus motivé chez elle ce jour-là au regard des conditions climatiques (« le fait des conditions, c'est important »).

XI.1.2.2 Présentation de la séquence à partir de l'enregistrement audiovisuel

Il s'agit d'une décision de régulation de type « suivi » pour l'ensemble du groupe, enchainant les régulations verbales « flash » pour certains élèves. Elle se déroule lors de la première répétition de 1'30 du deuxième groupe ; soit à la trente cinquième minute de la leçon. A cet instant de la leçon Pauline vient de confirmer le remplissage des fiches d'observation auprès des observateurs et s'approche des élèves coureurs. Son activité, au sein de cette séquence peut être décrite et décomposée, d'un point de vue extérieur, selon six phases distinctes. Pauline n'évoque pas en EDE l'irruption de l'élève observateur ; ce pourquoi nous avons choisi de ne pas prendre en compte cette interruption et l'avons ainsi mise dans cette couleur rosée dans le tableau 185).

XI.1.2.3 Synthèse : croisement des données

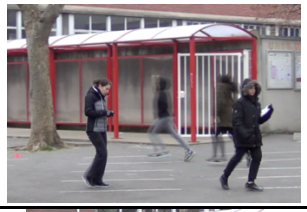
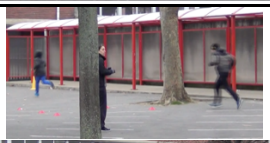
Découpage temporel	**Organisation spatiale**	**Activité de l'enseignant**	Verbatim **et (actes directement observables corrélés)**
MI 1 : Observation des premiers élèves		Régulation verbale	E. ***(Régule les observateurs, se retourne, s'avance près des coureurs et voit passer devant elle les plus rapides d'entre eux)***. Doucement quand même hein, n'allez pas trop vite, le but aussi c'est de courir pendant les une minutes trente hein et de ne pas s'arrêter
MI 2 : Des élèves qui parlent		Régulation verbale	E. ***(Lisa et Constance passent devant elle).*** Chuuut… on souffle bien Lisa… là par contre c'est le plus de plots à franchir donc normalement c'est pas possible de parler puisque là vous être à votre maximum
MI 3 : La moitié		Interruption par un élève	E. ***(Un observateur vient la voir pour lui demander où il doit mettre les bâtons)***. Mettez bien vos bâtons sinon vous allez oublier.
		Régulation verbale (repères)	E. ***(Regarde son chronomètre)*** Vous êtes à plus de la moitié. Il reste à peine trente secondes, allez, on essaye de forcer si on est tranquille et qu'on est bien
MI 4 : Encourager Romy, Lisa et Constance	 	Régulation verbale (encouragement)	E. ***(Romy passe devant elle)*** Allez Romy, allez tu étais bien là.
			E. ***(Lisa et Constance passent devant elle)***, allez Lisa et Constance, allez on souffle bien. **(Siffle la fin des 1'30)**

Tableau 179 : Chronologie de la séquence de la leçon de Demi-fond de Pauline, croisement des données du RS et de la vidéo

XI.1.3. ORGANISATION SPATIO-TEMPORELLE DES VERBALISATIONS ET DES ACTIONS DE L'ENSEIGNANT AU SEIN DE LA SEQUENCE CHOISIE

XI.1.3.1 Premier moment important : « observation des premiers élèves »

XI.1.3.1.1. Observation et régulation « flash » des premiers élèves

XI.1.3.1.1.1. Verbalisations en EDE

A cet instant Pauline mentionne de nombreux buts marquant un dilemme dans son activité d'enseignement. Elle évoque un but relatif aux coureurs (« un peu les motiver ») et un autre destiné aux observateurs (« qu'ils arrivent à écouter mes consignes par rapport aux observations »). Relativement à ces derniers élèves, il est intéressant de constater que son but est à la fois orienté vers sa propre activité d'enseignement (« les aider un peu à tenir sur les 1'30 et pas qu'ils s'arrêtent ») et à la fois destiné aux élèves (« qu'ils essaient de se mettre à 100% »). Cela est relié à des éléments d'arrière-plan liés à son activité de conception de son enseignement (« c'est un test de VMA, c'est avec ça qu'on va travailler après »). Son activité est tout d'abord perceptive (« je sais qu'il y a tout le monde qui court déjà » ; « je le vois, tout le monde court ») et s'inscrit dans des éléments liés à son état interne et à sa perception des conditions climatiques (« il fait froid on n'a pas des conditions superbes » ; « je suis contente » ; « (je me sens) un peu plus confiante que dans l'échauffement »). Elle exprime par ailleurs une appréhension relative aux élèves observateurs (« là où je suis un peu moins confiante c'est au niveau des observateurs ») ce qui s'ancre dans un élément d'arrière-plan relatif à des faits précédents au sein de la leçon (« j'ai pu voir que Samri, il n'a pas encore marqué ses plots, il a pas marqué non plus son prénom ») ainsi qu'à ses connaissances relatives à ces élèves (« je sais qu'y en a qui ne marquent pas forcément les plots et après ils oublient »). Son activité perceptive se poursuit en se focalisant sur les premiers élèves (« je regarde ceux qui sont plus près de moi » ; « je ne regarde pas tout le monde »). Son contenu attentionnel est composé d'indices relativement généraux (« je vois qu'ils courent bien ») et peu axés sur la motricité (« déjà ils ont pas les mains dans les poches, Illès il l'a pas, Enzo il les a »). Cela est corrélé à plusieurs éléments d'arrière-plan relatifs à sa connaissance de ces élèves particuliers et leur possibilité éventuelle de détourner la situation (« il est scolaire, je sais qu'après il va se forcer enfin j'ai pas trop de problèmes avec cet élève-là » ; « qui est aussi très scolaire qui est très bien comme élève »). Ces indices moteur sont prélevés dans un second temps et concernent à la fois leur vitesse de course (« ils vont vite, ils font des grandes foulées, je le vois sur la vitesse »), leur respiration (« je vois qu'ils ne parlent pas, y a quand même pas mal de bonnes respirations, ils forcent un peu sur la respiration ») et enfin leur concentration (« ils sont concentrés » ; « ils regardent devant eux, ils ne regardent pas tout le monde, leur observateur » ; « ils sont assez proches et pourtant ils ne se parlent pas, ils ne me regardent pas moi »). Cette activité perceptive est corrélée à des actes cognitifs relatifs à un constat du bon fonctionnement de la situation (« au moins y en a qui font correctement l'exercice (chez) les coureurs » ; « je me dis il y a une concentration » ; « je me dis qu'il y en a qui vont pt'être un peu trop vite, ceux qui viennent vers moi ») tout en se projetant dans leur activité future («je me dis qu'ils ne vont jamais tenir à cette vitesse-là »). Enfin cela est corrélé à un état interne (« j'ai un peu peur à la fin qu'ils aient un peu le point de côté et qu'ils s'arrêtent »). Pauline fait ensuite allusion à des actes "langagiers" orientés vers la régulation des élèves (« je les encourage » ; « je leur donne un feedback, je les conseille je leur dis je crois « n'allez pas trop vite »). Pauline fait écho au fait que cette régulation ne présente aucune autre alternative (« y a pas d'autres idées ») tout en précisant comment cela lui apparaît (« ça vient directement, c'est évident » ; « c'est comme s'il n'y avait que cette idée-là »). Ces propos sont reliés à de nombreux éléments d'arrière-plan relatifs d'une part à sa planification de leçon (« c'est quelque chose qu'on a déjà anticipé dans la leçon ») et d'autre part à sa connaissance de ses élèves au travers de profils (« je sais pertinemment qu'il y en a qui vont forcément le faire parce que je connais le profil de mes élèves »).

XI.1.3.1.1.2. Enregistrements audiovisuels

La vidéo nous permet de confirmer la dynamique attentionnelle de Pauline partagée entre les élèves observateurs et les élèves coureurs. Nous observons le passage de cette première activité à celle de supervision des coureurs en constatant que son regard est essentiellement tourné vers les observateurs au début de la séquence (flèche rouge, photo n°1, tableau 180 suivant) alors qu'il se dirige vers les coureurs par la suite (flèche orange, photo n°3). Par ailleurs, la vidéo nous permet de préciser que Pauline regarde son chronomètre lors de cette phase de transition (flèche verte, photo n°2) ; ce qu'elle n'a pour autant pas verbalisé en EDE.

EDE	Vidéo	Audio
(28) là où je suis un peu moins confiante c'est au niveau des observateurs (28) j'ai pu voir que Samri, il n'a pas encore marqué ses plots, il a pas marqué non plus son prénom (24) je sais qu'y en a qui ne marquent pas forcément les plots et après ils oublient		E. Tu mets à chaque fois les tirets là, hop il a déjà fait un plot, et après tu marqueras le chiffre. Par contre mets ton nom et le nom du coureur parce que moi je ne vais pas savoir après.
		E. ***(Regarde son chronomètre)***
(28) je le vois, tout le monde court (28) je sais qu'il y a tout le monde qui court déjà et donc ça c'est important pour moi		E. ***(s'avance près des coureurs, les observe)***

Tableau 180 : Analyse croisée de l'activité de Pauline, observation des premiers coureurs

Par ailleurs, la vidéo nous permet de confirmer le contenu attentionnel de Pauline au travers des indices perçus à cet instant. Nous confirmons notamment que les élèves semblent avoir une vitesse de course relativement importante comme en témoigne non seulement l'amplitude mais également la hauteur de leurs foulées (mis en évidence par les doubles flèches bleues). Nous confirmons également que les élèves n'ont pas les mains dans les poches (cercles jaunes) et qu'ils sont effectivement concentrés avec un regard vers l'avant (flèche oranges). Enfin nous confirmons les verbalisations de Pauline en EDE relatives à ses actes "langagiers" mobilisé dans sa régulation (audio, tableau 181).

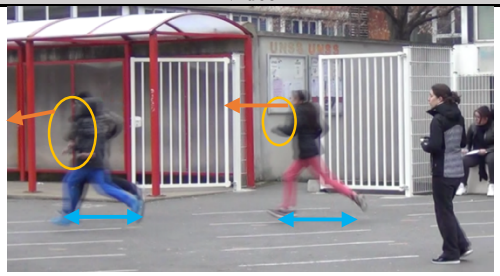
EDE	Vidéo	Audio
(32) Je regarde ceux qui sont plus près de moi (36) déjà ils ont pas les mains dans les poches (40) ils vont vite, ils font des grandes foulées, je le vois sur la vitesse, je vois qu'ils ne parlent pas, y a quand même pas mal de bonnes respirations, ils forcent un peu sur la respiration, ils sont concentrés (42) ils regardent devant eux, ils ne regardent pas tout le monde, leur observateur (46) ils sont assez proches et pourtant ils ne se parlent pas, ils ne me regardent pas moi		E. Doucement quand même hein, n'allez pas trop vite, le but aussi c'est de courir pendant les une minutes trente hein et de ne pas s'arrêter

Tableau 181 : Analyse croisée des indices de Pauline, régulation des premiers coureurs

XI.1.3.1.2. Relations entre les verbalisations, les actions et les éléments d'arrière-plan à différentes échelles temporelles

Lors de ce premier moment important, Pauline se réfère à de nombreux éléments d'arrière-plan relatifs à sa planification de leçon et à ses connaissances sur les élèves. Elle fait référence à un fait précédent au sein de la leçon (« j'ai pu voir que Samri, il n'a pas encore marqué ses plots, il a pas marqué non plus son prénom ») qui est d'ailleurs relié à un élément relatif à sa connaissance de ses élèves (« je sais qu'y en a qui ne marquent pas forcément les plots et après ils oublient »). Par ailleurs, nous retrouvons cette mise en lien des différents champs d'éléments d'arrière-plan dans son anticipation de sa régulation verbale. Nous observons que

Pauline, par la connaissance des caractéristiques de ses élèves dans l'APSA (les profils) anticipe des régulations dans leur contenu (« n'allez pas trop vite »).

	Planification de leçon	Contexte de la leçon	Connaissances des élèves	Connaissances sur l'APSA	Expériences antérieures
But n°1	(22) c'est un test de VMA, c'est avec ça qu'on va travailler après (64) c'est quelque chose qu'on a déjà anticipé dans la leçon (68) je l'ai dans un petit bout de ma tête et je sais que je vais forcément le dire à un moment	(28) j'ai pu voir que Samri, il n'a pas encore marqué ses plots, il a pas marqué non plus son prénom (36) ils ont pas les mains dans les poches, Illès il l'a pas, Enzo il les a	(24) je sais qu'y en a qui ne marquent pas forcément les plots et après ils oublient (36) il est scolaire, je sais qu'après il va se forcer enfin j'ai pas trop de problèmes avec cet élève-là (38) qui est aussi très scolaire qui est très bien comme élève (66) je sais pertinemment qu'il y en a qui vont forcément le faire parce que je connais le profil de mes élèves (34) je vois qu'ils courent bien (40) je vois qu'ils ne parlent pas		

Tableau 182 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Pauline, Demi-Fond, moment important n°1

XI.1.3.2 Deuxième moment important : « des élèves qui parlent »

XI.1.3.2.1. Observation et régulation « flash » de Constance et Lisa

XI.1.3.2.1.1. Verbalisations en EDE

Pauline exprime une nouvelle fois son but en le spécifiant à la fois pour sa propre activité d'enseignement (« je dois vraiment les regarder pour leur donner des conseils et les encourager ») et à la fois pour les élèves (« c'est qu'elles continuent de courir »). Son activité est tout d'abord perceptive et focalisée sur deux élèves (« Je suis attentive à Lisa et Constance »). Son contenu attentionnel laisse émerger des indices relativement généraux (« je vois Lisa et Constance assez près l'une de l'autre »). Cela est corrélé à un état interne chez Pauline plutôt positif à cet instant de la leçon (« je me sens bien, je me dis que déjà ils ont fait la moitié de 1'30'' »). Cette activité perceptive est immédiatement suivie d'actes cognitifs (« je me dis houlà, elles ont déjà parlé un peu avant »), mobilisant de très nombreux éléments d'arrière-plan relatifs à sa connaissance générale des élèves d'une part (« elles deux c'est vraiment les deux perturb, Lisa c'est une grosse fainéante, c'est elles souvent qui m'arrêtent, à chaque fois c'est elles me font perdre du temps ») et d'autre part à leur attitude lors de l'échauffement (« je sais qu'à l'échauffement elles n'ont pas été sérieuses, elles m'ont embêtée parce qu'elles ont ralenti le rythme que je donnais »). Son contenu attentionnel fait également émerger d'autres indices liés à l'activité générale des élèves (« je vois qu'elles parlent » ; « je vois Lisa et Constance qui courent quand même »). Ces actes perceptifs sont suivis d'une activité cognitive visant à comprendre les mobiles d'agir de ces deux élèves (« je me dis, pour elles c'est on court, point barre, c'est parce que le prof veut qu'on court, je sens qu'elles s'en fichent »). Nous obtenons également des éléments liés à son état interne (« je suis positive déjà sur ça » ; « je suis contente sur ça »). Son activité perceptive se poursuit par la prise en compte de nouveaux indices dans son contenu attentionnel (« je vois qu'elles ont les mains dans les poches ») ce qu'elle corrèle à des actes cognitifs (« je pense « mettez-vous plus à l'aise les filles vous avez les mains dans les poches » mais je ne leur dis pas » ; « (je me dis que) je ne vais pas leur dire non »). Cette réflexion semble essentiellement fondée au regard de sa prise en compte des conditions climatiques corrélée à sa connaissance des caractéristiques de ces élèves (« il fait très froid » ; « je sais que les conditions sont vraiment très mauvaises et que déjà elles ont fait l'effort de courir sans s'arrêter »). Pauline fait référence à des connaissances sur les facteurs d'accès à la performance et à la sécurité dans cette APSA (« c'est pas très bien parce que si tu te fais mal c'est directement la tête et puis en même temps les bras aident un peu dans le mouvement des jambes »). Son contenu attentionnel s'oriente sur des indices liés à la motricité (« elles ont des petites foulées »), ce qui l'amène un acte mental (« je pense à leur petites foulées »). Néanmoins, cette réflexion très brève semble porter sur une éventuelle intervention sur ce point moteur (« je me dis et tout de suite hop poubelle ») et est corrélée à des éléments d'arrière-plan relatifs d'une part à ces élèves et leurs caractéristiques (« c'est Lisa et Constance », autrement dit, ce sont ces deux élèves et les caractéristiques que nous leur connaissons) et d'autre part à des éléments

relatifs à sa planification de leçon et à sa conception de son enseignement pour ces deux élèves (« la respiration et le fait qu'elles parlent c'est plus important pour moi »). Pauline exprime une nouvelle fois percevoir et penser à un nouvel élément dans le même temps, relatif cette fois à l'épuisement des élèves (« elles sont déjà épuisées » ; « je me dis bon j'ai fait pression donc c'est ça qui fait qu'ils courent, je pense qu'au bout d'un moment elles vont pt'être s'arrêter » ; « je pense aussi qu'il y en a pt'être qui vont marcher »). A nouveau, nous observons que cette réflexion est empreinte d'éléments d'arrière-plan à la fois relatifs à sa connaissance des caractéristiques des élèves de cette classe (« je connais la classe ») et à la fois aux événements précédents lors de l'échauffement (« j'ai eu des difficultés à les faire courir à l'échauffement »). Pauline régule Constance et Lisa (« je leur parle, je leur donne des conseils » ; « je leur dis « soufflez bien » ; « Je leur dis « normalement on est censé ne pas parler les filles »).

XI.1.3.2.1.2. Enregistrements audiovisuels

La vidéo permet tout d'abord de confirmer les indices issus du contenu attentionnel de Pauline et verbalisés en EDE relatifs à l'activité motrice de Lisa et Constance. Nous constatons qu'elles ont les mains dans les poches (cercles jaunes, tableau 183) et qu'elles sont relativement proches l'une de l'autre (double flèche verte). Néanmoins, nous nuançons les verbalisations de Pauline relatives à leurs petites foulées. Nous pouvons observer à partir du tableau suivant que les foulées de ces deux élèves sont presque aussi grandes que les foulées des élèves précédents. Par ailleurs, les enregistrements audiovisuels nous permettent de confirmer les verbalisations de Pauline relatives à ses actes langagiers. Nous l'entendons leur dire « chut » ce qui signifierait qu'elle les entend à cet instant parler. Le dispositif audio ne nous permet pas de le vérifier. Sa régulation verbale se poursuit par un critère de réalisation (« on souffle bien Lisa ») ce dont elle fait écho en EDE ; ce pourquoi nous confirmons une nouvelle fois la plus-value de cette technique d'entretien pour documenter l'activité en situation. Enfin, relativement à sa dynamique attentionnelle, la vidéo permet d'observer que Pauline est focalisée sur ces deux élèves (flèche rouge, tableau 183).

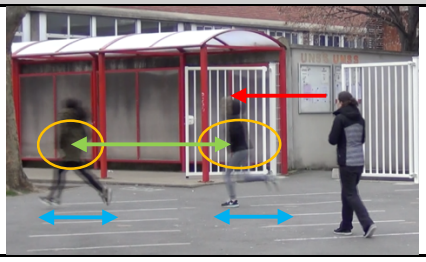
EDE	Vidéo	Audio
(238) je vois Lisa et Constance assez près l'une de l'autre (252) je vois qu'elles parlent (92) Je vois qu'elles ont les mains dans les poches (96) Elles ont des petites foulées (88) elles sont déjà épuisées		E. Chuuut… on souffle bien Lisa

Tableau 183 : Analyse croisée des indices de Pauline, observation de Constance et Lisa

XI.1.3.2.2. Observation des autres élèves

XI.1.3.2.2.1. Verbalisations en EDE

A cet instant, Pauline change de but en cherchant à percevoir si d'autres élèves parlent (« regarder s'ils le font (s'ils parlent) »). Cela se corrèle à une pensée qu'elle a (« je pense qu'il y en d'autres qui parlent ») sans pour autant se fonder dans des observations ou des éléments d'arrière-plan (« je ne le sais pas vraiment »), ce pourquoi elle se déplace au sein de la piste (« je tourne autour ») tout en percevant que les élèves ne parlent pas (« je vois qu'ils ne le font pas »). Pauline décide néanmoins d'intervenir (« je le dis quand même ») afin de signifier à tous les élèves qu'il n'est normalement pas possible de parler (« je le dis à voix haute, je leur dis quelque chose comme « normalement on peut pas parler parce que normalement vous êtes à votre maximum »). Il est intéressant de noter que Pauline précise que cette régulation verbale est « automatique » en pensant que plus les élèves l'entendent plus ils le feront (« je me dis plus ils entendent des répétitions de phrases comme ça plus ils vont le faire »).

XI.1.3.2.2.2. Enregistrements audiovisuels

La vidéo nous permet de confirmer les verbalisations de Pauline en EDE relatives à ses actes langagiers. La vidéo nous permet d'observer que Pauline intervient effectivement à plus haute voix que préalablement lors de sa régulation de Constance et Lisa. Par ailleurs, elle relie le fait de ne pas parler au but de la situation d'apprentissage pour les élèves (« là par contre c'est le plus de plots à franchir donc normalement c'est pas possible de parler puisque là vous êtes à votre maximum »). La vidéo ne nous permet pas de savoir si d'autres élèves parlent à cet instant comme Pauline nous l'a exprimé en EDE.

XI.1.3.2.3. Relations entre les verbalisations, les actions et les éléments d'arrière-plan à différentes échelles temporelles

Lors de ce deuxième moment important, il est intéressant de noter que Pauline se réfère à de très nombreux éléments d'arrière-plan dans le but n°1 mais aucun dans le but n°2. Elle mobilise une nouvelle fois des éléments relatifs à des faits précédents au sein de la leçon ainsi que des éléments inhérents aux conditions climatiques de cette matinée. Par ailleurs, parmi les connaissances dans l'APSA, elle évoque des données relatives à la sécurité, ce qui peut être étonnant au regard de l'APSA support de cette leçon. Enfin, elle ne fait en aucun cas écho à d'éventuelles expériences antérieures.

	Planification de leçon	Contexte de la leçon	Connaissances des élèves	Connaissances sur l'APSA	Expériences antérieures
But n°1	(106) la respiration et le fait qu'elles parlent c'est plus important pour moi	(256) je sais qu'à l'échauffement elles n'ont pas été sérieuses, elles m'ont embêtées parce qu'elles ont ralenti le rythme que je donnais (94) il fait très froid (262) je sais que les conditions sont vraiment très mauvaises et que déjà elles ont fait l'effort de courir sans s'arrêter (88) j'ai eu des difficultés à les faire courir à l'échauffement (240) je me dis houlà, elles ont déjà parlé un peu avant (88) je me dis bon j'ai fait pression donc c'est ça qui fait qu'ils courent	(80) elles deux c'est vraiment les deux perturb, Lisa c'est une grosse fainéante, c'est elles souvent qui m'arrêtent, à chaque fois c'est elles me font perdre du temps (264) c'est Lisa et Constance (88) Je connais la classe (84) souvent c'est qu'ils ne forcent pas leur respiration	(94) c'est pas très bien parce que si tu te fais mal c'est directement la tête et puis en même temps les bras aident un peu dans le mouvement des jambes	(80) alors que quand on court il faut vraiment la forcer et ne pas avoir le point de côté
But n°2					

Tableau 184 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Pauline, Demi-Fond, moment important n°2

XI.1.3.3 Troisième moment important : « la moitié »

XI.1.3.3.1. Régulation à la moitié du temps de course

XI.1.3.3.1.1. Verbalisations en EDE

A cet instant, son but est de permettre aux élèves d'avoir un repère dans leur pratique (« qu'ils se disent qu'il ne reste pas beaucoup de temps, qu'ils se disent ouf c'est bientôt fini »). L'activité de Pauline semble guidée par un élément d'arrière-plan relatif à sa connaissance de la structuration de sa leçon (« je sais qu'il faut gérer le temps »), ce qui la conduit à une activité perceptive (« je regarde le chrono »). Son contenu attentionnel est ainsi composé d'indices lié au temps de course (« je vois qu'on est à plus de la moitié »). Cette perception est immédiatement suivie par un acte cognitif l'amenant à se projeter dans son activité d'enseignement (« je me dis ah bah je ne suis pas tombée pile poil à 45''[116] donc faut vraiment que sur la prochaine course j'essaye vraiment de tomber sur les 45'' »). Cette activité cognitive se poursuit par un bilan (« je me dis j'ai pas regardé mon chrono, j'ai plus regardé les élèves et j'ai pas géré élèves et chrono » ; « je me dis mince j'ai pas réussi » ; « je me dis il reste que trente secondes et que je suis en retard ») tout en relativisant ces pensées au regard de la nature de la situation d'apprentissage en cours et du travail corrélé des élèves observateurs (« je me dis aussi que ce n'est pas si grave » ; « c'est un test de VMA et les observateurs ont pas à changer de case »). Pauline exprime ensuite des actes langagiers (« donc tout de suite je leur dis » ; « je leur dis vous êtes à plus de la moitié »). Suite à cela,

[116] Nous informons le lecteur que nous n'avons pas, dans un souci de clarté de compréhension des données, modifié les verbalisations de Pauline. En effet, elle s'est rendue compte à la fin de l'entretien qu'elle n'avait pas dit 45'' pour la moitié du temps mais 1'30''. Nous avons donc rectifié cela dans l'ensemble de la présentation des données à l'exception du verbatim EDE.

Pauline émet une hypothèse sur l'activité à venir des élèves (« je pense qu'ils ne vont pas forcer ») ce qui est en lien avec un élément d'arrière-plan relatif à sa connaissance de ses élèves (« ça je sais qu'ils vont le penser »). Cela l'amène à le dire aux élèves (« je leur dis « allez-y si vous êtes à l'aise vous pouvez essayer de forcer et le but vraiment c'est de franchir le plus de plots possible » ; « je leur dis « forcez un peu ») tout en leur donnant un repère sur leur activité (« je leur dis aussi qu'il reste que trente secondes »). Cette régulation est ancrée dans des éléments d'arrière-plan relatifs à son anticipation de celle-ci (« c'est quelque chose d'anticipé » ; « je savais que j'allais sortir ça »). Son activité cognitive et langagière est corrélée à des actes perceptifs (« je regarde leur comportement ») ce qui l'amène à un contenu attentionnel chargé en indices sur l'activité des élèves (« je vois qu'ils sont restés dans le même rythme tous » ; « je vois qu'il n'a pas beaucoup changé » ; « ceux qui allaient vite au début sont toujours avec leurs grandes foulées, ils respirent bien, ils sont concentrés, ils ne parlent pas ; et puis ceux qui sont complètement crispés, avec leurs mains dans leurs poches ; je ne vois pas qu'ils ont changé leur comportement » ; « je ne perçois pas qu'ils sont fatigués »). Pauline mobilise à cet instant des éléments d'arrière-plan relatifs à ses connaissances des élèves dans cette APSA (« j'ai les profils, j'ai le profil de ceux qui ont les mains dans les poches et qui ne vont pas forcer »). Enfin, cette observation est suivie d'un très court bilan (« je me dis « bon ben ils ne sont pas fatigués » ; « je me dis tant mieux »).

XI.1.3.3.1.2. Enregistrements audiovisuels

La vidéo nous permet de confirmer une partie des verbalisations de Pauline en EDE celles relatives aux indices issus de son contenu attentionnel. Nous constatons que les élèves sont toujours concentrés puisqu'ayant le regard droit devant eux (flèches vertes, tableau 185), que Constance et Lisa ont toujours les mains dans les poches (cercles verts). Néanmoins, il n'est pas possible de confirmer les indices relatifs à la stabilité des vitesses des élèves. En effet, nous pouvons observer que les trois élèves initialement ensemble dans le premier groupe sont totalement répartis, signifiant ainsi qu'ils se déplacent à des vitesses différentes (double flèche rouge). Les foulées ne sont plus aussi grandes que précédemment notamment chez une élève du groupe 1 (cercle rouge). Relativement à la codification du tableau, la couleur verte correspond aux indices se retrouvant effectivement entre les deux observations et la couleur rouge pour ceux ne se retrouvant pas.

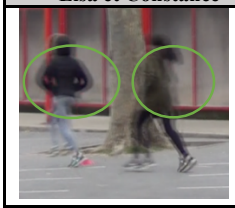
Lisa et Constance	Elèves du groupe 1	
		
EDE		
(142) Je vois qu'ils sont restés dans le même rythme tous (146) Je vois qu'il n'a pas beaucoup changé (148) ceux qui allaient vite au début sont toujours avec leurs grandes foulées, ils respirent bien, ils sont concentrés, ils ne parlent pas ; et puis ceux qui sont complètement crispés, avec leurs mains dans leurs poches ; je ne vois pas qu'ils ont changé leur comportement		

Tableau 185 : Analyse croisée des indices de Pauline, Demi-Fond, observation à la moitié de la course

Par ailleurs, le tableau 186 suivant nous permet de confirmer les verbalisations de Pauline relatives à dynamique attentionnelle, fluctuant entre son chronomètre et les élèves. Enfin, la vidéo confirme ses verbalisations relatives à ses actes langagiers au sein de sa régulation.

EDE	Vidéo	Audio	EDE	Vidéo	Audio
(134) Je regarde le chrono (136) je vois qu'on est à plus de la moitié		E. Vous êtes à plus de la moitié. Il reste à peine trente secondes	(144) je regarde leur comportement		E. allez, on essaye de forcer si on est tranquille et qu'on est bien…

Tableau 186 : Analyse croisée de l'activité de Pauline, régulation à la moitié de la course

XI.1.3.3.2. Relations entre les verbalisations, les actions et les éléments d'arrière-plan à différentes échelles temporelles

Lors de ce troisième moment important, Pauline se réfère à de nombreux éléments d'arrière-plan et dans des champs très variés, que nous présentons dans le tableau suivant.

	Planification de leçon	Contexte de la leçon	Connaissances des élèves	Connaissances sur l'APSA	Expériences antérieures
But n°1	(134) je sais qu'il faut gérer le temps (158) c'est quelque chose d'anticipé (172) Je savais que j'allais sortir ça	(142) Je vois qu'ils sont restés dans le même rythme tous (146) Je vois qu'il n'a pas beaucoup changé (148) ceux qui allaient vite au début sont toujours avec leurs grandes foulées, ils respirent bien, ils sont concentrés, ils ne parlent pas ; et puis ceux qui sont complètement crispés, avec leurs mains dans leurs poches ; je ne vois pas qu'ils ont changé leur comportement	(166) ça je sais qu'ils vont le penser (168) j'ai les profils, j'ai le profil de ceux qui ont les mains dans les poches et qui ne vont pas forcer	(140) je ne perçois pas qu'ils sont fatigués	

Tableau 187 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Pauline, Demi-Fond, moment important n°3

XI.1.3.4 Quatrième moment important : « encourager Romy, Lisa et Constance »

XI.1.3.4.1. Régulation « flash » d'encouragement

XI.1.3.4.1.1. Verbalisations en EDE

Pauline exprime un unique but relativement ciblé, destiné à encourager les trois élèves qui passent devant elle (« il faut que je les encourage »). Son activité est tout d'abord perceptive et orientée vers trois élèves (« je les observe » ; « je vois Romy, Lisa et Constance ») ce qui l'amène à percevoir des indices sur leur activité en cours (« je vois qu'ils sont complètement crispés »). Cela est corrélé à une activité cognitive présentant de l'empathie pour les élèves (« je me dis qu'elles ont froid c'est normal » ; « je me dis je les comprends »), ce qui fait écho à un élément d'arrière-plan relatif à un fait précédent au sein de la leçon (« (je me dis) que ça a marché mon gros coup de pression d'avant je me dis ça je me dis que j'ai bien fait de faire le coup de pression elles font la course »). Nous obtenons également d'autres indices issus de son contenu attentionnel relatifs à l'activité des élèves (« je vois qu'elles ont les mains dans les poches qu'elles sont crispées petites foulées » ; « plus les épaules, je les vois crispées complètement, elles sont vraiment raides »). Ces actes perceptifs sont immédiatement corrélés à une activité cognitive visant à analyser leur comportements (« je pense que ce n'est pas ça qu'il faut faire, ça ne peut pas faire une bonne course le comportement qu'elles ont »). Pauline fait également référence à des éléments d'arrière-plan relatifs à ses connaissances dans l'APSA reliées aux conditions climatiques (« les bras aident beaucoup à allonger la foulée, on court très mal quand on est raide, qu'il faut être à l'aise, souple enfin pas souple mais à l'aise quand même dans ses mouvements, en plus le fait qu'il fait froid les muscles sont complètements contractés »). Elle analyse ensuite l'activité des élèves (« je me dis elles ne font pas assez d'efforts ») et envisage des éléments de régulation (« je me dis je pourrais leur dire « les filles allez, forcez un peu » ; « allez les filles, forcez un peu, vous êtes complètement crispées, vous êtes raides, petites foulées, les mains dans les poches, allez on les sort pour avoir une meilleure motricité »). Cette réflexion semble furtive (« ça vient en deux secondes ») et découler de son observation (« (ça me vient) dans mon observation »). Cette alternative décisionnelle est néanmoins très rapidement chassée (« deux secondes après je le mets à la poubelle » ; « je me dis mais non je ne peux pas leur dire » ; « j'enlève ce conseil de ma tête ») ce qui semble provenir prioritairement d'un élément d'arrière-plan majeur lié à sa connaissance de ses élèves (« c'est Lisa et Constance et Romy »). Pauline fait en somme écho à des actes langagiers destinés à réguler les élèves (« je les encourage » ; « je me dis que c'est normal (elles ont froid) mais en même temps, c'est pour ça que là c'est un encouragement et pas un conseil »).

XI.1.3.4.1.2. Enregistrements audiovisuels

La vidéo nous permet tout d'abord de confirmer les indices issus du contenu attentionnel verbalisés par Pauline en EDE. Nous observons que ces trois élèves ont une petite foulée (double flèche violette, tableau 188), que Lisa et Constance ont les mains dans les poches (cercles jaunes), que Romy et Constance sont crispés avec un buste très figé et rectiligne

(flèche discontinue bleue). Chez Lisa, c'est davantage les mains dans les poches qui induisent cette fixation du tronc. La vidéo nous permet par ailleurs de confirmer les verbalisations de Pauline relatives à ses actes langagiers mobilisés dans sa régulation.

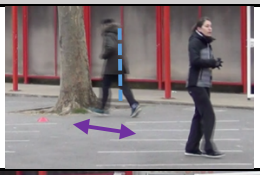
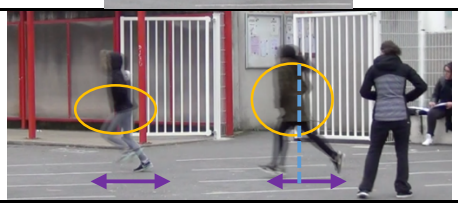
EDE	Vidéo	Audio
(184) je vois Romy, Lisa et Constance (186) Je vois qu'ils sont complètement crispés		E. allez Romy, allez tu étais bien là
(212) Je vois qu'elles ont les mains dans les poches qu'elles sont crispées petites foulées (196) plus les épaules, je les vois crispées complètement, elles sont vraiment raides		E. C'est bien Lisa et Constance, allez on souffle bien

Tableau 188 : Analyse croisée de l'activité de Pauline, régulation d'encouragement

XI.1.3.4.2. Relations entre les verbalisations les actions et les éléments d'arrière-plan à différentes échelles temporelles

Lors de ce quatrième moment important, Pauline mobilise particulièrement ses connaissances dans l'APSA qu'elle met par ailleurs en lien avec les éléments de contexte de la leçon. Enfin, nous observons que la connaissance qu'elle a de ses élèves semble constituer un fil rouge dans ses éléments d'arrière-plan.

	Planification de leçon	Contexte de la leçon	Connaissances des élèves	Connaissances sur l'APSA	Expériences antérieures
But n°1		(230) en plus le fait qu'il fait froid les muscles sont complètements contractés (198) Je me dis qu'elles ont froid c'est normal (192) (je me dis) que ça a marché mon gros coup de pression d'avant je me dis ça je me dis que j'ai bien fait de faire le coup de pression elles font la course	(204) c'est Lisa et Constance et Romy	(230) les bras aident beaucoup à allonger la foulée, on court très mal quand on est raide, qu'il faut être à l'aise, souple enfin pas souple mais à l'aise quand même dans ses mouvements (228) Je pense que ce n'est pas ça qu'il faut faire, ça ne peut pas faire une bonne course le comportement qu'elles ont	

Tableau 189 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Pauline, Demi-Fond, moment important n°4

XI.2. INTERPRETATION DES DONNEES

XI.2.1. ATTENTION EXPERIENTIELLE

XI.2.1.1 Structuration du champ d'attention

XI.2.1.1.1. Structuration du champ d'attention lors de l'observation des élèves

XI.2.1.1.1.1. Sélection d'indices sur la motricité

Nous retenons tout d'abord que le canal visuel est largement majoritaire, bien que Pauline semble mobiliser à quelques instants son canal auditif. Seuls des indices relatifs à la gestion de classe sont pris en compte de cette manière ; ce n'est ainsi en aucun cas directement en lien avec les facteurs d'accès à la performance dans l'APSA (comme le bruit des pas au sol, l'essoufflement, etc…) Par ailleurs, nous soulignons que la vision centrale constitue la source d'information prioritairement mobilisée. Pauline ne prend en compte que les groupes d'élèves qui passent devant elle et n'observe à aucun moment la totalité de la classe avec des informations à la périphérie. Cela est corroboré par une nécessité d'être physiquement proche des élèves observés. Nous le mettons en évidence au début de la séquence avec son activité de transition entre les observateurs et les coureurs mais également à d'autres moments où Pauline se rapproche des élèves pour les observer et leur parler. Nous pensons que cela est lié à cette mobilisation exclusive de la vision centrale et du besoin de focalisation sur un petit groupe d'élèves pour observer et décrire sa motricité. Cela est certainement lié également à la spécificité de l'APSA et la configuration de pratique corrélée ; ici les élèves tournent autour d'elle. Spécifiquement à la structuration de son champ d'attention visuel et aux indices

mobilisés, nous avons mis en évidence un très fort impact des éléments contextuels et du climat de classe sur la focalisation attentionnelle. En effet, Pauline cherche à anticiper les éventuels comportements déviants en focalisant son attention sur des indices significatifs pour elle dans ce registre (ici les bavardages notamment). Lors de ces temps de focalisation sur ces indices comportementaux nous retenons que ce mécanisme semble s'opérer au détriment de l'observation et l'analyse de l'activité motrice des élèves. Relativement à la motricité, nous retenons l'incapacité de Pauline à décrire avec pertinence et précision l'activité des élèves en demi-fond. Nous avons mis en évidence des indices erronés et davantage orientés vers des critères comportementaux généraux. Par ailleurs, au sein de ces indices moteurs, nous constatons une incapacité à s'adapter à l'évolution des comportements des élèves, nous laissant ainsi penser que cette observation est largement contrainte et cadrée par des éléments d'arrière-plan mémorisés. Ces derniers enferment ainsi l'observation globale en la réduisant à des détails parfois non significatifs au regard de l'activité réelle. En somme, nous pensons que le manque de connaissances manifeste dans l'APSA corrélé à un climat de classe peu favorable aux apprentissages ont conduit Pauline à se focaliser davantage sur des indices comportementaux généraux ne permettant pas une description réelle de l'activité motrice des élèves.

	Est ce qu'ils font ?	Est ce qu'ils font ce qu'il y a à faire ?	Est ce qu'ils font ce qu'il y a à faire pour bien faire par rapport à la SA
	Mise en activité	Consignes	Critères de réalisation
Obs n°1	1		2
Obs n°2	1		2
Obs n°3	1		2

Tableau 190 : Synthèse des indices mobilisés par Pauline dans son activité d'observation en Demi-Fond

XI.2.1.1.1.2. Relation entre les indices perçus et les éléments d'arrière-plan mobilisés

Au sein de ces indices moteurs, nous observons tout d'abord que Pauline circonscrit la vitesse de course à la seule amplitude de la foulée des élèves. Elle semble déduire des grandes foulées des élèves qu'ils ont une grande vitesse ; ce qui nous laisse penser qu'elle n'observe pas réellement et directement cette amplitude de foulée. Par ailleurs, nous retrouvons ces descriptions très parcellaires voire erronées dans l'analyse de la respiration des élèves. Elle semble considérer que « forcer sur la respiration » constitue un facteur d'accès à la performance en demi-fond. Tout d'abord il convient de préciser que ce terme ne fait écho à aucune connaissance théorique fondée dans l'APSA ; l'expiration forcée étant un terme utilisé en natation. Or, il est intéressant de noter que Pauline est experte dans cette dernière APSA (elle possède le BNSSA), ce pourquoi nous pouvons penser qu'elle effectue un transfert inapproprié de connaissance d'une APSA à une autre ; les deux faisant partie de la même compétence propre (réaliser une performance mesurée à une échéance donnée). En somme, nous constatons que l'observation et l'analyse corrélée de l'activité motrice des élèves est à la fois très succincte mais également en grande partie erronée. Nous pensons que ses connaissances, semble-t-il réduites dans l'APSA, ne lui permettent pas de mettre en évidence les comportements moteurs en lien avec les facteurs d'accès à la performance. Cela la conduit à se réfugier dans une description très globale à partir d'indices ne permettant pas d'analyser la réelle activité motrice des élèves. Les indices pris en compte lors de la troisième observation sont identiques à ceux de la première et la seconde observation. En effet, seuls les indices pris en compte initialement sont perçus lors de cette dernière observation. Nous pensons que cela peut s'expliquer par la logique d'observation en comparaison utilisée par Pauline à cet instant. En effet, nous observons que l'ensemble des indices perçus sont comparés avec ce qu'elle avait pu identifier au début. Dans ce cadre, nous avons préalablement mis en évidence que si Pauline ne constate aucune évolution chez les élèves, les images vidéo nous permettent pourtant d'observer certains changements. En somme, nous pensons que cette incapacité à faire évoluer ses indices peut s'expliquer par une observation largement dominée par des éléments d'arrière-plan liés à des critères de réalisation mémorisés. Dès lors, l'observation est induite, contrainte et exclusivement orientée sur ces

mêmes critères, n'autorisant pas d'éventuels autres constats. Ainsi, la mémorisation de critères de réalisation permet à Pauline, non experte dans cette APSA, d'observer certains points de l'activité motrice tout en limitant son champ d'attention aux indices préalablement retenus.

XI.2.1.1.2. Structuration du champ d'attention lors des phases de réflexion pré-régulation

La réflexion concerne le quatrième moment important et la décision d'encourager Romy, Lisa et Constance. Nous observons que son contenu attentionnel semble vide, à la fois corrélativement à des prises d'informations visuelles externes et à la fois à la mobilisation d'éventuels éléments d'arrière-plan. Nous pensons ainsi que Pauline est à cet instant focalisée sur sa propre réflexion. Cela semble donc traduire l'incapacité pour Pauline de poursuivre son activité d'observation lors de moments de réflexion plus importants. Par ailleurs, elle semble particulièrement focalisée sur le fait que Lisa et Constance parlent. Nous pensons dans ce cadre que le climat de classe de cette leçon et les nombreux actes de déviance de ces deux élèves lors de l'échauffement viennent impacter la structuration de son champ d'attention jusqu'à la focaliser sur des éléments qu'elle n'observe pas réellement mais qu'elle pense peut-être pouvoir constater. Ainsi, nous pensons que les éléments d'arrière-plan relatifs aux faits précédents au sein de la leçon, constituent ici un filtre majeur et déformant dans la structuration du champ d'attention de Pauline et la sélection des indices corrélés. En somme, le climat de classe semble représenter un important facteur de structuration du champ d'attention jusqu'à orienter l'observation vers des points précis permettant d'anticiper au maximum de nouveaux comportements déviants (ici les bavardages). En outre, cette observation ne se fait pas corrélativement à une analyse de la motricité mais au détriment de celle-ci. Nous pensons que cela est davantage dû à des connaissances dans l'APSA peu maitrisées.

XI.2.1.1.3. Structuration du champ d'attention lors des phases de régulation

Relativement à la structuration du champ d'attention de Pauline lors de ces régulations, cette séquence est caractérisée par une activité décisionnelle régulatrice en suivi de l'élève laissant ainsi apparaître de nombreuses interventions verbales flash de l'enseignante. Par ailleurs, la spécificité de cette APSA fait que ces régulations se font alors que les élèves sont encore en mouvement. Il n'y a donc pas de réelle distinction à opérer entre les phases d'observation et de régulation ; ces temps étant fondus l'un dans l'autre. Dans ce cadre, nous n'avons pas obtenu de verbalisations particulières de Pauline relatives à son attention lorsqu'elle s'adresse aux élèves. En parallèle, nous n'avons également par recueilli d'informations relatives à son intention de chercher l'attention des élèves lors de ces mêmes moments.

XI.2.1.2 Dynamique attentionnelle

XI.2.1.2.1. Articulation des fenêtres attentionnelles à l'échelle temporelle de la séquence

La dynamique attentionnelle de Pauline à l'échelle de cette leçon est prioritairement guidée par la nécessité de gérer la classe et de maintenir tous les élèves engagés dans leur tâches (observateurs et coureurs). L'articulation des fenêtres attentionnelles, à l'échelle de cette activité décisionnelle régulatrice en suivi peut être caractérisée comme le passage d'une focalisation en fenêtre salle resserrée sur les observateurs, à une fenêtre cour destinée à observer tous les élèves, à un enchainement de fenêtre salle resserrée sur chaque groupe passant devant elle. La première articulation (fenêtre salle resserrée sur les observations à fenêtre cour sur tout le groupe) est pilotée par son but premier au sein de cette séquence : gérer le groupe et maintenir tous les élèves en activité. La seconde articulation (fenêtre cour à enchainement de fenêtres salles resserrée sur les groupes passant devant elle) tente de répondre à son second but : encourager les élèves pour les maintenir en activité. Cette dynamique attentionnelle est donc à la fois contrainte par ses buts à cet instant de la leçon mais également par l'organisation corrélée à la pratique de l'APSA (des coureurs, des observateurs, une course sur une boucle, des groupes de niveaux qui se forment au fil du

temps, etc.). Plus globalement, sa dynamique attentionnelle semble reposer sur l'enchainement de focalisations brèves, assez globales et non exclusivement spécifiquement orientée vers l'observation et l'analyse de la motricité. Ainsi, nous pensons que son but premier de gestion de classe, corrélé à un manque de connaissances dans l'APSA la conforte dans cette activité ***d'observation/régulation*** flash. Enfin, sa dynamique attentionnelle semble corrélée à une activité physique corrélée. Nous constatons qu'elle éprouve le besoin de se rapprocher des élèves lors de focalisations en fenêtre plus resserrées, destinées à observer plus spécifiquement certains élèves. Il est ainsi possible que Pauline cherche à montrer sa présence en étant proche des élèves afin de les canaliser et de maintenir un climat de travail. Nous pensons par ailleurs, que cette attitude lui permet de sans cesse avoir l'impression de conserver le contrôle sur les élèves en étant proche d'eux tout en les régulant brièvement.

XI.2.1.2.2. Articulation des fenêtres attentionnelle lors de l'observation de la motricité

Malgré des focalisations relativement globales et générales, Pauline présente une articulation de fenêtres à l'échelle micro. La première observation des élèves semble caractéristique de l'articulation des fenêtres attentionnelles à l'échelle micro. Elle se focalise en fenêtre écran sur des points précis du corps des élèves. Néanmoins, si la taille de ces fenêtres peut être corrélée à un degré de précision intéressant pour décrire l'activité motrice des élèves, la structuration du champ d'attention préalablement décrit nous permet de nuancer ce bilan. Nous mettons ainsi en évidence une observation allant du général au spécifique en verbalisant tout d'abord des indices communs aux trois élèves observés. Le deuxième indice pris en compte concerne les mains ; ce qui est cohérent avec notre analyse précédente et le but prioritaire de Pauline orienté vers la mise en activité des élèves au sein de sa situation d'apprentissage. Pauline se focalise sur chaque élève du groupe. Par la suite les focalisations redeviennent communes aux trois élèves en même temps. Ainsi nous observons une dynamique allant du général au spécifique pour un aspect précis, pour revenir à une observation plus globale pour les autres indices perçus. Le seul indice détaillé concerne les « mains dans les poches » ce qui confirme l'analyse précédente sur ce point. Nous présentons l'articulation des fenêtres attentionnelles de Pauline à l'échelle micro dans le tableau suivant.

<table>
<tr><th colspan="3">Vidéo</th></tr>
<tr><td colspan="3">
</td></tr>
<tr><th colspan="3">EDE</th></tr>
<tr><th>Fenêtre salle resserrée</th><th>Enchainement de fenêtres écran</th><th>Fenêtre salle resserrée</th></tr>
<tr><td>1. (34) je vois qu'ils courent bien (36) déjà ils ont pas les mains dans les poches</td><td>2. (36) Illès il l'a pas
3. (36) Enzo il les a
4. (38) Y a Shéryl</td><td>5. (40) ils vont vite, ils font des grandes foulées, je le vois sur la vitesse, je vois qu'ils ne parlent pas, y a quand même pas mal de bonnes respirations, ils forcent un peu sur la respiration, ils sont concentrés (42) ils regardent devant eux, ils ne regardent pas tout le monde, leur observateur (46) ils sont assez proches et pourtant ils ne se parlent pas, ils ne me regardent pas moi</td></tr>
</table>

Tableau 191 : Articulation des fenêtres attentionnelles de Pauline lors de la seconde observation

XI.2.2. CARACTERISATION DE L'ACTIVITE DECISIONNELLE REGULATRICE

XI.2.2.1 Décision régulatrice « flash » du premier binôme

Cette décision régulatrice est dans le fond comme dans la forme totalement anticipée. Pauline y fait d'ailleurs explicitement écho en EDE. Elle mobilise ainsi des éléments d'arrière-plan liés à sa planification de leçon et à sa connaissance des élèves. Elle exprime le fait de connaître ses élèves et d'anticiper leurs actions dans la leçon. Cette régulation intervient alors que son observation n'est qu'à moitié liée à des indices sur la vitesse de course, ce qui vient

confirmer le caractère automatique du contenu transmis. Cette régulation est ainsi pleinement en convergence avec les propos de Pauline en ESD. L'enseignante a en effet pleine conscience de son mode de fonctionnement relatif à son anticipation des régulations dans les APSA qu'elle maîtrise peu comme le demi-fond. D'un point de vue extérieur, cette régulation est en décalage avec la nature même de la situation et l'activité singulière de ses élèves. En effet, l'objectif de tout test de VMA est de produire la meilleure performance possible donc d'aller le plus vite possible. Or, Pauline régule justement les élèves en leur conseillant de ne pas aller trop vite tout en précisant que le but est de tenir pendant la minute trente d'effort. Cela rejoint donc notre analyse précédente dans le sens où son objectif majeur est de maintenir les élèves en activité, soit de faire ce qu'il y a à faire et non de leur permettre de progresser (ce qu'il y a à faire pour bien faire la situation). Ainsi, le contexte difficile de la classe vient impacter de façon très conséquente son activité décisionnelle régulatrice.

XI.2.2.2 Décision régulatrice pour Lisa et Constance

Cette décision régulatrice est délibérée sur fond de sédimentation. Elle prend source à la fois dans des éléments inhérents à la leçon et à la fois à sa connaissance de ses élèves. Pauline s'engage dans une délibération cherchant à savoir si les deux élèves parlent en émettant l'hypothèse qu'elles l'ont déjà fait au préalable. Elle mobilise à cet instant des éléments relatifs d'une part à sa connaissance de ces deux élèves et notamment leur capacité de détournement des situations et d'autre part à un incident qu'elles ont suscité au sein de l'échauffement. Ainsi, l'activité décisionnelle régulatrice de Pauline est une nouvelle fois essentiellement influencée par le climat de classe et sa connaissance des caractéristiques des élèves. Cela se retrouve dans la suite de sa délibération ayant pour enjeu d'anticiper le contenu de sa régulation. Alors qu'elle prélève des indices sur l'activité motrice des élèves, notamment liés à la foulée, elle évoque un mécanisme de suppression de ce contenu en pensant que cela risque de démotiver les élèves. Elle préfère ainsi transmettre un contenu plus consensuel dont elle espère qu'il ne démotivera pas les deux élèves. Nous retrouvons ici un mode de fonctionnement déjà mis en évidence en badminton lors de la régulation de Constance. En somme, sa connaissance des caractéristiques des élèves semble constituer le facteur d'influence prédominant sur son activité décisionnelle régulatrice à cet instant.

XI.2.2.3 Décision régulatrice des élèves qui parlent

Nous retrouvons une décision régulatrice très proche de la première dans son caractère automatique sur fond d'émergence. En effet, elle transmet une nouvelle fois un contenu en décalage avec l'activité réelle des élèves. A cet instant, ces derniers sont pleinement engagés dans la situation et nous n'observons pas d'un point de vue extérieur d'élèves parler. Cela est d'ailleurs en cohérence avec les verbalisations de Pauline qui voit qu'ils ne parlent pas. Cette régulation est donc totalement automatique dans le sens où elle est prescrite à la fois par les faits précédents au sein de la leçon et à la fois par sa connaissance des élèves. Nous pensons que Pauline décide de leur dire cela davantage pour confirmer sa présence, son autorité et sa gestion du groupe. Nous retrouvons ainsi un point de convergence avec l'activité déambulatoire mise en évidence chez Gabin en lutte.

XI.2.2.4 Décision régulatrice de la moitié

Cette décision de régulation est une nouvelle fois automatique dans le sens où elle n'émerge ni de la situation ni d'une délibération, mais est routinisée dans le mode de fonctionnement de Pauline dans cette APSA. Elle procède en effet de façon identique à chaque répétition de course en indiquant aux élèves qu'ils ont déjà effectué la moitié du temps. Par ailleurs, cette décision est planifiée tel qu'elle y fait explicitement référence en EDE. Ce repère de temps est accompagné de quelques contenus d'enseignement sur la gestion de l'allure ; eux-mêmes également anticipés en amont de la leçon. Ces éléments sont convergents avec notre analyse préalable. D'un point de vue extérieur, ces contenus d'enseignement sont une nouvelle fois en décalage avec l'objectif de la situation et l'activité des élèves à cet instant. Pauline conseille aux élèves d'accélérer s'ils le peuvent. Or, nous avons précédemment rappelé que les élèves

devraient être à fond pendant toute la durée de la séquence de course. Par ailleurs, l'observation de leur activité démontre bien cela et leur incapacité d'accélérer davantage. Cela témoigne ainsi à la fois de connaissances erronées dans l'APSA et à la fois d'une incapacité de Pauline à s'adapter à la singularité de la situation.

XI.2.2.5 Décision régulatrice d'encouragement

Cette décision est automatique sur fond de sédimentation. Nous retrouvons une nouvelle fois l'impact prédominant du climat de classe et des caractéristiques des élèves sur l'activité décisionnelle régulatrice de Pauline. Cette régulation est très proche de celle d'encouragement de Lisa et Constance. Bien que Pauline perçoive des indices sur la motricité des élèves qu'elle pourrait leur communiquer, elle choisit de les encourager. Cette décision se fonde essentiellement en lien avec les incidents du début de leçon et sa connaissance des élèves. Comme précédemment cette régulation se fait donc par défaut, en privilégiant le maintien dans la pratique des élèves au regard de leurs voies de progrès. Nous ne détaillons pas davantage cette régulation au regard de la très grande proximité qu'elle laisse apparaître avec celle de Lisa et Constance.

XI.2.2.6 Synthèse sur l'activité décisionnelle régulatrice de Pauline en Demi-Fond

Lors de cette séquence, nous observons que Pauline est engagée dans une régulation en « suivi » pour le groupe de coureurs, au sein de laquelle elle enchaîne les temps d'observation et de régulation flash à un petit nombre d'entre eux. Nous relevons la très faible part de contenus d'enseignement transmis lors de ces régulations. Ces dernières sont en effet davantage destinées à encourager et motiver les élèves afin de les maintenir investis dans l'activité d'une part, et dans la situation d'autre part. Ainsi, le but majeur de Pauline lors de cette situation d'apprentissage semble impacter de façon prépondérante toute son activité décisionnelle régulatrice. Nous notons ensuite que la plupart des régulations sont automatisées car préétablies par Pauline lors de sa planification de leçon. Dans ce cadre, elles démontrent une forme d'incohérence au regard du contexte local et de l'évolution de la motricité des élèves. Ce dernier point peut permettre d'expliquer certainement en grande partie l'absence de temps de réflexion tel que nous l'avons préalablement souligné. De façon plus spécifique, nous mettons en évidence quatre régulations « flash » dont trois s'adressent à des petits groupes d'élèves. Nous présentons le contenu de chaque régulation de Pauline au sein de cette séquence dans le tableau suivant.

	Motivation	Consignes	But	Critères de réalisation	Critère de réussite
Régulation n°1	x		x	x	
Régulation n°2			x	x	x
Régulation n°3	x		x	x	x
Régulation n°4	x				

Tableau 192 : Contenu de l'activité décisionnelle régulatrice de Pauline en Demi-Fond

Nous constatons que la plupart des régulations sont destinées à motiver les élèves ainsi qu'à leur rappeler le but de la situation. Par ailleurs, il est intéressant de constater que Pauline tente de transmettre des critères de réalisation à chaque instant. Néanmoins, ce que le tableau ne nous permet pas d'observer est le caractère très décalé de ces critères. En ce sens, Pauline ne transmet qu'un unique critère de réalisation n'étant pas le plus adapté pour modifier l'activité des élèves. Enfin, nous constatons que Pauline ne fait pas du tout écho aux consignes de la situation lors de ces différentes régulations de cette séquence.

Chapitre XII. Etude de cas n°9 : Pauline-Acrosport-6ème

XII.1. PRESENTATION DES DONNEES

XII.1.1. CONTEXTUALISATION DE LA LEÇON

XII.1.1.1 Conception de la leçon : exploitation de la planification

La leçon filmée est la quatrième leçon d'un cycle en comptant dix. La classe est une sixième composée de 25 élèves. Les élèves vivent leur premier cycle dans l'APSA, c'est ainsi la compétence attendue de niveau 1 dans de la compétence propre n°3 qui est visée (cf. BOEN HS n°6 du 28.08.2008). Les principaux éléments conceptuels retenus au sein de la planification de la leçon sont les suivants.

Objectifs leçon	Revoir les différentes pyramides : duos, trios et quatuors.		
Compétences visées	**Connaissances :** Les règles de sécurité ; Le vocabulaire spécifique : placement de base du porteur, zones d'appuis du voltigeur, procédures de montage et démontage, placement des groupes lors des phases de travail ; Les 3 temps d'une figure statique. **Capacités : Porteur** : mettre en place les placements de base. Etre stable sur ses appuis en élargissant la base de sustentation. Contracter les muscles pour verrouiller les articulations et stabiliser l'ensemble du corps. **Voltigeur** : prendre des appuis stables sur le porteur avec et sur des surfaces larges et verrouillées. **Aide** : accompagner et équilibrer le montage et le démontage de la figure ; Choisir les figures acrobatiques adaptées aux ressources de chacun. **Attitudes :** Accepter le contact physique avec autrui ; Se concentrer avant d'agir et rester vigilant. Maitriser ses émotions pour se confronter au regard des autres.		
Planification de l'organisation spatio-temporelle de la leçon			
Phase de la leçon	**Descriptif**	**Contenus d'enseignement**	**Remédiations**
Echauffement musculaire	Trottiner sur le praticable et écouter le nombre de sifflet pour réaliser les bonnes actions.	Flexion extension : fixer un point devant, se plier un maximum, tirer sur les bras pour décoller et plier les jambes pour amortir la réception. Bond de lapin : pose des mains loin devant, rentrer la tête	Augmenter le nombre de répétition
Echauffement spécifique	Réaliser les différentes postures montrer par l'enseignant	Se laisser renverser. Chandelle : contracter les abdominaux et fessiers, tirer les pointes de pied, regard au plafond. Roulade avant : placer ses mains parallèles et devant soi, mettre son dos rond avec menton sur la poitrine et pousser avec les jambe.	
Situation n°1 Revoir et choisir les pyramides	Avec un petit dossier donner à chaque groupe, revoir 4 pyramides (3 duos et 2 trios) et choisir celles qui sont réalisables. Construire 4 figures en variant les rôles (voltigeur, porteur et pareur). Les pyramides doivent tenir au moins 3 secondes	Pour le voltigeur : reconnaître les zones possibles d'appui sur son partenaire, Conserver une tonicité permanente. Monter et descendre sans précipitation, Déterminer son espace de réception. Pour le porteur, Placer son dos et ses appuis, Verrouiller sa ceinture pour amortir le poids du voltigeur, Utiliser les membres inférieurs pour soulever, Orienter ses surfaces d'appuis pour qu'elles soient utilisables pour le voltigeur. Dans le rôle d'aide : je me riens proche du voltigeur en cas de besoin. Je soutiens à la taille et derrière le voltigeur. Je suis concentré sur les actions de mes partenaires durant toute la réalisation de la pyramide.	Ajouter des quatuors.
Situation n°2 Prestation	Réaliser sa chorégraphie devant la classe avec précision et sérieux.		Créer des duos et des trios avec des critères précis, 2 appuis seulement pour le voltigeur.

Tableau 193 : Eléments sélectionnés issus de la planification de la leçon d'acrosport de Pauline

XII.1.1.2 Déroulement de la leçon : enregistrements audiovisuels

La leçon a eu lieu le mercredi 13 avril de 8h30 à 10h30 dans le gymnase du collège. Les tapis doivent être installés et désinstallés en début et fin de cours. Les élèves sont plus ou moins autonomes dans cette organisation matérielle. Ils apparaissent très dissipés dès le début du cours. Ils ont des difficultés à rester concentrés longtemps dans une même tâche. La leçon est perturbée par de nombreux conflits entre élèves et très nombreux rappels à la règle de Pauline. Le climat de classe est peu propice aux apprentissages.

Temps	Phase de la leçon	Description synthétique de l'activité de l'enseignant et des élèves
0'' (5'15) => 5'15	Prise en main	La prise en main se fait dans la grande salle, l'enseignante rassemble les élèves devant un grand tableau Velleda. Le regroupement des élèves et le calme sont difficiles à obtenir. L'E explique d'abord (à 3'45) la présence de la caméra puis ce qui va être fait au cours de la leçon. Elle évoque les « prestations » de fin de cours puis envoie les élèves à l'installation des tapis. Tout ceci prend plus de 5 minutes compte tenu du faible niveau d'écoute des élèves. Le climat est compliqué à gérer.
(12'08) => 17'23	Installation tapis et regroupement	Manœuvre peu organisée, l'enseignante invective constamment les élèves, l'installation prend beaucoup de temps. Quelques élèves viennent faire les pitres devant la caméra, l'enseignante n'intervient pas … Des élèves chahutent ouvertement. L'enseignante, une fois les tapis assemblés, demande et obtient le regroupement des élèves en face d'elle sur le praticable.
(2'17) => 19'40	Consignes échauffement	L'E donne les consignes pour l'échauffement en déplacement, les élèves sont agités, elle est obligée de répéter plusieurs fois. Le climat n'est pas apaisé.
(17'35) => 37'15	Echauffement	Echauffement sous forme de relais ; Beaucoup de difficultés à organiser les équipes, les consignes sont peu claires et les commandements imprécis. Cela se résume à un bazar organisé pour l'essentiel. Peu d'activité motrice et les exécutions sont extrêmement approximatives.
(5'45) => 43'00	Regroupement	Les élèves sont invités à s'asseoir sur les tapis et à attendre les consignes. Mais ils ne s'exécutent pas, pour la plupart et il s'écoule presque 6 minutes sans que la moindre consigne ne soit donnée. Pas moins de 10 interpellations relatives à l'ordre sont données pendant ce temps.
(3'00) => 46'00	Consignes	Les élèves sont à l'écoute, l'enseignante présente les fiches de pyramides et le travail à entreprendre.
(28'24) => 1:13'24	Situation de travail des duos et trios	L'enseignante distribue des fiches à chaque groupe à tour de rôle derrière le bureau. Ce temps prend 9 minutes 30 environ au cours desquelles aucun élève n'est en activité à part pour chahuter. Ensuite, l'enseignante navigue sur la zone de travail et intervient ponctuellement sur les groupes qui travaillent. Beaucoup d'élèves ne sont pas en activité motrice (discussion, chahut, attente).
(5'36) => 1:19'00	Regroupement	L'enseignante demande le regroupement des élèves avant la démonstration des prestations. Les élèves mettent beaucoup de temps à être tous prêts. Pendant ce temps, l'enseignante prépare la musique.
(14'19'') => 1:33'19	Démonstration des prestations collectives	Les groupes passent à tour de rôle, l'enseignante met la musique puis observe de la table située devant le tableau. Les élèves sont dans la zone délimitée pour le public, sur le praticable. Aucun commentaire n'est fait à l'issue de chacune des prestations.
(4') => 1:37'19	Regroupement bilan	L'enseignante réprimande l'ensemble de la classe, surtout quelques élèves en particulier, sur la conduite et le manque de travail et annonce le travail prévu pour la séance suivante.

Tableau 194 : Synopsis de la leçon d'acrosport de Pauline

XII.1.1.2.1. Présentation de l'activité de l'enseignant au sein de la leçon

XII.1.1.2.1.1. Repérage des différentes formes de régulations utilisées

Nous présentons l'activité globale de régulation de Pauline au travers du tableau suivant.

Régulations Pauline, Acrosport 6ème			
Ordre	**Sécurité**	**Organisation**	**Motrices (DR)**
125	13	49	13

Tableau 195 : Décisions de régulation de Pauline, Acrosport

Nous constatons que la très grande proportion des régulations sont liées au maintien de l'ordre et du respect des règles de fonctionnement (62,5%). Cela nous permet ainsi de nous rendre compte du climat très peu propice aux apprentissages pendant cette leçon. Corrélativement, les régulations liées à la gestion de la classe sont également très nombreuses (24,5%). A l'inverse, Pauline ne consacre que très peu de temps à son activité de régulation de la motricité (6,5%). Enfin, la sécurité est également une préoccupation peu importante puisqu'elle représente une activité aussi conséquente que les régulations motrices (6,5%)[117].

XII.1.1.2.1.2. Chronologie et caractéristiques des décisions régulatrices de la leçon

Phase de la leçon	Typologie de l'intervention	Forme de guidage
Echauffement	Flash	Oral
	Flash	Oral
	Flash répétés	Oral
Situation : travail duos et trios	Flash	Oral
	Flash	Oral ; Manipulation
	Flash répétés	Oral ; Manipulation
	Flash répétés	Oral ;Manipulation
	Flash répétés	Oral ; Manipulation
	Flash répétés	Oral ; Manipulation
	Flash	Oral
	Flash	Oral ; Manipulation
Démonstration des prestations collectives	Flash	Oral
	Flash	Oral

Tableau 196 : Chronologie de l'activité décisionnelle régulatrice de Pauline, Acrosport

[117] Pour davantage de précisions nous renvoyons le lecteur au tableau détaillé en annexe 46

En lien avec le tableau précédent, nous constatons que les régulations de Pauline lors de cette leçon sont uniquement « flash ». Nous retrouvons ainsi le mode de fonctionnement mis en évidence en badminton où elle ne mobilisait également pas la régulation par « arrêt » des élèves. Ces deux leçons présentent la similarité d'un climat de classe très perturbé et très peu propice aux apprentissages des élèves. En outre, il est intéressant d'observer que la forme orale de guidage est majoritaire, bien que la manipulation soit également fortement utilisée[118].

XII.1.2. CONTEXTUALISATION DE LA SEQUENCE RETENUE

XII.1.2.1 Description de la séquence par l'enseignant lors du rappel stimulé

A l'issue du premier visionnage Pauline fait écho à son activité générale lors de cette situation importante au sein de la leçon (« toutes les régulations que j'ai faites, quand là ils sont en train de travailler sur la grosse situation de la séance »). Elle est tout d'abord animée par la gestion de la sécurité des élèves (« l'objectif là c'est de voir que tous les élèves sont dans leur zone au niveau sécurité »), puis par gérer la classe et prévenir les éventuels débordements (« qu'ils aillent pas dans les différentes zones pour embêter tels élèves »). Ce n'est que dans un dernier temps que son but porte sur son activité de régulation (« et en même temps comme ils construisent à chaque fois la pyramide, à chaque fois essayer de les voir sur une des pyramides et les aider à s'améliorer »). Lors du second visionnage Pauline identifie trois moments importants. Le premier moment important concerne la « régulation de la première figure ». Paulien fait écho au fait que ce comportement n'est pas nouveau pour elle et s'ancre en lien avec des éléments d'arrière-plan relatifs à des expériences d'enseignement antérieures (« souvent ils restent trop longtemps, ça je l'avais déjà vu sur les autres séances »). Le deuxième moment important concerne la « régulation de la deuxième figure sur le moment ». Pauline fait référence à son activité de guidage pendant la réalisation de la seconde figure observée (« ils sont en train de faire la figure enfin la pyramide, figure à trois et là c'est moi qui les aide au moment où ils sont en train de le faire. »). Elle précise son action au sein de cette régulation pendant l'action (« je les régule sur le moment pour les aider à vraiment y arriver, je dis à Nolwenn de gainer, c'est elle qui arrive pas trop à tenir »). Cette régulation semble pour elle atypique dans le sens où elle les régule d'habitude plutôt *a posteriori* (« c'est pas comme une régulation comme d'habitude parce que la régulation souvent moi je la fais après leur figure »). Le troisième moment important porte sur « régulation de la deuxième figure après-coup ». A cet instant Pauline fait référence à son activité une fois que la pyramide s'est écroulée (« c'est une régulation classique, que d'habitude je fais parce qu'ils viennent de le faire parce que justement c'est à l'instant « T » où il faut leur donner »). Elle précise le détail de sa régulation et notamment les élèves à qui elle s'adresse (« je régule un peu tous les élèves de la pyramide et j'ai même régulé la parade celle qui est pareur et qui l'a bien soutenue »).

XII.1.2.2 Présentation de la séquence à partir de l'enregistrement audiovisuel

Il s'agit d'un enchainement de deux décisions régulatrices en « suivi » pour deux groupes d'élèves différents. Ces dernières se déroulent dans la situation n°1 (revoir et choisir les pyramides), à une heure et huit minutes du début de la leçon. A cet instant Pauline perçoit une pyramide qui ne de déconstruit pas et s'approche des élèves pour les réguler. Son activité au sein de cette séquence peut être décrite et décomposée, d'un point de vue extérieur, selon quatre phases distinctes que nous présentons dans le tableau suivant.

XII.1.2.3 Synthèse : croisement des données

Ces quatre phases coïncident globalement avec les trois moments importants identifiés par Pauline lors du rappel stimulé. Pauline englobe en effet la régulation du premier trio pendant et *a posteriori* de sa réalisation. Les deux dernières phases coïncident avec les deux derniers moments importants mis en évidence par Pauline.

[118] Pour le détail de la chronologie de la leçon, nous renvoyons le lecteur à l'annexe 47

Découpage temporel	Organisation spatiale	Activité de l'enseignant	Verbatim **et (actes directement observables corrélés)**
N°1 : Régulation de la première figure		Observation et aide d'un trio pendant la réalisation	E. ***(L'enseignante s'approche d'un groupe qui essaie de stabiliser une figure)*** C'est bon, reste pas trop longtemps. A chaque fois vous restez trop longtemps ***(mâché).*** David, qu'est-ce que tu dois faire là, à ton avis ? ***(elle se met à la parade à la place de David qui n'y est pas) (Il répond : inaudible)*** L'aider, bah voilà ! Bah qu'est–ce que tu fais là ?
		Régulation *a posteriori*	C'est bon ou pas ? faut pas rester trop longtemps, vous allez, après vous allez vous faire mal, j'vous l'ai dit ***(une élève la questionne visiblement sur la durée)*** 10 minutes maximum, sur les dos ! ***(l'élève semble surprise)*** euh, 10 minutes, désolée, 10 secondes. Parc'que après sinon, c'est trop long.
N°2 : Régulation de la deuxième figure : sur le moment		Observation et régulation verbale d'un trio pendant la réalisation	E. ***(L'enseignante passe immédiatement après sur un autre groupe qui est en phase de stabilisation d'une figure).*** C'est pas mal, ça, pas mal. Garde, gainage, gainage de Laurine, gainage. Stop ! Là maintenant lâche-les pour voir, si elles tiennent. Eh bah alors vous me la faites, normalement y en a, c'est bon, c'est bon, lâche, lâche, c'est bon, c'est bon Laurine, doucement ***(la figure s'écroule)***.
N°3 : Régulation de la deuxième figure : après-coup		Régulation verbale *a posteriori*	E. Vous êtes légères, vous êtes des plumes, vous y allez doucement. Mais c'est pas mal, tu te tiens bien là avec Ridwan, donc c'est très bien, par contre Laurine voilà, ***(se rapproche de la figure pour manipuler)*** c'est gainage et t'essaies bien, hop ! de garder le truc. Mais si, t'as presque réussi à la faire. Allya elle doit juste y aller tout doucement, parc'que là, tu vois, elle te supporte trop, puis toi tu te laisses aller avec son poids, alors que c'est à toi de travailler ouais, et de gainer.

Tableau 197 : Chronologie de la séquence d'acrosport de Pauline, croisement des données du RS et de la vidéo

XII.1.3. ORGANISATION SPATIO-TEMPORELLE DES VERBALISATIONS ET DES ACTIONS DE L'ENSEIGNANT AU SEIN DE LA SEQUENCE CHOISIE

XII.1.3.1 Premier moment important : « régulation de la première figure »

XII.1.3.1.1. Observation de tous les élèves et globale du premier trio

XII.1.3.1.1.1. Verbalisations en EDE

A cet instant le but de Pauline est identique à celui à l'échelle de la situation d'apprentissage (« Voir si tous les élèves sont dans leur zone, s'ils travaillent et s'ils ne sont pas en train d'embêter les autres »). Son activité est tout d'abord perceptive ce qui induit un contenu attentionnel composé d'indices sur les réalisations motrices des élèves (« je vois la pyramide » ; « je vois qu'ils voient que je les regarde » ; « je vois que la pyramide est plutôt bien réalisée ») ce qui suscite en elle un état interne plutôt positif (« c'est plutôt bien »). Son activité perceptive se poursuit par une focalisation sur des indices liés à la sécurité (« je regarde où sont fixés ses pieds par rapport au dos » ; « de Amel, la voltigeuse » ; « ils sont plutôt bien mis, ils sont en bas au niveau du bassin » ; « ils sont parallèles et pas au milieu du dos »). Ce dernier indice fait ainsi implicitement écho à un élément d'arrière-plan relatif à sa connaissance des placements des élèves dans un souci de préservation de l'intégrité physique. En outre, ces derniers indices correspondent à des consignes de sécurité données par Pauline lors des consignes de la situation. Son activité perceptive se poursuit par une focalisation sur la voltigeuse (« je regarde si elle est en équilibre ») ce qui l'amène à prendre en compte de nouveaux indices dans son contenu attentionnel (« elle est plutôt en équilibre » ; « elle tient toute seule, le pareur ne l'aide pas et elle tient »). Il est intéressant de constater que Pauline semble percevoir davantage cet équilibre de la voltigeuse en lien avec l'attitude du pareur, soit toujours dans une logique de préservation de la sécurité des élèves.

XII.1.3.1.1.2. Enregistrements audiovisuels

La vidéo nous permet de confirmer les verbalisations de Pauline en EDE relatives aux indices perçus, issus de son contenu attentionnel. La figure est effectivement montée et tenue (cercle vert). Nous confirmons également que la voltigeuse est en équilibre et tient par elle-même sans l'aide du pareur qui est lui totalement inactif. Nous observerons que son regard est orienté vers le plafond (flèche violette) ; indicateur révélateur de sa non implication dans la réalisation de la figure. Nous confirmons également que l'élève voltigeuse et une élève porteuse portent leur regard en direction de Pauline (flèches vertes). Néanmoins, nous nuançons les observations de Pauline relatives au placement des pieds de la voltigeuse sur le dos du pareur (cercle rouge). Nous observons en effet que l'élève voltigeuse a ses pieds plutôt au milieu du dos de l'élève porteur. Nous avons mis en évidence, dans le tableau suivant, en vert les éléments convergents entre les verbalisations de Pauline et nos observations, et en rouge les éléments divergents.

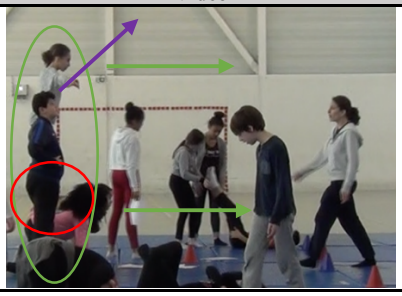
EDE	Vidéo	Audio
(4) Je vois la pyramide, je vois qu'ils voient que je les regarde (8) je vois que la pyramide est plutôt bien réalisée (14) Ils sont plutôt bien mis, ils sont en bas au niveau du bassin (16) Ils sont parallèles et pas au milieu du dos (20) Elle est plutôt en équilibre (22) Elle tient toute seule, le pareur ne l'aide pas et elle tient		E. ***(Observe une figure s'approche du groupe)***

Tableau 198 : Analyse croisée des indices de Pauline, observation globale du premier trio

XII.1.3.1.2. Observation ciblée du premier trio

XII.1.3.1.2.1. Verbalisations en EDE

A cet instant le but de Pauline s'oriente spécifiquement sur un point particulier lié à la gestion de la sécurité des élèves. Dans ce cadre, Pauline verbalise des critères lui permettant de répondre à son but (« voir s'ils sont gainés » ; « voir s'ils ont vraiment mal au dos » ; « confirmer si le pied est bien posé ou pas »). Son activité perceptive se focalise sur les porteurs (« je regarde aussi les deux porteurs ») ce qui l'amène à percevoir des indices sur leurs postures (« ils sont à quatre pattes » ; « (je regarde) leur tête » ; « ils ont une tête normale, ils sont en train d'attendre l'équilibre, les trois secondes » ; « je vois pas de grimace, de crispation du visage ou même de cris »). Cette activité perceptive est suivie d'actes cognitifs (« je dis que c'est mal que ça y est ils ont réussi ce trio-là que c'est déjà une pyramide validée ») ce qui semble s'ancrer dans des éléments d'arrière-plan relatifs à sa planification de leçon et sa conception de l'organisation de son cycle d'enseignement (« (je le sais) avec les critères, les critères que j'utilise avec eux quand on va juger »). Son activité cognitive se poursuit en se projetant dans son intervention à venir (« je me dis que je vais les motiver, leur dire qu'ils ont réussi la pyramide et qu'il faut qu'ils continuent comme ça »). Son activité semble changer brutalement en croisant le regard de l'élève voltigeuse, Amel (« Je croise le regard d'Amel »). Son contenu attentionnel est à cet instant composé d'indices à la fois sur la voltigeuse (« je vois qu'elle est contente et en même temps je vois qu'elle veut partir, qu'elle veut descendre » ; « Elle me regarde et elle regarde un peu ses pieds » ; « je vois que Amel ne se pousse toujours pas ») et à la fois sur David, le pareur (« je vois aussi David qui ne fait rien du tout » ; « il a ses mains au niveau de ses hanches » ; « il bouge pas, il les regarde pas » ; « il est proche d'eux il agit pas en tant que pareur »). Cette activité perceptive est suivie d'actes cognitifs (« j'enlève cette idée de ma tête et c'est la sécurité qui me vient à la place » ; « je pense à la sécurité, je me dis elle me regarde, ça veut dire qu'elle veut que je l'aide, je pense vraiment à la sécurité »). Cela s'ancre dans un élément d'arrière-plan relatif à sa conception de l'enseignement et la priorité accordée à la gestion de la sécurité (« c'est la priorité faut pas jouer avec ça »).

XII.1.3.1.2.2. Enregistrements audiovisuels

Nous confirmons l'intégralité des indices issus de son contenu attentionnel et verbalisés en EDE. Nous constatons la position à quatre pattes des élèves porteurs (cercle vert), que la voltigeuse, Amel est toujours immobile sur la figure malgré les secondes qui défilent. D'un point de vue de la dynamique attentionnelle des différents acteurs, nous confirmons à la fois la focalisation attentionnelle de Pauline sur Amel (flèche orange), à la fois le regard d'Amel vers Pauline (flèche jaune) et enfin toujours un regard orienté vers le plafond de David l'élève pareur (flèche violette).

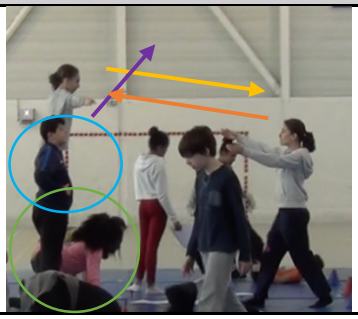
EDE	Vidéo	Audio
(24) Ils sont à quatre pattes (30) Ils ont une tête normale, ils sont en train d'attendre l'équilibre, les trois secondes (32) je vois pas de grimace, de crispation du visage ou même de cris (44) Je vois qu'elle est contente et en même temps je vois qu'elle veut partir, qu'elle veut descendre (46) Elle me regarde et elle regarde un peu ses pieds (40) je vois que Amel ne se pousse toujours pas, je vois aussi David qui ne fait rien du tout (48) David ne fait rien (52) Il a ses mains au niveau de ses hanches (54) Il bouge pas, il les regarde pas (56) Il est proche d'eux		***E.*** C'est bon, restez pas trop longtemps. A chaque fois vous restez trop longtemps

Tableau 199 : Analyse croisée des indices de Pauline, observation ciblée du premier trio

XII.1.3.1.3. Aide à la déconstruction de la pyramide

XII.1.3.1.3.1. Verbalisations en EDE

A cet instant le but de Pauline est lié à la sécurité (« gérer la sécurité, la sécurité du dos des porteurs »). Pour cela elle se fixe un sous but visant à faire comprendre à l'élève pareur qu'il ne joue pas son rôle (« faire comprendre à David qu'il ne joue pas son rôle de pareur » ; « qu'il se rende compte que là c'est moi qui fais son rôle »). Elle déploie des actes moteurs visant à aider la figure à se déconstruire (« J'aide Amel à descendre » ; « je lui tends les bras pour qu'elle s'appuie dessus et qu'elle descende tout doucement sans faire mal aux porteurs »). Ces actes moteurs sont corrélés à une activité perceptive focalisée sur l'élève pareur (« je suis focalisée sur David ») et à des actes langagiers destinés à le réguler (« je lui parle, je lui demande ce qu'il est censé faire là »).

XII.1.3.1.3.2. Enregistrements audiovisuels

La vidéo nous permet de confirmer les verbalisations de Paulines relatives à la fois à ses actes moteurs déployés pour aider Amel à descendre de la pyramide et à la fois à son activité perceptive centrée sur David. Nous observons en effet qu'elle tend le bras à Amel (cercle vert), tout en étant orientée de trois quarts vers David et le regarde fixement (flèche bleue). Par ailleurs la vidéo nous permet de confirmer les verbalisations de Pauline relatives à son contenu attentionnel. Nous observons l'attitude de David, immobile à côté de la pyramide. En outre, la vidéo nous permet de confirmer ses verbalisations relatives aux actes langagiers adressés David en constatant qu'elle prend une tournure de phrase interrogative (« David qu'est-ce que tu dois faire là, à ton avis ? »).

EDE	Vidéo	Audio
(58) J'aide Amel à descendre (62) je lui tends les bras pour qu'elle s'appuie dessus et qu'elle descende tout doucement sans faire mal aux porteurs (64) je suis focalisée sur David (68) Je lui parle, je lui demande ce qu'il est censé faire là		E. David, qu'est-ce que tu dois faire là, à ton avis ? ***(elle se met à la parade à la place de David qui n'y est pas)*** … ***(Il répond : inaudible)*** L'aider, bah voilà ! Bah, qu'est–ce que tu fais là ?

Tableau 199 : Analyse croisée de l'activité de Pauline, régulation du premier trio

XII.1.3.1.4. Régulation a posteriori

XII.1.3.1.4.1. Verbalisations en EDE

A cet instant Pauline exprime un unique but relatif à son activité d'enseignement consistant à réguler les élèves sur le respect des consignes de sécurité et particulièrement celle relative au temps de maintien de la pyramide (« leur rappeler les règles de sécurité importantes et surtout

celle-là, insister sur celle-là »). Elle fait ainsi mention de sa régulation verbale à cet instant (« je reprécise qu'il ne faut pas rester trop longtemps sur la pyramide ») tout en manifestant un nouveau but orienté vers la gestion du groupe et le maintien de tous les élèves engagés dans la pratique (« je leur parle et en même temps je me dis houlà j'ai déjà passé beaucoup de temps avec eux il faut que j'aille voir les autres »).

XII.1.3.1.4.2. Vidéo

La vidéo nous permet de confirmer les verbalisations de Pauline en EDE relatives à la forme (régulation verbale) et au fond de sa régulation (sur la sécurité). Nous observons en outre que cette même régulation est très brève.

EDE	Vidéo	Audio
(72) je reprécise qu'il ne faut pas rester trop longtemps sur la pyramide (76) je leur parle et en même temps je me dis oula j'ai déjà passé beaucoup de temps avec eux il faut que j'aille voir les autres		E. C'est bon ou pas ? faut pas rester trop longtemps, vous allez, après vous allez vous faire mal, j'vous l'ai dit ***(une élève la questionne visiblement sur la durée)*** 10 minutes maximum, sur les dos ! ***(l'élève semble surprise)*** euh, 10 minutes, désolée, 10 secondes. Parc'que après sinon, c'est trop long.

Tableau 200 : Analyse croisée de l'activité de Pauline, régulation *a posteriori*

XII.1.3.1.5. Relations entre les verbalisations, les actions et les éléments d'arrière-plan à différentes échelles temporelles

Lors de ce premier moment important Pauline ne mobilise des éléments d'arrière-plan que lors de ses observations globale et ciblée. Elle fait notamment écho de façon très importante à sa planification de leçon ainsi qu'à ses connaissances dans l'APSA. *A contrario*, elle ne mobilise aucun élément d'arrière-plan lors de l'aide à la déconstruction de la figure et sa régulation *a posteriori*.

	Planification de leçon	Contexte de la leçon	Connaissance des élèves	Connaissances sur l'APSA	Expériences antérieures
But n°1				(8) je vois que la pyramide est plutôt bien réalisée (14) Ils sont plutôt bien mis (22) le pareur ne l'aide pas	
But n°2	(34) (je le sais) avec les critères les critères que j'utilise avec eux quand on va juger (40) je vois que Amel ne se pousse toujours pas, je vois aussi David qui ne fait rien du tout (48) David ne fait rien (54) Il bouge pas, il les regarde pas			(32) je vois pas de grimace, de crispation du visage ou même de cris (48) je pense vraiment à la sécurité (50) c'est la priorité faut pas jouer avec ça	
But n°3					
But n°4					

Tableau 201 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Pauline, Acrosport, moment important n°1

XII.1.3.2 Deuxième moment important : « régulation de la deuxième figure sur le moment »

XII.1.3.2.1. Transition du premier au second trio

XII.1.3.2.1.1. Verbalisations en EDE

Pauline repart suite à cette régulation avec un double but, à la fois orienté vers la gestion de classe (« voir si y en a qui ne font pas n'importe quoi ») et à la fois vers la gestion et régulation des apprentissages (« réguler d'autres qui travaillent »). Son activité perceptive l'amène à prélever des indices visuels un autre groupe en train de réaliser une pyramide (« je vois le groupe d'à côté qui fait une pyramide » ; « je vois qu'ils ont presque réussi la figure »). Cette activité perceptive est immédiatement suivie d'une activité cognitive au sein de laquelle elle s'interroge sur une potentielle régulation (« je me dis est-ce que je leur dis maintenant ou est-ce que j'attends la fin de la figure »). Elle semble trouver la solution au travers d'un élément inhérent au déroulement de la situation en elle-même (« je me dis non là faut pas attendre la fin, il faut que je les aide, ils y sont presque »). Elle fait alors écho à des actes langagiers destinés à encourager les élèves (« Je leur dis que c'est bien déjà »).

XII.1.3.2.1.2. Enregistrements audiovisuels

La vidéo nous permet de confirmer le contenu attentionnel de Pauline notamment en lien avec les indices perçus sur la pyramide en cours de construction. Nous constatons en effet que le trio tente d'achever la figure notamment au travers de l'élève pareuse. Les enregistrements audiovisuels nous permettent par ailleurs de confirmer les actes langagiers verbalisés en EDE relatifs aux encouragement des élèves (en bleu, tableau suivant).

EDE	Vidéo	Audio
(80) je repars pour avancer un peu, je me retourne (114) je me dis est-ce que je leur dis maintenant ou est-ce que j'attends la fin de la figure (116) je me dis non là faut pas attendre la fin, il faut que je les aide, ils y sont presque (108) Je leur dis que c'est bien déjà		E. ***(L'enseignante passe immédiatement après sur un autre groupe qui est en phase de stabilisation d'une figure).*** C'est pas mal, ça, pas mal.

Tableau 202 : Analyse croisée des indices de Pauline, transition entre le premier et le second trio

XII.1.3.2.2. Observation et régulation verbale du deuxième trio

XII.1.3.2.2.1. Verbalisations en EDE

A cet instant Pauline verbalise un double but destiné à la fois à encourager les élèves tout en les aidant à terminer la figure (« les encourager et en même temps les aider, les aider à valider la figure »). Ce dernier but est précisé au regard des critères qui correspondent selon elle à cette réussite (« qu'ils réussissent la figure, en respectant les critères » ; « la tenue trois secondes de la figure mais une tenue sans pareur »). Elle perçoit un grand nombre d'indices sur le positionnement de chaque élève au sein de celle-ci (« je vois Alya qui est pareuse, qui reste vraiment sur la voltigeuse » ; « elle la soutient » « elle a les deux bras sur sa jambe » « elle essaye de monter sa jambe » ; « son visage est très concentré sur la jambe de Laurine » ; « je vois qu'Elya et Ridwan sont très bien placés, ils bougent pas » ; « Elya met vraiment son poids sur les jambes de Ridwan » ; « Elya met correctement son dos sur les jambes de Ridwan » ; « Elle a le dos droit, les deux pieds de Ridwan sont bien parallèles au dos et je vois aussi que les jambes d'Elya sont très écartées de son dos »). Ces indices concernent à la fois des éléments relatifs à leur position dans la figure, soit ce qui a trait aux consignes et à la fois aux éléments relatifs à leur positionnement, soit ce qui a trait aux critères de réalisation. Suite à cela, Pauline s'engage dans une réflexion lui permettant de mettre en évidence le problème majeur des élèves à cet instant (« je me dis non elle gaine pas, c'est possible qu'elle lâche ») cela l'amène à décider qu'il faut aider Laurine (« je pense qu'il faut aider Laurine, c'est elle qui fait que la figure ne tient pas »). Après avoir déterminé selon elle l'élève le plus problématique au sein de la figure, Pauline s'interroge sur les moyens lui permettant de la réguler (« je pense à les aider par le geste »). Elle perçoit néanmoins qu'Alya l'élève pareuse assure déjà ce rôle (« je vois que Alya le fait très bien ») ce pourquoi elle décide de ne pas intervenir ainsi (« j'y vais pas »). Pauline fait ensuite allusion à sa régulation verbale envers Laurine (« je dis à Laurine de gainer ») pendant laquelle elle continue de prendre des informations visuelles sur cette élève (« Je vois qu'elle a le dos droit » ; « je vois ses jambes » ; « elles sont lourdes, elles s'appuient beaucoup sur Elya » ; « elle est toute relâchée, elle prend trop appui sur les autres ») et également sur l'évolution de sa motricité suite à cette intervention (« elle le fait plus ou moins » ; « elle monte sa jambe un petit peu » ; « (je vois) son visage, je vois qu'elle met de l'énergie dans le gainage »). Elle évoque son intervention auprès d'Alya (« je dis à Alya, lâche-les pour voir si ça tient ») tout en regardant cette même élève (« je regarde si elle la lâche »). Elle perçoit en outre l'évolution du comportement des élèves (« elle la lâche pas » ; « elle me dit, non mais ça tient pas » ; « je vois que ça devient dur pour Elya de porter la jambe de Laurine » ; « ses bras, ils se plient » ; « je vois qu'elle parle, elle dit « allez Laurine »). Cet instant se termine sur une réflexion de Pauline relative à la suite de son activité d'enseignement (« Je me dis qu'il faut vite trouver une solution ») au regard de sa perception de l'évolution de la situation (« Je me dis qu'elle va pas tenir encore très longtemps »). Par ailleurs, elle nous exprime être démunie à cet instant en n'ayant plus aucun autre contenu d'enseignement à donner aux élèves (« (je me dis) que j'ai pas d'autres contenus à donner »).

XII.1.3.2.2.2. Enregistrements audiovisuels

La vidéo nous permet de confirmer une partie des indices pris en compte par Pauline à cet instant. De façon très globale, nous observons que la figure n'est effectivement pas validée puisque l'élève pareuse, Alya (cercle vert), aide Laurine (cercle jaune) à maintenir son ATR.

EDE	Vidéo
(84) Je vois Alya qui est pareuse, qui reste vraiment sur la voltigeuse et elle met pas mal son poids de corps (86) elle la soutient (88) Elle a les deux bras sur sa jambe (90) elle essaye de monter sa jambe (94) Son visage est très concentré sur la jambe de Laurine (96) je vois qu'Elya et Ridwan sont très bien placés, ils bougent pas (98) Elya met vraiment son poids sur les jambes de Ridwan (100) Elya met correctement son dos sur les jambes de Ridwan (102) Elle a le dos droit, les deux pieds de Ridwan sont bien parallèles au dos, je vois aussi que les jambes d'Elya sont très écartées de son dos	

Tableau 203 : Analyse croisée des indices de Pauline, observation du deuxième binôme

Nous pouvons également confirmer l'ensemble des indices perçus sur les motricités d'Alya et de Laurine que nous présentons synthétiquement dans le tableau suivant.

EDE	Vidéo
Alya : (84) Je vois Alya qui est pareuse, qui reste vraiment sur la voltigeuse (86) elle la soutient (88) Elle a les deux bras sur sa jambe (94) Son visage est très concentré sur la jambe de Laurine **Laurine :** (84) elle met pas mal son poids de corps (90) elle essaye de monter sa jambe	

Tableau 204 : Analyse croisée des indices de Pauline, observation d'Alya et de Laurine

Néanmoins, nous nuançons les observations de Pauline relatives au positionnement d'Elya et de Ridwan. Comme le montre la photo suivante dans le tableau 205 nous observons qu'Elya ne peut pas réellement mettre son poids sur les jambes de Ridwan puisque ses pieds son décalés (cercle jaune), démontrant ainsi une nécessité de se rééquilibrer. Plus spécifiquement, Elya devrait se trouver en compensation de masse, c'est à dire que son poids de corps devrait reposer entièrement sur les pieds de Ridwan. Un indicateur pertinent résiderait dans la position de ses pieds qui devraient alors se trouver au moins sur la projection orthogonale de ses genoux par rapport à la verticale, voire au-delà.

EDE	Vidéo
(96) je vois qu'Elya et Ridwan sont très bien placés, ils bougent pas (98) Elya met vraiment son poids sur les jambes de Ridwan (100) Elya met correctement son dos sur les jambes de Ridwan (102) Elle a le dos droit, les deux pieds de Ridwan sont bien parallèles au dos, je vois aussi que les jambes d'Elya sont très écartées de son dos	

Tableau 205 : Analyse croisée des indices de Pauline, observation d'Elya et Ridwan

Enfin, la vidéo nous permet également de confirmer sa régulation verbale à Laurine et à Alya.

EDE	Audio Vidéo
(112) Je dis à Laurine de gainer	E. gainage, gainage de Laurine, gainage
(146) je dis à Alya « lâche les pour voir si ça tient »	E. Stop ! Là maintenant lâche-les pour voir, si elles tiennent

Tableau 206 : Analyse croisée de l'activité de Pauline, communication régulation verbale

XII.1.3.2.3. Aide à la déconstruction de la pyramide

XII.1.3.2.3.1. Verbalisations en EDE

A cet instant, le but de Pauline est à la fois orienté vers son activité d'enseignement (« aider Alya à la poser doucement, pas que Alya lâche Laurine d'un coup » ; « qu'ils déconstruisent la figure doucement avec mon aide, ») et à la fois vers la préservation de l'intégrité physique des élèves (« que Laurine se fasse pas mal surtout »). Pour cela, Pauline fait écho à son activité de régulation d'accompagnement et de guidage physique du démontage de la figure (« Je vais vers elle, je me rapproche de la pyramide » ; « j'attrape les jambes de Laurine, ses deux jambes »). Elle évoque également sa régulation verbale corrélée (« je leur parle, je leur

dis « stop, c'est bon, c'est bon »). Par ailleurs, elle évoque à une hypothèse qu'elle émet sur l'activité d'Alya et Laurine lors de ce démontage (« Je me dis que Alya va m'aider avec la deuxième jambe » ; « je me dis que Laurine va y aller tout doucement »).

XII.1.3.2.3.2. Enregistrements audiovisuels

La vidéo nous permet de confirmer le début de l'activité décisionnelle régulatrice de Pauline dans son intention d'aider au démontage de la figure. Nous observons en effet qu'elle s'avance vers les élèves et les manipule pour les aider à démonter cette figure (cercle jaune, tableau 207). Nous déplorons néanmoins la présence d'un élève placé entre la caméra et Pauline, ne nous permettant pas d'observer pleinement son activité.

EDE	Vidéo	Audio
(168) Je vais vers elle, je me rapproche de la pyramide (172) J'attrape les jambes de Laurine, ses deux jambes (174) Je leur parle, je leur dis « stop, c'est bon, c'est bon »		E. c'est bon, c'est bon, lâche, lâche, c'est bon, c'est bon Laurine, doucement

Tableau 208 : Analyse croisée de l'activité de Pauline, aide à la déconstruction de la pyramide

XII.1.3.2.4. Relation entre les verbalisations, les actions et les éléments d'arrière-plan à différentes échelles temporelles

	Planification de leçon	Contexte de la leçon	Connaissances des élèves	Connaissances sur l'APSA	Expériences antérieures
But n°1					
But n°2	(160) pour lui c'est pas trop dur son rôle		(94) je sais aussi qu'Alya est sérieuse et qu'elle fait très très bien son rôle en tant que pareur		
But n°3					

Tableau 209 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Pauline, Acrosport, moment important n°2

Nous constatons que Pauline ne fait référence à des éléments d'arrière-plan que lors de l'observation et de la régulation pendant l'action du deuxième trio. Elle mobilise à cet instant des éléments relatifs à sa planification de leçon ainsi qu'à sa connaissance des élèves. *A contrario*, elle n'utilise aucun élément d'arrière-plan lors de son observation globale du deuxième binôme et son aide à la déconstruction.

XII.1.3.3 Troisième moment important : « régulation du second trio après coup »

XII.1.3.3.1. Observation et régulation de Laurine

XII.1.3.3.1.1. Verbalisations en EDE

La but de Pauline change lorsqu'elle constate que « la figure s'écroule ». A cet instant son intention est prioritairement orientée vers la sécurité des élèves (« voir si elle va bien, si elle s'est pas fait mal en s'écroulant ») avant même les apprentissages moteurs (« réguler Laurine sur cette figure-là »). Pauline regarde Laurine (« Je regarde Laurine ») et constate qu'elle est « complètement écroulée et qu'elle rigole ». Elle fait par ailleurs écho à une régulation verbale immédiatement après l'écroulement de la figure (« je leur dis, vous êtes légères, vous êtes des plumes ») ; celle-ci étant en effet « automatique » car prenant source dans un élément d'arrière-plan relatif à sa planification de leçon (« c'est un contenu que j'avais dans ma planification »). Suite à cela Pauline émet un constat sur l'activité de Laurine pendant la réalisation de cette pyramide (« je me dis qu'elle a pas bien écouté mes consignes » ; « qu'elle a pas retenu ce qui est important » ; « qu'elle a pas été très sérieuse en faisant cette pyramide-là »). Elle anticipe son activité ultérieure (« je me dis qu'elle va le retravailler, et je ne veux pas qu'elle démonte la figure de la même manière ») ce qui la conduit à prendre la décision de la réguler (« donc je me dis que c'est important de la réguler »). Elle fait allusion à la régulation verbale destinée à Laurine (« Je lui parle, je lui dis « non faut pas démonter la figure comme ça », je lui dis « tu es une plume », je l'encourage quand même un peu aussi, je lui dis qu'avec Ridwan c'est pas mal »). Cette première partie de la régulation est globale et

destinée à tous les élèves du groupe (« déjà je leur dis ce qui est positif, que c'est bien dans l'ensemble, qu'ils se tiennent bien »).

XII.1.3.3.1.2. Enregistrements audiovisuels

La vidéo confirme globalement les verbalisations de Pauline en EDE tout en permettant d'apporter des précisions. Nous confirmons tout d'abord l'écroulement de la figure et l'attitude de Laurine au sol avec un large sourire (cercle orange, tableau 210).

EDE	Vidéo	Verbatim Vidéo
(190) Je regarde Laurine (182) La figure s'écroule (194) Je vois Laurine qui est complètement écroulée et qui rigole (184) je leur dis « vous êtes légères, vous êtes des plumes » (206) je lui dis « non faut pas démonter la figure comme ça », je lui dis « tu es une plume », je l'encourage quand même un peu aussi, je lui dis qu'avec Ridwan c'est pas mal		E. Vous êtes légères, vous êtes des plumes, vous y allez doucement. Mais c'est pas mal, tu te tiens bien là avec Ridwan, donc c'est très bien…

Tableau 210 : Analyse croisée de l'activité de Pauline, observation et régulation de Laurine

Laurine regarde également Pauline, ce qu'elle n'a pourtant pas mentionné en EDE. Par ailleurs, la vidéo confirme que le début de sa régulation est global est commun à l'ensemble des élèves du groupe. Sa régulation verbale n'apporte pas davantage de contenus que ce qu'elle lui avait dit pendant la réalisation (« gainage » ; « c'est pas mal, avec Ridwan »).

XII.1.3.3.2. Régulation du reste du groupe

XII.1.3.3.2.1. Verbalisations en EDE

A cet instant Pauline exprime un but à la fois orienté vers son activité d'enseignement (« que je régule aussi la figure ») et à la fois orienté vers les élèves (« que je les aide à comprendre pourquoi ils n'ont pas réussi à tenir sans le pareur »). Elle perçoit dans ce cadre que tous les élèves l'écoutent (« tout le monde écoute, je vois qu'Alya elle est en face de moi elle écoute, Elya aussi ») ce pourquoi elle se dit que c'est le moment opportun pour faire sa régulation (« je me dis justement que c'est le moment, c'est le moment de réguler les autres de la pyramide »). Elle semble débuter par Laurine (« je me focalise sur Laurine ») ce qui s'ancre dans un élément d'arrière-plan relatif à sa connaissance de son rôle dans la pyramide (« c'est elle qui est importante dans la réussite ou l'échec de la figure »). Le contenu qu'elle lui transmet à cet instant est de « gainer ». Elle perçoit alors à cet instant Laurine (« Elle me dit qu'elle n'y arrive pas ») et semble lui répondre immédiatement (« je la rassure tout de suite je lui dis que si, elle a déjà presque réussi »). Elle évoque ensuite sa réflexion sur Ridwan (« Ridwan, je décide de pas le réguler » ; « je me dis qu'il faut que j'aille à l'essentiel que lui son rôle est plutôt facile à faire, que le problème vient pas de lui »). Cela traduit ainsi une volonté d'aller à l'essentiel comme elle l'exprime explicitement (« je me focalise sur les grosses priorités sur les choses que je veux vraiment mettre en place »). En outre, elle semble réellement animée par la gestion de la sécurité au sein même de cette régulation (« il est porteur il est dos sur le sol et il a juste à monter ses pieds et tenir et puis au niveau de la sécurité lui il ne va pas se faire mal, alors que c'est pas le cas pour Laurine »). A cet instant elle exprime être attentive à Ridwan et perçoit que ce dernier ne prend pas part à la régulation (« je vois qu'il est loin de moi, il ne vient pas vers moi »). Pauline a conscience de la rapidité de sa régulation (« je me dépêche un peu pour les réguler ») tout en faisant écho à son but premier à cet instant de la leçon qui semble peser très fortement sur elle (« j'ai aussi tous les autres groupes à réguler et peut-être qu'eux aussi y a d'autres problèmes et peut-être de sécurité »).

XII.1.3.3.2.2. Enregistrements audiovisuels

La vidéo nous permet de confirmer les verbalisations de Pauline en EDE tout en nous permettant de recueillir d'autres informations. Nous observons qu'elle se focalise effectivement en premier lieu sur Laurine après avoir brièvement régulé Elya et Ridwan. Nous confirmons également l'attitude très en retrait de Ridwan, resté allongé au sol (cercle bleu, tableau 211), et n'étant ainsi à cet instant pas du tout attentif à la régulation de Laurine. Nous confirmons également les perceptions de Pauline relatives à l'incompréhension de

Laurine. Dans ce cadre, ce sont les verbalisations de Pauline qui nous apportent davantage de détail que l'analyse vidéo au sein de laquelle nous n'entendons pas avec précision Laurine.

EDE	Vidéo	Verbatim Vidéo
(214) je me focalise sur Laurine (218) Je lui dis de gainer (220) Elle me dit qu'elle n'y arrive pas (220) je la rassure tout de suite je lui dis que si elle a déjà presque réussi (226) Ridwan, je décide de pas le réguler (230) je vois qu'il est loin de moi, il ne vient pas vers moi		E. (…) par contre Laurine voilà, c'est gainage et t'essaies bien, hop ! de garder le truc. Mais si, t'as presque réussi à la faire. Allya elle doit juste y aller tout doucement, parc'que là, tu vois, elle te supporte trop, puis toi tu te laisses aller avec son poids, alors que c'est à toi de travailler ouais, et de gainer.

Tableau 211 : Analyse croisée de l'activité de Pauline, régulation du reste du groupe

Enfin, nous remarquons que Pauline accompagne sa régulation verbale de gestes pour illustrer le gainage expliqué à Laurine. Nous les présentons dans le tableau suivant. Enfin, nous remarquons que Pauline accompagne sa régulation verbale de gestes pour illustrer le gainage expliqué à Laurine.

XII.1.3.3.3. Relations entre les verbalisations, les actions et les éléments d'arrière-plan à différentes échelles temporelles

Lors de ce troisième moment important, Pauline ne mobilise presque aucun élément d'arrière-plan. Les deux seuls concernent des éléments liés à sa planification de leçon.

	Planification de leçon	Contexte de la leçon	Connaissance des élèves	Connaissances sur l'APSA	Expériences antérieures
But n°1	(186) c'est un contenu que j'avais dans ma planification				
But n°2	(216) c'est elle qui est importante dans la réussite où l'échec de la figure				

Tableau 212 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Pauline, Acrosport, moment important n°3

XII.2. INTERPRETATION DES DONNEES

XII.2.1. ATTENTION EXPERIENTIELLE

XII.2.1.1 Structuration du champ d'attention

XII.2.1.1.1. Structuration du champ d'attention lors des phases d'observation

XII.2.1.1.1.1. Structuration du champ et sélection d'indices

Nous retenons tout d'abord que le canal visuel est largement privilégié ; le canal auditif n'étant mobilisé que pour prendre en compte des indices sur les élèves observés et particulièrement ceux en lien avec le risque et/ou la sécurité (voltigeur, pareur). Or, le niveau sonore général de la classe est notamment élevé lors des phases d'observation de Pauline où nous entendons distinctement d'un point de vue extérieur des élèves crier. Cela nous permet de penser qu'elle est à cet instant pleinement focalisée sur son observation et notamment par le besoin d'assurer la sécurité de ces élèves. Par ailleurs, la vision centrale est exclusive comme en témoigne son passage d'un groupe à un autre ; nous n'avons obtenu d'autres indices en périphérie de ce sur quoi son attention est prioritairement portée. Nous pensons que son but prioritairement orienté vers la préservation de la sécurité des élèves impacte fortement ses focalisations attentionnelles. Ainsi, elle ne peut se détacher de cette focalisation en vision centrale sur ce groupe d'élèves, car elle souhaite prendre un maximum d'indices sur leur sécurité. Relativement à la structuration de son champ d'attention lors de la première observation, Pauline prend en compte de nombreux indices sur l'activité des élèves. Néanmoins, son observation est davantage globale, soit commune à tous les élèves et générale dans les indices perçus. Ces derniers portent essentiellement sur des éléments relatifs à la mise en activité des élèves et accessoirement sur leur intégration des consignes. Les indices relatifs à la mise en activité des élèves, lui permettent de décrire le dérouler de leur action au fil de son observation. Cependant, les indices recueillis ne permettent pas d'effectuer une analyse de la motricité réelle des élèves ; ils ne sont révélateurs que de la description de leur comportement global. Une grande partie de ces indices est plus ou moins directement reliée au respect de la consigne de sécurité sur laquelle se focalise Pauline : les trois secondes de

maintien de la figure. En somme, cette observation du trio d'Amel est fortement marquée par des indices relativement généraux, ne permettant pas de décrire la motricité des élèves mais très largement empreints de la volonté de Pauline de préserver l'intégrité physique de ses élèves. Ainsi, sa conception de l'enseignement, au sein de laquelle la sécurité est prioritaire, semble impacter son activité décisionnelle régulatrice jusqu'à la structuration de son champ d'attention. En étant focalisée sur les aspects sécuritaires, Pauline en oublie les indices révélateurs de la motricité des élèves. Relativement à la structuration de son champ d'attention lors du second trio, nous constatons que la majorité des indices perçus sont relatifs une nouvelle fois à la sécurité. Ici Alaya représente le « garant sécuritaire » de la figure, ce pourquoi nous pensons que Pauline cherche par tous les moyens à prendre en compte des indices sur cette élève et mobilise ainsi le plus de sens possible. Cela est par ailleurs confirmé par l'étude des indices visuels qui sont largement orientés vers la description d'Alya. Par ailleurs, très peu d'indices permettent de réellement décrire la motricité des élèves au regard des facteurs d'efficacité de l'APSA. Les seuls indices qui pourraient potentiellement permettre de comprendre le problème chez ces élèves sont erronés. Nous pensons que Pauline ne possède pas une grande connaissance de l'APSA. Cela est par ailleurs confirmé par les éléments d'arrière-plan mobilisés, dont aucun ne fait écho à des connaissances spécifiques à cette APSA. Nous pensons que l'hyper centration sur les aspects sécuritaires la conduit à balayer très rapidement les autres indices, ne prenant pas ainsi le temps de réellement décrypter l'activité des élèves. Nous retrouvons ainsi le constat précédent, en pensant que sa focalisation première sur la préservation de la sécurité des élèves la conduit à reléguer au second plan l'analyse de la motricité. Cela a pour conséquence de réduire son temps d'observation et ainsi ne pas autoriser une lecture pleine et entière de la motricité des élèves dans une APSA qu'elle ne maitrise pas parfaitement.

XII.2.1.1.1.2. Relation entre les indices perçus et les éléments d'arrière-plan mobilisés

Au regard des constats précédents, nous confirmons l'influence des éléments d'arrière-plan sur l'activité perceptive de Pauline. Elle mobilise notamment ses connaissances dans l'APSA essentiellement sur son côté « sécurité ». Elle fait ainsi spécifiquement référence à des savoirs sécuritaires au sein de l'APSA. Par ailleurs, cela se corrèle à la mobilisation de conceptions plus générales sur la place de la sécurité dans l'enseignement ; ce qui représente selon elle une priorité. C'est ainsi cette conception majoritairement sécuritaire de l'enseignement de l'acrosport qui la conduit à percevoir prioritairement et en plus grande quantité des indices sur ce point. Pauline semble également mobiliser sa planification de leçon lorsqu'elle observe spécifiquement la motricité des élèves. Elle se base pour cela sur les critères anticipés et retenus pour l'observation des élèves entre eux. Elle fait ainsi écho lors de son observation à ces mêmes critères que ceux utilisés par les élèves. Enfin, comme nous l'avons souligné dans les deux études de cas précédentes, Pauline fait également écho à ses connaissances sur les élèves et notamment ici leur capacité de concentration et de sérieux dans une situation. La connaissance des élèves constitue ainsi un élément d'arrière-plan impactant fortement son activité décisionnelle régulatrice.

XII.2.1.1.2. Structuration du champ d'attention lors des phases de réflexion et de régulation

Nous avons volontairement regroupé ces deux sections, habituellement distinctes, au regard des très rares verbalisations de Pauline à ce sujet. En effet, non seulement les phases de réflexion ont été peu détaillées par Pauline en EDE mais on constate également que ces phases sont corrélées à une fermeture du champ attentionnel vers l'extérieur. Néanmoins, nous observons un partage de l'attention vers l'extérieur et l'intérieur lors des phases de régulation. Pauline reste attentive aux élèves lorsqu'elle les régule comme en témoigne son attention à David dans la première régulation puis à Laurine dans la seconde. Au regard du grand nombre des verbalisations de Pauline relatives à son contenu attentionnel comparé à celles relatives à ses actes cognitifs, nous allons jusqu'à penser que son attention extérieure est prédominante sur son attention intérieure. Nous observerons ultérieurement que l'ensemble

des décisions sont ici anticipées, ce qui peut donc constituer un élément de compréhension de ce mode de fonctionnement. En somme, la structuration du champ d'attention de Pauline lors des phases de régulation est essentiellement extérieure, orientée vers les élèves et très peu interne, orientée vers sa propre réflexion. En outre, le canal auditif est également mobilisé lors de ces temps.

XII.2.1.2 Dynamique attentionnelle

XII.2.1.2.1. Articulation des fenêtres attentionnelles à l'échelle temporelle de la séquence

Nous présentons la dynamique attentionnelle de Pauline dans le tableau suivant.

<table>
<tr><th colspan="5">Vidéo</th></tr>
<tr><td colspan="5">
</td></tr>
<tr><th colspan="5">EDE</th></tr>
<tr><th>Fenêtre salle resserrée</th><th>(…)</th><th>Articulation des fenêtres attentionnelles</th><th>Fenêtre salle resserrée</th><th>(…)</th></tr>
<tr><td>Trio Amel
1. (4) Je vois la pyramide, je vois qu'ils voient que je les regarde (8) je vois que la pyramide est plutôt bien réalisée</td><td>Enchainement de fenêtres écran détaillées ci-après</td><td>
(80) je repars pour avancer un peu, je me retourne</td><td>Trio Laurine
2. (80) je vois le groupe d'à côté qui fait une pyramide (104) je vois qu'ils ont presque réussi la figure</td><td>Enchainement de plusieurs fenêtres écran détaillées ci-après</td></tr>
</table>

Tableau 213 : Articulation des fenêtres attentionnelles de Pauline lors de la séquence d'Acrosport

La dynamique attentionnelle de Pauline à l'échelle de cette séquence est prioritairement guidée par la nécessité de garantir la sécurité des élèves en premier lieu, de gérer la classe ensuite et enfin de réguler les élèves. Cela se retrouve dans l'articulation des fenêtres attentionnelles à l'échelle de l'enchaînement de ces deux décisions régulatrices. Nous constatons le passage d'une fenêtre salle resserrée à une autre, lui permettant d'observer l'activité d'un trio puis d'un autre. Son activité est fortement impactée par son but de gestion de la sécurité des élèves ce qui la conduit à se mettre dans une pression temporelle afin de voir un maximum d'élève. Cela est renforcé par le fait qu'elle ne parvient pas à prendre des informations en vision périphérique, étant ainsi contrainte à des successions de focalisations en vision centrale. Bien qu'elle cherche à observer au maximum les élèves elle ne passe pour autant pas entre les deux focalisations en fenêtre salle resserrée à une fenêtre cour qui lui permettrait de prendre en compte l'activité de tous les élèves. Cela peut s'expliquer par l'activité physique corrélée à la nature de la régulation préalablement mise en évidence. Nous avions remarqué le besoin de Pauline de se rapprocher des élèves afin de pouvoir détailler son observation ; ce qui témoignerait de ce même besoin lorsqu'elle souhaite prendre en compte des indices sur les consignes de sécurité.

XII.2.1.2.2. Articulation des fenêtres attentionnelle lors de l'observation de la motricité

Lors de cette première observation, l'articulation des fenêtres attentionnelle peut être décrite comme le passage d'une fenêtre salle resserrée lui permettant d'observer globalement l'ensemble des élèves de la pyramide à un enchainement de plusieurs fenêtres écran au sein desquelles elle se focalise sur l'activité spécifique à un élève. Cet enchainement est marqué par une attention première portée à la voltigeuse qu'elle relie dans son champ d'attention au pareur ; ce dernier étant sensé lui apporté de l'aide. Nous pensons que cela est liée à notre analyse précédente relative à son hyper centration sur des aspects sécuritaires. Suite à cela elle observe les élèves porteurs pour enfin revenir sur l'élève voltigeuse après avoir constaté que ces derniers ne souffraient pas. En somme, l'articulation de ses fenêtres attentionnelles est une nouvelle fois guidée par un besoin de gérer la sécurité des élèves, l'amenant à se focaliser sur

les indices qu'elle considère les plus prégnants sur ce point. Nous présentons l'articulation des fenêtres attentionnelles de Pauline lors de cette première observation dans le tableau suivant.

Vidéo	
EDE	
Fenêtre salle resserrée	**1.** (4) Je vois la pyramide, (8) je vois que la pyramide est plutôt bien réalisée
Fenêtre écran	**2.** (10) Je regarde où sont fixés ses pieds par rapport au dos (14) Ils sont plutôt bien mis, ils sont en bas au niveau du bassin (16) Ils sont parallèles et pas au milieu du dos
Fenêtre écran	**3.** (18) Je regarde si elle est en équilibre (20) Elle est plutôt en équilibre (22) Elle tient toute seule, le pareur ne l'aide pas et elle tient
Fenêtre écran	**4.** (22) Je regarde aussi les deux porteurs (26) (je regarde) Leur tête (30) Ils ont une tête normale, ils sont en train d'attendre l'équilibre, les trois secondes (32) je vois pas de grimace, de crispation du visage ou même de cris
Fenêtre écran	**5.** (42) je croise le regard d'Amel (44) Je vois qu'elle est contente et en même temps je vois qu'elle veut partir, qu'elle veut descendre (46) Elle me regarde et elle regarde un peu ses pieds
Fenêtre écran	**6.** (40) je vois aussi David qui ne fait rien du tout (48) David ne fait rien (52) Il a ses mains au niveau de ses hanches (54) Il bouge pas, il les regarde pas (56) Il est proche d'eux il agit pas en tant que pareur

Tableau 214 : Articulation des fenêtres attentionnelles de Pauline lors de l'observation du trio Amel

Nous retrouvons la même articulation globale lors de cette seconde observation tout d'abord globale puis davantage orientée sur la réalisation spécifique de chaque élève. Nous pouvons ainsi constater le passage d'une fenêtre salle resserrée à un enchaînement de fenêtres écran ; soit le passage d'une observation globale prenant en compte des indices généraux à une observation spécifique mobilisant des indices détaillés de la motricité des élèves. Néanmoins, cette observation est différente de la première en laissant apparaître des focalisations très furtives et peu précises sur un indice particulier. Cela semble témoigner d'une indécision de la part de Pauline de ce qu'elle doit regarder pour savoir ce qui fait défaut dans cette figure. En effet, contrairement à son observation précédente il est difficile de savoir ce sur quoi elle se focalise à chaque instant, soit la structuration des fenêtres attentionnelles en elle-même. Outre cette méconnaissance de l'APSA nous pensons que cette observation relativement floue témoigne d'une recherche du problème majeur de façon totalement chaotique. Ne sachant pas quoi regarder, son observation semble désorganisée et marquée par des focalisations nombreuses et brèves. Enfin, nous constatons une nouvelle fois une focalisation très rapide sur les indicateurs sécuritaires (première fenêtre écran). En somme, malgré le manque de connaissances évident dans l'APSA nous constatons néanmoins que Pauline est capable d'articuler un grand nombre de petites fenêtres attentionnelles lui permettant de se focaliser sur des parties précises du corps des élèves.

XII.2.2. CARACTERISATION DE L'ACTIVITE DECISIONNELLE REGULATRICE

XII.2.2.1 Décision régulatrice du trio Amel

Cette régulation est délibérée sur fond de sédimentation. Elle est essentiellement guidée par l'intention de garantir la sécurité des élèves. Pauline ne transmet aucun contenu d'enseignement relatif à la réalisation de la figure en elle-même au-delà de la consigne de sécurité des trois secondes et du rappel à l'ordre du pareur. Cette régulation est marquée par une nouvelle forme de guidage, relative à de l'aide apportée à l'élève pour descendre de la figure. L'attitude de Pauline lors de cette régulation traduit selon nous une préoccupation très marquée sur la sécurité, telle qu'elle le verbalise par ailleurs explicitement en EDE. Il est intéressant de constater qu'elle ne laisse pas la possibilité aux élèves de se réguler par eux-

mêmes et intervient immédiatement. Concernant le caractère délibératoire de cette décision, nous retrouvons un mode de fonctionnement identique à celui observé précédemment. Pauline procède une nouvelle fois à un choix par défaut. Alors qu'elle a pour intention initiale d'encourager les élèves, Pauline décide finalement d'orienter sa régulation sur la sécurité.

XII.2.2.2 Décision régulatrice du trio Laurine pendant la réalisation

Cette décision régulatrice est émergente sur fond de sédimentation. Pauline fait explicitement écho en EDE au caractère atypique de cette régulation pour elle, en ayant pour intention d'encourager les élèves, tout en leur permettant de réussir la figure en respectant la règle des trois secondes tenues sans pareur, soit l'un des buts de la situation. Cela confère ainsi un caractère émergent à cette décision. Néanmoins, nous observons que cette décision est très marquée par de nombreux éléments d'arrière-plan lui conférant ainsi sa facette sédimentée. En ce sens, Pauline semble toujours ancrée dans la gestion de la sécurité ce qui l'amène à se focaliser sur l'élève voltigeuse en ATR, soit dans la position *a priori* la plus « dangereuse ». Cela est croisé à des connaissances erronées dans l'APSA notamment en lien avec le rôle des élèves porteurs. En considérant que Ridwan n'a pas un rôle important, Pauline ne permet pas à la figure de se stabiliser. Par ailleurs, le caractère en partie erroné de son observation vient également impacter sa régulation ; ce qui est notamment le cas avec l'activité d'Elya. Ainsi, la sédimentation de sa régulation prend source à la fois à l'extérieur de la leçon au travers de ses connaissances et à la fois au sein même de la situation et de son observation préalable. Nous constatons par ailleurs que Pauline transmet des critères de réalisation afin que les élèves puissent atteindre le but de la situation. Néanmoins, d'un point de vue extérieur, les contenus d'enseignement transmis ne sont pas ceux qui permettraient aux élèves de réussir la figure. Cette régulation est donc en cohérence avec son observation et sa réflexion mais non pertinente au regard de la motricité des élèves.

XII.2.2.3 Décision régulatrice du trio Laurine après réalisation

Cette décision est automatique dans le sens où lorsque la figure s'écroule, Pauline transmet un contenu d'enseignement qu'elle avait anticipé dans sa planification de leçon. Pauline tente de réguler la majeure partie des élèves du groupe. Cependant, nous constatons que sa régulation est essentiellement orientée vers Laurine qu'elle a identifiée comme l'élève clé dans la non réalisation de la figure. Or, cette identification est uniquement en lien avec ses connaissances préalables dans l'APSA et n'est pas issue d'une observation émergente et située de la figure. Elle tente à la fois d'encourager les élèves et de leur donner des contenus d'enseignement leur permettant de mieux la réaliser à l'avenir. Néanmoins, tout comme nous l'avons mis en évidence juste avant, les contenus transmis ne sont pas les plus adaptés au regard de l'obstacle majeur des élèves de ce groupe.

XII.2.2.4 Eléments de synthèse sur l'activité régulatrice de Pauline en acrosport

Contrairement aux autres études de cas précédentes nous constatons que la hiérarchisation des comportements lors de cette séquence semble totalement imbriquée dans son observation. Nous pensons que cela trouve en partie explication dans sa volonté de voir un maximum d'élèves afin, en priorité, de gérer le groupe. En effet, le climat de classe ce matin-là semble peser sur l'activité de Pauline, l'engageant ainsi dans une activité décisionnelle régulatrice « flash » sous une pression temporelle qu'elle se fixe elle-même. Par ailleurs, cela est renforcé par son manque de connaissance dans l'APSA l'amenant à prendre des décisions préétablies et ne l'autorisant pas à prendre le temps d'observer réellement l'activité motrice et discriminer les comportements moteurs. Nous retrouvons ainsi en quelque sorte les caractéristiques de son activité décisionnelle régulatrice en demi-fond en y ajoutant un autre facteur semble-t-il prioritaire : la gestion de la sécurité. Ainsi, ces multiples buts ne lui permettent pas de s'engager pleinement et longuement dans une réelle activité décisionnelle régulatrice des conduites motrices. Son activité réflexive est ainsi réduite à de la simple organisation, gestion des pyramides au regard des consignes et à la décision d'intervenir ou non en tant que pareur/aide.

	Motivation	Consignes	But	Critères de réalisation	Critère de réussite
Régulation groupe Amel		x			
Régulation n°1 Laurine	x		x	x	
Régulation n°2 Laurine	x		x	x	x

Tableau 215 : Contenu de l'activité décisionnelle régulatrice de Pauline en Acrosport

Les deux régulations des deux groupes distincts sont orientées sur des points différents. Alors qu'elle se focalise davantage sur des éléments liés à la sécurité pour le premier binôme, elle régule davantage les élèves du second groupe sur des critères de réalisation leur permettant de tenir la figure. Elle est davantage dans une logique de réussir la situation que de bien la réussir. Enfin, elle encourage également beaucoup les élèves, ce que nous relions au climat de classe difficile.

Chapitre XIII. Synthèse des études de cas

Afin de synthétiser les données préalablement présentées pour chaque étude de cas, nous avons fait le choix de reprendre les items valorisés dans l'interprétation des données. Nous procéderons pour chacun deux en deux temps : nous présenterons tout d'abord l'analyse pouvant être menée pour un même enseignant pour confronter dans un second temps ces logiques individuelles entre elles. Nous opérerons ainsi successivement pour chaque point abordé, une analyse intra-individuelle permettant de faire émerger d'éventuels modes de fonctionnement chez un même enseignant et une analyse interindividuelle permettant d'envisager les éléments de convergence et de divergence entre les enseignants stagiaires étudiés. Nous précisons d'ores et déjà que si cette section propose une synthèse des principaux résultats, au regard de la complexité et de chacune d'elles, celle-ci ne se veut pas exhaustive. Elle tente simplement de mettre en exergue les éléments relatifs à des modes de fonctionnement partagés ou singuliers relativement à deux principaux points relatives à l'attention expérientielle (structuration du champ d'attention et dynamique attentionnelle) d'une part et à la caractérisation de l'activité décisionnelle régulatrice d'autre part.

XIII.1. ATTENTION EXPERIENTIELLE

XIII.1.1. STRUCTURATION DU CHAMP D'ATTENTION, SELECTION D'INDICES ET RELATION AUX ELEMENTS D'ARRIERE-PLAN LORS DES PHASES D'OBSERVATION

XIII.1.1.1 Synthèse intra-individuelle

XIII.1.1.1.1. Jean

Nous mettons tout d'abord en évidence que Jean mobilise exclusivement le canal visuel lors de son observation de l'activité des élèves. Nous n'avons en effet recueilli aucune donnée relative à la prise en compte d'indices auditifs et notamment par exemple ceux liés à l'activité des autres élèves de la classe. A cela s'ajoute une utilisation prédominante de sa vision centrale. Il est en effet possible d'observer une première forme d'utilisation du partage de l'attention dans les « petits coups d'œil » évoqués en basket-ball et dans son activité de gestion de classe en lutte. Cette démarche d'observation peut être considérée comme le passage d'une focale centrale à une autre et peut constituer selon nous une première forme d'observation plus détachée tendant vers une première forme d'attention partagée. Néanmoins, les indices prélevés lors de ces temps sont généraux et globaux. Nous déduisons de ces deux points précédents que Jean semble en difficulté pour prendre en compte des indices spécifiques et détaillées en vision périphérique. Nous émettons l'hypothèse que cette activité d'observation de la motricité en vision centrale est cognitivement très coûteuse pour lui, le conduisant ainsi à un niveau de concentration important et l'amenant dans une forme de bulle, le coupant du reste des éléments contextuels dynamiques et évolutifs de la leçon. Néanmoins, cette concentration semble moins coûteuse dans son activité de spécialité au sein de laquelle il est en mesure de se dégager pendant quelques instants de sa focalisation centrale. Son expertise dans l'APSA semble lui permettre d'observer plus rapidement la motricité des élèves et nous pouvons alors observer une malléabilité plus grande de sa dynamique attentionnelle. Relativement à la démarche d'observation, nous constatons un point de convergence entre l'ensemble des études de cas, pouvant laisser entrevoir un mode de fonctionnement récurrent. Nous qualifions l'observation de Jean de logique ***« comparative »*** entre des éléments préétablis issus de sa planification de leçon et ceux qu'il dégage de la motricité de l'élève. Il fait d'ailleurs explicitement référence à des « indicateurs qui ressortent » de la motricité de l'élève. Il semblerait, que son observation *in situ*, soit animée par une logique d'identification d'indices sous un mode binaire : absence ou présence

de l'indicateur préétabli et attendu. En d'autres termes, Jean cherche à comparer l'écart entre ses indicateurs préétablis et la réalisation motrice de l'élève. Cela est par ailleurs convergent avec ses verbalisations en entretien semi-dirigé lorsqu'il exprime l'importance qu'il accorde à sa planification de leçon. Cette démarche « comparative » dans la forme, a ainsi pour conséquence d'induire cette même prescription de l'arrière-plan décisionnel sur la nature des indices pris en compte par Jean. En effet, nous constatons que la plupart d'entre eux sont issus de sa planification de leçon. Néanmoins, il fait évoluer au cours de la séquence les indices fixés et retenus. Nous retrouvons cela en Basket-ball et en badminton, où les séquences laissent apparaître une répétition de la motricité d'un ou deux élèves identiques et lui donnent ainsi du temps pour observer. Jean prend au début de chaque nouvelle observation un ou deux nouveaux indicateurs révélateurs à la fois de ses attentes préétablies et à la fois des indices pris en compte dans les observations précédentes. Ainsi, bien que son observation semble reposer sur une logique inductive, il démontre une capacité à s'adapter en cohérence avec le déroulé de la leçon et l'évolution de l'activité motrice de l'élève. En d'autres termes, Jean se réfère essentiellement à sa planification de leçon au début de son observation, puis de façon conjointe avec les éléments contextuels préalables. Dans ce sens, nous confirmons l'idée selon laquelle son observation est largement empreinte d'éléments préétablis liés à ses attendus mais qu'il fait preuve d'une adaptation au fil de l'évolution de la leçon. En outre, nous soulignons que les indices mobilisés par Jean ne sont jamais empreints d'éléments d'arrière-plan relatifs à sa connaissance des élèves ou encore à ses expériences passées. Ce dernier point peut ainsi nous permettre de conclure que l'activité d'observation de Jean est très largement dominée par des éléments d'arrière-plan issus de connaissances théoriques liées davantage aux aspects didactiques que pédagogiques. En outre, nous observons une influence directe de l'expertise dans l'APSA[119] avec le nombre, la précision et la pertinence des indices liés à la motricité. Nous observons en effet que l'expertise dans l'APSA se corrèle chez Jean avec une prise en compte d'indices en plus grand nombre, plus précis et plus pertinents au regard de la motricité pouvant être observée d'un point de vue extérieur.

XIII.1.1.1.2. Gabin

Tout d'abord, nous notons que le canal visuel est partagé avec le canal auditif en escalade et en musculation. Dans ces deux APSA, les indices auditifs perçus sont relatifs aux élèves au centre de l'observation et concernent des échanges verbaux entre l'enseignant et l'élève. *A contrario*, ce relevé d'informations, ne peut être mené en tennis de table ou aucun indice de ce type n'a pu être relevé, pas plus que dans les verbalisations de Gabin en EDE ; ce que nous confirmons au travers de l'analyse vidéo. C'est pourquoi, cela nous permet de conclure, que Gabin prend en compte les indices auditifs liés aux communications enseignant-élèves lorsque celles-ci existent ; ce que nous n'avons pas pu observer chez Jean. A l'inverse, nous retrouvons à l'instar de Jean, une absence d'indices relatifs aux autres éléments contextuels tels que les bruits des autres élèves. Nous pensons que l'attention de Gabin est bien partagée entre son canal visuel et auditif mais que ces indices concernent uniquement les élèves spécifiquement observés en vision centrale. Par cela il est possible de dire que Gabin est dans une forme de bulle, hermétique aux autres éléments contextuels qui l'entourent. En outre, son activité d'observation le conduit à une déconnexion momentanée de la globalité de la situation environnante, ne lui permettant pas de poursuivre simultanément une activité de gestion de classe par exemple. Cela est renforcé par le constat que Gabin ne fait à aucun moment référence à une utilisation de sa vision périphérique. En somme, nous retenons de ce premier point, que la focalisation en vision centrale exclusive, corrélée à une concentration soutenue dans l'activité d'observation, semble enfermer Gabin dans la prise en compte

[119] Nous avons considéré que Jean était principalement expert en basket-ball, tel qu'il s'est lui-même décrit. Par ailleurs, nous considérons au regard de ses différentes verbalisations que sa connaissance en badminton est bien plus approfondie qu'en lutte. En effet, il a tout d'abord choisi cette première APSA dans le cadre de l'oral de spécialité du CAPEPS et il exprime d'ailleurs explicitement être totalement novice dans l'APSA lutte. Ces éléments nous ont ainsi permis d'établir la hiérarchisation suivante par ordre décroissant d'expertise : basket-ball, badminton, lutte.

d'indices uniquement liés à sa focalisation en vision centrale et ne lui permettant pas de percevoir les autres éléments de la leçon. Relativement à la démarche d'observation, nous retrouvons une ***logique de spécification*** de l'observation de Gabin. Dans ce cadre, ses observations débutent par des constats généraux, à la fois marqués par des indices liés à la mise en activité de élèves, au respect des consignes et à la fois à une description globale de la motricité de l'élève observé. Suite à cela, Gabin identifie un ou quelques obstacles majeurs à l'apprentissage sur lesquels il focalise toute son attention, délaissant ainsi les indices généraux initiaux. Une grande partie des indices perçus par Gabin mobilise directement des éléments d'arrière-plan relatifs à sa planification de leçon. Sa planification représente ainsi un filtre de lecture mais qui ne contraint pas son observation ; cette dernière prenant toujours comme point de départ la motricité de l'élève *in situ*. Par ailleurs, nous avons mis en évidence chez Gabin de nombreux ***indices empreints d'une interprétation marquée de la motricité*** ne faisant pour autant pas référence à des connaissances en arrière-plan explicites. Cela est notamment marqué dans les APSA qu'il maîtrise le moins (tennis de table et surtout escalade). Nous avons par ailleurs corrélé ces relevés d'indices à des items pour lesquels sa planification de leçon n'apporte pas d'éléments d'arrière-plan. Nous pensons dans ce cadre, que sans filtre de lecture de la motricité, Gabin n'est pas en mesure de décrypter de manière factuelle la motricité des élèves et se réfugie ainsi dans une interprétation de ce qu'il perçoit. Nous retrouvons une nouvelle fois le poids de l'expertise dans l'APSA sur le nombre d'indices prélevés[120], leur pertinence au regard de l'activité pouvant être observée d'un point de vue extérieur mais aussi leur capacité d'évolution dans le temps de l'observation. Nous constatons en effet que plus Gabin est expérimenté dans une APSA plus il est capable de prélever un nombre important d'indices. Ces derniers sont par ailleurs plus en cohérence avec le problème majeur de l'élève pouvant être mis en évidence d'un point de vue extérieur : nous avons dans ce cadre pointé du doigt un relevé d'indices parfois décalés en escalade. Enfin, nous avons mis en concordance cette expertise dans l'APSA avec la capacité à faire évoluer les indices perçus, soit à s'inscrire dans une activité d'observation pleinement située.

XIII.1.1.1.3. Pauline

Nous retenons que Pauline mobilise essentiellement son canal visuel pour prélever des indices sur l'activité motrice des élèves. Il est par ailleurs à noter qu'elle mobilise également parfois son canal auditif. Dans ce cadre, les indices pris en compte concernent les élèves au centre de son observation ; nous n'avons en effet pas recueilli d'informations relatives au climat de classe, ce qui nous interroge d'autant plus au regard des très nombreux débordements des élèves à chaque instant de la leçon et le contexte ambiant très défavorable aux apprentissages. Par ailleurs, les indices auditifs ne portent justement que sur des éléments à la périphérie de l'activité motrice sans pour autant la renseigner. Ils concernent dans ce cadre, soit des indices relatifs à l'anticipation de comportements déviants, soit anticipatifs de conduites potentiellement dangereuses. En somme, nous pouvons penser que Pauline mobilise cette seconde forme de recueil d'informations pour juger de l'évolution du climat général de la classe mais non pour documenter l'activité motrice des élèves. Nous avons par ailleurs relevé une focalisation en vision centrale exclusive et cela quelle que soit l'APSA pratiquée. Cette diversité des formes de pratique (en atelier, en continu, dehors, dedans, etc.) était intéressante pour observer d'éventuelles divergences de mobilisation de sa focalisation attentionnelle. Pour autant, nous constatons que seule la vision centrale est mobilisée. Au regard des éléments précités, nous pensons à l'instar des deux autres enseignants, que Pauline n'est pas en mesure de mobiliser sa vision périphérique car l'activité d'observation lui demande du temps et de l'énergie cognitive en vision centrale. Par ailleurs, l'utilisation exclusive de cette

[120] Pour Gabin, la hiérarchisation de ses APSA selon son expertise au sein de chacune d'elles s'est opérée de la sorte : il nous a explicitement fait part de son expertise en musculation, par ailleurs, le tennis de table constituait une de ses activités de la seconde épreuve d'admission du CAPEPS, enfin il nous a confié ne pas avoir trop de vécu ni en tant que pratiquant, ni en tant qu'étudiant en escalade. Ces éléments nous ont ainsi permis d'établir la hiérarchisation suivante par ordre décroissant d'expertise : musculation, tennis de table, escalade

forme d'observation, la conduit également à s'isoler dans une bulle qui ne lui permet plus de prendre en compte l'évolution des éléments contextuels de la leçon. Relativement à la démarche d'observation, nous retrouvons la ***logique de spécification*** préalablement mise en évidence chez Jean et Gabin. En effet, les observations de Pauline débutent par une description générale de l'activité des élèves, en lien essentiellement avec leur mise en activité et le respect des consignes. Suite à cela, elle se focalise sur la description de la motricité avec plus ou moins de précision selon l'APSA. Il est en effet possible de constater que la finesse de la description de l'activité motrice est corrélée à sa connaissance et à son expertise dans l'APSA. Cette même variable, vient également peser sur la capacité de Pauline à faire évoluer les indices perçus en lien avec l'évolution de l'activité de l'élève. Si elle est en effet tout à fait capable de décrire, conformément à la réalité, l'évolution de la motricité des élèves dans des APSA qu'elle maîtrise et de s'y adapter, cela n'est pas le cas dans les APSA ou elle est moins expérimentée ou possède moins de connaissances. Relativement aux indices mobilisés, nous avons brièvement évoqué le poids de l'expertise dans l'APSA sur la finesse de la description de la motricité et la capacité à faire évoluer ces indices. Nous constatons néanmoins, que l'expertise dans l'APSA ne semble pas peser sur le nombre d'indices pris en compte chez Pauline ; elle démontre dans ce cadre une capacité à prélever un même nombre d'indices quelle que soit l'APSA concernée, ce qui la différencie des deux autres enseignants. Cependant, son expertise dans l'APSA semble impacter la nature et la précision des indices mobilisés. Nous constatons qu'elle prélève essentiellement des indices liés à la mise en activité et peu détaillés quant à la motricité en elle-même dans les APSA qu'elle maîtrise le moins. En outre, nous constatons une plus large part des indices subjectifs et empreints d'éléments d'arrière-plan dans les APSA où elle semble moins experte. Enfin, nous remarquons qu'une très large part des indices perçus concernent la singularité de l'activité des élèves et notamment une inférence de leur état physique et psychologique. Pauline prélève en effet de nombreux indices marqués par une volonté de comprendre ce que vit l'élève dans la situation, à un instant « t » au regard de ses caractéristiques singulières ; ce à quoi elle fait d'ailleurs largement allusion dans les éléments d'arrière-plan mobilisés. Nous assimilons cela à une forme d'empathie de Pauline vis-à-vis de la pratique physique de ses élèves. Enfin, relativement aux éléments d'arrière-plan mobilisés lors de ses séquences d'observation de la motricité des élèves, nous constatons que la planification de leçon semble représenter un outil de référence conscient et explicite dans son observation uniquement dans les APSA dans lesquelles elle est la moins expérimentée (demi-fond et acrosport). Nous pouvons ainsi penser qu'elle se rapproche dans ces APSA de la logique comparative mise en évidence chez Jean. Néanmoins, nous constatons que cet élément d'arrière-plan est mobilisé de façon conjointe à ceux relatifs à la connaissance de ses élèves. Il est en effet possible d'observer que Pauline se focalise plus longuement sur des élèves qu'elle considère comme étant potentiellement perturbateurs. Ainsi, les caractéristiques stables dans le temps, couplées à sa planification de leçon, semblent constituer des filtres majeurs de la lecture de la motricité des élèves.

XIII.1.1.2 Synthèse interindividuelle

XIII.1.1.2.1. Logiques communes de fonctionnement des enseignants stagiaires

Nous mettons en évidence deux formes de convergence dans les modes de fonctionnement perceptifs des enseignants stagiaires. La première forme de convergence fait écho à des modes de fonctionnement identiques entre les trois enseignants de façon pleine et entière et est relative à l'utilisation exclusive de la vision centrale. Dans ce cadre, nous retenons que les enseignants stagiaires ne parviennent pas à mobiliser leur vision périphérique. Par ailleurs, nous observons qu'ils ne sont également pas en mesure de prendre en compte d'autre formes d'indices en périphérie de leur focalisation attentionnelle. Nous pensons ainsi, que l'activité d'observation leur demande un coût cognitif et une concentration, très importants, ne laissant pas de place à la prise en compte d'autres indices que ceux auxquels ils sont attentifs de manière focale. Ainsi, nous pouvons en déduire que cela les place dans une activité opaque au

reste du contexte local de la leçon qui les entoure. Dans ce cadre, ils ne semblent pas en mesure d'être à la fois en activité de guidage ou de régulation des apprentissages et dans une activité de gestion de classe. Nous reviendrons plus en détails sur ce point dans l'analyse de l'articulation des fenêtres attentionnelles. Nous constatons également que la démarche d'observation allant du global au spécifique est également un élément de convergence pleinement partagé par les trois enseignants, quelle que soit l'APSA enseignée et la typologie des élèves. Dans ce cadre, nous retenons que les premiers indices perçus sont essentiellement liés à la mise en activité des élèves ainsi qu'au respect des consignes ; les seconds concernent spécifiquement la motricité. Nous retrouvons cette même logique de spécification dans ces indices moteurs, avec une première description de l'activité motrice globale pour ensuite se focaliser sur des points particuliers, retenus comme étant le problème majeur de l'élève. Relativement aux indices mobilisés, nous constatons également que l'expertise dans l'APSA est un facteur commun agissant sur la finesse de l'observation, la pertinence des indices et leur vitesse de détection. Par ailleurs, nous mettons en avant des éléments de convergence plus modérés pour lesquels nous observons à la fois une logique globale communément partagée et à la fois des éléments de singularité propres à chaque enseignant en leur sein. Nous mettons tout d'abord en évidence une mobilisation commune de la domination du canal visuel lors de l'observation. Par ailleurs, nous soulevons trois principaux facteurs influençant l'activité perceptive des enseignants stagiaires que sont la planification de leçon, leurs expériences préalables dans l'APSA et enfin le contexte local au travers des éléments précédemment observés. Ces trois facteurs constituent un élément de convergence dans l'activité perceptive des enseignants stagiaires retenus. Nous observerons ultérieurement de légère divergences quant à la pondération de chacun de ces facteurs pour chaque enseignant étudié.

XIII.1.1.2.2. Logiques singulières de fonctionnement des enseignants stagiaires

Nous observons néanmoins de légères fluctuations dans la pondération de ces différents facteurs sur l'activité perceptive des différents enseignants. Nous avons synthétisé par ordre d'influence les trois facteurs précédents pour chaque enseignant stagiaire.

Jean : a) très forte influence de la planification, b) et des connaissances théoriques, c) contexte local peu pris en compte

Jean possède une logique de fonctionnement très fortement ancrée dans une activité de comparaison entre les indicateurs anticipés de sa planification de leçon et les indices qu'il prend en compte. Nous avons soulevé la grande importance de ses expériences préalables en tant qu'entraineur de basket-ball sur ce point. En outre, nous pensons qu'un tel mode de fonctionnement est d'autant plus réalisable que son contexte d'enseignement est très favorable aux apprentissages. Dans ce cadre, nous constatons que le recours à des éléments d'arrière-plan relatifs à des faits précédents au sein de la leçon est très minoré chez Jean au regard de ceux relatifs à sa planification de leçon. Ainsi, l'activité d'observation de Jean semble très peu prendre en compte les éléments contextuels singuliers qui l'entourent. En d'autres termes, nous pensons que le climat très favorable aux apprentissages le conduit à une activité décisionnelle régulatrice décontextualisée, centrée sur l'APSA et ses facteurs d'efficacité et peu sur l'élève singulier. Son activité pourrait être menée avec n'importe quel élève générique de ce même niveau de pratique ; il ne prend en effet que très peu en compte les caractéristiques singulières de ces derniers. Nous pouvons confirmer cela en observant qu'il ne fait écho qu'une seule fois dans les trois études de cas, à des éléments d'arrière-plan relatifs à la connaissance de ses élèves. C'est pourquoi nous caractérisons sa logique d'observation « d'inductive » dans le sens où ses éléments d'arrière-plan viennent induire voire contraindre son observation *in situ*.

Gabin : a) interprétation des données du contexte local, b), fort impact de ses expériences antérieures et notamment motrices, c) planification implicite

Gabin, semble faire écho plus insidieusement à sa planification de leçon ce qui nous amène à penser qu'elle ne constitue non pas une contrainte comme cela est le cas pour Jean mais

davantage un guide de lecture de la motricité *in situ.* Pour cet enseignant, sa mémoire kinesthésique constitue un facteur d'arrière-plan très important au sein de ses expériences préalables dans l'APSA, contrairement à Jean qui faisait davantage allusion à ses connaissances théoriques. En outre, il est intéressant de constater que la prise en compte des éléments d'arrière-plan relatifs à des faits précédents au sein de la leçon est d'autant plus importante que le climat de classe n'est pas propice aux apprentissages. Ce facteur est donc pondéré selon la typologie des élèves de la classe. Il est effectivement plus proche de la réalité de son contexte d'enseignement et de ses caractéristiques singulières ; comme cela est notamment mis en évidence dans ses multiples références à sa connaissance des élèves comme éléments d'arrière-plan. Nous remarquons chez Gabin une tendance à l'interprétation des indices mobilisés ; ce qui tend à nous démontrer qu'il est sans cesse en train de lier ses connaissances dans l'APSA à l'activité réelle et située de l'élève. Son activité d'observation peut ainsi être caractérisée d'interprétative.

Pauline : a) connaissance des élèves b) planification dans les APSA peu maîtrisées, c) expériences antérieures d'entraineur dans les APSA d'expertise

Chez Pauline, nous retrouvons un mode de fonctionnement mixte relativement à la mobilisation de sa planification de leçon dans son activité d'observation. Nous observons en effet, un mode de fonctionnement proche de celui de Gabin dans l'APSA dans laquelle elle est experte. Elle fait en effet allusion à ses éléments planifiés de façon implicite et ces derniers constituent davantage un guide de lecture de la motricité qu'une contrainte. Par ailleurs, nous retrouvons le mode de fonctionnement mis en évidence chez Jean dans les APSA qu'elle ne maîtrise pas bien avec une logique de comparaison entre ses indicateurs préétablis et l'activité réelle de l'élève. Par ailleurs, nous observons que ce sont ses expériences d'entrainement qui sont les plus influentes sur son activité de perception. Enfin, nous constatons que les éléments d'arrière-plan relatifs à sa connaissance des élèves couplés à sa planification de leçon sont ceux impactant le plus son activité perceptive notamment par des focalisations attentionnelles marquées sur des élèves potentiellement déviants. Ainsi, l'activité d'observation de Pauline semble se situer à l'opposé de celle de Jean en prenant davantage en compte l'élève dans sa singularité que l'APSA et ses facteurs d'accès à la performance. Il est possible que ces deux modes de fonctionnement très distincts puissent s'expliquer au regard des typologies des élèves également opposées. Ainsi, l'activité d'observation de Pauline, peut être qualifiée d'anticipative en cherchant sans cesse à prévoir les éventuels comportements déviants pour mieux les réguler rapidement. Enfin, nous retenons le très fort poids de sa planification de leçon, telle qu'elle l'exprime d'ailleurs très explicitement à de nombreuses reprises.

Nous observons également des logiques de fonctionnement plus singulières relatives à l'utilisation du canal auditif de façon conjointe au canal visuel. Nous avons mis en évidence que Jean ne l'utilise pas, Gabin quant à lui ne prend en compte que les verbalisations des élèves, enfin Pauline le mobilise comme moyen de prendre en compte des informations périphériques à la motricité (gestion de la classe et de la sécurité).

XIII.1.2. DYNAMIQUE ATTENTIONNELLE

XIII.1.2.1 Articulation des fenêtres attentionnelles à l'échelle de la globalité de la décision régulatrice

XIII.1.2.1.1. Synthèse intra-individuelle

XIII.1.2.1.1.1. Jean

Nous mettons en évidence deux formes d'articulation des fenêtres attentionnelles au sein des trois études de cas présentées. Soit son attention est focalisée sur un élève et sa régulation motrice pendant toute la durée de son activité décisionnelle régulatrice, soit elle est partagée entre des moments de focalisation prolongée sur la régulation motrice engagée et de brefs moments de focalisation sur le reste de la classe afin de gérer les autres élèves, leur engagement dans la leçon et la situation en cours. Nous expliquons son articulation par un

« partage de son attention » caractérisant l'expression d'un dilemme entre gérer la classe et réguler les apprentissages. Nous observons en effet dans ces deux cas que l'activité décisionnelle régulatrice de Jean est suspendue par son intention de voir les autres élèves de la classe. Sa logique est donc initialement orientée vers la régulation motrice pour s'orienter ensuite vers la gestion de classe ; ce que nous pouvons qualifier de logique de globalisation. Or, nous pensons que ce dilemme ne peut se résoudre par l'incapacité de Jean à poursuivre ces deux buts (gérer la classe et faire apprendre) en synergie et cela au regard de sa difficulté manifeste à mobiliser la vision périphérique. Néanmoins, ce partage de l'attention n'est pas observable en badminton, dans une situation au sein de laquelle l'activité de Jean est exclusivement orientée vers le guidage et la régulation de l'activité d'une élève. Or, le climat général de la classe est, au sein de cette leçon, très propice aux apprentissages. Nous pensons ainsi, que cette double activité d'observation peut être mise en évidence chez Jean lorsque le contexte de classe nécessite une forme de vigilance auprès des autres élèves. En outre, nous retiendrons que la spécialisation dans une APSA semble autoriser une superposition dans le temps de ces deux observations par ailleurs distinctes dans le temps. Par ailleurs, nous mettons en évidence une logique de ***spécification des indices*** au fil de l'évolution de son observation. Nous constatons en effet que Jean débute ses observations par des constats généraux pour ensuite se focaliser sur des points particuliers et observer l'évolution de la motricité de l'élève sur ceux-ci. Cette spécification se corrèle à une diminution du nombre d'indices relatifs à la globalité de la motricité et à une augmentation du nombre d'indices relatifs au point précis pris en compte.

XIII.1.2.1.1.2. Gabin

A l'instar de Jean nous mettons en évidence deux formes d'articulation des fenêtres attentionnelles en retrouvant à la fois un mode en focalisation unique sur un élève et à la fois un mode d'attention partagée entre la gestion de la classe et la régulation des apprentissages. Contrairement à Jean, lorsque Gabin est dans un mode d'attention partagée, son point de départ se fait sur la prise en compte de l'ensemble de la classe pour se focaliser ensuite sur un élève particulier. Nous pouvons ainsi le qualifier de logique de spécification de son observation. Plus spécifiquement, l'articulation des fenêtres attentionnelles à l'échelle de la séquence semble corrélée chez Gabin à la nécessité ou non de gérer la classe mais également du moment où se déroule la séquence dans la situation d'apprentissage. Nous observons en effet, une nécessité première de gérer le groupe au début de la situation afin de s'assurer de la bonne mise en activité des élèves ; ce que nous retrouvons en tennis de table et musculation. Il est ainsi intéressant de noter que cette préoccupation est identique alors que les caractéristiques des élèves sont très éloignées dans le rapport au travail : les terminales sont, en effet, beaucoup plus sérieux et investis que les secondes. Le contrôle des autres élèves de la classe s'opère une nouvelle fois en tennis de table et pas en musculation. En somme, l'articulation des fenêtres attentionnelles à l'échelle de la séquence, peut être analysée comme la nécessité, au début de la situation d'apprentissage, de percevoir tous les élèves quelle que soit la typologie de la classe. Néanmoins, ce contrôle ne s'opère à nouveau que dans les classes où les élèves présentent la caractéristique connue d'être potentiellement en décrochage. Dans ce mode d'attention partagée, Gabin est engagé soit dans l'une soit dans l'autre des tâches d'observation (gérer la classe ou faire apprendre). Cela est explicitement visible en tennis de table, lorsqu'il perçoit dans un temps d'observation de gestion de classe, un élève en difficulté motrice, mais choisit de ne pas le réguler. Nous pensons ainsi, que l'activité décisionnelle régulatrice chez Gabin, comme chez Jean, présente la nécessité de s'engager dans la tâche de façon consciente et intentionnelle. Nous pensons que Gabin n'est pas en mesure de réguler un élève alors qu'il s'était donné pour intention à cet instant de superviser le groupe. Bien que la focalisation attentionnelle en vision centrale soit un élément limitant pour permettre un partage de l'attention, nous pensons également que l'intentionnalité de la nature de l'observation est un facteur déterminant chez Gabin dans son investissement ou non dans une activité décisionnelle régulatrice. Nous pensons que son

activité s'opérationnalise par seuils. Si son intention est de gérer le groupe et que l'ensemble des élèves sont engagés et semblent respecter les consignes, alors Gabin reste focalisé sur son intention initiale. Néanmoins, il est possible que s'il observe des comportements non conformes à ses attentes relatives à la mise en activité, alors cela puisse constituer un facteur modifiant son intention. Si les élèves observés présentent des difficultés motrices, cela fait référence à une seconde forme d'observation liée à la régulation. S'il n'est pas engagé dans celle-ci, ce type de comportement a toutes les chances de ne pas être pris en compte et régulé.

XIII.1.2.1.1.3. Pauline

Nous retrouvons chez Pauline, tel qu'observé préalablement chez Jean et Gabin, cette double activité d'observation orientée d'une part vers la gestion des élèves et d'autre part vers le guidage de leurs apprentissages. Nous constatons dans ce cadre que cette double activité ne semble pas être menée conjointement à l'exception de son APSA de spécialité au sein de laquelle elle semble davantage en mesure de gérer, non pas conjointement mais alternativement l'une et l'autre. Nous pensons ainsi, que son aisance dans l'APSA, lui permet une disponibilité mentale plus importante l'autorisant à la fois à réguler efficacement une élève tout en essayant d'être attentive aux autres élèves de la classe. Par ailleurs, il est probable que cette double activité soit rendue nécessaire par le climat de classe très peu propice aux apprentissages pendant cette leçon. Nous ne retrouvons pas cette alternance de ses observations dans les autres APSA au sein desquelles elle est soit pleinement investie dans l'une, soit dans l'autre des deux formes d'observation précitées. Par ailleurs, dans une analyse plus quantitative, il est intéressant de noter, que la plupart des fenêtres attentionnelles mobilisées par Pauline dans son APSA de spécialité, au cours de la séquence de badminton étudiée, concernent une observation liée à l'analyse de la motricité. Cette même analyse s'inverse dans les deux autres APSA laissant davantage apparaitre des focalisations sur des éléments de gestion de classe. En somme, nous retenons que Pauline présente également une activité d'observation plus ou moins partagée entre la gestion de classe et le guidage des apprentissages. La spécialisation dans une APSA semble lui permettre de gérer davantage en synergie ces deux observations par ailleurs distinctes dans le temps.

XIII.1.2.1.2. Synthèse interindividuelle

XIII.1.2.1.2.1. Logiques communes de fonctionnement des enseignants stagiaires

Nous mettons en évidence une tendance lourde dans l'articulation des fenêtres attentionnelles à l'échelle de la séquence illustrée par l'alternance de focalisation sur le ou les élèves au cœur de la régulation et le reste des élèves de la classe. Ainsi, l'articulation des fenêtres attentionnelles à l'échelle de la séquence est animée par un dilemme entre gérer la classe et guider et réguler les apprentissages ; ce qui semble d'autant plus prégnant dans les classes où les élèves sont plus dissipés. Nous pensons que cette articulation peut s'expliquer par la difficulté manifeste pour les enseignants stagiaires à mobiliser leur vision périphérique ; ce qui leur permettrait d'engager cette même activité dans le même temps. Nous avons dans ce cadre soulevé une double activité d'observation caractérisée de ***dipolaire*** dans le sens où elle se distingue par deux pôles opposés et ne pouvant être poursuivis en synergie. Or, nous avions déjà mis en évidence cette double activité d'observation dans l'étude des données issues des entretiens semi-dirigés. Nous pensons ainsi, que les enseignants stagiaires, en se représentant le rôle de l'enseignement en classe comme l'articulation d'une activité de gestion de classe d'une part, et de guidage des apprentissages d'autre part, ont intériorisé cette activité partagée. Nous pensons par ailleurs, que leur incapacité à prélever des informations en vision périphérique les renforce, *in situ*, dans ce mode de fonctionnement intériorisé. Néanmoins, il est intéressant d'observer que ce partage de l'attention semble être plus dynamique et se rapproche d'une activité conjointe dans leur APSA de spécialité. Ainsi, nous pensons que leur activité spontanée et efficiente serait d'aller vers une activité conjointe de gestion de classe et de régulation des apprentissages. Cependant, leurs représentations initiales, couplées à leurs difficultés perceptives ne leur permet pas de mettre en place leur logique préférentielle de

perception de la motricité de l'élève. Nous retrouvons également un élément communément partagé entre les trois enseignants, relatif à la logique de spécification des indices pris en compte dans l'observation des élèves. Nous observons en effet qu'ils semblent organiser leur observation à partir de focalisations attentionnelles et allant vers des focalisations attentionnelles plus ciblées. Cette logique semble d'ailleurs se retrouver particulièrement dans les APSA dans lesquelles ils sont les moins expérimentés. Nous pensons ainsi, que leur expertise leur permet de prendre plus rapidement au centre de leur attention les indices les plus pertinents à mobiliser pour le décryptage de la motricité observée. Cependant, pour les trois enseignants, cette expertise semble toute relative et souligne le décalage entre l'expertise de pratiquant, voire d'entraineur et l'expertise de l'enseignement scolaire de l'APSA concernée. Ce constat peut par ailleurs être le plus souvent établi lors de l'épreuve de spécialité du CAPEPS. En revanche, les enseignants stagiaires semblent éprouver un besoin de temps pour focaliser leur attention sur les indices importants et s'organisent pour cela par un balayage de la totalité de la motricité leur permettant d'évaluer globalement l'activité de l'élève, avant de s'engager dans le relevé d'indices plus précis.

XIII.1.2.1.2.2. Logiques singulières de fonctionnement des enseignants stagiaires

Nous n'avons pas mis en évidence de logique singulière dans l'articulation des fenêtres attentionnelles à l'échelle de la séquence vidéo observée. Nous en déduisons ainsi, que l'activité d'observation dipolaire, mise préalablement en évidence, peut être la marque d'éléments d'arrière-plan communément partagés tels que la formation initiale ou encore la nécessité de répondre à des attentes relatives à l'année de stagiarisation et ses enjeux sur la titularisation. Il convient de préciser que ces deux pôles de l'activité dipolaire font partie de deux items distincts dans le référentiel de compétence (2013, op. cit.), support de l'évaluation des enseignants stagiaires. Nous y notons que l'enseignant doit d'une part « maintenir un climat propice à l'apprentissage et un mode de fonctionnement efficace et pertinent pour les activités » et d'autre part « différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun ». Cela renforce notre analyse selon laquelle, cet élément extérieur en tant que support de la certification des enseignants en fait un élément d'arrière-plan très influent de leur activité d'observation.

XIII.1.2.2 Articulation des fenêtres attentionnelles lors des phases d'observation de la motricité des élèves

XIII.1.2.2.1. Synthèse intra-individuelle

XIII.1.2.2.1.1. Jean

Nous constatons une logique de spécification de l'observation par l'étude de l'articulation des fenêtres attentionnelles lors de l'observation des élèves. Nous observons en effet un emboitement de fenêtres de plus en plus petites permettant de détailler des points précis du corps de l'élève. Par ailleurs, nous retrouvons le poids de l'expertise dans l'APSA sur la taille des fenêtres : plus Jean connaît finement l'APSA, plus ses focalisations attentionnelles sont ciblées et détaillées. Nous retrouvons en outre la logique comparative mise en évidence précédemment au travers de la diminution du nombre de fenêtres attentionnelles au fil des observations ; ce qui se traduit également par la répétition des mêmes fenêtres attentionnelles lors des différentes observations. Cette logique de spécification de l'observation ne s'observe que lors des observations initiales. En effet, nous constatons que lorsque les observations s'enchaînent, Jean se focalise directement en fenêtre écran sur les indicateurs préalablement retenus. Néanmoins, malgré cette spécification progressive au fil des observations et au sein de la première observation, nous ne mettons pas en évidence une logique d'observation récurrente. Par ailleurs, nous constatons que la dynamique attentionnelle fine semble corrélée au mouvement inhérent à la pratique de l'APSA concernée. Cela est notamment très explicite en badminton où il est aisé de constater que le volant constitue le fil directeur de la dynamique attentionnelle de Jean.

XIII.1.2.2.1.2. Gabin

Nous retrouvons, au travers de l'analyse de l'articulation des fenêtres attentionnelles lors de l'observation de la motricité, des éléments venant confirmer l'analyse de spécification de l'observation faite préalablement pour la sélection des indices. Lors de focalisation attentionnelle sur un ou deux élèves en vue de les réguler, nous constatons une diminution de la taille des fenêtres. L'observation de Gabin débute toujours par une prise en compte de la bonne intégration des consignes avant de se focaliser réellement sur les critères de réalisation de la situation d'apprentissage ; ce qui se traduit par cette réduction des fenêtres attentionnelles. Néanmoins, à l'instar de Jean cette analyse est vraie uniquement pour la première observation. Lors des observations suivantes, nous retrouvons le mode de fonctionnement de Jean consistant à se focaliser sur les indicateurs préalablement mis en évidence. Par ailleurs, nous notons qu'il n'y a pas d'incidence significative de l'APSA sur la taille des fenêtres attentionnelles micro relatives à l'observation détaillée de la motricité ; ce que nous n'avions pas mis en évidence chez Jean. Enfin, il est intéressant de noter que sa dynamique attentionnelle est marquée par un enchaînement de nombreuses fenêtres attentionnelles. Il est ainsi possible d'en déduire que son activité d'observation est caractérisée par des focalisations très brèves. Nous retrouvons également, à l'instar de Jean, un lien entre la nature de l'APSA et l'articulation des fenêtres attentionnelles. Nous constatons, notamment, la même centration sur la balle en tennis de table que celle que nous avions soulevée chez Jean sur le volant en badminton. Néanmoins, nous constatons que Gabin prend en compte les deux élèves engagés dans l'échange, alors que Jean se focalisait sur l'un d'entre eux, sans jamais documenter l'activité de l'autre élève. Par ailleurs, tout comme la balle constitue un fil directeur de son observation en tennis de table, le déplacement de l'élève en escalade l'est également. Nous pensons ainsi que la dynamique du mouvement permet à Gabin d'orienter ses différentes focalisations attentionnelles. Par ailleurs, l'APSA semble également orienter les focalisations attentionnelles de Gabin vers les facteurs d'accès à la performance qu'il considère comme pertinents pour l'élève. Nous illustrons notamment cela de manière explicite en escalade, où Gabin alterne des focalisations attentionnelles sur l'élève et d'autres sur les prises que ce dernier pourrait utiliser.

XIII.1.2.2.1.3. Pauline

Nous retrouvons chez Pauline une influence directe de l'APSA sur l'articulation des fenêtres attentionnelles lors de l'observation de la motricité. Tout comme nous l'avons mis en évidence en badminton avec Jean et en tennis de table avec Gabin, le volant constitue un fil directeur de l'attention pour Pauline. Nous constatons qu'elle prend tout d'abord des informations sur l'élève puis sur le volant et sa trajectoire. Par ailleurs, nous constatons, à l'instar de Gabin, une activité caractérisée par des focalisations très brèves ; comme en témoigne le grand nombre de fenêtres attentionnelles. Nous retrouvons également, en lien avec la logique de spécification de l'observation, une articulation de fenêtres attentionnelles de plus en plus petites. Par ailleurs nous constatons que les fenêtres attentionnelles sont identiques lors de l'évolution des observations. Cela entre en cohérence avec la logique comparative préalablement mise en évidence. Au-delà de la logique de l'APSA, nous n'observons aucune logique de lecture de la motricité. Par ailleurs, nous retrouvons à l'instar de Gabin, qu'il n'y a pas d'incidence significative de l'expertise dans l'APSA sur la capacité de focalisation sur des petites fenêtres attentionnelles.

XIII.1.2.2.2. Synthèse interindividuelle

XIII.1.2.2.2.1. Logiques communes des enseignants stagiaires

Nous soulevons deux principaux éléments de convergence dans l'articulation des fenêtres attentionnelles de enseignants stagiaires lors de leur observation de l'activité motrice des élèves. Le premier est relatif à la diminution progressive de la taille des fenêtres attentionnelles lors de l'observation. Nous avons ainsi qualifié cette démarche de logique de spécification de l'observation. En d'autres termes, il est possible d'assimiler cette articulation

à une observation en « entonnoir », allant du général au spécifique. Par ailleurs, nous mettons en évidence des articulations de fenêtres attentionnelles identiques au sein de la même APSA, voire au sein même de familles d'APSA identiques (activité de raquettes dans notre cas). Nous constatons que les enseignants stagiaires, sont guidés par certains indicateurs inhérents au mouvement des élèves voire à des objets faisant le lien entre eux (ballon, balle, volant). La lecture semble se faire à chaque fois dans une même logique de suivi de l'objet dans les APSA de la quatrième compétence propre à l'EPS (« concevoir et maitriser un affrontement individuel et collectif »).

XIII.1.2.2.2.2. Logiques singulières de fonctionnement des enseignants stagiaires

En rupture avec nos constats précédents nous constatons également des irrégularités relatives à la spécificité de certaines APSA et le mouvement induit chez l'élève. Dans ce cadre, nous observons que les focalisations attentionnelles sont différentes sur les parties du corps de l'élève d'une APSA à l'autre et qu'elles ne sont par ailleurs pas toujours les plus pertinentes (i.e. Jean en lutte, Pauline en demi-fond, Gabin en escalade). Nous pensons que la nature même de l'activité, induit des logiques de lecture différentes par l'existence de facteurs d'efficacité différents selon les APSA. Par ailleurs, les déplacements corrélés aux observations sont dépendants de la singularité des espaces d'enseignement. Cela nous conduit à formuler une première limite à notre étude, en pensant qu'il aurait pu être intéressant d'observer les trois enseignants dans une même APSA quelle que soit leur expertise respective au sein de celle-ci.

XIII.2. CARACTERISATION DE L'ACTIVITE DECISIONNELLE REGULATRICE

XIII.2.1. SYNTHESE INTRA-INDIVIDUELLE

XIII.2.1.1 Jean

Nous mettons tout d'abord en évidence chez Jean deux formes d'activité cognitive lors de ses trois études de cas. Elles se différencient tout d'abord dans le moment où elles interviennent dans la globalité de l'activité décisionnelle régulatrice. La première forme d'activité cognitive se déroule en parallèle de l'observation, soit de façon continue et filée ; la seconde forme est située juste après avoir observé les élèves et juste avant de débuter la régulation en elle-même. Ces deux formes d'activité cognitive se différencient également au regard du contenu attentionnel de Jean au sein de chacune d'elle : alors que son champ d'attention est alternativement tourné vers les élèves donc l'extérieur et alternativement vers ses brèves réflexions dans la première ; il est porté sur lui-même et sa propre réflexion dans la seconde comme en témoigne son contenu attentionnel vide lors de ces moments. Ces deux activités cognitives se différencient également par leur fond : la première est essentiellement portée sur les indices pris en compte et donc l'analyse de la motricité de l'élève ; la seconde davantage sur la forme de la régulation à venir. Nous pouvons ainsi mettre en évidence deux buts distincts relativement à ces deux formes de réflexion : le premier a davantage pour intention de décrypter et d'analyser la motricité de l'élève alors que le second est essentiellement tourné vers l'anticipation de la régulation. Nous observons une différence au regard de l'expertise de Jean dans l'APSA en constatant que dans son APSA de spécialité, la réflexion est corrélée à l'observation contrairement aux autres APSA pour lesquelles la démarche réflexive est postérieure à cette observation juste en amont de la régulation. Relativement à la réflexion sur les modalités décisionnelles, nous constatons que la typologie de la régulation est essentiellement corrélée à un choix routinisé. Nous observons un ordre d'apparition identique des typologies de régulation quelle que soit l'APSA : la régulation par arrêt des élèves n'apparaît qu'après une ou plusieurs régulations flash. En outre, pour une typologie donnée, Jean y associe une forme de guidage unique et identique. En ce sens, nous constatons que ses régulations flash sont toujours verbales alors que ses régulations par arrêt utilisent la démonstration. Nous pensons que Jean possède une routine de fonctionnement quant à sa démarche globale de régulation, liée à une conception déjà assise de l'activité de régulation en général. Néanmoins, la forme de guidage est systématiquement interrogée sur un mode *a*

priori délibératoire. Pour autant, les indices permettant le choix sont empreints à chaque fois d'éléments d'arrière-plan extérieurs à la situation. Cela nous laisse penser que Jean tente d'adapter à chaque fois un schéma de régulation préétabli en interrogeant les caractéristiques contextuelles, mais qu'il ne parvient pas encore à le faire en mobilisant des éléments d'arrière-plan extérieurs à la situation donc préétablis pour décider. Nous retrouvons ce même mode de fonctionnement quant à sa réflexion sur la nature du problème rencontré par l'élève, soit sur le fond de sa régulation. Nous constatons que Jean s'interroge explicitement sur la nature du problème rencontré par l'élève sans être en mesure de prélever la solution au sein de la situation. C'est à partir d'éléments d'arrière-plan extérieurs à la leçon et notamment sa planification de leçon, qu'il émet une hypothèse sur le problème majeur de l'élève et envisage une piste d'intervention en conséquence. Nous nuançons ces constats dans des situations pour lesquelles Jean n'est pas en pression temporelle, tel que nous l'avons observé en badminton. Il est ici capable de faire évoluer sa réflexion au cours du temps pour petit à petit identifier le problème majeur. Ainsi, la pression temporelle, certainement induite par le climat de classe, constitue un facteur important sur l'activité réflexive de Jean lorsqu'il n'est pas expert dans l'APSA. Dans tous les cas, la réflexion sur la forme intervient avant celle sur le fond, alors même que le problème majeur n'est pas parfois pas encore identifié. Nous pensons qu'il se rassure ainsi, en envisageant tout d'abord la forme de sa régulation afin de ne pas se trouver en difficulté vis-à-vis de l'élève. Par ailleurs, nous constatons que les réflexions relatives aux régulations par arrêt des élèves sont plus longues et plus fournies en termes d'éléments d'analyse. Nous pensons que nous retrouvons ici un autre dilemme entre laisser les élèves pratiquer un maximum et les arrêter en leur faisant perdre du temps de pratique. Nous retrouvons ici une corrélation entre l'expertise dans l'APSA et la capacité à hiérarchiser les indices et identifier l'obstacle majeur à l'apprentissage de l'élève ; soit à analyser les indices perçus. En ce sens, dans son activité de spécialité (basket-ball), Jean est non seulement capable d'identifier l'obstacle majeur à la réalisation motrice en cours mais également de comprendre l'origine de ce problème dans la motricité des élèves. Plus spécifiquement, il constate tout d'abord que le passe et va n'est pas réalisé correctement et comprend que cela provient de déplacements peu marqués et très lents des élèves. Son analyse, dans cette APSA se fait très rapidement et dans le même temps qu'il continue d'observer les élèves. Dans le même esprit, en badminton (seconde APSA d'expertise) Jean identifie rapidement que l'élève est en difficulté mais a beaucoup plus de mal à percevoir l'origine du problème de Julie. Pour autant, il est en mesure d'identifier des indices relatifs à l'origine du problème ; il n'est cependant pas capable de discriminer lequel est prépondérant. Ce n'est qu'après la répétition de plusieurs points et des régulations erronées qu'il parvient à l'identifier, semble-t-il davantage par défaut (« je me dis pas forcément qu'elle en a pas conscience, je fais le choix dans le sens inverse »). En somme, dans cette APSA, Jean voit l'obstacle à la progression de l'élève, sans pour autant être capable de comprendre rapidement l'origine même de ce dernier. Enfin, en lutte, APSA ou il se dit « novice », Jean ne perçoit pas le problème majeur des élèves car étant focalisé sur des éléments d'arrière-plan relatifs à sa planification de leçon et aux contraintes de sa situation d'apprentissage ; elle-même en décalage avec la logique interne de l'APSA. *In fine*, nous constatons que l'expertise dans l'APSA représente chez Jean un facteur influençant très fortement sa capacité d'observation, de sélection d'indices et d'analyse de la motricité de l'élève. Par ailleurs, nous retenons que son activité réflexive est très marquée par une logique inductive et peu située au regard de la singularité de la situation vécue par l'élève ; ce qui est minoré dans son APSA de spécialité. En outre, Jean se focalise uniquement sur un des élèves du groupe qu'il régule, ne cherchant pas ainsi à s'intéresser aux autres. Nous pensons ainsi que cela lui permet de diminuer sa charge informationnelle et cognitive afin de rendre plus efficace sa régulation sur un des deux élèves. Par ailleurs, son activité de régulation est très soutenue pendant la réalisation motrice des élèves. Les contenus transmis lors de ces régulations flash sont exclusivement liés au but de la situation. Or, ces derniers ne semblent pas significatifs pour les élèves qui ne parviennent pas à en tenir compte

dans la majorité des cas. Nous pensons que ce mode de fonctionnement est essentiellement fait pour occuper l'espace-temps de la leçon, montrer sa présence aux élèves et les maintenir engagés dans les contraintes de la situation en cours. Ainsi, lors de ces temps, nous pensons que Jean cherche réellement à réguler l'activité motrice des élèves tel qu'en témoignent ses verbalisations en EDE mais n'étant pas en mesure de le faire, il préfère montrer sa présence que de rester silencieux quitte à transmettre un contenu en décalage avec l'activité réelle des élèves. En effet, le plus souvent, le rappel de ce but n'est pas une régulation adaptée aux comportements moteurs des élèves.
Concernant la forme de sa régulation via la démonstration, nous observons une récurrence en basket-ball et en badminton. En effet, dans les deux cas, Jean effectue une régulation en deux temps, le premier illustrant ce que fait l'élève au sein de la situation, le second ayant pour intention de démontrer ce qui est attendu. Néanmoins, nous ne retrouvons pas ce mode de fonctionnement en lutte ou Jean ne démontre à l'élève que ce qu'il attend de lui. Cela est cohérent avec notre analyse précédente sur la mise en évidence ou non du problème majeur de l'élève. Ainsi, lorsqu'il détecte le problème majeur de l'élève il procède à cette régulation en deux temps ce qu'il ne peut pas faire lorsqu'il n'a pas perçu en amont ce même obstacle (lutte). Nous constatons également que Jean n'est que très peu attentif aux réactions des élèves lors de sa régulation. En effet, que ce soit en badminton ou en lutte, il ne prend pas en compte les verbalisations des élèves et reste focalisé sur ce qu'il semble avoir prévu. Cela vient selon nous confirmer l'idée d'organisation et de mise en œuvre de la régulation au travers d'éléments d'arrière-plan relatifs à sa planification de leçon, agissant comme un cadre d'observation et de régulation immuable. En ce sens, Jean anticipe en amont de la régulation ce qu'il va dire aux élèves et n'est pas en mesure de modifier sa conduite ou de l'adapter au regard de l'évolution de la situation et des réactions des élèves. Nous mettons également en évidence chez Jean un lien entre la forme et le fond de sa régulation. Nous observons en effet que ses régulations flash verbales véhiculent un contenu orienté vers le but de la situation, soit ce qu'il y a à faire pour la réussir. Par ailleurs, les contenus d'enseignement liés aux critères de réalisation ne sont eux transmis que dans les régulations par arrêt des élèves. Nous pensons ainsi qu'il éprouve davantage de difficulté à transmettre ces derniers contenus, ce pourquoi il se donne plus de temps pour les faire émerger et les transmettre de façon moins rapide que lors des régulations flash. Dans le fond, nous constatons donc une très grande part de régulations orientées vers le but de la situation, soit ce qu'il y a à faire pour y satisfaire. Cela est notamment révélé dans les tournures de phrase de Jean à l'impératif et aux verbes utilisés (fais…, va…, cherche…, il faut…). A l'inverse nous notons une part infime de régulation orientée vers la transmission de contenus d'enseignement. Nous notons également très peu de régulations destinées à encourager les élèves. Cela confirme notre analyse selon laquelle il est davantage engagé dans une activité décisionnelle régulatrice orientée vers des élèves épistémiques et prenant très peu en compte leurs caractéristiques singulières et situées. Enfin, Jean n'apporte aux élèves des informations relatives à la réussite de ces derniers que dans les APSA qu'il maîtrise le plus (basket-ball et badminton dans une moindre mesure). Nous constatons qu'il n'effectue pas en lutte d'observation de confirmation post-régulation comme il le fait en badminton et en Basket-ball. Nous pensons que cela n'est pas dû au climat de classe (plus perturbé en basket-ball qu'en lutte) mais bien à son incapacité à faire évoluer son observation et donc à confirmer ou infirmer aux élèves l'évolution de leur prestation. Enfin, nous notons que lors de ses démonstrations, Jean est essentiellement focalisé sur sa propre activité motrice dans un souci de bien faire. Nous pensons ainsi qu'il cherche à démontrer la bonne image de l'enseignant, du modèle à respecter.

XIII.2.1.2 Gabin

Nous mettons également en évidence deux formes de réflexions, identiques à celles constatées chez Jean. Nous retrouvons une réflexion filée à l'observation et portant essentiellement sur l'analyse de la motricité des élèves. Gabin analyse et décrypte implicitement la motricité de l'élève dans son APSA de spécialité (musculation) sans mobiliser un mode délibératoire. A

l'instar de Jean, nous pensons que cette réflexion est révélatrice d'un mode décisionnel automatique largement guidé par des éléments d'arrière-plan relatifs à sa connaissance de l'APSA. Par ailleurs, nous observons une réflexion explicite sur les origines du problème de l'élève dans les APSA qu'il maîtrise moins. Dans ces mêmes APSA, nous retrouvons donc un mode décisionnel délibératoire sur fond de routinisation. Nous constatons que si Gabin s'interroge explicitement sur les causes du problème rencontré par l'élève, il est en difficulté pour prélever au sein de la situation les éléments lui permettant d'identifier le problème majeur de l'élève, car s'appuyant essentiellement sur des éléments d'arrière-plan extérieurs à la situation. Là encore, nous nuançons ce constat, à l'instar de Jean, au regard de l'influence de la pression temporelle. Nous constatons notamment qu'en escalade ou en tennis de table, Gabin se donne du temps pour poursuivre son observation et ainsi mettre en évidence un problème non identifié initialement. La seconde forme de réflexion s'observe juste après avoir observé les conduites motrices et juste en amont du début de la régulation. Néanmoins, contrairement à Jean, ce temps de réflexion est à la fois destiné à choisir la forme de la régulation et à la fois à se concentrer sur le fond de sa régulation et cela quelle que soit l'APSA. Le choix de la typologie de la régulation est à l'instar de Jean, corrélée systématiquement à un mode automatique. Il semblerait, comme chez Jean, que la régulation par « arrêt » ne s'opérationnalise qu'après au moins, une première régulation verbale « flash ». Gabin fait d'ailleurs explicitement écho à la fois en EDE et en entretien semi-dirigé à ce schéma de régulation routinisé et préétabli. Nous soulevons ainsi une zone de convergence très forte entre ces deux enseignants nous amenant à nous interroger sur le poids de la formation initiale quant à leurs conceptions marquées sur cette organisation décisionnelle conceptualisée. Par ailleurs, nous formulons le même constat quant au choix de la forme de guidage de la régulation. Relativement au poids de l'expertise dans l'APSA, nous observons comme chez Jean une incidence directe sur la capacité à discriminer, à hiérarchiser les conduites et mettre en évidence le vrai problème rencontré par l'élève. En ce sens, dans son activité de spécialité (musculation), Gabin est non seulement capable d'identifier l'obstacle majeur à la réalisation motrice en cours mais également de comprendre l'origine de ce problème dans la motricité des élèves. Son analyse, dans cette APSA se fait très rapidement et dans le même temps qu'il continue d'observer les élèves. De façon corrélative, en tennis de table (seconde APSA d'expertise) Gabin identifie rapidement que l'élève a un problème moteur mais a plus de mal à percevoir l'origine du problème de ce dernier. Pour autant, il est en mesure d'identifier des indices relatifs à l'origine du problème ; il n'est cependant pas capable de discriminer lequel est prépondérant, ce à quoi il fait d'ailleurs explicitement allusion en EDE. Ce n'est qu'après la répétition de plusieurs points destinés à se donner du temps qu'il parvient à identifier un problème chez l'élève, sans pour autant que celui-ci puisse constituer le problème majeur. En somme, dans cette APSA, Gabin voit l'obstacle à la progression de l'élève, sans pour autant être capable de comprendre rapidement et efficacement l'origine même de ce dernier ; ce qui entre en convergence avec l'analyse de l'activité réflexive de Jean. Enfin, en escalade, APSA où il se dit plus « novice », Gabin ne perçoit pas le problème majeur de l'élève car étant focalisé sur des éléments d'arrière-plan relatifs à ses consignes et ses contrats, ne percevant pas ainsi que le problème de l'élève ne se situe pas tant sur le plan moteur qu'affectif. *In fine*, nous constatons que l'expertise dans l'APSA représente chez Gabin un facteur influençant très fortement sa capacité d'observation, de sélection d'indices et d'analyse de la motricité de l'élève. A l'inverse de Jean, son activité réflexive semble s'inscrire davantage dans une logique de synthèse entre sa connaissance des élèves et de l'APSA. En outre, l'identification du problème majeur est plus rapide dans son APSA de spécialité et il y parvient plus ou moins dans les autres lorsqu'il prend le temps d'observer les élèves.

Dans la forme, nous retrouvons également chez Gabin le schéma préétabli et routinisé. Nous observons en effet qu'il ne procède à une régulation par la démonstration qu'après avoir régulé l'élève verbalement de manière flash. Nous retrouvons à l'instar de Jean une

corrélation entre la typologie de la régulation et la forme de guidage utilisée. En ce sens, nous constatons que ses régulations flash sont toujours verbales alors que ses régulations par arrêt utilisent la démonstration. Cela vient confirmer selon nous les verbalisations de Gabin et notre analyse précédente relative à l'existence d'un schéma de régulation préétabli et routinisé. En outre, la corrélation d'une forme de guidage à une typologie d'intervention donnée nous permet de penser que ce schéma est empreint d'une conception marquée et assise de ce mode de fonctionnement. Enfin, nous pensons que cela peut être lié à la formation initiale au regard de la convergence manifeste avec le mode de fonctionnement de Jean. Nous mettons en évidence une forme de régulation atypique en suivi lors de la séquence d'escalade. Nous pensons ainsi que l'APSA représente un facteur prépondérant dans l'utilisation ou non de cette typologie de régulation. Par ailleurs, Gabin ne régule jamais un seul élève contrairement à Jean mais cherche à investir tous les autres élèves du groupe. Nous observons cela notamment de façon intéressante en escalade où il demande au contre-assureur de guider Loïc dans la voie. Dans une mesure plus courante, nous constatons qu'il interpelle à la fois tous les élèves du groupe de gainage et également l'adversaire d'Alexandre en tennis de table. Nous retrouvons un nouvel élément de convergence avec Jean relativement à sa forme de régulation en deux temps. Nous retrouvons en effet également que Gabin procède en musculation et en tennis de table à une démonstration débutant par ce que les élèves font pour ensuite l'achever par ce qu'il attend d'eux. Par ailleurs, il est intéressant de constater qu'il semble vouloir entreprendre une telle démarche en escalade en interrogeant l'élève sur son ressenti au pied de la voie. Cependant, il ne prend à cet instant pas en considération des verbalisations de l'élève, l'amenant ainsi à dérouler sa régulation telle qu'anticipée. Par cela, nous mettons également en avant, à l'instar de Jean, que Gabin prend peu en compte les réactions des élèves lors de sa régulation en étant essentiellement focalisé sur ce qu'il a prévu de leur dire. Il est par ailleurs intéressant de noter que Gabin tente de mobiliser la réflexion de l'élève dans cette régulation, débutant par une interrogation, sans pour autant y arriver, en n'attendant pas la réponse de l'élève. Tous ces éléments nous permettent de penser, à l'instar de Jean, que l'activité décisionnelle régulatrice est empreinte de la pédagogie du modèle constituant à faire reproduire aux élèves un geste reconnu comme celui à atteindre. Concernant le fond de ses régulations, nous constatons que le rappel des consignes est quasi systématique ; à l'inverse Gabin ne renseigne presque jamais les élèves sur l'écart entre leur réalisation motrice et le but ou encore les critères de réussite. Nous pensons ainsi que cela fait écho à des logiques régulatrices personnelles récurrentes. Par ailleurs, nous constatons un lien entre la forme de la régulation et le fond de celle-ci en observant que les critères de réalisation ne sont transmis que dans les régulations par arrêt des élèves. Nous retrouvons ainsi une nouvelle fois une logique identique à celle observée chez Jean. Enfin, nous constatons qu'une partie des régulations est destinée à motiver les élèves. En lien avec ce dernier élément et l'ensemble de cette analyse nous retrouvons la logique réflexive interprétative. En effet, les régulations de Gabin semblent mobiliser de façon conjointe et équivalente les données relatives aux facteurs d'accès à la performance des APSA à celles liées aux élèves et à leurs caractéristiques. Cela témoigne ainsi selon nous d'une logique d'adaptation aux contraintes et ressources de la situation à partir d'élément anticipés et issus de son arrière-plan décisionnel.

XIII.2.1.3 Pauline

Nous ne retrouvons chez Pauline qu'une seule forme de réflexion parmi les deux préalablement mises en évidence chez Jean et Gabin. L'activité réflexive de Pauline est exclusivement réalisée lors de l'observation de la motricité des élèves. Elle présente cette particularité par rapport aux deux autres enseignants davantage sur un mode automatique. Nous avons en effet largement soulevé le poids des caractéristiques des élèves et de sa planification de leçon. Ces deux facteurs constituent également les éléments d'arrière-plan les plus mobilisés dans sa réflexion. Ces derniers sont bien plus influents sur sa réflexion que des éléments contextuels ; comme le choix d'encourager Constance et Lisa et de ne pas les réguler, parce qu'elle connaît leurs caractéristiques et que les réguler pourrait les décourager.

Ainsi, le contexte d'enseignement au sens large notamment au travers des caractéristiques stables des élèves vient impacter très fortement l'activité réflexive de Pauline. Nous pensons que son mode de réflexion automatique peut en partie s'expliquer ainsi, en cherchant sans cesse à être dans la réactivité au regard des comportements des élèves. Pauline ne consacre que très peu de temps à la réflexion. Son activité décisionnelle régulatrice est principalement guidée par l'observation et la régulation automatique corrélée de façon très rapide et dynamique. En ce sens, nous observons qu'elle ne s'interroge jamais explicitement ni sur le fond ni sur la forme de ses régulations. Ses activités d'observation, de réflexion et de régulation sont liées l'une à l'autre, par et dans l'action. Relativement au poids de l'expertise dans l'APSA, nous observons comme chez Jean et Gabin une incidence directe sur la capacité à discriminer, à hiérarchiser les conduites et mettre en évidence le vrai problème rencontré par l'élève. En ce sens, dans son activité de spécialité (badminton), Pauline est non seulement capable d'identifier l'obstacle majeur à la réalisation motrice en cours mais également de comprendre l'origine de ce problème dans la motricité des élèves. Enfin, il convient de noter que son analyse, dans cette APSA se fait très rapidement et dans le même temps qu'elle joue et observe l'activité de l'élève. Cependant, contrairement à Jean et Gabin, nous observons une fracture relativement nette entre son activité réflexive en badminton et celle dans les deux autres APSA. On y observe une activité de réflexion centrée essentiellement sur des éléments à la périphérie de la motricité et des apprentissages des élèves. En acrosport sa réflexion est guidée par la préservation de la sécurité des élèves ; en demi-fond, c'est davantage sur le ressenti de ces derniers, lié aux conditions climatiques très difficiles ce matin d'hiver et à la difficulté de l'effort demandé. En somme, nous pensons que sa faible connaissance de ces deux APSA la conduit à diriger son regard et sa réflexion sur des éléments en marge de la motricité et donc des problèmes réellement rencontrés par les élèves. Nous constatons en effet qu'elle n'évoque à aucun moment un quelconque obstacle à l'apprentissage des élèves lors de l'EDE de demi-fond. Ainsi, nous retenons que l'expertise dans l'APSA représente un facteur d'influence majeur chez Pauline sur sa capacité à discriminer et à hiérarchiser les comportements des élèves. Nous soulevons néanmoins un point atypique dans l'organisation réflexive telle que nous venons de la décrire. Nous observons en effet, lors de sa seconde observation en acrosport, une activité réflexive fortement située au regard des éléments contextuels en présence. Par ailleurs, nous observons que Pauline s'interroge sur la forme de son intervention. Dans ce cadre, nous pensons que l'activité réflexive décrite précédemment n'est qu'une tendance relativement marquée mais pas tout à fait un mode de fonctionnement stabilisé.

Dans la forme, nous retrouvons une nouvelle fois, à l'instar de Gabin et Jean, une application du schéma routinisé et préétabli des typologies de régulations. Nous constatons en effet, qu'elle n'arrête les élèves qu'après avoir effectué des premières régulations verbales flash. Dans ce cadre, ce schéma semble ainsi être partagé par les trois enseignants stagiaires ; nous y reviendrons ultérieurement. Nous ne retrouvons pas une même récurrence que chez Gabin et Jean relativement à un lien entre la typologie et la forme de guidage de la régulation. Néanmoins, nous pensons que cela peut être corrélé à la grande diversité des formes de pratiques enseignées corrélatives aux trois APSA de trois familles différentes. Par ailleurs, à l'instar de Gabin et contrairement à Jean, nous constatons qu'elle cherche à investir l'ensemble des élèves du groupe concerné dans sa régulation. Nous pensons ainsi qu'elle cherche à mobiliser un maximum d'élèves au regard du contexte particulièrement difficile d'enseignement. Nous retrouvons comme chez Jean une activité régulatrice soutenue lors de la réalisation motrice des élèves. Celle-ci a essentiellement pour intention de maintenir les élèves engagés au travers de contenus essentiellement motivationnels. Au regard des deux éléments précédents, nous retrouvons ainsi le poids relativement conséquent du climat de classe sur l'activité décisionnelle régulatrice de Pauline et la nécessité d'adaptabilité aux actions et réactions des élèves. Concernant la forme générale de sa régulation, nous n'observons pas de mode de fonctionnement récurrent mais davantage des régulations en

adaptation à l'activité des élèves et notamment à leur réaction. Ainsi, et en lien avec l'ensemble des éléments relatifs à l'analyse des décisions régulatrices de Pauline, cela ne vient que confirmer notre analyse d'une activité très adaptée aux élèves et située dans le contexte global de la leçon. Nous pensons que son contexte d'enseignement relativement difficile peut être à la source d'une telle activité d'enseignement, même s'il est possible d'observer que cela a lieu le plus souvent au détriment des régulations motrices réelles hormis peut-être en badminton, activité de spécialité. Cependant, Pauline démontre bien sa capacité à s'adapter en permanence aux réactions des élèves jusque dans ses régulations. Elle prend d'ailleurs en compte les interventions verbales des élèves et fait évoluer sa régulation en conséquence. Cela est notamment mis en évidence en badminton avec les nombreuses réactions de Constance. Dans le fond nous constatons tout d'abord que Pauline tente de transmettre des contenus d'enseignement à chaque régulation surtout en badminton. Néanmoins, nous avons mis en évidence le lien entre son expertise dans l'APSA et la pertinence des contenus transmis. En demi-fond les contenus concernent essentiellement des encouragements afin de permettre aux élèves de rester impliqués dans la tâche. En acrosport, les contenus sont à la fois liés à la sécurité et dans une moindre mesure à la motricité mais tout en étant en décalage avec l'obstacle majeur des élèves. Par ailleurs, nous constatons que les régulations liées à la motivation sont quasi permanentes chez Pauline. Nous rapprochons une nouvelle fois ce constat des caractéristiques des élèves et de leurs détournements très fréquents des situations d'apprentissage. Enfin, il convient de noter que nombre des régulations de Pauline sont orientées vers le but de la situation. Nous faisons ici un rapprochement avec l'analyse de Jean, en pensant que cela est plus simple pour elle que de les réguler sur des contenus d'enseignement décrivant une motricité plus fine et spécifique. Cela est par ailleurs, cohérent avec l'analyse précédente sur l'activité réflexive de Pauline mettant en avant une difficulté à discriminer et à hiérarchiser les conduites motrices. Cette démarche de régulation sur le but peut donc s'expliquer par la facilité à aller puiser dans la planification de leçon, des éléments orientant l'activité de l'élève.

XIII.2.2. SYNTHESE INTERINDIVIDUELLE

XIII.2.2.1 Logiques communes de fonctionnement des enseignants stagiaires

Tout d'abord, l'expertise dans l'APSA constitue un élément de convergence dans l'organisation réflexive des enseignants stagiaires. En ce sens, l'expertise dans l'APSA se corrèle avec la capacité des enseignants stagiaires à discriminer et hiérarchiser les conduites tout en mettant en général en évidence l'obstacle majeur à la progression de l'élève. En outre, l'expertise dans l'APSA semble autoriser une disponibilité cognitive permettant aux enseignants un partage de l'attention. En effet, leur champ attentionnel est ainsi à la fois orienté vers l'extérieur et l'activité des élèves et à la fois vers l'intérieur et leur réflexion. Nous pensons ainsi que l'aisance dans l'APSA leur autorise cette disponibilité mentale leur permettant ainsi de mener une double activité en parallèle. Par ailleurs, nous ne retrouvons pas cette capacité à gérer à la fois l'observation et la réflexion dans les APSA dans lesquelles ils sont moins experts ; ce qui constitue également un élément de convergence entre les enseignants stagiaires. Par ailleurs, le choix de la forme de la régulation (typologie et forme de guidage) est automatique et semble être le reflet d'un schéma de régulation routinisé et préétabli. Dans ce cadre, nous pensons que cela fait écho à une conception communément partagée, peut-être en formation initiale, d'une logique idéale de régulation. Dans tous les cas, les enseignants stagiaires font allusion à quelque chose d'anticipé et à un schéma préétabli. Ainsi, nous en déduisons qu'ils sont conscients de ce mode de fonctionnement. En outre, nous notons que ces éléments d'arrière-plan anticipés sont plus influents sur l'activité réflexive que les éléments inhérents à la situation en cours et la leçon. Ainsi, l'activité réflexive relative au choix de la forme de la régulation peut être caractérisé par le recours à un mode automatique ne prenant pas en compte la singularité. En somme, il est intéressant de noter que les logiques réflexives des enseignants stagiaires sont convergentes sur la mobilisation d'un schéma

décisionnel routinisé et préétabli. Par ailleurs elles le sont également quant au fond de leur réflexion dans leur APSA de spécialité.
Sur la forme, nous constatons tout d'abord un élément majeur de convergence entre les enseignants stagiaires relatifs à un schéma routinisé et préétabli de la typologie de régulation utilisée. Nous constatons en effet, que la régulation par arrêt des élèves n'apparaît dans aucun cas comme première intervention dans le temps de la séquence. En ce sens, la première régulation est toujours flash et verbale. Nous pouvons ainsi supposer que ce schéma de régulation est lié à une conception communément partagée et possiblement construite au sein de la formation initiale. Nous pensons que ce mode de fonctionnement est révélateur de leur dilemme entre maintenir les élèves en activité et les arrêter pour leur faire apprendre. Ils préfèrent ainsi dans un premier tenter de réguler la motricité sans pour autant stopper l'activité des élèves *via* une régulation verbale flash. Par ailleurs, nous observons que lorsque les enseignants débutants arrêtent les élèves ils utilisent une forme de guidage de la démonstration. Nous pensons ainsi qu'ils cherchent lors de ces temps d'arrêt de la motricité des élèves à mobiliser l'ensemble des moyens à leur disposition. Dans ce cadre, nous constatons que la très grande majorité des régulations étudiées font émerger une démonstration. Cela nous permet de penser que les enseignants débutants sont tous animés par une pédagogie du modèle cherchant à ce que l'élève reproduise un geste qu'ils considèrent comme idéal. Ils sont ainsi davantage focalisés sur une vision techniciste de l'activité que sur l'efficacité réelle de l'élève. Nous constatons par ailleurs, un point de convergence dans la pertinence et l'efficacité des régulations des enseignants stagiaires relativement à leur expertise dans l'APSA. Il est en effet aisé de constater que leur expertise dans l'APSA se corrèle à des régulations plus rapides, efficaces en termes de modification des comportements et pertinentes au regard du problème rencontré par l'élève, même si ce dernier point peut être largement pondéré. Cela est ainsi en complète cohérence avec l'ensemble de notre analyse précédente relative au poids de l'expertise dans l'activité décisionnelle régulatrice des enseignants stagiaires. Nous retrouvons également des modes de fonctionnement partagés par deux d'entre eux. Dans ce cadre, nous constatons que les démonstrations de Gabin et de Jean se déroulent toujours en deux temps : le premier étant destiné à reproduire ce que fait l'élève, le second à leur démontrer ce qui est attendu. Dans ce cadre, nous pensons une nouvelle fois que ce mode de fonctionnement est empreint d'un schéma préétabli et d'une conception assise relative à cette forme de régulation routinisée pour ces deux enseignants. Nous pensons une nouvelle fois qu'elle ait pu être partagée en formation initiale. Nous constatons une seconde forme de convergence entre Jean et Gabin relative à leur dynamique attentionnelle pendant leur démonstration. Tous d'eux expriment être focalisés sur le geste qu'ils sont en train de démontrer. Nous pouvons ainsi penser, en appui avec les éléments précédents, que ces deux enseignants sont très soucieux de véhiculer la « bonne image » de l'enseignant ; modèle à reproduire. Nous pensons que cette divergence de fonctionnement avec Pauline, peut s'expliquer par l'écart d'âge et les expériences d'enseignement et d'entrainement moins nombreuses pour les deux enseignants. Dans le fond, nous constatons que les enseignants stagiaires ne transmettent presque jamais de critères de réalisation lors de leurs régulations flash verbales. En référence à notre analyse précédente sur l'activité réflexive de ces derniers, nous pouvons penser qu'ils sont en difficulté pour détecter les critères de réalisation pertinents à transmettre. Ainsi, ils se réfugient dans la transmission d'éléments empreints de leur planification de leçon donc plus facilement mobilisables. En somme, nous constatons que les enseignants stagiaires ont des difficultés à envisager une régulation au regard de l'écologie singulière du contexte dans lequel ils évoluent et mobilisent ainsi de nombreux éléments anticipés notamment liés à leur planification de leçon. En outre, nous retenons que les principaux éléments de convergence entre les enseignants stagiaires concernent exclusivement la forme de leurs régulations. Plus globalement, nous constatons que la régulation en suivi est très peu utilisée par les enseignants stagiaires. Elle n'est d'ailleurs mobilisée que dans leurs APSA de spécialité. Nous pensons que cela s'explique notamment

par leur difficulté d'adaptation à l'évolution de la motricité de l'élève, tel que nous avons pu l'observer dans certaines études de cas.

XIII.2.2.2 Logiques singulières de fonctionnement des enseignants stagiaires

Nous constatons des logiques de réflexion singulières concernant le fond de la régulation. Si Jean et Gabin présentent une réflexion pré-régulation fortement marquée par un mode délibératoire, Pauline présente une activité réflexive essentiellement automatique. Par ailleurs, nous observons un élément de divergence entre Jean et Gabin relatif aux éléments d'arrière-plan mobilisés pour choisir : Jean utilise essentiellement ceux liés à sa planification de leçon et à ses connaissances théoriques alors que Gabin a davantage recours à ses expériences passées. Dans ce cadre, il est possible que cette divergence soit liée à des logiques décisionnelles singulières. Nous avons par ailleurs soulevé chez Pauline une décision régulatrice atypique marquée par une réflexion prenant en compte les éléments contextuels en présence. Cette réflexion est la seule observée de cette nature. Par ailleurs, nous observons qu'ils ne mobilisent pas tous de façon identique les éléments d'arrière-plan relatifs aux connaissances qu'ils ont de leurs élèves : Pauline y fait très largement allusion ce qui n'est pas du tout le cas de Jean ; Gabin se situe à l'interface des deux en y faisant surtout référence lorsque l'élève se trouve en difficulté. Or, il est possible de corréler ces résultats aux typologies des classes de ces trois enseignants stagiaires. Le recours à la connaissance des élèves en arrière-plan semble être corrélé aux climats de classe les plus perturbés. En somme, nous constatons une nouvelle fois, au travers de l'étude des logiques réflexives, que l'activité décisionnelle régulatrice des enseignants stagiaires semble davantage marquée par des modes de fonctionnement partagés. Ces modes de fonctionnement sont notamment impactés de façon marquée par des conceptions préétablies sur l'activité de régulation. Dans ce cadre, ces mêmes conceptions ayant pu notamment être construites en formation initiale, cela semble ainsi cohérent qu'elles soient en grande partie partagées. *A contrario*, des logiques convergentes précédemment mises en évidence, nous observons que les logiques singulières de fonctionnement portent essentiellement sur le fond des régulations. Dans ce cadre, nous constatons en effet que chaque enseignant stagiaire a tendance à mobiliser de façon récurrente les mêmes variables de la situation d'apprentissage : le but pour Jean, la motivation et les critères de réussite pour Pauline et les consignes pour Gabin. Tel que nous l'avons préalablement évoqué, nous pensons que cela constitue une stratégie alternative à leur incapacité de prélever au sein de la situation les indices pertinents à la base des contenus d'enseignement en cohérence avec la motricité de l'élève. Nous pensons en outre, que cela est renforcé par des connaissances trop théoriques des APSA et ainsi non suffisamment transférables pour eux.

Chapitre XIV. Discussion

Ce chapitre se propose de réaliser une discussion en trois parties, une théorique, une méthodologique et une dernière ouvrant des perspectives pour la suite de la recherche. La première envisage une discussion des principaux résultats relatifs à l'activité décisionnelle régulatrice des enseignants stagiaires Cristoliens. Rappelons, dans ce cadre, que nous avons initialement formulé deux questionnements interrogeant deux facettes de l'activité décisionnelle régulatrice. La première question concernait la possibilité de caractériser des indices significatifs chez les enseignants stagiaires, organisateurs de leur activité décisionnelle régulatrice. La seconde question nous a amenée à nous demander comment la dynamique de la décision régulatrice prend source à la fois dans l'émergence liée à l'instant présent d'une situation singulière et dans un horizon temporel plus diffus et englobant, relatif notamment à la planification des leçons et aux expériences passées. C'est pourquoi, nous organiserons notre discussion théorique respectivement autour de ces deux points, en abordant d'une part la question des indices significatifs mobilisés et les stratégies d'observation mises en œuvre et d'autre part les principales sources d'influence des décisions régulatrices. La seconde partie nous permettra d'effectuer un bilan sur notre démarche méthodologique notamment au travers des apports qu'elle a autorisés pour documenter les décisions régulatrices des enseignants stagiaires. Enfin, la dernière partie, nous amènera à envisager des pistes pour la poursuite de ce travail, permettant d'en prolonger la réflexion, à la fois dans le champ de la recherche et dans celui de la formation et de l'intervention.

XIV.1. DISCUSSION DES PRINCIPAUX RESULTATS

XIV.1.1. STRATEGIES D'OBSERVATION ET SELECTION D'INDICES

Nous avons tout d'abord mis en évidence une activité d'observation que nous avons qualifiée de ***dipolaire*** dans le sens où elle porte successivement dans le temps, sur la gestion de la classe et sur le guidage des apprentissages, mais que ces deux formes d'observation n'apparaissent jamais synchrones. Nous constatons que celles-ci diffèrent dans la nature des indices prioritairement prélevés par les enseignants stagiaires ; soit en lien avec le « noème » (Vermersch, 2001) tel que nous l'avons décrit dans l'acception psychophénoménologique de la conscience. Nous retenons que la structure feuilletée du champ d'attention des enseignants stagiaires peut être décrite distinctement selon le temps d'observation dans lequel ils sont engagés. En effet, lorsqu'ils observent l'élève en activité motrice afin de le réguler, les enseignants stagiaires prennent comme focalisation attentionnelle des indices essentiellement orientés vers la motricité tout en prenant comme « remarqués secondaires » (Vermersch, 2012) des indices liés à leur engagement dans l'activité et notamment dans la situation d'apprentissage. Cette structuration du champ d'attention s'inverse lors des phases d'observation destinées à gérer la classe ; nous illustrons ici le passage, décrit par Vermersch (2012) entre ce qui est temporairement au centre de l'attention, à la périphérie et inversement. Ainsi, lorsqu'ils observent l'activité liée à la gestion de classe, les enseignants stagiaires perçoivent en visée focale des indices liés à l'engagement des élèves et leur respect des consignes de la situation d'apprentissage. Du point de vue noétique, ces indices sont également ceux « pris pour thème » (Vermersch, 2001), soit ceux vers lesquels ils portent leur intérêt ; les indices moteurs constituent alors des « remarqués ». Or, pendant ces temps d'observation de gestion de classe, nous constatons que même lorsque les enseignants perçoivent un élève qui rencontre un problème moteur, ils persistent dans leur activité d'observation pour gérer la classe. Ainsi, ces « remarqués » restent à l'état d'objet momentanément saisi sans pour autant alimenter leur intérêt (Mouchet, 2014). C'est par cela

que nous qualifions de "***dipolaire***" l'observation des enseignants stagiaires dans la leçon d'EPS, dans le sens où l'observation de la motricité et la gestion de la classe représentent, pour ces derniers, deux activités distinctes dans les objectifs poursuivis et dans le temps consacré.

En outre, il semblerait que le passage de l'une à l'autre de ces deux observations ne soit pas lié beaucoup à l'émergence et au constat de l'évolution des conduites typiques des élèves en situation, mais davantage à une intention délibérée prenant source dans des éléments d'arrière-plan, à la fois inhérents à la leçon (faits précédents marquants) et à la fois extérieurs à celle-ci (planification de leçon). Ces éléments d'arrière-plan extérieurs à la leçon, concernent notamment leur connaissance des caractéristiques des élèves, comme par exemple leur capacité à détourner ou non les consignes de la situation en cours et concernent surtout leurs conceptions de l'enseignement au sein de la leçon. Les verbalisations en entretien semi-dirigé mettent notamment en évidence que les trois enseignants stagiaires considèrent leur action au sein de la leçon comme l'alternance d'une activité destinée à gérer la classe et d'une activité de régulation des conduites motrices. Nous faisons résonner ces résultats avec les travaux de Mouchet lorsqu'il met en évidence que :

> *(…) la variabilité dans les modes de conscience en fonction des contraintes de la situation constitue un facteur de l'expertise et favorise l'articulation entre planification et adaptation. Les experts, dans les moments décisifs, mobilisent une ouverture et une attention optimale ainsi qu'une grande disponibilité mentale et motrice. (2014, p. 133)*

Nous pensons ainsi que la variabilité de l'attention, conçue comme une modulation de conscience, est une compétence en devenir des enseignants stagiaires et qu'elle peut ainsi constituer une voie porteuse pour le développement de la capacité d'articulation les éléments planifiés et ceux émergeant au sein de la leçon.

Nous avons également mis en évidence que la démarche d'observation de la motricité des élèves se fait dans la plupart des cas à partir d'indices généraux pour tendre vers une spécification de ces derniers ; ce que nous avons dénommé "***logique de spécification de l'observation de la motricité***". Nous avons constaté que cette démarche était observable quelle que soit l'APSA enseignée et l'expertise de l'enseignant au sein de celle-ci ou encore quels que soient les caractéristiques des élèves et le climat de classe. Par ces résultats nous proposons une forme de réponse à l'interrogation de Ferrerro-Boutrais qui souligne qu'il « serait intéressant de vérifier si les mêmes indices seraient retenus lors de prises d'information/prises de décision au cours des séances ressenties comme difficiles par les professeures des écoles débutantes, sur les élèves » (2015, p. 274). Nous considérons ainsi que le climat de classe ne semble pas constituer un élément d'influence sur la nature des indices prélevés par les enseignants stagiaires.

Relativement à leur activité d'observation destinée à gérer la classe, nous avons démontré qu'une grande partie des indices pris en compte concernent le respect des consignes de la situation. Or, les résultats de Gal-Petitfaux (2010) font part d'un enseignant exprimant le besoin de « rendre visible à tous les élèves qu'il les observe et qu'ils sont surveillés » pour « obtenir en retour une plus grande implication de leur part ». Cela est également mis en avant par Garnier (2003) qui montre que parfois, le contrat institutionnel (qui établit que l'enseignant est là pour enseigner) pousse l'enseignant à intervenir « coûte que coûte », même s'il a conscience du manque de pertinence ou d'effets de son action. Ces phénomènes ont pour but « de provoquer l'illusion que ça marche », que l'enseignant assume pleinement son rôle. Cela permet en outre à Boudard de penser qu'il faut « comprendre que les régulations sont aussi un moyen de « gestion » des comportements des élèves et de maintien du contrat scolaire » (2010, p. 309). Or, en lien avec ces résultats, nous avons qualifié l'activité de Jean en lutte et de Pauline en acrosport de ***déambulatoire***. Dès lors, nous pensons que les enseignants stagiaires fonctionnent sur ce point comme les enseignants experts dans les APSA qu'ils ne maitrisent pas réellement. Nous avons en effet souligné dans ce cas une activité décisionnelle régulatrice caractérisée par la déambulation afin de permettre de montrer leur présence aux élèves ; les régulations étant dans ces cas peu pertinentes au regard des

motricités réelles. Cependant nous nous interrogeons sur l'absence de verbalisation de ce mode de fonctionnement par les enseignants stagiaires. Nous pensons qu'il est possible qu'ils n'en aient pas réellement conscience tout en émettant l'hypothèse que cela soit difficile à verbaliser pour eux au regard de la logique de construction de leur identité professionnelle et leur sentiment de compétence en bourgeonnement. Ces résultats peuvent également être discutés avec ceux de Ferrerro-Boutrais (2015) qui notamment a mis en avant, parmi les deux compétences émergentes des enseignantes débutantes, la prise de conscience de l'importance du corps de l'enseignant en démontrant que « le corps et son positionnement dans la classe sont utilisés par les professeures des écoles débutantes pour garder le contrôle sur l'ensemble des élèves » (p. 275).

Les deux observations précitées, orientées d'une part vers la gestion de classe et d'autre part, vers la régulation de la motricité, diffèrent également par la taille des fenêtres attentionnelles (Vermersch, 2001, 2012) mobilisées respectivement dans l'une et l'autre. Nous constatons que l'observation de la gestion de classe porte le plus souvent sur un champ attentionnel très large révélé par des fenêtres « salle » au sein desquelles l'enseignant prend en compte plusieurs élèves. Lorsqu'il cherche à réguler les élèves, l'enseignant réduit son champ d'attention à des fenêtres « salles resserrées » voire des fenêtres « écran », ciblant un, deux ou trois élèves maximum. Nous notons que lors de cette seconde forme d'observation, les enseignants stagiaires sont très proches des élèves, ce qui peut expliquer la réduction de leur champ d'attention et réduisant ainsi la possibilité d'une observation plus globale. Nous expliquons cela à la fois par une possible aisance à l'observation de près pour détailler la motricité, par le besoin de contrôle sur les élèves et enfin par le fait de leur rappeler leur présence en tant qu'enseignant. Néanmoins, nous avons démontré ici que l'expertise dans l'APSA ou la nature de celle-ci n'avaient aucune influence sur la taille des fenêtres attentionnelles mobilisées lors de l'observation de la motricité des élèves. Ainsi, qu'ils soient spécialistes ou non dans une APSA, les enseignants stagiaires sont capables d'observer la motricité des élèves selon un grain d'analyse identique. Cette remarque valant tout autant quelle que soit la nature de l'APSA et la forme de pratique associée.

En somme, nous pouvons distinguer chez les enseignants stagiaires une **observation globale et générale**, portant sur la totalité des élèves de la classe et des indices généraux d'une **observation spécifique et détaillée**, ciblant un ou deux élèves particuliers afin d'en détailler la motricité. Cette activité d'**observation dipolaire** fracturée dans le temps est en accord avec les résultats de Ria et Gal-Petitfaux (2004) pour lesquels l'activité de supervision est vécue comme un moment de dilemme avec un sentiment d'inconfort, de tension et de compromis : « lorsqu'il supervise l'enseignant a des préoccupations plurielles et contradictoires » (Gal-Petitfaux, 2011, p. 100). Cela est également en accord avec de nombreux travaux relatifs aux dilemmes professionnels typiques des enseignants débutants (Gal-Petitfaux, 2006b ; Gal-Petitfaux & Ria, 2004 ; Ria & Gal-Petitfaux, 2004 ; Ria, Sève, Durand & Bertone, 2004 ; Tardif et Lessard, 1999). L'observation de gestion de classe peut être assimilée à une « phase de prise de recul » mise en évidence par Gal-Petitfaux (pour une synthèse, 2011, p. 96) chez les enseignants souhaitant adopter cette position en retrait de la classe pour observer silencieusement ce que font les élèves. Nous avons constaté que ces temps d'observation sont orientés vers la détection des éventuels comportements déviants, de la mise en activité de tous les élèves et de leur respect des consignes. Or, les résultats de Gal-Petitfaux, viennent confirmer cette distinction des buts prioritaires poursuivis par les enseignants stagiaires selon qu'ils soient engagés dans l'une ou l'autre des phases de l'***observation dipolaire***. L'auteure souligne, chez les enseignants chevronnés, d'autres objectifs pour ces moments d'observation en retrait tels que « se faire une idée des problèmes d'apprentissage les plus saillants afin d'anticiper ses interventions futures » (2011, p. 97). Ce cloisonnement entre apprendre et gérer le groupe ne se retrouve pas chez les enseignants chevronnés. Nos résultats convergent avec ceux de Gal-Petitfaux pour qui :

> *Cette difficulté à guider un élève tout en contrôlant le reste de la classe est typique de la forme des interactions de l'enseignant débutant pour superviser les élèves. Elle hypothèque fortement la mise en*

place de conditions propices pour aider, accompagner, transformer l'activité des élèves en difficulté. (Gal-Petitfaux, 2011, p. 100)

Il est probable que les enseignants stagiaires ne soient pas en mesure de gérer simultanément plusieurs tâches telles que gérer la classe et faire apprendre les élèves. Nous pensons que la gestion de classe demande trop d'attention pour que puisse être accordée dans le même temps une part d'attention destinée à réguler les apprentissages de certains élèves. Les enseignants stagiaires ne semblent pas avoir suffisamment automatisé les procédures de gestion de classe leur permettant une disponibilité cognitive plus importante pour s'engager dans le guidage et la régulation des apprentissages moteurs. Cela fait notamment écho aux propos de Boudard et Robin pour qui

(…) réguler demande une disponibilité, laquelle n'est pas forcément automatique et facile à obtenir au regard, par exemple, de la nécessité pour l'enseignant de gérer l'organisation du cours ou de contrôler le travail de la classe. Réguler demande également une énergie physique et attentionnelle qui n'est pas anodine en contexte de travail. S'y engager demande une motivation particulière. (2011, p. 57)

XIV.1.2. SOURCES D'INFLUENCE DES DECISIONS REGULATRICES

Tout d'abord, nous mettons en évidence que l'observation de la motricité des élèves est très largement influencée pour ne pas dire contrainte par des éléments d'arrière-plan. En lien avec le « noèse », soit concernant l'acte attentionnel (Husserl, 1991), nous constatons que lorsque l'enseignant stagiaire observe la motricité des élèves, c'est à dire lorsqu'il prend pour thème des indices moteurs, les « remarqués primaires », ou indices principaux et significatifs, n'émergent pas de la singularité de la situation et de ses caractéristiques mais proviennent d'éléments issus de son arrière-plan décisionnel. C'est en ce sens essentiellement la connaissance des caractéristiques des élèves et de leur capacité à détourner les situations d'apprentissage qui incite l'enseignant à se détacher de l'élève sur lequel il porte son intérêt. Or, nous avons constaté que les indices sonores ne constituent que rarement des formes de distraction de leur observation et cela même lorsque les élèves de la classe sont très agités et bruyants. Nous retrouvons une analyse similaire dans plusieurs cas lors des phases de régulation par la démonstration. Ainsi, nous pensons que les enseignants stagiaires se placent dans une forme de bulle, « hermétique » aux caractéristiques contextuelles, leur autorisant ainsi une plus grande concentration sur l'élève observé. Or, rappelons avec Husserl (1991) que la visée comme intérêt est une saisie basée sur un maintenir en prise explorant l'objet ou les relations entre les objets. Rappelons par ailleurs, que les modulations attentionnelles reposent notamment sur le mode de saisie/maintien/lâcher-prise (Vermersch, 2012). Dans ce sens, nous pensons que les enseignants stagiaires ont besoin de temps pour saisir leur visée intentionnelle ; soit les indices significatifs leur permettant de décrire la motricité des élèves. Cette idée semble renforcée par le fait que lorsqu'ils possèdent un long temps d'observation sans prise en compte dans leur champ d'attention de « saillances externes » qui surviennent, comme des cris par exemple (Mouchet, 2014), ces derniers sont capables de faire évoluer leur observation initiale. Or, cette « saisie se prolonge en maintien-en-prise et la capacité à développer ce type d'attention soutenue est une condition fondamentale de toute activité cognitive élaborée » (Vermersch, 2012, p. 223). Ainsi, nous envisageons que le temps d'observation constitue un point important pour la formation des enseignants stagiaires. Nous pensons en effet que leur conseiller de prendre le temps d'observer les élèves, en occultant pendant un temps le reste de la classe pourrait constituer une voie intéressante d'amélioration de leur compétence à observer et discriminer les conduites d'élèves. Cela renvoie au registre de technicité de lecture mis en évidence chez les entraineurs (Mouchet, 2011), à la construction progressive de « l'œil de maquignon » chez les entraineurs sportifs (Mouchet, 2014) et des enseignants d'EPS (Gouju, 2005). Ce temps d'observation semble d'autant plus important que nous avons démontré la capacité des enseignants stagiaires à faire évoluer leur observation et leur analyse vers plus de conformité à la réalité de la motricité observée. Les enseignants stagiaires semblent ainsi davantage en mesure de se détacher de leur planification de leçon qui prescrit et contraint par ailleurs une grande part de leur activité d'observation.

Au sein de cette observation, nous constatons que les enseignants stagiaires fonctionnent le plus souvent selon une logique de comparaison entre leurs éléments d'arrière-plan et la réalité contextuelle ; ce que nous avons dénommé "***logique comparative***". Par cela, nous avons fait émerger quatre champs de connaissances privilégiés par les enseignants stagiaires lorsqu'ils observent la motricité des élèves et qui concernent : a) leur planification de leçon (en lien avec les consignes de la situation d'apprentissage, son but ou encore les éventuels critères de réalisation anticipés) ; b) les connaissances qu'ils ont de leurs élèves (caractéristiques stables) ; c) leurs connaissances sur les APSA (didactiques et technologiques) et d) leurs expériences antérieures (d'entraineur, d'enseignement, de pratiquant, etc.). Néanmoins, nous constatons que ces champs de connaissances sont différemment mobilisés selon les enseignants stagiaires. Cela témoigne ainsi selon nous d'une forme de subjectivité dans les sources d'influence majoritaires de l'activité décisionnelle régulatrice. Or, nos résultats sont en décalage avec ceux de Cochran, De Ruiter & King (1993) repris par Gal-Petitfaux (2011). L'auteure met en avant quatre registres de connaissances pour les enseignants experts. Nous constatons que certains de ces champs de connaissances semblent être identiques entre les enseignants stagiaires et les plus chevronnés (connaissances des APSA, relation à l'élève et contrôle de la classe). Cependant, les enseignants chevronnés semblent être capables d'une prise de recul plus importante, plus rapide et plus précise lors de cette activité d'observation des élèves en mobilisant notamment des connaissances sur eux-mêmes et les valeurs éthiques (Ferrerro-Boutrais, 2015 ; Maître de Pembroke, 2015) telles que le devoir professionnel de connaître le niveau global de la classe durant toute la séquence de travail (Gal-Petitfaux, 2011). Ainsi, il est possible que la difficulté exprimée précédemment à prendre du recul pour observer globalement tous les élèves puisse trouver une forme d'explication au travers de ces modes de fonctionnement distincts entre enseignants chevronnés et débutants. Nous pensons que les enseignants stagiaires sont la plupart du temps focalisés sur le temps de la leçon qu'ils sont en train de vivre sans parvenir à s'en détacher pour effectuer une analyse plus globale de l'évolution des élèves au cours des différentes séquences. Cela est d'ailleurs convergent avec le fait qu'ils ne mobilisent que rarement des éléments d'arrière-plan relatifs aux éléments contextuels ; soit aux faits précédents au sein de la leçon. En outre, nous avons démontré qu'une grande part des connaissances mobilisées sont issues de la formation initiale ce qui est convergent avec les travaux de Kagan (1992) qui assimile cela à un « stade d'idéalisation » et pour qui les enseignants débutants

> *(…) ont tendance à appliquer les connaissances théoriques acquises en milieu de formation et qu'ils travaillent intensivement à préparer leurs cours et à proposer des activités d'apprentissage nombreuses et variées afin de soutenir l'intérêt de leurs élèves. Leur préoccupation principale est alors de favoriser l'apprentissage, mais en se centrant plutôt sur les contenus à enseigner que sur les besoins et les capacités des élèves. (Chouinard, 1999, p. 500)*

Or ces derniers éléments sont également en convergence avec nos observations relatives à la difficulté manifeste des enseignants stagiaires à s'adapter à la singularité de la situation ; leurs comportements étant davantage orientés vers l'application coûte que coûte de leur planification de leçon.

En somme, nous constatons que les enseignants stagiaires sont en voie d'acquisition de ce geste professionnel considéré par Bucheton (2008) comme un geste d'ajustement et pour qui

> *Ce système d'action-rétroaction est à penser davantage comme un système d'observation, d'écoute, d'interprétation, de prise de décision dans la dynamique du cours. Il module le canevas préétabli et laisse de ce fait une grande place à un travail important de gestion des imprévus : événements cognitifs, affectifs ou relationnels. » (Bucheton, 2008, p. 304).*

Cela nous permet de conclure concernant cet aspect, sur le fait que les enseignants stagiaires sont encore en difficulté pour « moduler ce canevas » préétabli et s'adapter à la singularité des conduites motrices observées. Ils ne semblent en mesure de prendre en compte la singularité du contexte que lorsqu'ils ont le temps de réellement observer la motricité des élèves.

Plus spécifiquement à l'expertise dans une APSA, nous avons mis en avant que celle-ci est corrélée à une observation plus rapide, détaillée et pertinente de l'activité motrice de l'élève. Nous pouvons ainsi considérer que les enseignants stagiaires ont déjà construit une forme

« d'œil de maquignon » dans leur APSA de spécialité. Mouchet (2014) montre que « l'œil de maquignon correspond à des cadrages attentionnels subjectifs, qui articulent l'expérience personnelle et les connaissances, avec les facteurs d'influence contextuels susceptibles d'imprégner le vécu en situation » (p. 130). Or, la pertinence des indices mobilisés s'explique justement par leur capacité à mobiliser à bon escient leur connaissances antérieures et/ou leurs expériences personnelles (entraineur ou pratiquant) à la singularité des caractéristiques de la leçon. Nous ne pouvons ainsi que soulever l'intérêt de sensibiliser les étudiants à l'observation et à l'analyse de vidéos d'élèves et cela le plus tôt possible dans leur parcours de professionnalisation. Cette expérience semble en effet constituer une des variables les plus influentes sur la capacité d'observation des indices moteurs pertinents et de hiérarchisation des réels problèmes rencontrés par les élèves. Nous avons dans ce cadre observé cette même influence de l'expertise dans l'APSA sur la pertinence de la régulation motrice en elle-même notamment dans les contenus d'enseignement transmis aux élèves. Ces résultats sont ainsi en accord avec deux études de cas menées par Ben Jomâa et Terrisse (2011) qui constatent que

> *L'analyse comparative croisée de ces deux études de cas nous permet d'apercevoir que les ressorts du fonctionnement singulier du processus de transmission des savoirs de chaque enseignant peuvent gagner en intelligibilité, lorsque le chercheur prend en compte l'histoire de l'enseignant, son rapport à l'activité enseignée, selon l'expertise dont il témoigne, éléments subjectifs qui semblent organiser sa pratique de l'enseignement de l'EPS (p. 78).*

Nous constatons que nos résultats sont convergents avec ces études démontrant l'influence majeure de la connaissance de l'APSA pour l'identification du problème majeur et la pertinence de la régulation en elle-même. Nous avons en effet démontré, pour chaque enseignant stagiaire une observation plus rapide, précise et pertinente au regard des conduites réelles des élèves dans leurs APSA de spécialité. Plus spécifiquement, nous pensons en accord avec Tardif (1992) ou encore Johnson (1994) que les enseignants stagiaires sont déficitaires en connaissances procédurales qui « correspondent au comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action » (p. 50) ; soit à ce que nous avons qualifié de contenus d'enseignement ou encore de critères de réalisation. Cette difficulté peut en partie s'expliquer au travers d'une recherche de Newby (1991) qui démontre que le problème des débutants sur ce point ne provient pas d'une absence de moyens, mais plutôt d'un manque de diversité dans les moyens utilisés. Dans ce cadre, nous pensons que les enseignants stagiaires possèdent des connaissances procédurales mais en nombre insuffisant pour s'adapter à la richesse des diverses réponses motrices des élèves. Par ailleurs, nous avons souligné la difficulté des enseignants stagiaires à transmettre des contenus d'enseignement lors des décisions régulatrices dans les APSA qu'ils maîtrisent moins (Jean en lutte, Pauline en demi-fond et Gabin en escalade). Ce résultat semble convergent avec celui de Carnus (2009) qui le souligne également dans une étude comparative entre une enseignante débutante et une enseignante expérimentée toutes deux spécialistes dans l'APSA enseignée (gymnastique). Cela fait ainsi écho aux verbalisations en entretiens semi-dirigés au sein desquels les enseignants stagiaires convergent tous en faveur d'une conception ancrée dans « la magie de la tâche » (Marsenach, 1991) ou l'idée « qu'il suffit de mettre les élèves en situation pour qu'ils apprennent ».

Relativement aux conceptions et aux représentations initiales des enseignants stagiaires, nous constatons que ces dernières semblent être relativement marquées en faveur d'une idée précise de l'activité d'enseignement. Ce résultat est ainsi en cohérence avec plusieurs études (Brophy, 1988 ; Kagan, 1992 ; Wideen, Mayer-Smith et Moon, 1998) qui ont souligné que les enseignants débutants possèdent dès le départ une idée claire de ce qu'est un bon enseignant et qu'ils entretiennent des opinions préconçues quant à leur rôle et ce, particulièrement en ce qui a trait à la gestion de classe. En outre Brophy (1988) et Kagan (1992) ont montré que ces représentations initiales peuvent notamment influencer les enseignants débutants en les amenant parfois à des prises de décision inadéquates lors de la résolution des problèmes qu'ils rencontrent en classe. Nos résultats sont donc en convergence avec ces derniers travaux en mettant notamment en avant la difficulté des enseignants stagiaires à s'adapter aux

caractéristiques contextuelles de la situation et sortir d'un schéma de décision régulatrice préconçu car lié à une conception ancrée en eux.
Par ailleurs, l'arrière-plan décisionnel semble également influencer fortement la forme et le contenu des régulations. Nous avons mis en évidence que les enseignants stagiaires semblent avoir recours à un schéma préétabli des typologies de la régulation et les mobilisent *in situ* selon cet ordre quelles que soient les caractéristiques contextuelles. Ce résultat peut être discuté au regard de celui de Carnus (2003) qui démontre que la logique décisionnelle des enseignants chevronnés pendant l'interaction est « alternative (suivre son plan ou rompre avec son plan), créative (on assiste alors à l'apparition inopinée de nouvelles solutions) et intégrative au regard de certaines options de l'ingénierie » (p. 211). Dans ce cadre, nous constatons un décalage existant entre l'activité décisionnelle immuable des enseignants stagiaires et celle plus créative et adaptative des enseignants plus chevronnés. Gal-Petitfaux (2003) met en évidence des circonstances telles que l'importance des problèmes d'apprentissage et la priorité de leur traitement en fonction de leur gravité, amenant les enseignants à adapter la typologie de la régulation. Or, nous avons montré que les enseignants stagiaires sont en difficulté, dans les APSA dont ils ne sont pas spécialistes, pour hiérarchiser les comportements moteurs observés. Nous comprenons ici que l'expertise dans la pratique d'une APSA n'induit pas pour autant une compétence à observer et analyser la motricité des conduites motrices. Or, dans les APSA pour lesquelles ils ont déjà entrainé ou observé des élèves en activité, cette discrimination semble moins problématique. Cela est également en accord avec les travaux de Gal-Petitfaux précités qui « indiquent que le niveau d'expertise a un impact sur les possibilités d'apprentissage que l'enseignant ouvre pour les élèves » (2011, p. 101). Nous pensons ainsi que l'observation des élèves constitue une expérience influençant particulièrement l'activité décisionnelle régulatrice des enseignants stagiaires. Nos résultats sont en accord avec les travaux menés par Gal-Petitfaux et Cizeron (2006). Ces derniers pensent en effet que l'enseignant débutant est en difficulté pour identifier *in situ* les problèmes moteurs des élèves et leur donner des corrections adaptées pour les faire progresser. En outre, ces derniers considèrent que lorsque l'enseignant a une connaissance correcte de l'APSA sa plus grande difficulté consiste à savoir la mobiliser en contexte pour guider les élèves au regard de la singularité de leur action.

Relativement à la forme des régulations, nous avons constaté que la typologie en « suivi » n'est que très peu mobilisée par les enseignants stagiaires ; ces derniers n'y faisant référence la plupart du temps que dans leur APSA de spécialité. Rappelons en accord avec Gal-Petitfaux, que cette forme de régulation se caractérise par des injonctions répétées, en suivant l'élève et validation du résultat immédiat (Gal-Petitfaux, 2003). Or, si les enseignants débutants multiplient parfois les injonctions dans un temps très bref, nous n'avons pour autant pas qualifié ces phases de régulation en suivi dans le sens où elles n'informent pas pour autant l'élève de ce qu'il fait (validation du résultat immédiat). Par ailleurs, ces mêmes régulations sont dépourvues de synchronisation entre ces corrections et l'évolution du déplacement de l'élève et des modifications que ce dernier apporte à son action en réaction aux feedbacks de l'enseignant (Gal-Petitfaux, 2011). Nous pensons en effet que leurs difficultés s'expriment justement sur cette capacité d'adaptation à l'évolution de l'élève et de sa motricité. Ainsi, nos résultats mettent en évidence un décalage avec ceux obtenus pour les enseignants chevronnés étudiés par Gal-Petitfaux qui met en évidence, chez eux, une propension plus importante de régulation flash (63%), puis de suivi (23%) et enfin d'arrêt (14%). Dans ce cadre, il est possible de penser que l'accumulation de l'expérience d'enseignement se corrèle à une mobilisation de plus en plus conséquente des régulations en suivi des élèves. Néanmoins, nous nuançons cette comparaison en ne pouvant ignorer les contraintes spécifiques à l'enseignement d'une APSA particulière (ici la natation) et à ses incidences sur l'activité décisionnelle régulatrice. Toujours en lien avec la forme de la régulation, nous avons mis en évidence que les régulations flash ont le plus souvent pour intention de rappeler aux élèves les consignes de la situation ou son but. Ces résultats sont convergents avec ceux obtenus par

Gal-Petitfaux qui constate que les régulations flash des enseignants chevronnés « portent le plus souvent sur la forme des mouvements de nage et sur le non-respect des consignes d'exécution ou d'organisation » (2011, p. 92).
Nous discutons par ailleurs nos résultats au vu de ceux obtenus dans plusieurs études (Gal-Petitfaux, 2006a et b ; Gal-Petitfaux & Cizeron, 2006a ; Gal-Petitfaux & Ria, 2004) sur la forme des interactions lors des bilans collectifs d'enseignants d'EPS débutants. Nous retrouvons en effet des éléments convergents avec la forme de l'interaction au sein de la régulation des enseignants stagiaires. Nous notons tout d'abord que les enseignants stagiaires ne mobilisent que très rarement les élèves dans la démonstration et procèdent ainsi dans la majorité des cas à une « ostension directe », en lien avec les formes d'ostension du savoir. Ils agissent ainsi comme un acteur de théâtre qui déroule son texte appris en amont. Par ailleurs, dans les rares cas où ils cherchent à interpeller l'élève par un questionnement nous constatons qu'ils n'y parviennent pas pour deux raisons majeures. Tout d'abord, ils ne parviennent pas à s'adapter aux réactions spontanées des élèves ce qui conduit le plus souvent l'interaction à un blocage ; ce qui est également mis en avant dans les études précitées. La seconde raison semble trouver écho dans une forme de « cécité de l'enseignant aux comportements des élèves » (Gal-Petitfaux, 2011) lorsqu'il réalise sa régulation. Nous avons émis l'hypothèse que l'enseignant est très fortement focalisé sur le fond de sa régulation, qu'il a le plus souvent anticipée et mémorisée dans l'instant avant de la débuter, le privant ainsi d'une disponibilité cognitive et attentionnelle envers les élèves. L'enjeu est essentiellement pour lui de dérouler cette régulation mémorisée ce qui est d'ailleurs sans doute structuré par un processus identitaire de « préservation de la face » (Gal-Petitfaux, 2011). Dans ce cadre, nous avons montré que lors des régulations par démonstration les enseignants stagiaires sont essentiellement préoccupés par leur propre réalisation motrice, au détriment d'une attention pour l'élève à qui s'adresse cette régulation. Ainsi, nous pensons à l'instar de Gal-Petitfaux qu'en « étant focalisé sur l'image de lui qu'il veut donner aux élèves, il se ferme la possibilité de prendre en compte ce qu'ils font ou disent » (p. 83). Il convient néanmoins de nuancer ce point de discussion dans le sens où les études précitées concernent des temps de regroupement liés aux consignes et non spécifiquement des phases de régulation des élèves.
Par ailleurs, cela fait également écho aux résultats de Lémonie (2009) qui démontre que « l'empathie est impliquée dans la construction d'un espace intersubjectif au cours des interactions d'enseignement-apprentissage » (p. 386). Dans ce cadre, nous soulignons tout d'abord que les enseignants stagiaires n'établissement pas de climat d'empathie dans leurs interactions au sein des décisions régulatrices. Ce résultat est convergent avec une des rares études dans le domaine de l'intervention en sport à avoir pris l'empathie comme objet d'étude (Lorimer & Jowett, 2009) qui part de l'hypothèse initiale que la compétence à se mettre à la place d'autrui est cruciale dans l'expertise des entraineurs. Par ailleurs, Lémonie (2009) montre que l'empathie joue un rôle direct dans la construction de l'expérience des élèves dans « la mesure où elle participe à la construction de l'intersubjectivité dans la dynamique de fonctionnement de l'interaction d'enseignement-apprentissage » (p. 387). Cela ouvre une nouvelle fois une piste de formation intéressante pour les enseignants stagiaires.
Relativement au fond de la régulation, nous avons mis en avant une difficulté à s'adapter à l'évolution contextuelle et notamment aux caractéristiques de la leçon. Ce résultat peut être discuté avec celui de Boudard (2010) qui souligne que « si le contexte général de l'enseignement de l'EPS contraint en partie les régulations, les contextes spécifiques peuvent favoriser ou non leur développement et peser sur leurs caractéristiques » (p. 321). En outre, plusieurs études (Boudard, 2010 ; Cizeron et Gal-Petitfaux, 2003) mettent en avant l'utilisation des métaphores par des enseignants respectivement chevronnés et experts pour réguler l'activité des élèves. Il est ainsi intéressant de constater que les enseignants stagiaires n'ont pas recours à cette forme de régulation. En effet, chez les expert « l'élaboration de types perceptifs est un moyen pour eux de ramener la complexité et la singularité des productions des élèves à des prototypes, ou exemplaires de référence » (Cizeron et Gal-Petitfaux, 2003 p.

97, faisant référence à Gal-Petitfaux et Durand, 2001). Or selon Perrenoud (1996) c'est justement cela qui leur permet d'agir professionnellement et de façon adaptée au contexte de classe. Dès lors, nous émettons l'hypothèse que cette capacité d'adaptation aux caractéristiques singulières et dynamiques de la leçon est une compétence encore non construite chez les enseignants stagiaires ouvrant ainsi des pistes de réflexion pour la formation. Cela est ainsi en accord avec Goirand (1990) pour qui l'adaptabilité exige une distanciation vis-à-vis du vécu vers une conceptualisation des tâches ; ce qui est ainsi en accord avec notre point de discussion préalable sur la difficulté à prendre du recul lors de l'observation. Ainsi, nous pouvons conclure que les enseignants stagiaires ne maitrisent pas l'activité décisionnelle régulatrice telle un geste d'ajustement au sens où ils sont définis par Bucheton comme « les arts de faire et de dire qui permettent la conduite spécifique de la classe, dans les situations toujours singulières auxquelles les enseignants ont à faire face » (2009, p. 64). Le geste professionnel d'ajustement est en effet adapté au contexte de la situation et nécessite une réflexivité en acte. Cela ouvre une nouvelle fois un axe de réflexion pour la formation des enseignants (Maître de Pembroke, 2015).

Par ailleurs, nous constatons que les enseignants stagiaires ne modulent nullement la difficulté de la tâche. Ils ne sont en effet pas en mesure de réajuster au cours de la situation, les exigences de la tâche au regard du niveau de la motricité réelle de l'élève. Cela est notamment appelé dans le courant de la didactique clinique « une rupture du contrat didactique » et a entre autres été mis en avant par Carnus (2009) pour caractériser la régulation d'une enseignante expérimentée. Nous pouvons donc envisager les perspectives d'un tel résultat pour la formation initiale. En effet, « le contrat peut effectivement être rompu par le professeur, qui modifie la difficulté de la tâche en fonction des échecs relatifs des élèves, ou bien encore par les élèves eux-mêmes, considérant que le prix à payer pour la transformation motrice attendue par le professeur (et donc la situation d'enseignement elle-même) est trop élevé et la modifient » (Terrisse, 2010, p. 92).

XIV.1.3. SUBJECTIVITE DE L'ACTIVITE DECISIONNELLE REGULATRICE DES ENSEIGNANTS STAGIAIRES

Nous avons déjà évoqué la prédominance des éléments de convergence dans les modalités décisionnelles régulatrices des enseignants stagiaires. Il convient cependant d'exposer et de discuter les éléments de singularité tout en tentant de comprendre cette prédominance des modes de fonctionnement communs.

Tout d'abord, nous constatons que la subjectivité s'exprime essentiellement dans la réflexion menée sur le fond de la régulation ; soit au travers de la hiérarchisation des problèmes observés ainsi que dans le fond des interactions lors des régulations. En revanche, nous avons démontré que l'observation et la régulation sont largement dominées par des modes de fonctionnement communs entre les enseignants stagiaires. Dans ce cadre, il est possible de penser que les points de singularité dans les modes de fonctionnement des enseignants stagiaires sont corrélés à des éléments non évoqués en formation. En effet, la question de l'observation de la motricité et la régulation des conduites motrices constituent des contenus clés à la fois pour les écrits du CAPEPS[121] que des différentes unités en formation initiale (didactique des APSA, analyse des pratiques de stage, etc.). En revanche, la question de la discrimination des problèmes et leurs analyses relève davantage d'un mécanisme en situation écologique et n'est donc que difficilement abordé en formation initiale. Nous pensons que ces éléments peuvent constituer des éléments de compréhension de cette forme de subjectivité de l'activité décisionnelle régulatrice des enseignants stagiaires et des pistes pour la formation ; ce que nous détaillerons ultérieurement.

[121] Rappelons dans ce cadre, que le programme de l'écrit 2 de la session 2015 du CAPEPS externe laissait figurer comme troisième item : « les savoirs académiques et professionnels (planifier, agir, interagir, réguler, évaluer) nécessaires à l'organisation du travail de l'enseignant et du travail de l'élève » au sein duquel les questions d'observation et de régulation constituaient des notions clés.

Boudard (2010) fait allusion à des strates pour qualifier l'impact plus ou moins prégnant de certains facteurs, nous parlerons de pondération dans leurs influences respectives. Nous avons en effet mis en avant trois principaux facteurs influençant l'activité perceptive des enseignants stagiaires que sont la planification de leçon, leurs expériences préalables dans l'APSA et enfin le contexte local au travers des éléments précédemment observés. Nous observons néanmoins de légères fluctuations dans la pondération de ces différents facteurs sur l'activité perceptive des différents enseignants. Nous avons synthétisé par ordre d'influence les trois facteurs précédents pour chaque enseignant stagiaire. En somme, en cherchant à comprendre la part de subjectivité de l'activité décisionnelle des enseignants stagiaires, nous avons envisagé que l'histoire personnelle et les expériences passées des enseignants stagiaires étaient relativisées corrélativement au poids de l'institution et de ses attendus.

Par ailleurs, nous avons mobilisé les travaux de Mouchet (2003) pour distinguer les « décisions émergentes » des « décisions délibératives ». En ce sens, nous avons mis en évidence que la majeure partie des décisions régulatrices des enseignants stagiaires est composée de décisions en partie délibératives, dans le sens où l'enseignant s'interroge *in situ* et envisage des alternatives. Néanmoins, nous avons également mis en évidence que ces décisions sont très marquées par l'arrière-plan décisionnel, ce qui leur confère un fond d'automatisation. Nous expliquons cela en pensant que les enseignants stagiaires tentent de s'adapter à la singularité de la situation, conférant ainsi le caractère délibératoire de leurs décisions de régulation. Néanmoins, ne parvenant pas à cette adaptation située, leur décision est *in fine* induite à partir de différents éléments préétablis. Dans ce cadre, le fond des régulations est essentiellement empreint de leur planification de leçon. A l'inverse nous avons mis en évidence qu'ils mobilisent un schéma préétabli des formes de régulation. Ainsi, contrairement aux joueurs de rugby experts (Mouchet, 2003), les décisions des enseignants stagiaires sont davantage marquées par des éléments anticipés ; même s'ils tentent de les interroger au regard de la singularité de la situation en cours. Cela est par ailleurs convergent avec les travaux de Mouchet (2014) relatifs aux observation des entraineurs experts en situation de match ou encore par Roland (2011) relativement aux entraineurs experts en gymnastique.

En somme, nous pensons que l'histoire personnelle de chaque enseignant et ses expériences singulières sont au cœur des principaux modes de fonctionnement singulier. Nous avons en effet démontré que le fond de la régulation résultait d'un mode de fonctionnement propre à chacun mais identique quels que soient le contexte d'enseignement et l'APSA enseignée. Or, nous rapprochons cela notamment de la singularité des parcours de professionnalisation mis en évidence dans le chapitre 2 de la partie théorique ou encore à la diversité des éléments constitutifs de l'arrière-plan décisionnel de chaque enseignant stagiaire tel que démontré dans le premier chapitre de la partie méthodologique. Ainsi, nous envisageons que l'« attention expérientielle » (Mouchet, 2014) des enseignants stagiaires présente une part de subjectivité liée à la diversité de leurs expériences passées. Nous retenons ainsi, en accord avec Mouchet (2014) que les enseignants stagiaires « ont leur propre système de réalité, lui-même diversifié » (p. 130) les amenant ainsi à construire et reconstruire en permanence leur « monde subjectif » (*Ibid*).

Néanmoins, nous avons démontré ici l'influence de la formation initiale sur l'activité décisionnelle régulatrice des enseignants stagiaires agissant en modelant leur « je-professionnel » (Ferrerro-Boutrais, 2015) jusqu'au cœur de leurs gestes professionnels au sein de la leçon. En ce sens, nous avons mis en évidence des facteurs plus diffus concernant des éléments parfois très inconscients relatifs à des codes communément admis et partagés au sein de la communauté des enseignants d'EPS. Dès lors, nous envisageons une forme de réponse à la mise en tension soulevée par Carnus (2009) entre

> *le sujet singulier du fait de son histoire personnelle, un sujet assujetti dans et par les institutions traversées, un sujet également divisé notamment entre ce qu'il dit qu'il fait et ce qu'il fait, ce qu'il faut qu'il fasse et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire. (p. 50)*

En d'autres termes, nous pensons, toujours en accord avec l'auteure que « divisé entre une sphère privée et une sphère publique, le sujet didactique prend des décisions dans un espace de liberté qu'il s'autorise ou s'interdit, influencé parfois à son insu, par un jeu de codéterminations qui se révèle inéluctablement dans l'épreuve » (Carnus, 2009, p. 50). Cela nous amène à considérer la part importante de la dimension inconsciente dans l'activité décisionnelle régulatrice des enseignants stagiaires et ses perspectives quant au poids de la formation initiale sur la conscientisation de leurs modes de fonctionnement. Cela rejoint également les résultats de Boudard (2010) qui évoque un « rapport entre ce que l'on pourrait appeler une "identité professionnelle" de l'EPS et les pratiques des enseignants d'EPS » (p. 326). Nous pensons dans ce cadre, que les enseignants stagiaires enseignent à l'image de ce que leurs formateurs leur ont transmis et ce qui correspond semble-t-il le plus souvent à la manière dont ils ont appris à enseigner eux-mêmes. Or, si certes nous pensons que les schémas préétablis leur permettent de se rassurer, ils ne sont à notre sens que considérés comme une recette magique acquise en formation. Ces modes de fonctionnement sont largement dominés par une vision cognitiviste de l'enseignement et de la formation ; courant théorique majoritaire il y a encore une vingtaine d'années soit en lien avec les périodes de formation des formateurs des enseignants stagiaires. Il est ainsi possible que la formation initiale actuelle soit toujours imprégnée par ce modèle théorique car révélateur des acquis de la majorité des formateurs en STAPS. Ainsi, ce facteur d'influence très diffus et *a priori* très éloigné de la singularité de la situation de classe, semble peser comme un facteur prégnant sur l'activité décisionnelle régulatrice des enseignants stagiaires.

En somme nous considérons à l'échelle de cette recherche que « l'approche psychophénoménologique permet de souligner comment la subjectivité telle qu'elle est vécue imprègne l'observation des conduites motrices des pratiquants, tout en offrant une grille d'analyse originale permettant de rendre intelligible ce geste en contexte réel » (Mouchet, 2014, p. 131). Néanmoins, nous pensons que cette subjectivité est ici atténuée par le cadre institutionnel au sein duquel les enseignants stagiaires tentent de s'insérer dans un souci de « conformisme ».

XIV.2. DISCUSSION ET BILAN METHODOLOGIQUE

La section précédente nous a permis de constater que nos résultats répondent à nos deux questions de recherche tout en étant en accord avec nos présupposés scientifiques et épistémologiques. Il convient maintenant d'observer en quoi notre démarche méthodologique nous a permis de documenter notre objet d'étude et de répondre à nos questions de recherche dans le respect des principes initialement posés ; ce que nous présenterons dans la première partie de cette section. Par ailleurs, au fil de notre recueil de données, nous avons mis en évidence certaines limites à la mise en œuvre de cette démarche ; nous nous y attèlerons dans le second temps de cette section.

XIV.2.1. APPORTS D'UNE APPROCHE « MULTI-METHODES » POUR DOCUMENTER L'ACTIVITE DECISIONNELLE REGULATRICE DES ENSEIGNANTS STAGIAIRES

Rappelons tout d'abord que l'EDE ne représente pas l'outil le plus utilisé dans les recherches sur l'enseignement actuellement largement dominées par la technique de l'autoconfrontation. Cependant quelques rares études préalables ont déjà été réalisées en mobilisant cet entretien notamment dans le domaine de l'enseignement (Cauvin, 2015 ; Ferrerro-Boutrais, 2015 ; Lémonie 2009). L'usage de l'entretien d'explicitation a par ailleurs été plus rarement mobilisé avec des enseignants stagiaires qui, nous le rappelons, sont engagés dans un processus d'évaluation à des fins de titularisation. Nous sommes par ailleurs en accord avec Mouchet en pensant que la « méthodologie utilisée, ainsi que la richesse et précision des données obtenues proposent une alternative et une complémentarité aux recherches plus habituelles sur l'exploration visuelle » (2014, p. 130). Ainsi, cette démarche méthodologique est tout d'abord novatrice pour documenter l'activité décisionnelle régulatrice des enseignants stagiaires.

L'EDE représente une voie d'investigation des pratiques enseignantes encore peu répandue. Nous avons souligné son intérêt pour répondre à notre première question de recherche en nous permettant d'accéder à l'ensemble des indices prélevés par les enseignants stagiaires au cœur de la situation. Nous avons ainsi pu documenter, à un grain d'analyse très fin, les prises d'informations des enseignants stagiaires au sein de la leçon. En comparaison avec les autres méthodes existant pour documenter l'activité en situation, l'EDE nous a permis d'accéder à un détail très fin des indices perçus lors de l'observation de la motricité des élèves ; ce que nous avons soulevé dans la section précédente. Enfin, ces jeunes enseignants étant très marqués par une logique de « préservation de la face » nous pensons que l'EDE permet d'atténuer les biais en allant directement documenter les actes et non les réfléchissements sur ces actes. Nous avons en effet constaté, lors des positions de parole en évocation, que les enseignants stagiaires s'abandonnent à la description de leur vécu. Ces mêmes moments sont caractéristiques d'une forme de « lâcher prise » et dans le fond de leurs verbalisations, en convergence avec les actes observables d'un point de vue extérieur, et dans la forme par des attitudes corporelles beaucoup plus détendues et signes de confiance dans l'interviewer.

Par ailleurs, l'approche multi-méthode nous semble tout à fait pertinente pour répondre notamment à notre seconde question de recherche ayant pour intention de documenter les liens entre l'émergence et l'arrière-plan dans les décisions régulatrices. Nous retenons en effet la double interprétation du concept d'émergence avancée par Lucien Sève (2005) :

> *Dans l'acception la plus ordinaire, parler d'émergence – par exemple : la partie émergée de l'iceberg - donne ce qui vient au jour pour le simple prolongement d'une réalité préexistante : le mot semble donc exclure l'authentique nouveauté du nouveau. Dans une autre acception - comme : émerger du néant -, il suggère au contraire que ce qui surgit est en foncière rupture avec le donné antérieur : il ne dit donc pas clairement le lien organique qu'a néanmoins avec lui la réalité émergente et reste de ce fait potentiellement chargé de « vitalisme » irrationaliste. Impossible surgissement du nouveau d'un côté, impensable création ex nihilo de l'autre... » (p. 154).*

Dans la continuité des travaux de Mouchet (2014) nous considérons que cette approche multi-méthode est tout à fait pertinente pour renseigner cette « dialectique de l'émergence » de par :

> *« la mise au jour, des savoirs d'expérience jusque-là implicites, grâce aux prises de conscience effectuées avec l'entretien d'explicitation, accompagnée de la documentation de l'arrière-plan décisionnel qui constitue un fond de sédimentation sur lequel s'opèrent les décisions intuitives, ainsi que la description du contexte de cette émergence (2014, p. 134)*

Tel que nous l'avons notamment démontré précédemment, nous avons pu documenter les principaux champs de connaissances mobilisés en acte par les enseignants d'EPS stagiaires au travers de l'utilisation de l'EDE comme principale méthode de recueil de données. L'approche multi-méthode présente notamment l'intérêt d'autoriser le croisement des données issues d'autre outils. Dans ce cadre, cette « dialectique de l'émergence » a notamment été possible par l'apport des données recueillies lors des entretiens semi-dirigés. Ces derniers nous ont en effet permis de comprendre la partie la plus diffuse de l'arrière-plan décisionnel des enseignants d'EPS au travers de leurs expériences antérieures, de leur APSA de spécialité ou encore des éléments liés à leur parcours de professionnalisation. La planification de leçon a quant à elle permis de renseigner les éléments temporellement les plus proches de la leçon observée et filmée. Ainsi, c'est au travers du croisement de ces différentes données que nous avons pu documenter les différentes sources d'influence externes à la leçon. En outre, l'enregistrement vidéo constitue une source de données permettant la compréhension de la facette publique de leur activité décisionnelle régulatrice. Elle présente, au regard de cette étude et de ses questionnements, deux intérêts majeurs. Tout d'abord, nous avons mis en évidence que certains modes de fonctionnement des enseignants stagiaires étaient encore largement inconscients. Bien que l'entretien d'explicitation représente un outil permettant le passage de données temporairement non conscientes à des données conscientes, il reste cependant à lui seul limitant, en ne permettant pas une prise de conscience pleine et entière. Ainsi, la vidéo permet notamment de déceler des modes de fonctionnement non verbalisés en EDE mais pour autant révélateurs des logiques décisionnelles régulatrices. Nous pensons ici à la non verbalisation systématique en EDE des décisions régulatrices flash,

émergeant généralement en amont de régulations par la démonstration. Par ailleurs, nous observons que les enseignants stagiaires n'ont pas conscience de leur activité déambulatoire au sein de la leçon. Ainsi, cette approche soulève selon nous une voie porteuse pour la formation des enseignants, notamment dans des unités d'enseignement relatives à l'analyse de pratique. La vidéo pourrait ici permettre la conscientisation de modes de fonctionnement très inconscients. La vidéo représente également, en complément de l'EDE un intérêt majeur en permettant le croisement des indices perçus par les enseignants stagiaires et verbalisés en EDE à ceux pouvant être prélevés par un enseignant plus chevronné dans l'analyse des conduites motrices. Ce croisement de données, nous a en effet permis d'arriver au constat que les enseignants stagiaires prélèvent des indices d'autant plus proches de la réalité de la motricité des élèves qu'ils enseignent leur APSA de spécialité ; et inversement. Sans cette confrontation des points de vue en première et en troisième personne nous n'aurions pu mettre en évidence cette difficulté manifeste des enseignants stagiaires dans leur activité décisionnelle régulatrice. Le rappel stimulé représente également un outil intéressant dans la méthodologie globale. Nous avons en effet mis en évidence une difficulté relative à expliciter à certains moments pour chacun d'eux. L'identification en amont des moments importants nous a permis de nous raccrocher au déroulé de l'action et de recadrer l'entretien d'explicitation à partir de ces moments importants subjectifs identifiés lors du rappel stimulé.
En somme, nous retenons avec Mouchet que cette approche multi-méthode

> *(…) permet d'étudier l'individu total qui prend une décision, incluant ses aspects cognitifs, émotionnels, affectifs et physiques ; ainsi que le contexte local ou situationnel dans lequel les décisions sont faites et le contexte général, socioculturel, qui façonne indirectement cette prise de décision » (2014, p. 134)*

Par cette démarche, nous pensons avoir pu accéder au plus près à la totalité de l'individu, en valorisant les apports de chaque méthode pour documenter des aspects particuliers. Cette complémentarité des outils utilisés autorise en effet l'accès à des dimensions à la fois publiques et privées de l'individu nous permettant de comprendre au mieux la complexité de l'activité décisionnelle régulatrice. Dans la même logique, cela nous permet en outre de conforter la plus-value de la prise en compte des modèles théoriques de l'activité humaine dans leur complémentarité.

XIV.2.2. PRINCIPALES LIMITES A LA MISE EN ŒUVRE DE NOTRE DEMARCHE METHODOLOGIQUE

Malgré les nombreux avantages de cette méthode et notre bilan globalement positif pour documenter l'activité décisionnelle régulatrice des enseignants stagiaires nous émettons quelques limites en lien avec certaines difficultés que nous avons rencontrées lors de notre recueil de données. Tout d'abord, nous sommes en accord avec Guérin, Testevuide et Riff (2004) en pensant que la position de parole incarnée ne va pas de soi et qu'elle nécessite un apprentissage. Nous avions en outre constaté lors de notre recueil exploratoire la tendance marquée de l'enseignante stagiaire à justifier chacun de ses actes. Après l'avoir questionnée sur ce point nous nous sommes aperçue que s'exprimait ici un mode de fonctionnement ancré, lié à une habitude de position de parole sur sa propre activité d'enseignement. L'enseignante faisait ici allusion à d'autres entretiens qu'elle avait vécus préalablement en formation, où le formateur la questionnait sur les raisons de ses choix et actions au sein de la leçon. Au regard de ces deux éléments, nous avons ainsi jugé nécessaire de prendre le temps, au début du premier entretien, d'expliquer aux enseignants stagiaires ce que nous attendions d'eux mais surtout ce que nous ne souhaitions pas (qu'ils nous expliquent leur activité). Malgré cette démarche, nous constatons que certains entretiens sont moins riches que d'autres, ce que nous expliquons davantage par les limites de notre propre compétence d'interviewer. Néanmoins, nous avons constaté que certains enseignants étaient plus à même d'entrer en évocation avec une certaine aisance que d'autres. Enfin, nous avons observé une entrée en évocation plus rapide et aisée au fil des trois entretiens de chacun d'eux ; ce qui semblerait converger avec les affirmations de Guérin, Testevuide et Riff (2004) précitées. En outre, nous avons constaté

que guider les enseignants vers la position de parole incarnée est une vraie compétence qui s'acquiert avec la pratique de l'entretien. Ce guidage implique de développer une disponibilité permettant de prélever à la fois des indices verbaux et corporels. Après relecture et transcription de nos entretiens, il s'avère que nous avons parfois raté des occasions de relances qui auraient pu permettre de décrire plus précisément certaines dimensions de l'activité décisionnelle des enseignants stagiaires.

La principale difficulté que nous avons rencontrée concerne l'influence de notre présence au sein de la leçon d'EPS. Malgré toutes les précautions prises telles qu'exposées préalablement, nous nous sommes parfois trouvée dans des situations délicates au sein des leçons filmées. Nous avons en effet ressenti que notre présence perturbait d'autant plus le comportement des élèves que leurs caractéristiques initiales n'étaient pas en faveur d'un climat propice aux apprentissages. En d'autres termes, plus les élèves étaient *a priori* « en rupture » avec l'école plus la présence d'une tierce personne que nous représentions apparaissait troubler leur comportement. Une leçon de Gabin (tennis de table) a en effet été interrompue vingt minutes avant la fin du cours. Par ailleurs, Pauline nous a fait part de son ressenti relatif à l'impact de notre présence sur l'attitude de ses élèves. Cela est ainsi convergent avec les propos de Vors pour qui « Les problèmes de comportement, de chahuts imprévisibles rendent la situation de classe particulièrement instable » (2011, p. 97). Ainsi, nous souhaitons nous questionner sur la présence du chercheur dans des classes que nous pourrions qualifier de « difficiles ». Nous pensons que ces élèves ont un besoin de reconnaissance, une curiosité et un besoin de compréhension plus développé que les autres. Nous avons en effet été confrontée dans les trois classes les plus « difficiles » à de longues explications de l'enseignant en début de cours afin d'expliquer notre présence aux élèves qui posaient alors de nombreuses questions et laissaient apparaitre des réticences à notre présence. Avec le recul, nous pensons qu'il aurait été préférable de nous présenter nous-même en tant que chercheuse tout en précisant que notre recherche ne portait pas sur leur activité mais celle de l'enseignant. Nous pensons en effet que les élèves auraient ainsi pu interagir différemment avec nous et que nous aurions été plus à même de canaliser les tensions initiales que ces enseignants débutants relativement démunis face à cette situation inédite. Par ailleurs, et bien que les enseignants stagiaires aient démenti lors de l'entretien semi-dirigé, l'idée d'une éventuelle perturbation de notre présence sur leur activité d'enseignement, il est plus que probable que celle-ci ait eu un impact sur leur conduite au sein de la leçon. Dans ce cadre, nous pensons que la construction de leur sentiment de compétence se joue une nouvelle fois au travers de cette non verbalisation.

Enfin, nous avons souhaité nous rapprocher au plus près de la complexité de l'activité décisionnelle régulatrice des enseignants stagiaires de l'académie de Créteil en confrontant les études de cas de trois enseignants distincts, aux expériences antérieures très différentes, enseignant dans des contextes très variés. Nous avions retenu l'APSA de spécialité ainsi que les typologies des élèves comme des points de convergence *a priori* entre eux. Cependant, nous avons pu tout d'abord observer qu'une classe ressentie comme difficile par un enseignant A dans un contexte A' ne produisait pas les mêmes effets qu'une classe ressentie comme difficile par un enseignant B dans un contexte B'. Ce premier point nous permet de formuler une première limite à cette recherche en pensant que la typologie des élèves constitue un facteur important sur les modalités décisionnelles régulatrices. En ce sens, il aurait pu être intéressant de l'explorer plus en détails, au-delà de notre seule quantification des régulations liées à l'ordre. Par ailleurs, nous avons observé que les modalités de pratique inhérentes à la logique interne de l'APSA induisaient des modes de fonctionnement quant à la capacité décisionnelle des enseignants stagiaires. Ainsi, nous pensons qu'il aurait pu être pertinent d'observer les enseignants dans une même APSA et cela, quelle que soit leur expertise en leur sein.

XIV.3. VOIES COMPLEMENTAIRES D'INVESTIGATION ET PERSPECTIVES POUR LA FORMATION ET L'INTERVENTION

Dans cette section nous allons tenter d'investiguer des axes complémentaires d'investigation au travers des prolongements possibles de ce travail tant dans le champ de la recherche que de celui de la formation et des pratiques professionnelles. Nous ne souhaitons pas dissocier ces deux aspects tant nous sommes convaincue de leur interrelation ; ce qui n'est pourtant pas présent dans la plupart des représentations de notre communauté de pratique tel qu'en témoigne Sève (2013) pour qui « les liens entre recherches, pratiques et formations ne vont pas de soi. Il faut vraiment penser les conditions de l'articulation entre ces termes et les formes de collaboration entre les chercheurs et les praticiens ». Nous nous proposons de tenter cette articulation à partir des résultats de notre travail.

XIV.3.1. VOIES COMPLEMENTAIRES D'INVESTIGATION

Nous nous projetons à court et à long terme dans la prolongation de ce travail. A, court terme, en lien avec les éléments précédemment verbalisés sur un recueil plus précoce au cours de l'année scolaire, il pourrait être intéressant de mener une nouvelle recherche avec un ou deux enseignants stagiaires en mobilisant le même protocole méthodologique. Cela pourrait ainsi être intéressant en permettant tout d'abord de recueillir davantage de données nous permettant ainsi d'élargir le panel initial. Par ailleurs, nous avons largement mis en avant l'influence de l'institution et des contraintes liées à la titularisation sur les modalités décisionnelles des enseignants stagiaires, une première voie d'investigation pourrait être tournée vers la poursuite de cette étude avec les mêmes enseignants lors de leur année de « néo-titulaire »[122]. Au regard de nos résultats, nous avons toutes les chances de penser que cette pression institutionnelle ne pesant plus sur eux, il est possible qu'il puisse être observé de nouvelles modalités décisionnelles régulatrices et notamment une plus grande part de singularité. Or, nous avons également mis en évidence des éléments de convergence entre des APSA identiques (badminton) et/ou issues de la même famille d'APSA (activité de raquette). Dans cette perspective, nous pensons qu'il pourrait être intéressant d'explorer les conduites décisionnelles régulatrices des enseignants débutants dans des APSA identiques, et cela quel que soit leur niveau de compétence au sein de celles-ci. Par ailleurs, cela pourrait permettre d'étudier spécifiquement l'évolution des enseignants stagiaires au cours de l'année de stage, ce qui constituerait un objet de recherche alternatif ou complémentaire.
A plus long terme, il pourrait être intéressant de suivre ces trois mêmes enseignants (Gabin, Jean et Pauline) en étudiant l'évolution de leur activité décisionnelle régulatrice au gré de leurs années d'enseignement. Nous pensons que cette démarche pourrait être menée pendant les premières années de leur carrière afin d'observer le poids de la professionnalisation sur cette activité d'enseignement. Une telle recherche aurait essentiellement pour intention de documenter les effets de la professionnalisation, au travers de la singularité des contextes, sur le développement des gestes professionnels, encore en bourgeonnement à la fin de la première année d'enseignement.

XIV.3.2. PERSPECTIVES POUR LA FORMATION ET L'INTERVENTION

Nos perspectives pour la formation et l'intervention se déclinent, à l'heure du bilan de ce travail, essentiellement au travers de deux points, l'un étant réellement centré sur les enseignants stagiaires eux-mêmes, le second davantage destiné aux formateurs et aux conseillers pédagogiques en soulevant les richesses de l'entretien d'explicitation comme support d'entretien post-visite. Tout d'abord, nous avons mis en avant dans ce travail la difficulté des enseignants stagiaires à observer et réguler de façon située la motricité des élèves et donc à dépasser l'analyse d'un élève épistémique au travers des conduites typiques abordées en formation initiale. Dans ce cadre, nous avons montré l'impact de la

[122] Formulation utilisée dans la communauté professionnelle pour désigner la première année d'enseignement post titularisation.

professionnalisation des concours de l'enseignement et notamment du CAPEPS en introduisant l'analyse d'images vidéo dans les deux épreuves d'admission. Parallèlement à cela, nous avons soulevé la richesse et la limite des connaissances des enseignants, relatives à ces conduites motrices : s'ils sont spécialistes dans l'APSA, ce répertoire de conduites motrices constitue une ressource dans l'action ; en revanche s'ils ne connaissent pas bien l'APSA, ils s'enferment dans les quelques rares conduites connues et parfois imprécises, pour ne retenir que celles-là et ainsi réguler l'élève de façon inadaptée. Nous pensons bien sûr que la connaissance des APSA est une condition *sine qua non* à la réussite de leur régulation *in situ*. Néanmoins, nous pensons qu'elles ne doivent pas représenter le point de départ de leur réflexion mais bien une ressource parmi d'autres au sein de celle-ci. C'est pourquoi, nous envisageons que l'utilisation d'images vidéo dans le cadre de la formation initiale peut constituer un fil directeur permettant une connaissance des APSA de plus en plus fine et surtout de plus en plus adaptée à l'observation *in situ* des élèves réellement encadrés. Nous pensons dans ce cadre, que les enseignants stagiaires pourraient mieux appréhender ces APSA en visionnant dès la licence des images d'élèves de différents âges, de pratiquants de différents niveaux ou encore d'enseignants plus ou moins chevronnés en activité de régulation. Par ailleurs, nous avons souligné combien les stages constituent des unités d'enseignement importantes dans la professionnalisation. Il pourrait être ainsi intéressant de faire un aller-retour entre le terrain de stage et la formation universitaire *via* l'analyse de vidéos soit de l'étudiant avec les élèves, soit de conduites motrices d'élèves issues d'autres contextes. En somme, nous pensons que l'utilisation de la vidéo peut contribuer à une meilleure connaissance des APSA tout en préparant les enseignants à la réalité des situations de classe (Gaudin & Chaliès, 2011).

L'entretien d'explicitation semble par ailleurs constituer un outil très pertinent pour la formation initiale et notamment l'accompagnement des enseignants stagiaires dans leur première année d'enseignement. En ce sens, en accord avec Mouchet nous pensons que

> *(…) cette approche centrée sur l'expérience subjective possède une utilité sociale pour les praticiens, en permettant d'envisager un renouvellement des pratiques professionnelles et des démarches de formation. Cela permet de rendre intelligible les logiques intrinsèques des sujets, de comprendre les facteurs d'efficacité et les sources d'erreur ou les obstacles » (Mouchet, 2014, p131-132).*

Nous sommes également en accord avec les travaux de Bonnelle (2005, 2014) qui proposait d'utiliser cette technique lors des entretiens post-visite des enseignants stagiaires. En ce sens, il convient de rappeler que ces derniers sont visités à deux reprises aux cours de leur première année d'enseignement par un formateur de l'ESPE. Ces visites se déroulent le plus souvent en deux temps : à la phase d'observation de la leçon de l'enseignant succède une phase post-entretien au cours de laquelle le formateur présente un bilan au stagiaire de son intervention. L'entretien d'explicitation nous semble constituer un outil d'autant plus intéressant avec les enseignants stagiaires que ces derniers semblent, tels que nous l'avons soulevé dans les résultats des entretiens semi-dirigés, en difficulté pour opérer une analyse réflexive de leur propre pratique. Dans ce cadre, et contrairement à Bonnelle, nous pensons qu'il est préférable que le formateur choisisse en amont une séquence de la leçon qu'il considère comme intéressante à explorer avec le stagiaire. Cette séquence peut tout à la fois s'appuyer sur un moment de la leçon au sein duquel l'enseignant est davantage en difficulté ou davantage en réussite. Dans ce cadre, nous pensons en accord avec Faingold que « l'entretien d'explicitation est un outil extrêmement puissant d'association à un vécu, c'est pourquoi il doit être utilisé avec la plus grande vigilance en ce qui concerne toute évocation de moments difficiles » (2002, p. 40). Dans ce cadre, s'il peut être intéressant d'explorer une situation au sein de laquelle l'enseignant stagiaire se trouve en difficulté, il convient de prendre toute la prudence nécessaire en veillant notamment « au mode de relance, d'éviter les questions sur le ressenti, de ne pas risquer d'arrêt sur image, et au contraire, pour ne pas mettre en place par incompétence un ancrage négatif, de privilégier les questions recentrant sur la description factuelle et sur le vécu de l'action » (*Ibid*, p. 40). C'est pourquoi, nous pensons qu'il peut être intéressant d'alterner au cours de l'entretien, l'explicitation brève d'un moment au sein

duquel l'enseignant est en réussite et un second où il est davantage en difficulté. En effet, l'explicitation à partir de situations de réussite permet à l'enseignant stagiaire de conscientiser le plus souvent des procédures automatiques et ainsi le conforter dans sa pratique d'enseignement. Cela est d'autant plus intéressant que nous avons observé leur difficulté à construire leur sentiment de compétence. Enfin, l'entretien se terminera par un dernier temps, où le formateur tentera de faire prendre conscience à l'enseignant des éléments verbalisés en EDE. Ainsi, ce format d'entretien présente l'avantage de partir de la pratique réelle de l'enseignant, des moments importants pour lui, de valoriser et de renforcer ses points forts tout en l'accompagnant dans l'amélioration de ses points faibles. Enfin, la dernière partie de l'entretien est intéressante pour guider l'enseignant stagiaire dans une démarche d'autonomie de réflexivité sur sa propre pratique d'enseignement.

Nous pensons également que cette technique pourrait constituer un outil porteur pour les enseignants conseillers pédagogiques, chargés du tutorat et du suivi des enseignants stagiaires au sein des EPLE. Néanmoins ces derniers ne reçoivent le plus souvent, selon les académies, qu'une formation très brève se résumant à une ou deux réunions d'informations, davantage centrées sur les aspects certificatifs que sur les techniques d'accompagnement des enseignants stagiaires. Ce constat se retrouve dans la littérature à ce sujet :

> *Encore aujourd'hui, le manque ou l'insuffisance de préparation des personnes enseignantes associées[123] à la supervision pédagogique demeure un constat global rapporté par la documentation scientifique en formation initiale en enseignement, y compris en éducation physique (comité d'orientation de la formation du personnel enseignant 2005 ; Ouellet, 2002). (Desbiens, Borges, Spallanzani, 2009, p.15).*

Dès lors, nous envisageons qu'il pourrait ainsi être intéressant d'envisager une formation à ces enseignants tuteurs sur l'application de l'EDE à des entretiens post-visites, tel qu'ils sont amenés à le faire à plusieurs reprises au cours de l'année scolaire. En effet, les recensions de Chaliès, Cartaux, Escalié et Durand (2009) ou encore de Moussay, Etienne et Méard (2009) sur le tutorat en formation initiale d'enseignants montrent le rôle fondamental joué par les conseillers pédagogiques dans le développement des compétences pour enseigner (Brau-Antony et Mieusset, 2013). Au regard des avantages de l'EDE, nous comprenons maintenant l'importance du rôle joué par les conseillers pédagogiques qui suivent les enseignants stagiaires presque quotidiennement.

Plus spécifiquement à la formation initiale, nous pensons que l'entretien d'explicitation peut également constituer une nouvelle forme d'exploitation de l'activité des enseignants stagiaires notamment dans les unités d'enseignement relatives aux « analyse de pratique de stage ». Il est en effet tout à fait possible de réaliser un entretien d'explicitation au sein d'un groupe si tant est que le sujet en soit d'accord (cf. contrat de communication). Nous sommes consciente que des actions de formation et de recherches sont déjà en cours sur ces aspects depuis des années (Bonnelle, 2014 ; Faingold, 1993, 2001, 2015 ; Ferrerro-Boutrais, 2015 ; Maître de Pembroke, 2015 ; Mouchet, 2014) et nous souhaitons participer à ce mouvement, tout en apportant notre touche personnelle. Dans ce cadre, nous envisageons une démarche d'enseignement qui pourrait s'organiser en plusieurs étapes très proches de la méthodologie que nous avons utilisée dans ce travail. La première consisterait à faire un rappel stimulé à partir de données vidéo de l'enseignant stagiaire. Le formateur sélectionnerait en amont, tout comme nous l'avons fait ici, une séquence de son choix en correspondance avec son objectif de séance et/ou les principales difficultés rencontrées par l'enseignant stagiaire. Au sein de ce rappel stimulé, l'enseignant sélectionnerait un ou plusieurs moments importants pour lui. A partir de cela, la deuxième étape aurait pour enjeu de faire expliciter l'enseignant stagiaire à partir d'un contrat d'attelage.

[123] Ce terme est utilisé au Canada et peut être assimilé aux conseillers pédagogiques en France.

CONCLUSION

Chapitre XV. Pour conclure…

XV.1. Axes d'investigation et enjeux de la recherche

Cette recherche est partie du constat que les enseignants débutants semblent marqués de caractéristiques singulières en éprouvant notamment des difficultés dans l'adaptation et la capacité à réguler l'activité motrice des élèves. Deux questions initiales, auxquelles nous pensons et espérons avoir apporté des éléments de réponse étaient posées. Il s'agissait tout d'abord de mettre en évidence des indices significatifs organisateurs de leur attention expérientielle et de leur activité décisionnelle régulatrice. Il s'agissait ensuite de documenter la dynamique d'émergence de la décision régulatrice relative, soit les liens existants entre la situation et sa singularité et l'horizon temporel plus diffus notamment relatif à la planification de leçon voire aux expériences préalables et la formation initiale. Ces préoccupations s'inscrivent dans des enjeux de nature différentes mais convergent tous vers une problématique de recherche centrée sur l'intervention et finalisée par des perspectives pour la formation initiale et l'intervention. Un premier enjeu socio-éducatif relatif à la formation initiale des enseignants débutants trouvant en partie son origine dans les travaux de Tochon (1993) et réactualisé tout récemment par des questionnements relatifs à l'organisation des épreuves de recrutement des différents concours de l'enseignement (Barrué, 2015 ; Debuchy, 2014). Ainsi, l'activité décisionnelle régulatrice des enseignants semblent être un sujet interrogé tant dans le champ scientifique que professionnel. Il constitue ainsi un axe de réflexion porteur dans notre souhait de tenter de rapprocher le champ de la recherche à celui des pratiques professionnelles. Nous avons par ailleurs soulevé un enjeu scientifique, concernant la compréhension des phénomènes complexes que représentent les décisions en situation réelle. Nous avons ici perçu toute la difficulté à rendre compte de ce phénomène au regard de cette complexité qui la caractérise. Nous avons dans ce cadre formulé dans la discussion des pistes pour l'investiguer encore différemment et tenter de l'approcher sous un angle différent. Dans ce cadre, nous avons souligné l'intérêt de mobiliser les cadres théoriques dans leur complémentarité afin d'accéder à la complexité inhérente aux décisions régulatrices. Nous avons ainsi souligné les différents apports et les zones d'ombres relatifs à chaque courant théorique ; soulignant ainsi l'intérêt d'approcher l'activité décisionnelle régulatrice au regard de leur complémentarité. Nous avons justifié l'intérêt des théories cognitivistes, au regard de leur forte imprégnation de la formation initiale, mais également au regard de sa focalisation sur les processus cognitifs sous-jacents aux décisions régulatrices. Par ailleurs, le modèle de l'écologie de la classe et le modèle écologique de Bronfenbrenner (1986) nous ont semblé constituer des éclairages pertinents pour documenter le contexte d'émergence des décisions régulatrices à différents niveaux de temporalité. En portant leur intérêt sur le contexte, ces propositions théoriques sont ainsi pertinentes pour nous aider à élaborer une grille d'analyse du contexte de l'activité décisionnelle et une modélisation de la complexité des situations concernées. Enfin, les perspectives de l'action située nous ont autorisé une analyse complémentaire pertinente notamment en valorisant la signification de l'individu dans la situation, la focalisation sur le couple enseignant-environnement et son caractère dynamique et évolutif dans le temps. Un enjeu méthodologique enfin, en soulevant la nécessité d'avoir recours à des moyens d'investigation encore peu répandus dans les recherches sur les enseignants débutants. La mobilisation de cette méthodologie a été nécessaire pour investiguer l'activité décisionnelle régulatrice à différents grain d'analyse et ainsi documenter au plus près nos deux questions initiales.

XV.2. SYNTHESE DU CADRE THEORIQUE

Quatre temps ont structuré l'élaboration théorique de ce travail.
Un premier temps consacré à une revue de littérature sur les concepts existants permettant de caractériser celui des décisions régulatrices au travers d'éléments saillants. Nous pouvons retenir qu'elles représentent une action de l'enseignant destinée à maintenir l'engagement ou à réorienter le comportement moteur d'un ou plusieurs élèves tout en étant finalisées plus ou moins directement par un objectif d'apprentissage moteur. Nous les avons rapprochés des concepts de « supervision active » (i.e. Gal-Petitfaux, 2011), de « régulation didactique » (Boudard, 2010) tout en considérant qu'elles représentent un geste professionnel (Jorro, 2002). Un second temps nous a permis de mieux appréhender la formation initiale telle qu'elle s'organise actuellement tout en caractérisant les enseignants stagiaires du point de vue de différents acteurs engagés dans le processus de titularisation. Nous en avons retenus, que malgré des efforts prononcés en faveurs d'une professionnalisation des concours de recrutement, la formation initiale, notamment celle de Créteil, reste dominée par une épistémologie des savoirs et marquée par une large part d'enseignements théoriques. Nous retenons néanmoins l'existence d'unités d'enseignement en faveur du développement de l'activité d'enseignement en contexte réel mais top peu représentative de l'ensemble de la formation dispensée. Par ailleurs, les acteurs (IA-IPR, chefs d'établissement et formateur ESPE) nous ont permis d'envisager que les enseignants stagiaires ont des difficultés d'adaptation *in situ* qu'il est notamment possible d'expliquer par une hyper centration sur leur préparation de leçon et leur faible connaissance des APSA. Bien que cela existe déjà, ce croisement des regards représente à notre sens une voie de travail très porteuse pour la formation des enseignants stagiaire et de rapprochement entre la recherche et les pratiques enseignantes. Le troisième temps était consacré à la présentation de différents modèles théoriques susceptibles de documenter avec pertinence l'activité décisionnelle régulatrice des enseignants stagiaires. Nous avons exploré les propositions respectives du cognitivisme, du modèle de l'écologie de la classe et les théories situées. Nous avons notamment décrit pour chaque modèle théorique les caractéristiques des enseignants stagiaires. Suite à cela, nous avons souligné les limites à l'utilisation d'un unique modèle au regard des zones d'ombre laissées par chacun d'eux. C'est pourquoi nous avons démontré la pertinence de caractériser l'activité décisionnelle régulatrice des enseignants stagiaires par la complémentarité de ces modèles. Le quatrième temps nous avons soulevé la nécessité d'explorer la subjectivité de ces décisions en étudiant les propositions psychophénoménologiques (Husserl, 1991 ; Vermersch, 2006, 2012). Cela nous a notamment permis de nous offrir un cadre d'analyse différent et complémentaire nous permettant de valoriser la singularité de l'action humaine. Nous avons en ce sens soulevé l'intérêt de mobilisé la théorie de la conscience telle qu'elle est envisagée par Husserl (1991) ou Vermersch (2006) pour documenter la facette privée des décisions des enseignants stagiaires. Enfin, l'apport du modèle de l'attention et de fenêtres attentionnelle ont constitué des éléments théoriques pertinents pour comprendre la structuration du champ d'attention des enseignants stagiaires et la sélection d'indices qu'ils effectuent sur la motricité lors des phases d'observation des élèves en activité.

XV.3. METHODOLOGIE

Nos options méthodologiques étaient guidées par le souci de rendre compte de la subjectivité, de la singularité et de la complexité des décisions régulatrices en contexte réel. Cela soulevait ainsi la nécessité d'explorer à la fois les facettes publiques et privée des décisions des enseignants stagiaires au sein de la leçon. Nous avons ainsi opté pour une triangulation des données (Van Der Maren, 1995) déjà mobilisée précédemment dans d'autres recherches similaires (Lémonie, 2009 ; Mouchet, 2003). Nous avons ainsi utilisé plusieurs outils distincts :

- L'entretien semi-dirigé comme moyen d'accès aux conceptions et aux représentations des enseignants stagiaires, nous permettant ainsi de documenter une part de leur arrière-plan décisionnel ;
- La vidéo comme source privilégiée de recueil des données liées à la facette publique ;
- La planification de leçon ressentant les choix préétablis en amont de la leçon et nous permettant ainsi de documenter des éléments d'arrière-plan plus proche de la situation de la décision régulatrice étudiée ;
- L'entretien d'explicitation comme outil privilégié d'accès aux données subjectives et à l'organisation de ses décisions in situ. Précisons dans ce cadre, que cet entretien était précédé d'un bref rappel stimulé permettant au sujet de spécifier les moments importants et de facilité l'évocation.

Cette triangulation nous semble constituer une source de validation intrinsèque. Ce dispositif dans l'ensemble avait pour intention de documenter les conceptions, les représentations, les verbalisations sur les actions et les actions des enseignants stagiaires. Nous l'avons fait fonctionné dans neuf études de cas, sachant que nous observions trois enseignants à trois reprises dans trois contextes d'enseignement distincts par l'APSA support de la leçon et la typologie de classe. Ainsi cette recherche contribue à la valorisation de l'articulation des points de vue en recherche et en formation en contribuant aux orientations développées par Quidu (2012, 2014) et Mouchet (2014)

XV.4. PRINCIPAUX RESULTATS

Les principaux résultats démontrent tout d'abord que l'activité décisionnelle régulatrice des enseignant stagiaires est prioritairement associée à des modes de fonctionnement partagés entre eux. Nous avons souligné l'influence majeure de la formation initiale et du processus de titularisation sur leurs décisions de régulation en acte. En ce sens, il apparaît que l'activité décisionnelle régulatrice des enseignants stagiaires est largement influencée par des éléments d'arrière-plan extérieurs à la singularité de la situation en cours. En ce sens, nous avons notamment mis en évidence que la planification de leçon constitue un guide très important pour observer et décrypter la motricité des élèves. Parallèlement, nous avons démontré une très grande difficulté d'adaptation aux caractéristiques contextuelles et singulière de la situation que ce soit au travers, une incapacité à moduler les exigences de la tâche en lien avec les conduites réelles des élèves ou encore dans leur incapacité à innover lorsqu'ils n'ont plus de solutions préétablies. La planification de leçon représente directement ou indirectement selon les enseignants et les APSA enseignées l'élément d'arrière-plan le plus massivement utilisé. Par ailleurs, nous avons mis en évidence une ***activité d'observation dipolaire*** partagée par les enseignants stagiaires et caractérisée par l'alternance entre des phases de gestion de classe et d'autres de régulation des apprentissages. Il apparaît dans ce cadre que les enseignants stagiaires ont des difficultés à mobiliser leur vision périphérique ; ce qui ne leur permet pas de pouvoir mener ces deux observations en synergie. Nous avons remarqué qu'ils sont en voie de construction de cette observation partagée dans leur APSA de spécialité au sein de laquelle nous constatons un début de partage de leur champ attentionnel entre la gestion de la classe et la régulation des apprentissages ; les amenant à mobiliser une forme d'œil de maquignon. Enfin, nous avons confirmé les résultats de travaux antérieurs sur l'influence de l'expertise dans la capacité d'observation des conduites motrices, de discrimination des problèmes rencontrés et de pertinence des régulations corrélées. Nous avons en effet démontré que le niveau d'expertise dans l'APSA, notamment exprimé au travers des expériences passées en tant qu'entraineur, se corrèle à une activité de régulation plus pertinente et plus fine au regard de la motricité réelle de l'élève. A l'inverse, nous avons constaté que la méconnaissance d'une APSA était corrélée à des régulations moins nombreuses, peu pertinentes voire parfois en décalage avec la logique interne de l'APSA. Concernant la subjectivité de l'activité décisionnelle régulatrice, nous constatons que celle-ci s'exprime sur des points ne dépendant pas des enseignements transmis en formation initiale ;

soit à l'ensemble des éléments liés à la singularité de la situation d'enseignement en cours. En ce sens, nous constatons des logiques décisionnelles singulière en ce qui concerne la délibération cognitive sur le contenu à transmettre dans la régulation. Cette subjectivité s'exprime en lien avec la diversité des contextes d'enseignement et des enseignants stagiaires. Nous constatons des logiques singulières liées à des modes de fonctionnement cognitifs personnels, certainement généralisables à d'autres tâches cognitives.
La principale limite que nous avons rencontrée concerne la très grande diversité des contextes d'enseignement et des expériences passées des enseignants stagiaires ; révélateur de la complexité des décisions régulatrices de ces derniers. Cela nous amène ainsi à ouvrir des perspectives permettant d'aller explorer ces zones d'ombres non explorées au sein de ce travail de thèse.

XV.5. PERSPECTIVES DE LA RECHERCHE

Nous avons envisagé deux niveaux de perspectives à court et à long terme, pour la poursuite de ce travail. Nous sommes également animée par la conception d'un module de formation initiale et/ou continue, afin d'aider les enseignant débutants à discriminer les informations potentiellement pertinentes pour décider en urgence, et ainsi, de leur permettre de s'engager plus rapidement et plus efficacement dans les processus enseignement/apprentissage. Cette idée constituera pour nous un axe de recherche privilégié à la suite de la thèse

Chapitre XVI. Table des figures

Figure 1 : Modélisation de l'activité décisionnelle régulatrice ---- 39
Figure 2 : Caractérisation des unités d'enseignement de la licence au Département STAPS de l'UPEC ---- 53
Figure 3 : Répartition des enseignement théoriques et d'expérience dans la licence STAPS de l'UPEC (en %) ---- 53
Figure 4 : Importance de la planification ou de l'adaptation dans l'activité décisionnelle régulatrice ---- 65
Figure 5 : Motifs de la planification de la leçon ---- 65
Figure 6 : Sources d'influences corrélées à la réussite des élèves ---- 66
Figure 7 : Modélisation de l'activité décisionnelle régulatrice au regard du modèle théorique de l'écologie de la classe ---- 84
Figure 8 : Modélisation de l'activité décisionnelle au regard des théories situées ---- 93
Figure 9 : Modélisation de l'activité décisionnelle régulatrice au regard de la complémentarité des modèles théoriques ---- 98
Figure 10 : Système des informations satellites de l'action (Vermersch, 1994, 2010, p. 45) ---- 118
Figure 11 : Modélisation de la subjectivité de l'activité décisionnelle régulatrice ---- 122
Figure 12 : Formalisation de l'activité décisionnelle régulatrice des enseignants stagiaires d'EPS ---- 124
Figure 13 : Approche systémique de l'activité décisionnelle régulatrice ---- 132
Figure 14 : Outils de recueil selon le niveau de contexte d'investigation de l'activité décisionnelle régulatrice ---- 148
Figure 15 : Triangulation des données d'après la modélisation de Koners et Goffin (2007, p. 243) ---- 154
Figure 16 : Modélisation de l'arrière-plan décisionnel contextuel de Jean ---- 170
Figure 17 : Modélisation de l'arrière-plan décisionnel de Gabin ---- 174
Figure 18 : Modélisation de l'arrière-plan décisionnel de Pauline ---- 177

Chapitre XVII. Table des tableaux

Tableau 1 : Unités d'enseignement nécessitant un choix de l'étudiant dans son cursus de licence STAPS à l'UPEC ----------54
Tableau 2 : Trame méthodologique de l'entretien semi-dirigé ---------- 153
Tableau 3 : Synthèse des études de cas ---------- 157
Tableau 4 : Présentation du tableau « éléments sélectionnés issus de la planification de la leçon » ---------- 159
Tableau 5 : Présentation du tableau « synopsis de la leçon » ---------- 160
Tableau 6 : Eléments de codification dans le tableau « synopsis de la leçon » ---------- 160
Tableau 7 : Présentation du tableau « différentes formes de régulations » ---------- 161
Tableau 8 : Présentation du tableau « chronologie des décisions régulatrices » ---------- 161
Tableau 9 : Eléments de codification dans le tableau de la chronologie des décisions régulatrices ---------- 162
Tableau 10 : Présentation du tableau de retranscription des séquences vidéo ---------- 162
Tableau 11 : Présentation des tableaux « analyse croisée de l'activité » ---------- 163
Tableau 12 : Conventions de codage pour la retranscription des entretiens d'explicitation ---------- 163
Tableau 13 : Eléments sélectionnés issus de la planification de la leçon de basket-ball de Jean ---------- 180
Tableau 14 : Synopsis de la leçon de Basket-ball de Jean ---------- 181
Tableau 15 : Décisions de régulation de Jean, Basket-ball ---------- 181
Tableau 16 : Chronologie de l'activité décisionnelle régulatrice de Jean, Basket-ball ---------- 182
Tableau 17 : Chronologie de la séquence de Basket-ball de Jean, croisement des données du RS et de la vidéo ---------- 183
Tableau 18 : Analyse croisée de la dynamique attentionnelle de Jean, observation du premier binôme ---------- 184
Tableau 19 : Analyse des indices de Jean, observation du premier binôme ---------- 185
Tableau 20 : Analyse croisée de l'activité de Jean, régulation du premier binôme ---------- 185
Tableau 21 : Analyse croisée de la dynamique attentionnelle, Jean, observation de toute la classe ---------- 186
Tableau 22 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Jean, Basket-ball, moment important n°1 ---------- 187
Tableau 23 : Analyse croisée, Jean, observation du deuxième binôme ---------- 188
Tableau 24 : Analyse croisée, Jean, arrêt du deuxième binôme ---------- 189
Tableau 25 : Analyse croisée de l'activité de Jean, démonstration pour le deuxième binôme ---------- 190
Tableau 26 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Jean, Basket-ball, moment important n°2 ---------- 190
Tableau 27 : Analyse croisée des indices de Jean, observation post-démonstration ---------- 192
Tableau 28 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Jean, Basket-ball, moment important n°3 ---------- 192
Tableau 29 : Synthèse des indices mobilisés par Jean dans ses observations en Basket-ball ---------- 193
Tableau 30 : Articulation des fenêtres attentionnelles de Jean dans la séquence de Badminton ---------- 196
Tableau 31 : Contenu des décisions régulatrices de Jean en Basket-ball ---------- 199
Tableau 32 : Eléments sélectionnés issus de la planification de la leçon de Badminton de Jean ---------- 200
Tableau 33 : Synopsis de la leçon de Badminton de Jean ---------- 201
Tableau 34 : Décisions de régulation de Jean, Badminton ---------- 201
Tableau 35 : Chronologie de l'activité décisionnelle régulatrice de Jean, Badminton ---------- 202
Tableau 36 : Chronologie de la séquence de badminton de Jean, croisement des données du RS et de la vidéo ---------- 203
Tableau 37 : Analyse croisée des indices de Jean, observation du premier point joué ---------- 204
Tableau 38 : Analyse de la focalisation attentionnelle de Jean, observation du premier point joué ---------- 205
Tableau 39 : Analyse de la focalisation attentionnelle de Jean, observation du deuxième point joué ---------- 206
Tableau 40 : Analyse des indices de Jean, observation du deuxième point joué ---------- 207
Tableau 41 : Analyse croisée de l'activité de Jean, régulation verbale par « arrêt » ---------- 207
Tableau 42 : Analyse des indices de Jean Badminton, observation du troisième point joué ---------- 208
Tableau 43 : Kinogramme de l'activité de Julie, observation du troisième point joué ---------- 208
Tableau 44 : Analyse croisée des indices de Jean, observation du troisième point joué ---------- 208
Tableau 45 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Jean, Badminton, moment important n°1 ---------- 209
Tableau 46 : Analyse de l'activité de Jean, réflexion pré-régulation ---------- 210
Tableau 47 : Analyse croisée de l'activité de Jean, régulation par « arrêt » via la démonstration ---------- 211
Tableau 48 : Analyse des dynamiques attentionnelles de Julie et Jean, régulation par démonstration ---------- 212
Tableau 49 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Jean, Badminton, moment important n°2 ---------- 212
Tableau 50 : Analyse des indices de Jean, réflexion pré-régulation ---------- 213
Tableau 51 : Analyse croisée des indices de Jean, régulation « flash » verbale d'encouragement ---------- 213
Tableau 52 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Jean, Badminton, moment important n°3 ---------- 214
Tableau 53 : Synthèse des indices mobilisés par Jean dans son activité d'observation en Badminton ---------- 215
Tableau 54 : Articulation des fenêtres attentionnelles de Jean lors du premier volant observé ---------- 217
Tableau 55 : Contenu de l'activité décisionnelle régulatrice de Jean en Badminton ---------- 219
Tableau 56 : Eléments sélectionnés issus de la planification de la leçon de lutte de Jean ---------- 220
Tableau 57 : Synopsis de la leçon de lutte de Jean ---------- 221
Tableau 58 : Décisions de régulation de Jean, Lutte ---------- 221
Tableau 59 : Chronologie de l'activité décisionnelle régulatrice de Jean, Lutte ---------- 222
Tableau 60 : Chronologie de la séquence de lutte de Jean, croisement des données du RS et de la vidéo ---------- 223
Tableau 61 : Analyse croisée de l'activité de Jean lors de l'observation du binôme de garçons ---------- 225
Tableau 62 : Analyse des indices pris en compte par Jean lors de l'observation du binôme de garçons ---------- 225
Tableau 63 : Analyse croisée de l'activité de Jean, régulation par arrêt du binôme de garçons ---------- 226

Tableau 64 : Analyse des dynamiques attentionnelles de Jean et Anissé lors de la régulation par arrêt---------- 226
Tableau 65 : Analyse croisée de l'activité de Jean lors de la régulation par « arrêt » ---------- 227
Tableau 66 : Analyse croisée de la dynamique attentionnelle de Jean lors de la régulation par « arrêt » ---------- 227
Tableau 67 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Jean, Lutte, moment important n°1 ---------- 227
Tableau 68 : Analyse croisée de la dynamique attentionnelle Jean, observation du reste de la classe---------- 228
Tableau 69 : Indices et dynamique attentionnelle de Jean lors de l'observation du binôme de filles ---------- 230
Tableau 70 : Analyse gestes corporels de Jean lors de l'observation du binôme de filles ---------- 230
Tableau 71 : Analyse croisée de l'activité de Jean lors de l'observation du binôme de filles---------- 231
Tableau 72 : Analyse croisée de l'activité de Jean lors de la régulation du binôme de filles ---------- 231
Tableau 73 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Jean, Lutte, moment important n°2---------- 231
Tableau 74 : Synthèse des indices mobilisés par Jean dans ses observations en lutte---------- 232
Tableau 75 : Articulation des fenêtres attentionnelles de Jean à l'échelle temporelle de la séquence ---------- 234
Tableau 76 : Contenu de l'activité décisionnelle régulatrice de Jean en Lutte ---------- 237
Tableau 77 : Eléments sélectionnés issus de la planification de la leçon musculation de Gabin ---------- 238
Tableau 78 : Synopsis de la leçon de musculation de Gabin ---------- 239
Tableau 79 : Décisions de régulation de Gabin, Musculation ---------- 239
Tableau 80 : Chronologie de l'activité décisionnelle régulatrice de de Gabin, Musculation---------- 240
Tableau 81 : Chronologie de la séquence de musculation de Gabin, croisement des données du RS et de la vidéo---------- 241
Tableau 82 : Analyse des indices de Gabin lors de l'observation de toute la classe---------- 243
Tableau 83 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Gabin, Musculation, moment important n°1 ---------- 243
Tableau 84 : Analyse croisée des indices de Gabin lors de l'observation du groupe de Guillaume---------- 245
Tableau 85 : Analyse croisée des indices de Gabin lors de l'observation du groupe de Camille---------- 245
Tableau 86 : Analyse croisée de l'activité de Gabin lors de la régulation « flash » ---------- 246
Tableau 87 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Gabin, Musculation, moment important n°2 ---------- 246
Tableau 88 : Analyse des indices de Gabin lors de l'observation du groupe de Guillaume en action ---------- 247
Tableau 89 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Gabin, Musculation, moment important n°3 ---------- 248
Tableau 90 : Analyse croisée de l'activité de Gabin lors régulation « flash » par la manipulation---------- 248
Tableau 91 : Analyse activité de Gabin lors de la régulation « flash » par la manipulation---------- 249
Tableau 92 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Gabin, musculation, moment important n°4 ---------- 249
Tableau 93 : Dynamique attentionnelle de Gabin lors de la brève observation du groupe de Camille ---------- 250
Tableau 94 : Analyse croisée de l'activité de Gabin lors du passage dans le groupe de Guillaume---------- 250
Tableau 95 : Comparaison indices de Gabin lors de l'observation silencieuse du groupe de Guillaume---------- 250
Tableau 96 : Analyse des indices, Gabin, Musculation, réflexion pré-régulation ---------- 251
Tableau 97 : Analyse croisée de l'activité de Gabin lors de la régulation par démonstration---------- 252
Tableau 98 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Gabin, Musculation, moment important n°5 ---------- 253
Tableau 99 : Articulation des fenêtres attentionnelles à l'échelle de la séquence, Gabin, Musculation ---------- 255
Tableau 100 : Articulation des fenêtres attentionnelles de Gabin, Musculation ---------- 256
Tableau 101 : Contenu de l'activité décisionnelle régulatrice de Gabin en Musculation---------- 259
Tableau 102 : Eléments sélectionnés issus de la planification de la leçon d'Escalade de Gabin ---------- 260
Tableau 103 : Synopsis de la leçon d'Escalade de Gabin---------- 261
Tableau 104 : Décisions de régulation de Gabin, Escalade---------- 261
Tableau 105 : Chronologie de l'activité décisionnelle régulatrice de Gabin en Escalade ---------- 262
Tableau 106 : Chronologie de la séquence d'escalade de Gabin, croisement des données du RS et de la vidéo---------- 263
Tableau 107 : Analyse croisée des indices de Gabin lors de l'observation et des régulations « flash » ---------- 265
Tableau 108 : Analyse croisée des indices de Gabin lors de la régulation « flash » verbale « délaye » ---------- 266
Tableau 109 : Analyse de l'activité de Gabin lors de la régulation « flash » verbale « prise jaune » ---------- 266
Tableau 110 : Analyse croisée, Gabin, régulation « flash » verbale « prise jaune »---------- 266
Tableau 111 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Gabin, Escalade, moment important n°1 ---------- 267
Tableau 112 : Analyse croisée de l'activité de Gabin lors de la réflexion pré-régulation ---------- 268
Tableau 113 : Analyse croisée des indices de Gabin lors de la réflexion pré-régulation ---------- 268
Tableau 114 : Analyse croisée de l'activité de Gabin lors de l'arrêt de la consigne initiale---------- 269
Tableau 115 : Analyse des indices de Gabin lors de l'arrêt des consignes ---------- 270
Tableau 116 : Analyse des indices pris en compte par Gabin lors de l'introduction de la consigne ---------- 270
Tableau 117 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Gabin, Escalade, moment important n°2---------- 271
Tableau 118 : Analyse des indices de Gabin lors de la décision de faire descendre Loïc ---------- 272
Tableau 119 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Gabin, Escalade, moment important n°3 ---------- 273
Tableau 120 : Analyse croisée des communications de Gabin et Loïc, régulation au pied de la voie ---------- 273
Tableau 121 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Gabin, Escalade, moment important n°4---------- 274
Tableau 122 : Analyse de la dynamique attentionnelle de Gabin à l'échelle temporelle de la séquence---------- 276
Tableau 123 : Contenu de l'activité décisionnelle régulatrice de Gabin en Escalade ---------- 278
Tableau 124 : Eléments sélectionnés issus de la planification de la leçon de tennis de table de Gabin---------- 279
Tableau 125 : Synopsis de la leçon de Tennis de Table de Gabin ---------- 280
Tableau 126 : Décisions de régulation de Gabin, Tennis de Table ---------- 280
Tableau 127 : Chronologie de l'activité décisionnelle régulatrice de Gabin, Tennis de table---------- 281
Tableau 128 : Chronologie de la séquence de Tennis de table de Gabin, croisement des données du RS de la vidéo -------- 282
Tableau 129 : Analyse croisée de l'activité de Gabin post-consignes---------- 283
Tableau 130 : Analyse de la dynamique attentionnelle de Gabin lors de l'observation de la mise en route ---------- 284
Tableau 131 : Analyse des indices de Gabin lors de l'observation de la mise en route---------- 284
Tableau 132 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Gabin, Tennis de table, moment important n°1 ---------- 285
Tableau 133 : Analyse des indices de Gabin lors de l'observation du binôme de Rossi---------- 286

Tableau 134 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Gabin, Tennis de table, moment important n°2 ---------- 286
Tableau 135 : Analyse des indices de Gabin lors de sa réflexion pré-régulation « flash » verbale ---------- 287
Tableau 136 : Analyse croisée Gabin lors de sa décision de non régulation ---------- 288
Tableau 137 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Gabin, Tennis de Table, moment important n°3 ---------- 289
Tableau 138 : Analyse croisée de la régulation de Gabin lors de la régulation par démonstration ---------- 291
Tableau 139 : Analyse croisée de l'activité de Gabin lors de la régulation par démonstration ---------- 291
Tableau 140 : Analyse de l'activité de Gabin lors de la régulation par démonstration ---------- 291
Tableau 141 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Gabin, Tennis de Table, moment important n°4 ---------- 291
Tableau 142 : Analyse croisée des indices de Gabin lors de l'observation d'Hicham ---------- 292
Tableau 143 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Gabin, Tennis de table, moment important n°5 ---------- 293
Tableau 144 : Synthèse des indices mobilisés, Gabin, observations en Tennis de table ---------- 294
Tableau 145 : Articulation des fenêtres attentionnelles de Gabin dans la séquence de tennis de table ---------- 295
Tableau 146 : Articulation des fenêtres attentionnelles de Gabin, observation du binôme de Rossi ---------- 296
Tableau 147 : Contenu de l'activité décisionnelle régulatrice de Gabin en Tennis de table ---------- 298
Tableau 148 : Eléments sélectionnés issus de la planification de la leçon de badminton de Pauline ---------- 299
Tableau 149 : Synopsis de la leçon de badminton de Pauline ---------- 300
Tableau 150 : Décisions de régulation de Pauline, Badminton ---------- 300
Tableau 151 : Chronologie de l'activité décisionnelle régulatrice de Pauline, Badminton ---------- 301
Tableau 152 : Chronologie de la séquence de Badminton de Pauline, croisement des données du rappel stimulé et de la vidéo ---------- 302
Tableau 153 : Analyse croisée des indices de Pauline lors de son observation initiale ---------- 303
Tableau 154 : Analyse de la dynamique attentionnelle de Pauline, observation du reste de la classe ---------- 304
Tableau 155 : Analyse croisée de l'activité de Pauline, observation du binôme ---------- 305
Tableau 156 : Analyse croisée de l'activité de Pauline, décision de remplacer Sarah ---------- 305
Tableau 157 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Pauline, Badminton, moment important n°1 ---------- 305
Tableau 158 : Analyse croisée des indices de Pauline lors de l'observation du premier volant ---------- 307
Tableau 159 : Analyse croisée de l'activité de Pauline lors de la régulation du premier volant ---------- 307
Tableau 160 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Pauline, Badminton, moment important n°2 ---------- 308
Tableau 161 : Analyse croisée de l'activité de Pauline, réponse à la question de Constance ---------- 308
Tableau 162 : Analyse croisée des indices de Paulin lors de l'observation du deuxième volant ---------- 309
Tableau 163 : Kinogramme de l'activité de Pauline lors de la régulation du deuxième volant ---------- 310
Tableau 164 : Kinogramme de l'activité de Constance, régulation du deuxième volant ---------- 310
Tableau 165 : Analyse des indices de Pauline lors de l'observation du troisième volant ---------- 311
Tableau 166 : Analyse croisée de l'activité de Pauline, régulation du troisième volant ---------- 311
Tableau 167 : Dynamique attentionnelle de Pauline lors de l'observation du reste de la classe ---------- 312
Tableau 168 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Pauline, Badminton, moment important n°4 ---------- 313
Tableau 169 : Analyse croisée de l'activité de Pauline, régulation du quatrième volant ---------- 314
Tableau 170 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Pauline, Badminton, moment important n°5 ---------- 315
Tableau 171 : Synthèse des indices mobilisés par Pauline dans son activité d'observation en Badminton ---------- 316
Tableau 172 : Articulation des fenêtres attentionnelles de Pauline dans la séquence de Badminton ---------- 318
Tableau 173 : Articulation des fenêtres attentionnelles de Pauline lors du second volant observé ---------- 318
Tableau 174 : Contenu de l'activité décisionnelle régulatrice de Pauline en Badminton ---------- 320
Tableau 175 : Eléments sélectionnés issus de la planification de la leçon de Demi-fond de Pauline ---------- 321
Tableau 176 : Synopsis de la leçon de Demi-fond de Pauline ---------- 322
Tableau 177 : Décisions de régulation de Pauline, Demi-Fond ---------- 322
Tableau 178 : Chronologie de l'activité décisionnelle régulatrice de Pauline, Demi-Fond ---------- 322
Tableau 179 : Chronologie de la séquence de la leçon de Demi-fond de Pauline, croisement des données du RS et de la vidéo ---------- 323
Tableau 180 : Analyse croisée de l'activité de Pauline, observation des premiers coureurs ---------- 325
Tableau 181 : Analyse croisée des indices de Pauline, régulation des premiers coureurs ---------- 325
Tableau 182 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Pauline, Demi-Fond, moment important n°1 ---------- 326
Tableau 183 : Analyse croisée des indices de Pauline, observation de Constance et Lisa ---------- 327
Tableau 184 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Pauline, Demi-Fond, moment important n°2 ---------- 328
Tableau 185 : Analyse croisée des indices de Pauline, Demi-Fond, observation à la moitié de la course ---------- 329
Tableau 186 : Analyse croisée de l'activité de Pauline, régulation à la moitié de la course ---------- 329
Tableau 187 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Pauline, Demi-Fond, moment important n°3 ---------- 330
Tableau 188 : Analyse croisée de l'activité de Pauline, régulation d'encouragement ---------- 331
Tableau 189 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Pauline, Demi-Fond, moment important n°4 ---------- 331
Tableau 190 : Synthèse des indices mobilisés par Pauline dans son activité d'observation en Demi-Fond ---------- 332
Tableau 191 : Articulation des fenêtres attentionnelles de Pauline lors de la seconde observation ---------- 334
Tableau 192 : Contenu de l'activité décisionnelle régulatrice de Pauline en Demi-Fond ---------- 336
Tableau 193 : Eléments sélectionnés issus de la planification de la leçon d'acrosport de Pauline ---------- 337
Tableau 194 : Synopsis de la leçon d'acrosport de Pauline ---------- 338
Tableau 195 : Décisions de régulation de Pauline, Acrosport ---------- 338
Tableau 196 : Chronologie de l'activité décisionnelle régulatrice de Pauline, Acrosport ---------- 338
Tableau 197 : Chronologie de la séquence d'acrosport de Pauline, croisement des données du RS et de la vidéo ---------- 340
Tableau 198 : Analyse croisée des indices de Pauline, observation globale du premier trio ---------- 341
Tableau 199 : Analyse croisée des indices de Pauline, observation ciblée du premier trio ---------- 342
Tableau 199 : Analyse croisée de l'activité de Pauline, régulation du premier trio ---------- 342
Tableau 200 : Analyse croisée de l'activité de Pauline, régulation *a posteriori* ---------- 343

Tableau 201 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Pauline, Acrosport, moment important n°1 ---------- 343
Tableau 202 : Analyse croisée des indices de Pauline, transition entre le premier et le second trio ---------- 344
Tableau 203 : Analyse croisée des indices de Pauline, observation du deuxième binôme ---------- 345
Tableau 204 : Analyse croisée des indices de Pauline, observation d'Alya et de Laurine---------- 345
Tableau 205 : Analyse croisée des indices de Pauline, observation d'Elya et Ridwan---------- 345
Tableau 206 : Analyse croisée de l'activité de Pauline, communication régulation verbale ---------- 345
Tableau 208 : Analyse croisée de l'activité de Pauline, aide à la déconstruction de la pyramide ---------- 346
Tableau 209 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Pauline, Acrosport, moment important n°2 ---------- 346
Tableau 210 : Analyse croisée de l'activité de Pauline, observation et régulation de Laurine---------- 347
Tableau 211 : Analyse croisée de l'activité de Pauline, régulation du reste du groupe ---------- 348
Tableau 212 : Eléments d'arrière-plan mobilisés par Pauline, Acrosport, moment important n°3 ---------- 348
Tableau 213 : Articulation des fenêtres attentionnelles de Pauline lors de la séquence d'Acrosport ---------- 350
Tableau 214 : Articulation des fenêtres attentionnelles de Pauline lors de l'observation du trio Amel---------- 351
Tableau 215 : Contenu de l'activité décisionnelle régulatrice de Pauline en Acrosport ---------- 353

Chapitre XVIII. Bibliographie

Adé, D. & Lescouarch, L. (2015). Les réformes dans des métiers de l'interaction humaine : propos introductifs à une analyse pluridisciplinaire centrée sur les ressources des entrants dans le métier. *Les sciences de l'éducation, pour une Ere nouvelle*, 48, 7-16.

Adé, D., Gal-Petitfaux, N. & Serres, G. (2015). Les ressources exploitées par les enseignants d'EPS au cours de leur première année d'expérience professionnelle : Analyse et perspectives pour la formation. *Les sciences de l'éducation, pour une Ere nouvelle*, 4, 43-72.

Adé, D., Sève, C., & Serres, G. (2007). Familiarité avec la discipline sportive enseignée et formes d'activité chez un enseignant d'Education Physique : une étude exploratoire. *STAPS*, 76, 25-56.

Alain (1986). Propos sur l'éducation. Pédagogie enfantine. PUF

Albarello, L. (2011). Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche. Bruxelles : De Boeck Université.

Alin, C. (2010). La Geste Formation. Gestes professionnels et Analyse des pratiques, Paris : L'Harmattan.

Allal, L. (1979). Stratégies d'évaluation formative : conception psycho-pédagogique et modalités d'application. In Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, P. (Ed.), L'évaluation formative dans un enseignement différencié (6e éd, pp. 153-183). Berne : Peter Lang.

Allal, L. (1991). Vers une pratique de l'évaluation formative, Bruxelles : De Boeck

Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier-Lopez. (2007), Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation, (pp. 7-24). Bruxelles : De Boeck.

Altet, L. (1997). Les pédagogies de l'apprentissage. PUF.

Altet, M. (1994). La formation professionnelle des enseignants. Paris : PUF

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, n°138, 2002, p85-93

Altet, M. (2008). Tensions, régulations et ajustements dans les pratiques enseignants : analyse de la dynamique des interactions maitre-eélèves observé dans un débat scientifique In Vinatier et Altet Analyser et comprendre la pratique enseignante. P48-55 ?

Altet, M. (2010). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage. *Recherche en Education* (CREN, Nantes), 8, 8-23.

Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2002). Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ? Bruxelles: De Boeck.

Amade-Escot, C. (1997). Observation des situations didactiques et pratique réflexive en formation initiale. *Recherche et Formation*, 25, 47-56.

Amade-Escot, C. (1998). Les contenus de l'éducation physique, contribution de deux programmes de recherche. *Science et motricité*, 32-33, 16-26

Amade-Escot, C. (2003). La gestion interactive du contrat didactique en volley-ball : agencement des milieux et régulations du professeur. In C. Amade-Escot (Ed.), Didactique de l'éducation physique – Etat des recherches (pp. 255-278). Paris : Revue EP.S.

Amade-Escot, C. (2007). Le Didactique. Collection Pour l'action. Paris : Editions EP.S.

Arnaud, P. & Broyer, G. (1986). La psychopédagogie des activités physiques et sportive. Privat.

Bachelard, G. (1940). La philosophie du non, Paris, PUF.

Baillauques, S. (2012). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. In Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (dir.) (2012). Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Bruxelles : De Boeck.

Bailleul, M., Thémines, J.-F., & Wittorski, R. (2012) Expérience et développement professionnel des enseignants : formation, travail, itinéraire professionnel.

Balas, A. (2001). L'entretien d'explicitation : « chapeau ! », Expliciter, 40, 12-26.

Barbier, C. (2011). Autoconfrontation et analyse des activités humaines. In G. Lemeur, & M. Hatano (Eds.), Approches pour l'analyse des activités (pp. 77-110). Paris : l'Harmattan.

Barbier, J.M. (1996). Savoirs théoriques et savoirs d'action. Paris : PUF.

Barbier, J.M. (2000). L'analyse de la singularité de l'action. Paris : PUF.

Barbier, J.M. (2011). Vocabulaire d'analyse des activités. Paris : PUF.

Barbier, J.M. & Galatanu, O. (2000). La singularité des actions : quelques outils d'analyse. In J.M. Barbier, L'analyse de la singularité de l'action, p. 47.

Barbier, J.M., & Thievenaz, J. (2013). Le travail de l'expérience. L'Harmattan : Paris.

Barkova, I. (2007). La théorie des essences chez Husserl. Les cahiers du LANCI, 6, 1-15.

Barrué, J.P. (2010). Le CAPEPS 2011, une réponse à des enjeux nouveaux, *EPS*, 343, 12-17

Baslev, K. (2006). Microgenèses didactiques dans une situation de révision textuelle en milieu adulte.

Baudouin, J.-M. et Friedrich, J. (dir.). (2001). Théories de l'action et éducation. Bruxelles : De Boeck Université

Ben Jomaa, H. & Terrisse, A. (2011) De l'expertise à l'enseignement : analyse comparative du rapport au savoir de deux enseignants de spécialités sportives différentes. *Revue Education et didactique*. N°3. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 61-79.

Bénaïoum-Ramirez, N. (2009). Faire avec les imprévus en classe. Représentations professionnelles et construction de la professionnalité, *Recherche et formation*, 63, 164-165

Bent, M. & Bent, R. (1990). Perceptions of good teaching among novice, advanced beginner and expert teachers. Paper delivred at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston.

Bérard, C. (2009). Le processus de décision dans les système complexes : une analyse d'une intervention systémique. (Thèse de doctorat, Université Paris Dauphine, Paris, France).

Berliner, D. C. (1989). « The place of process-product research in developing the agenda for research on teacher thinking ». In J. Lowyck & C. M. Clark (dir.), Teacher thinking and professional action: Studia paedagogica n° 9. Leuven : Leuven University Press, p. 3-21.

Bernard, C. (1865). Introduction à l'étude de la médecine expérimentale.

Bernier, M., Thienot, E., & Codron, R. (2009). Attention et performance sportive : état de la question en psychologie du sport appliquée. STAPS, 83(1), 25–42.

Berthoz, A., & Petit, J.-L. (2006). Phénoménologie et physiologie de l'action. Paris: Odile Jacob.

Bertone, S., Méard, J., Flavier, E., Euzet, J. P., & Durand, M. (2002). Undisciplined actions and Teacher-student transactions during two physical education lessons. *European Physical Education Review*, *8*(2), 99-117.

Biache, J.M. (2008). La construction de l'expérience corporelle : de l'expérience subjective à l'expérience transcendante. In M. Chenault, & M. Zicola (Eds.). Corps, culture et différence : du handicap au développement corporel (pp. 53-60). Orléans : Presses Universitaires d'Orléans.

Biache, J.M., & Gal-Petitfaux, N. (2012) Nature et mode de recours à la phénoménologie en STAPS et en Sciences de l'Éducation. In M. Quidu (Ed.), Les sciences du sport en mouvement. Innovations et traditions théoriques en STAPS (pp. 133-149). Paris : L'Harmattan.

Biddle, B.J., Anderson, D.S. (1986). Theory, Methods, Knowledge, and Research on Teaching. Handbook of Research on Teaching. A project ok the American Educational Research Association, 3è édition. New York : Macmillan.

Blanchard-Laville, C. (2001). Les enseignants entre plaisir et souffrance, Paris : PUF.

Bonnet, J-P. & Bonnet, C. (2012). La didactique sportive : entre permanences et innovations. In M. Quidu (Ed.). Les sciences du sport en mouvement. Innovations et traditions théoriques en STAPS. Paris, L'Harmattan.

Borde, F. (2008), Un entretien d'explicitation dans le contexte d'une création. Expliciter, 73,16 – 31.

Borko, H. & Putman, R. (1996). Learning to teach. Handbook of educational psychology, New York, Macmillan, 673-708.

Borko, H., & Shavelson, R. J. (1990). Teacher decision making. Dans B. F. Jones & L. Idol (Éd.), Dimensions of thinking and cognitive instruction (p. 311-346). New Jersey : Erlbaum.

Borkowski, J.G. (1985). Sing of Intelligence : Strategy Generalization and Metacognition. In S. Yussen (dir.). The development of reflection in children (p. 105-144). San Diego, CA : Academic Press

Bossard C., De Keukelaere C., Cormier J., Pasco D. et Kermarrec G. (2010). L'activité décisionnelle en phase de contre-attaque en Hockey-sur-glace. *@ctivités, 7*(2), 41-60.

Bossard, C. et Kermarec, G., (2011). La prise de décision des joueurs de sports collectifs ; Une revue de question en psychologie du sport, Mouvement & Sport Science, 2011/2 n°73, p. 3-22.

Boudard, J-M. (2010). Les pratiques de régulation didactique en éducation physique et sportive et professionnalité enseignante. *Thèse de doctorat*, Ecole normale supérieure, Cachan, France.

Boudard, J.M., & Robin, J.F. (2011). Décrire des pratiques de régulation didactique en éducation physique et sportive : la place des savoirs techniques. eJRIEPS, 24, 53-76.

Boudon, R. (1993). Structure dans les sciences humaines In Encyclopaedia Universalis, 21, 674a.

Boudreau, P. (2009). Pour un modèle de supervision de type inductif en formation des maîtres de stage en éducation physique. Éducation et francophonie, 37(1), 121-139.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*, Editions du Seuil, Paris.

Bourdoncle, R. (1994). Savoirs professionnels et formation des enseignants, une typologie sociologique. Recherche en Education, 13, 77-96.

Bouthier, D., & Durey A. (1995). La compétence d'un entraîneur de rugby, Education permanente, 123, 65-79.

Bower G.- G., Bonnett S. (2009). The Examination of a Mentoring Relationship During a Metadiscrete Physical Education Field Experience. *Journal of Research,* v. 4, n^{o} 2, p. 19-26.

Bressoux, P (2003). Les stratregies de l'enseignant en situation d'interaction. http://www.recherche.gouv.fr/recherche/aci/cognib.htm, 2002. <edutice-00000286>

Bressoux, P., & Dessus, P. (2003). Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. In M. Kail & M. Fayol (Eds.). Les sciences cognitives et l'école, Paris : P.U.F, p. 213-257.

Brière-Guenoun, F., Perez, S. & Durey, A. (2007). Etude exploratoire des connaissances mécaniques mobilisées par les enseignants d'EPS. Science & Motricité, 61, 9-23.

Bronfenbrenner, U. (1986). Dix années de recherche sur l'écologie du développement humain. In M. Crahay & D. Lafontaine. L'art et la science de l'enseignement, hommage à G. De Landsheere. Bruxelles, Paris, Nabor, Nathan.

Brophy, J. E. (1989). Advances in research on teaching. Greenwich: JAI Press.

Brousseau (1986), Fondements et méthodes en didactique des mathématiques, Recherches en didactiques des mathématiques, 7/2, 33-115

Bru, M. et Clanet, J. (2011). La situation d'enseignement-apprentissage : caractères contextuels et construits, *Recherches en éducation,* 12, 26-34.

Bucheton (2009). L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés.

Bui-Xuân, G. (1993). Une modélisation du procès pédagogique. In G. Bui-Xuân & J. Gleyse (Eds.). Enseigner l'EPS. Clermont-Ferrand, AFRAPS, 77-90.

Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A & Lestel, G. (2008). Expérience personnelle et expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS : deux études de cas contrastés en didactique clinique. *Education et Didactique*, 2/2, pp. 71-89. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A. & Margnes, E. (2007). L'expérience personnelle du professeur d'EPS, approche clinique et implications didactiques : une étude de cas d'une enseignante débutante. *eJRIEPS*, 11, 20-38.

Calderhead, J. (1996). Teachers : Beliefs and knowledge. Dans D. L. Berliner & R. C. Calfee (Éd.), Handbook of educational psychology (p. 673-708). New York : MacMillan.

Campillo, P., Keylouli, R. et Hespel, J.M. Tests d'attention chez le jeune gardien de football.

Candy, L. (2012). *Logiques décisionnelles préférentielles de fonctionnement des niveaux de pratiques scolaire en escalade*. Mémoire de Master, Université Paris Est Créteil, France.

Caparos, S. (2010). Load and the spatial profile of visual selective attention. Thèse.

Carlier, G., Borges, C, Clerx, M. & Delens, C. (2012). Identité professionnelle en éducation physique. *UCL Presses universitaires de Louvain*

Carlier, G., Clerx, C. et Vandercleyen (2014). Comprendre l'activité réflexive des stagiaires en EPS à travers leur rapport de stage : entre « théories subjectives » et répertoires de « savoirs professionnels ». ejrieps 33, juillet 2014

Carnus, M.F. (2001). Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique. Une étude de cas croisés. Thèse de doctorat non publiée, Université Paul Sabatier, Toulouse, France.

Carnus, M.F. (2003). Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : une étude de cas croisés. In :C Amade-Escot (éd) *Didactique de l'éducation physique, état des recherches,* 195-224, Paris : Revue EPS.

Carnus, M.F. (2008). Analyse didactique clinique de pratiques d'enseignants expérimentés et débutants. In MF Carnus, C. Garcia-Debanc & A. Terrisse. (Coord.). Analyse des pratiques des enseignants débutants. Approches didactiques. Grenoble, La pensée sauvage. 213-232.

Carnus, M.F. et Terrisse, A. (dir.). (2013). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question.* Revue EPS. Paris, France : Revue EPS, Collection Recherche et formation.

Casalfiore, S. (2000). L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants. Les cahiers de recherche du GIRSEF, 6.

Castoriadis, C. (1975) L'institution imaginaire de la société . Paris : Seuil.

Cauvin, F. (2015). L'activité de médiation de l'enseignant d'EPS. Etude de cas en badminton. Thèse de doctorat, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand II, France.

Cazemajou, A. (2014). « L'explicitation comme pédagogie phénoménologique et support de créativité en danse ». In A. Mouchet (dir.), L'explicitation de l'expérience subjective. Usages diversifiés en recherche et formation (pp. 233-251). Paris : L'Harmattan.

Cefaï, D. (1994). Type, typicalité, typification. La perspective phénoménologique. In B. Fradin, L. Quéré & J. Widmer (Eds.), L'enquête sur les catégories. Raison pratique 5 (pp. 105-128). Paris: EHESS.

Cefaï, D. (1997). Phénoménologie et sciences sociales. Alfred Schütz, naissance d'une anthropologie philosophique. Genève: Droz.

Chaliès, S., & Durand, M. (2000). L'utilisation discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. Recherche et formation, 35, 145-180.

Chamak, B. (2011). Dynamique d'un mouvement scientifique et intellectuel aux contours flous : les sciences cognitives (Etats-Unis, France). Revue d'histoire des sciences humaines, vol. 25, n°2, p 13-33.

Champy-Remoussenard, P (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. Savoirs, 2005/2, n°8

Champy-Remoussenard, P. (2014). En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques. Toulouse : Octarès.

Charlot, B. (1997). Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie, Paris : Anthropos.

Cifali, M., (1996). Démarche clinique, formation et écriture. In Paquay L., Altet M., Charlier E., et Perrenoud Ph. (dir). Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Bruxelles : De Boeck.

Cizeron, M. (2009). La croyance comme point d'appui à l'action. Etude de cas sur les croyances des enseignants. Revue Anthropologie des Connaissance, 3(1), 149-171.

Cizeron, M. (2013). Du savoir à l'activité : la supervision active et le guidage des apprentissages en éducation physique et en sport. Note de synthèse en vue de l'obtention d'une habilitation à diriger des recherches. Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand II.

Cizeron, M. & Gal-Petitfaux, N. (2002). Croyances factuelles et croyances représentationnelles en enseignement scolaire de la gymnastique. STAPS, 59(23), 43-56.

Cizeron, M. & Gal-Petitfaux, N. (2003). Savoirs d'action et savoirs de justification en situation d'enseignement : le cas de la gymnastique. Revue Française de Pédagogie, 143, 91-100.

Cizeron, M. & Gal-Petitfaux, N. (2006). Le travail en « vagues » et en « ateliers » : deux façons d'enseigner et d'apprendre au cours de leçons de gymnastique. In G. Carlier, D. Bouthier & G. Bui-Xuan (Coord.), Intervenir en Education physique et en sport (pp. 344-351). Louvain-la-Neuve (Belgique) : Presses Universitaires de Louvain.

Cizeron, M. & Gal-Petitfaux, N. (2009a). L'activité de supervision active des enseignants d'EPS en gymnastique : quels savoirs professionnels ? Sciences de la Société, 77, 29-42.

Cizeron, M., & Gal-Petitfaux, N. (2009b). Savoirs "situés" des enseignants d'EPS : le cas de l'activité de supervision active en gymnastique ? In Ph. Terral et J-L. Darreon, Les savoirs de l'intervention en sport : entre sciences et pratiques ? *Sciences de la société*, *77*, 29-41

Cizeron, M., & Gal-Petitfaux, N. (dir.) (2010). Analyse de pratiques : expérience et gestes professionnels. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.

Cizeron, M., Gal-Petitfaux, N., & Rolland, C. (2004). La gymnastique scolaire : savoir l'enseigner et savoirs pour l'enseigner. 4èmes Journées Internationales d'Etudes de l'AFRAGA, « En quoi les recherches en Activités Gymniques et Acrobatiques peuvent transformer les pratiques? », Amiens.

Cizeron, M. & Huet, B (2011). Regard phénoménologique sur l'expérience corporelle. In N. Gal- Petitfaux et B. Huet (Eds.), L'expérience corporelle (pp. 11-24). Paris : revue EP.S.

Clanet (2012). Pratiques enseignantes. Quels ancrages théoriques pour quelles recherches ?

Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers'thought processes. Dans M. C. Wittrock (Éd.), Handbook of research on teaching (3 éd., p. 255-296). New York : Mac Millan.

Cloes, M., Denève, A., Piéron M. (1995). Interindividual variability of teacher's feedback. Study in simulated teaching conditions, European Physical Education Review, n° 1, p. 83-93.

Cloes, M. & Roy, M. (2010). Le cheminement de l'approche écologique : du paradigme processus-produit au modèle heuristique du processus enseignement-apprentissage. In M. Musard, M. Loquet & G. Carlier. Sciences de l'intervention en EPS et en sport. Résultats des recherches et fondements théoriques. (pp 13-34). Paris, Editions EP.S.

Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Travailler, 4, 7-42.

Conein, B. et Jacopin, E. (1993). Les objets dans l'action. In B.Conein, N.Dodier et L.Thévenot (Eds.), Raisons pratiques n° 4. Les objets dans l'action (pp. 59-84). Paris : Editions de l'EHESS.

Copeland, W. D. (1987). Classroom management and student teachers‟ cognitive abilities: a relationship. *American Educational Research Journal*, *24*(2), 219-236.

Cornus, S. & Royal, A. (2006). La régulation dans le saut en longueur : une conception écologique. Revue EPS, 322, 33-37.

Costa, M., Graça, A., et Albuquerque, A. (2013). Conceptions de formation dans des institutions portugaises de formation initiale d'enseignants d'éducation physique : des connaissances nécessaires aux conseils pédagogiques, ejrieps, 28, 118-145.

Coulet, J.-C. (2010). Mobilisation et construction de l'expérience dans un modèle de la compétence. Travail et apprentissages, 6, 181-198.

Crahay, M. (1999). Psychologie de l'‟éducation. Paris : PUF.

Crahay, M. (2006), « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », Revue française de pédagogie, n°154, pp.97-110.

Crance, M.C. (2009). Analyse de l'activité individuelle et collective d'une classe engagée dans un processus de création d'une année scolaire. Le cas d'un atelier artistique Danse en 5ème. Mémoire de Master 2 non publié, Université de Rennes 2.

Crognier, L. et Féry, Y.A. (2007). 40 ans de recherche sur l'anticipation en tennis : une revue critique. Science et motricité, 62, 9-35.

David, B. et Amarouche, P. (2006). Approche clinique de l'activité évaluative de professeurs stagiaires d'éducation physique et sportive. eJRIEPS, 9, 4-17

Davies, D. (2003). Pragmatism, pedagogy and philosophy : a model of thought and action in primary technology and sience teacher education. International Journal of Technology and Design Education, 13 , p. 207-211.

De corte, E. (1996). Les fondements de l'action didactique. De Boeck, 3ème réedition.

De Montmollin, M. (1986), *L'ergonomie*, Paris, La Découverte.

De Montmollin, M. (1998). Savoir travailler. Le point de vue de l'ergonome. In J.M. Barbier, Savoirs théoriques et savoirs d'action (pp.189-200). Paris : PUF.

Debanne, T. (2003). Activité perceptive et décisionnelle du gardien de but de hand-ball lors de la parade : les savoirs d'experts. *STAPS*, 62, 43-58.

Delignières, D. (1991). Perception de la difficulté dans les taches perceptivo-motrices. Communication présentée au colloque national de la société française de psychologie, Clermont Ferrand, Décembre 1991.

Delignières, D. (1993). Anxiété et performance. In J.P. Famose (Ed), *Cognition et performance* (pp. 235-254). Paris : INSEP.

Delignières, D. (2009). Complexité et compétences. Un itinéraire théorique en Éducation Physique. Paris : Editions revue EPS.

Denzin, N.K. (1978), *The Research Ac t: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, 2nd ed., McGraw-Hill, New York, NY.

Depraz, N. (2002). La conscience. Approches croisées, des classiques aux sciences cognitives. Paris: Armand Colin.

Depraz, N. ; Varela, F. & Vermersch, P. (2011). A l'épreuve de l'expérience. Pour une pratique phénoménologique. Bucarest : Zeta Books.

Desbiens, J.-F. (2000). Étude du savoir d'intervention pédagogique d'enseignants d'éducation physique du primaire en lien avec l'accomplissement de la supervision active dans des situations d'enseignement par ateliers. Thèse de doctorat non publiée. Faculté des études supérieures, département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Faculté des sciences de l'éducation. Sainte-Foy: Université Laval.

Desbiens, J.-F. (2002). L'évaluation et la responsabilisation des élèves : ébauche d'une problématique sur le thème de la supervision active en enseignement de l'éducation physique. Brock Education, 12(1), 36-48.

Desbiens, J.-F. (2003). Comment comprendre les savoirs à la base de la régulation et de la supervision active en enseignement de l'éducation physique ? In C. Borges et J.-F. Desbiens (dir), Savoir, former et intervenir dans une éducation physique en changement (pp. 147-164). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Desbiens, J-F. (2010). L'action située : critique mesurée d'une approche novatrice de l'apprentissage. eJRIEPS, 19, 4-26

Desbiens, J.-F., Borges, C., & Spallanzani, C. (2009). La supervision pédagogique en enseignement de l'éducation physique. Éducation et francophonie, 37(1).

Desbiens, J.-F., Lanoue, S., Turcotte, S., Tourigny, J.-S., & Spallanzani, C. (2009). Perception de la fréquence d'apparition des comportements perturbateurs par des stagiaires en enseignement de l'éducation physique et à la santé (EPS). Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 12(2), 179-193.

Desbiens, J.-F., Leriche, J., Spallanzani, C., & Dumas, D., & Lanoue, S. (2006). Pour analyser et comprendre l‟intervention en éducation physique: pourquoi se contenter du regard

du borgne ? *Recherches qualitatives*, Vol. *26* (1), pp. 81-109) - http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html

Deslauriers, J.-P. (1991). Recherche qualitative. Guide pratique, p.6.

Dessus, P. (1995) Effets de l'expérience et de la matière dans l'utilisation de routines pour la planification de séquences d'enseignement. *Cahiers de la Recherche en Éducation*, 2/3, 1-28.

Develay, M. (1996). Peut-on former les enseignants ?

Dewey, J. (1933). How we think. Chicago: Regnery.

Di Cioccio, A. (2012). Articuler sécurité et performance : les décisions d'arbitrage dans le risque aéronautique. (Thèse de doctorat, Centre National des Arts et Métiers, Paris, France).

Dixon L., Jenningsa A., Orr K., & Tummons J. (2010). Dominant Discourses of Pre-service Teacher Education and the Exigencies of the Workplace : an Ethnographic study From English of Further Education. *Journal of Vocational Education and Training,* v. 62, n^{o} 4, p. 1-18.

Dolan, S. & Lamoureux, G. (1990). Initiation à la psychologie du travail. Boucherville : Les éditions Gaëtan Morin.

Dosseville, F. & al. (2011). Décisions arbitrales en football et performances physiques en situation écologique : indicateurs comportementaux et physiologiques. STAPS, 93, 51-60.

Doyle, W. (1977). Learning the classroom environment: an ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, *28*(6), 51–55.

Doyle, W. (1981). Research on classroom contexts. *Journal of Teacher Education*, *32(*6), 3-6.

Doyle, W. (1986). Classroom and management. In M.C. Wittrock (dir.), Handbook on research on teaching (3e éd., p. 392-431). New York (NY) : Macmillan

Duarte, N. (2003). Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professorr (por que Donald Schön não entendeu Luria). Educ. Soc., 24, (83), pp. 601-623.

Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. Revue Française de Sociologie, 4 , 505- 529.

Dunkin, M.J.& Biddle, B.J. (1974) The Study of Teaching. New-York: Rinehart & Wiston.

Dupont, J.P. ; Delens, C. ; Tessier, D. ; Cogérino, G. et Lafont, L. (2010). *Les approches psychosociologiques de l'enseignement*. In: Musard Mathilde, Loquet Monique, Carlier Ghislain, *Sciences de l'intervention en EPS et en Sport*, Revue EP.S: Paris.

Dupuis, P.A. (2002). Anthropologie temporelle des parcours singuliers en éducation et en formation, Habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'Education, p.154.

Durand, M. & Salini, D. (2011). Incorporation, parcimonie et élégance de l'expérience au travail : vers une « simplexification » des formations professionnelles. *Travail et Apprentissages*, 7, 81-93.

Durand, M. (1996). L'enseignement en milieu scolaire. Paris : P.U.F.

Durand, M. (2001). Chronomètre et survêtement. Editions Revue EP.S, Paris, 2001

Durand, M. & Arzel, G. (2002). Commande et autonomie dans la conception des apprentissages scolaires, de l'enseignement et de la formation des enseignants. In M. Carbonneau & M. Tardif (Eds.). Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école. Sherbrooke, Ed. du CRP, 61-77.

Durand, M., Ria, L., Flavier, E. (2002). La culture en action des enseignants. Revue des Sciences de l'Éducation, VOL. XXVIII, 1, 83-103.

Durand, M., Saury, J., & Veyrunes, P. (2005). Relações fecundas entre pesquisa e formação : elementos para um programa. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 37-62.

Ericsson K.A. & Simon, H.A. (1984). Protocol analysis. Verbal reports as data. London, MIT Press.

Faingold, N. (1993). Accéder aux savoirs implicites de l'acte pédagogique : l'entretien d'explicitation avec des enseignants experts, Communication au premier Congrès d'actualité de la recherche en éducation et formation, Paris, 25, 26, 27 mars.

Faingold, N. (2001) Analyse de pratiques : du formateur débutant à l'expert, deuxième partie, Expliciter n° 40, p. 1-11

Faingold, N. (2002). Situation problème, situation ressource en analyse de pratique. Expliciter, 45, 38-41.

Faingold, N. (2005). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires, Expliciter, n°58, janvier 2005, pp. 1-15. http://www.grex2.com

Faingold, N. (2013). Accompagner l'émotion explicitation, décryptage du sens et parties de soi. Expliciter, n° 100, novembre 2013, pp. 29-38. http://www.grex2.com

Faingold N. (2015), Introduction au dossier : De l'explicitation des pratiques professionnelles au décryptage du sens, *Expliciter* n° 108, p. 34-36

Faingold, N., Flye Sainte-Marie, A., & Wittorski, R. (2009), Dire le travail éducatif : une analyse de l'activité des éducateurs en milieu ouvert. Roubaix : Ecole Nationale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse.

Falzon, P. (1998). La construction des connaissances en ergonomie: éléments d'épistémologie. In M.-F. Dessaigne & I. Gaillard (Eds.), Des évolutions en ergonomie. Toulouse: Octares.

Famose, J.P., (1999). Analyse des demandes informationnelles des taches motrices et apprentissages moteurs. In Olivier, I. et Ripoll, H., *Le développement moteur de l'enfant et pratiques physiques sportives*. Paris : Editions revue EPS.

Fargier, P. (2006). EPS et apprentissages moteurs, Paris : Vigot.

Félix, C. et Saujat, F. (2007). Les débuts dans le métier enseignant. Actes du symposium sur CD Rom : Analyse de l'activité des enseignants débutants et formation des maîtres : quelles articulations ? Congrès AREF, Université Louis Pasteur, Strasbourg, 28-31 aout 2007.

Fernandez, N. (2010). L'attention visuelle sélective : pertinence, saillance, résistance à l'interférence. Thèse de doctorat en psychologie.

Ferrel-Chapus, C. et Martin-Vernazza, S. Focalisation attentionnelle : processus d'apprentissage implicite ?

Ferrero-Boutrais, M. (2015). Le « je » professionnel en construction des professeurs des écoles débutants. Une approche psychophénoménologique. Thèse de doctorat, Université de Cergy-Pontoise, France.

Figari, G. (1994). Evaluer : quel référentiel ? Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

Flandin, S. (2015). *Analyse de l'activité d'enseignants stagiaires du second degré en situation de vidéoformation autonome : Contribution à un programme de recherche technologique en formation* (Thèse de doctorat, Université Blaise Pascal, Clermont Ferrand 2, France).

Fleurance, P. & Cotteaux, V. (1999). Construction de l'expertise chez les entraîneurs sportifs d'athlètes de haut-niveau français. *Avante*, 2, 54-68. 415

Fornel, M. et Quéré, L. (dir.). (1999). La logique des situations. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales

Frega, R. (2006). *John Dewey et la philosophie comme épistémologie de la pratique*, Paris, L'Harmattan.

Gage, N.L. (1972). Teacher effectiveness and teacher education: the search of an scientific basis. Palo Alto CA: Pacific Book.

Gage, N.L. (1989). The paradigm Wars and Their Aftermatch. A « Historical » Sketch of Researh on Teaching Since 1989. Educational Researcher, 18(7), 4-10.

Gagné et coll, (1989). Recherches en didactique du français, p.29

Gagné, E.D. (1985). The cognitive Psychology of School Learning. Boston : Little, Brown.

Gal-Petitfaux, N. (2000). Typicalité dans la signification et l'organisation de l'intervention des professeurs d'éducation Physique et Sportive en situation d'enseignement de la natation : le cas des situations de nage en file indienne. Thèse de doctorat STAPS non publiée, Université de Montpellier 1.

Gal-Petitfaux, N. (2002). Le point sur l'‟analyse des pratiques en EPS : effets de formation et de transformation. Conférence introductive au Colloque "Apprendre, enseigner et former en EPS. Analyse et transformation des pratiques", IUFM, Orléans.

Gal-Petitfaux, N. (2006a). Analyse des pratiques d'enseignement de l'EPS. Les « outils » utilisés dans les recherches conduites sous le paradigme de l'action située. In D. Loizon (Ed.), Analyse de pratiques : miroir des apprentissages (pp. 11-28). Dijon : SCEREN, CRDP Bourgogne.

Gal-Petitfaux, N. (2006b). Les injonctions dans la communication en classe : des énoncés simples masquant une compétence discursive chez les enseignants d'EPS. Communication orale au Colloque International ARIS "Co-construire des savoirs"», Besançon, 9-12 mai.

Gal-Petitfaux, N. (2009). L'usage du matériel sportif par l'enseignant d'éducation physique pour gérer une classe difficile. Les Dossiers de l'Educateur, n°spécial "Les objets, outils pour enseigner". *Educateur*, *3*, 28-31.

Gal-Petitfaux, N. (2010a). L'activité en classe de l'enseignant d'EPS et le caractère « situé » des connaissances dans l'action : contribution d'un programme de recherche en anthropologie cognitive. *eJRIEPS*, *19,* 27-45.

Gal-Petitfaux, N. (2011). La leçon d'Education physique et sportive : formes de travail scolaire, expérience et configurations d'activité collective dans la classe. Contribution à un programme de recherche en anthropologie cognitive. (Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand, France).

Gal-Petitfaux, N. (2012). Les interactions langagières et proxémiques en classe d'Education physique : un révélateur de l'identité professionnelle des étudiants stagiaires. G. Carlier; C. Borgès; M. Clerx & C. Deslens. *Identité professionnelle en éducation physique*, Presses universitaires de Louvain, pp.43-59.

Gal-Petitfaux, N. & Cizeron, M. (2000). Trois configurations typiques de transmission du savoir : étude d'un cas d'enseignement de la gymnastique au collège [CD-ROM]. Actes du colloque de l'ARIS « L'intervention dans le domaine des activités physiques et sportives : compétence(s) en mutation ? ». Grenoble, 14-16 décembre.

Gal-Petitfaux, N. & Saury, J. (2002). Analyse de l‟agir professionnel dans une perspective d‟anthropologie cognitive. Revue française de pédagogie, 138, 51-61.

Gal-Petitfaux, N., & Cizeron, M. (2003). Les attitudes typiques d‟accompagnement des élèves en situation d‟apprentissage en EPS. Actes du Colloque « Analyse des pratiques en situation d‟enseignement de l‟EPS. Formation initiale et continue premier degré et liaisons premier et second degré. Etat des lieux, questions saillantes », co-organisé par l‟IUFM Orléans-Tours, l‟Inspection Académique du Loiret et l‟AEEPS régionale Orléans-Tours, Ingrannes (Loiret) [CD-ROM]

Gal-Petitfaux, N., & Cizeron, M. (2006a). Intelligibilité de la pratique EPS et construction des savoirs d‟expérience par l‟analyse réflexive : étude de cas d‟un stagiaire PLC2. Actes du Colloque International ARIS "Co-construire des savoirs", Besançon, 9-12 Mai.

Gal-Petitfaux, N., & Cizeron, M. (2006b). Motifs "cachés" et motifs "apparents" du dialogue professeur - élèves lors des bilans de leçon : étude de cas d'enseignants novices en Education physique. eJRIEPS, 10, 21-33.

Gal-Petitfaux, N., & Durand, M. (2001). L‟enseignement de l‟Education physique comme " action située " : propositions pour une approche d‟anthropologie cognitive. STAPS, 55, 79-100.

Gal-Petitfaux, N., & Ria, L. (2004). Apprentissage par l‟action et construction d‟indices de typicalité : le cas des enseignants débutants en éducation physique et sportive. In M. Loquet et Y. Léziart (Eds.), Cultures sportives et artistiques. Formalisation des Savoirs Professionnels (pp. 217-220). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Gal-Petitfaux, N., Cizeron, M., & Vors, O. (2011). Configurations de l'activité de l'enseignant d'Education physique en situation de supervision active. Actes de la 6ème biennale internationale de l‟Association pour la Recherche en Intervention en Sport (ARIS), 27-29 mai 2010, Sherbrooke, Canada.

Gal-Petitfaux, N., Sève, C., Cizeron, M., & Adé, D. (2010). Activité et expérience des acteurs en situation : les apports de l‟anthropologie cognitive. In M. Musard, G. Carlier & M. Loquet (Eds), Sciences de l‟intervention en EPS et en sport (pp. 67-85). Paris : Revue EP.S.

Gauthier, C., & al. (1997). Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. Québec : De Boeck Université.

Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S., & Simard, D. (1997). Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.

Gesbert, V. (2013). Le programme de recherche de la psycho phénoménologie

Ghiglione, R. et Richard, J.F. (Eds.). Cours de psychologie : 3. Champs et théories. Paris : Dunod

Goffman, E. (1974). Les rites d‟interaction. Paris : Minuit (Trad. d‟A. Kihm).

Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. Éducation et didactique, 1(3), 47-69.

Goigoux, Ria et Toczek-Capelle (2009). Mieux connaître les parcours de formation des enseignants débutants pour mieux les former, In Goigoux, Ria et Toczek-Capelle (Dir.) Les parcours de formation des enseignants débutants, presse universitaire Blaise Pascal.

Gold, Y. (1996). Beginning teacher support : Attrition, mentoring, and induction. In J. Sikula, T.J. Buttery et E. Guyton (dir.), Handbook of research on teacher education, (p. 548-594). New York, NY : Macmillan.

Gottsmann, L. et Delignières, D. (2015). À propos des obstacles épistémologiques à l'émergence du concept de compétence. Sciences et motricité.

Gouju, J-L., Vermersch, P. & Bouthier, A. (2003). Objectivation des actions athlétiques par entretien d‟explicitation. *STAPS*, 62, 59-73.

Gouju, J.L. (2003). Documenter les aspects sensibles de l'expérience : l'approche de la psychophénoménologie. Vè Journées d'étude ACT'ING, L'observatoire des objets d'analyse de l'activité humaine, 30 et 31 mai, Quiberon.

Gouju, J.L. (2006). L'oeil de maquignon comme compétence professionnelle des enseignants d'éducation physique et sportive. In G. Carlier, D. Bouthier & G. Bui-Xuan (Eds.), Intervenir en éducation physique et en sport (pp. 481-486). Louvain: Presses Universitaires de Louvain.

Grossman, P.L. & Richert, A.E. (1988). Unaknowledge growth: A re-examination of the effect of teacher education. Teaching and teacher Education, 4, 53-63.

Grosstephan, V. (2010). Développement professionnel d'enseignants d'EPS : processus et effets dans le cadre d'un dispositif de formation continue associant praticiens et chercheur. Thèse de doctorat, non publiée. Université Reims Champagne-Ardenne.

Gurwitsch, A. (1957). Théorie du champ de conscience. Paris : Desclée de Brouwer.

Gusdorf, G. (1951). Mémoire et personne. Paris: PUF.

Hadji, C. (1995). Penser et agir l'éducation. ESF.

Halkes, R., & Deijkers, R. (2003). Teachers'teaching criteria. Dans M. Kompf & P. M. Denicolo (Éd.), Teacher Thinking twenty years on : Revisiting persisting problems and advances in education (p. 3-13). The Netherlands, Lisse : Swets & Zeitlinger B.V.

Hastie, P. A., & Saunders, J. E. (1990). A study of monitoring in secondary school physical education. *Journal of Classroom Interaction*, *25*, 47-54.

Hastie, P. A., & Siedentop, D. (1999). An ecological perspective on physical education. *European Physical Education Review*, *5*(1), 9-29.

Hochschild A. (1983). The managed heart : Commercialization of human feeling. Berkeley: University of California Press.

Huber, M. & Chautard, P. (2001). Les savoirs cachés des enseignants. Quelles ressources pour le développement de leurs compétences professionnelles. L'Harmattan, Paris.

Husserl, E. (1905/1964 trad. Henri Dussort, 1964). Leçons sur la phénoménologie de la conscience du temps., Paris : PUF.

Husserl, E. (1913/1950 trad. Paul Ricoeur). Idées directrices pour une phénoménologie. Paris : Gallimard.

Husserl, E. (1970/1991). Expérience et jugement. Paris : PUF.

Hutchins, E. (1995). Cognition in the wild. Cambridge MA: The MIT Press.

Jackson, P. (1968). Life in classrooms. New York, Holt, Rinehart & Winston.

James, W. (1909/trad. 2007). Philosophie de l'expérience : un univers pluraliste. Paris : Les Empêcheurs de tourner en rond.

Jean, A. (2008). Le traitement des impr_evus par les professeurs stagiaires de technologie en formation initiale à l'IUFM ? Quels gestes professionnels d'ajustement en situation de classe ? Quelle utilisation pour leur développement professionnel ? (Thèse de doctorat, Université Montpelier III Paul Valéry, France).

Jelicic, H., Theokas, C., Phelps, E., & Lerner, R.M. (2007) Modeling ecological and contextual effects in longitudinal studies of human development: A view of the issues. In T.D. Little, J.A. Bovaird, & N.A. Card, Modeling ecological and contextual effects in longitudinal studies of human development . Mahwah, NJ: Erlbaum.

Jorro, A. (2002). Professionnaliser le métier d'enseignant, Paris : ESF éditeur.

Jorro, A. (2011). Reconnaître la professionnalité émergente. Dans Jorro, A. et De Ketele, J-M. (dir.) La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?, pp. 7-16, Bruxelles : De Boeck.

Jorro, A. (2014). Dictionnaire des concepts de la professionnalisation, pp. 242-244. Bruxelles : De Boeck.

Joshua, S. (1996). Le concept de contrat didactique et l'approche vygotkienne. In C. Raisky & M. Caillot (Eds.), Au delà des didactiques, le didactique. Débats autour des concepts fédérateurs (pp. 145-158). Bruxelles: De Boeck.

Joshua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ?, in Raisky, C & Caillot, M. Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs, pp. 61-73. Bruxelles : De Boeck.

Jourdan, I. & Terrisse, A. (2002). « Évolution du rapport au savoir et professionnalisation : une étude de cas dans la formation initiale en EPS à l'IUFM de Toulouse », Actes des 3e journées d'études franco-québécoises des didactiques, La Sorbonne, Paris, 17 et 28 juin 2002.

Jourdan, I. & Terrisse, A.. (2004). « Rapport au savoir et professionnalisation en EPS : trois études de cas à l'IUFM Midi-Pyrénées », Pratiques psychologiques, Société française de psychologie : éditions Elsevier.

Joyce, B. R. (1978). Toward a theory of information processing in teaching. Educational Research Quarterly , 3 (4), p. 66-77.

Jullien, F. (1996). Traité de l'efficacité. Paris : Grasset.

Kennedy, M. (1983). "Working knowledge". Knowledge: Creation, diffusion, Utilization, 5 (2), 193-211.

Kermarrec, G. & Bossard, C. (2016). *La prise de décision intuitive et coordonnée : contribution à la formation tactique des joueurs de football*. In F. Dosseville & C. Garncarzyk (Eds), La prise de décision en football. PUC : Caen.

Kermarrec, G., & Roure, C., (2016). L'entraînement et l'enseignement de la prise de décision dans les jeux sportifs collectifs. L'usage des situations de jeux réduits à l'épreuve des modèles théoriques et des résultats de la recherche en sciences du sport. *eJRIEPS, 37,* 58-79

Kirk, D., & Kinchin, G. (2003). Situated learning as a theoretical framework for sport education. European *Physical Education Review*, *9*(3), 221-235.

Kirsh, D. (1991). Today the earwig, tomorrow man ? *Artificial Intelligence, 47*, 161-184.

Kleven, T. A. (1991). Interactive teacher decision-making – still a basic skill ? Scandinavian Journal of Educational Research , 35 , p. 287-294.

Koners, U., Goffin, K., (2007), Learning from postproject reviews : A cross-case analysis, Journal of Product Innovation Management, vol. 24, p. 242-258.

Kuhn, T.S. (1983). La structure des révolutions scientifiques. Paris: Flammarion

Lahire, B. (1998). L'homme pluriel. Paris : Nathan.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1985). Les métaphores dans la vie quotidienne. Paris: Éditions de Minuit.

Larue, J. & Ripoll, H. (2004) Manuel de Psychologie du Sport. Tome 1 : Bases psychologiques de la performance sportive. Paris : Editions Revue Education Physique et Sport. Collection Recherche et Formation.

Lave, J. (1988). Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life. Cambridge: Cambridge University Press.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation in Communities of Practice. New York: Cambridge University Press.

Laveault, D. (2007). De la régulation ou réglage : élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages. In L. Allal et L. Mottier-Lopez. Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation. (pp. 207-234). Bruxelles : De Boeck.

Lavergne, J-P. (1983). La décision : psychologie et méthodologie. Paris : Les éditions E.S.F.

Le Boterf, G. (2011). Construire les compétences individuelles et collectives, édition d'organisation Eyrolles

Le Moigne, J.L. (1999) La modélisation des systèmes complexes. Paris : Dunod (2e ed).

Leca, R. et Billard, M. (2005). L'enseignement des activités physiques sportives et artistiques. Ellipses.

Lee, A., Keh, N.C. & Magill, R.A. (1993). Instructional effects of teacher feedback in physical education. Journal of Teaching in Physical Education, 12, 228-243.

Legendre, M.-F., & David, R. (2012). Les référentiels : dans quelle mesure contribuent-ils à assurer une plus grande cohérence de la formation ? In J. Desjardins, M. Altet, R. Etienne, L. Paquay & P. Perrenoud (Dir.), La formation des enseignants en quête de cohérence (pp.). Bruxelles : De Boeck

Legrand : pour un collège démocratique 1982

Lehmann, J.C. (1998). De la gestion de la complexité à un corpus des sciences de l'action. In J.M. Barbier, Savoirs théoriques et savoirs d'action (147-160). Paris : PUF.

Leinhardt, G. (1990). Capturing craft knowledge in teaching. Educational Researcher, 19(2), 18-25. Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. Recherche en Didactique des Mathématiques. 7(2), 33-115.

Leinhardt, G. & Smith, D.A. (1985). Expertise in mathematics instruction : subject matter knowledge. Journal of Educational Psychology, 77, 247-271.

Leinhardt, G., & Greeno, J. G. (1986). The cognitive skill of teaching. Journal of Educational Psychology, 78 (2), 75-95.

Lémonie, Y & Montandon, C. (2014), « Interaction et expérience : dialogue autour d'une investigation psycho-phénoménologique des processus en jeu dans les interactions d'enseignement-apprentissage en natation scolaire », Action, interaction, intervention. À la croisée du langage, de la pratique et des savoirs, N. Wallian, M.-P. Poggi & A. Chauvin-Vileno (dir.), Berne, Peter-Lang, p.255-285.

Lémonie, Y. (2009). *Etude de l'interaction d'enseignement-apprentissage : le cas de l'enseignement de la natation sportive en EPS*. (Thèse de doctorat, Université Paris Est Créteil, France).

Lémonie, Y., Gouju, J.-L., & David, B. (2007). Les interactions comme construction d'un espace d'intercompréhension partagée. Le cas de l'enseignement de la natation sportive. *EJRIEPS, 11*, 89-105.

Leplat, J. (1995). A propos des compétences incorporées. Education Permanente, 123: 101-115.

Leplat, J. (2006). Les contextes de formation. Education Permanente, 166, 29-48.

Leroy, M. (2010). Impact du contexte scolaire sur la motivation et ses conséquences au plan des apprentissages. Thèse de doctorat, Université de Grenoble II, France.

Léséluc, de, E. (2006). Del macro al micro ; del analisis de la postmodernidad al de la reflexividad. Revista Internacional de Sociologia, CESIC, 253–257.

Lessard, C. (2009). Le référentiel de compétences, un levier de la professionnalisation de la formation ou un effet de langage ? In Etienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L. & Perrenoud, P. (dir.). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Bruxelles : De Boeck, 2009, 264 p.

Lessard, C. et Meirieu, P. (2008). *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck, 2008

Lieury, *A. (1990). Manuel de psychologie générale, Bordas, Paris.*

Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago : University of Chicago Press.

Lyotard, J.-F. (2004). La phénoménologie (14ème ed.). Paris: PUF.

Mack, A., & Rock, I. (1998). Inattentional blindness. Bradford book, Cambridge : MIT press.

Mahnaz, M. (1994). An experienced teachers'model of thinking and teaching : An ethnographic study on teacher cognition. Dans Annual Meeting of the American Educational Research Association . New Orleans, LA.

Maître de Pembroke, E. (2015). Phénoménologie des gestes de positionnement en classe. Recherche & Educations, 13, 101-115.

Maitre de Pembroke, E. (2013). L'impact des contextes culturels dans la conscience corporelle. Le geste dans la relation à l'autre. In B. Andrieu, J. Morlot, & G. Richard (Eds.), L'expérience corporelle (pp 181-191). Paris : éditions AFRAPS.

Maitre de Pembroke E. (2014). Analyser les gestes professionnels des enseignants. In A. Mouchet (Ed.), L'explicitation de l'expérience subjective. Usages diversifiés en recherche et formation (61-79). Paris : L'Harmattan.

Malglaive, G. (1990). Enseigner à des adultes. Paris : PUF.

Marcel, J.-F. (dir.) (2002), Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation, *Revue française de pédagogie*,138, 5-134.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado et futuro. Sísifo-revista de ciências da educação, n. 8, 2009, p. 7-21.

Marsenach, J. (1991). EPS : quel enseignement ? Paris : INRP.

Martinand, J.-L. (1986). Connaître et transformer la matière. Berne : Peter Lang.

Martineau, S., & Gauthier, C. (2000). La place des savoirs dans la construction de l'identité professionnelle collective des enseignants ou le paradoxe de la qualification

Martinez, C. (1998). L'entretien d'explicitation comme outil de recueil de données. In C. Amade-Escot, J.-P. Barrué, J.-C. Bos, F. Dufor, M. Dugrand & A. Terrisse (Eds.), Recherches en EPS: bilan et perspectives (pp. 389-398). Paris: Revue EPS.

Martinez, C. (2001). Méthode, outil, instruments. Expliciter, 41, 1-10.

Maubant et Martineau (Dir) Fondements des pratiques professionnelles des enseignants. P285-320 Ottawa, (2011)

Mérand, J. (2016). Fiabilisation des décisions de conduite en salle de commande d'une centrale nucléaire : le rôle de l'argumentation dans la résolution collective de problèmes (Thèse de doctorat, Université Paris Sud, Orsay, France).

Merleau Ponty, M. (1942). La structure du comportement. Paris : Pill.

Merleau-Ponty, M. (1945). Phénoménologie de la perception. Paris : Gallimard.

Merleau-Ponty, M. (1964). Le visible et l'invisible. Paris : GallimardMialaret, G. (1991). Pédagogie générale, PUF.

Mialet, J.P. (1999). L'attention. Que sais-je ? Paris : PUF.

Ministère de l'Éducation Nationale. (1989). Rapport du Recteur Daniel Bancel, à Lionel Jospin, Ministre d'Etat, Ministre de l'éducation nationale, Ministre de la jeunesse et des sports. Créer une nouvelle dynamique pour la formation des maitres. 10 octobre 1989.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2008). Programmes de l'enseignement d'éducation physique et sportive au collège. Bulletin Officiel spécial n°6 du 28 Août 2008.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2009). Programmes de l'enseignement d'éducation physique et sportive pour les lycées de la voie professionnelle. Bulletin Officiel spécial n°2 du 19 Février 2009.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2009). Programmes de l'enseignement d'éducation physique et sportive pour les lycées d'enseignement général et technologique. Bulletin Officiel spécial n°4 du 29 Avril 2010.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2012). Circulaire n°2012-056 du 27-3-12. Orientations et instructions pour la préparation de la rentrée 2012

Ministère de l'Éducation Nationale. (2012). Rapport de la concertation. Refondons l'école de la république.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2013). Loi n°2013-595 du 8.07.2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2013). Bulletin Officiel de l'Education Nationale n°30 du 25/07/2013

Ministère de l'Éducation Nationale. (2014). Rapport de jury du concours externe de recrutement des professeurs d'Éducation Physique et sportive. Session 2014.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). Bulletin Officiel de l'Education Nationale n°13 du 26/03/2015, Fiche n°7, Modalités d'évaluation et de titularisation des professeurs certifiés, professeurs d'éducation physique et sportive, des professeurs de lycée professionnel et des conseillers principaux d'éducation.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). Décret n°80-627 du 4 août 1980 relatif au statut particulier des professeurs d'éducation physique et sportive, Version consolidée au 20 septembre 2015, site consulté le 20 septembre 2015 : http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=E81CD1FE8A8C40094150388B42E64B38.tpdjo09v_2&dateTexte=?cidTexte=JORFTEXT000000861758&categorieLien=cid

Molina, E., & Gervais, C. (2008). Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques. Québec: PUQ.

Monfette, O., Grenier, J. et Gosselin, C. (2015) Influence des stages sur le sentiment d'efficacité personnelle de stagiaires en enseignement de l'éducation physique et à la santé », *Carrefours de l'éducation* 2(40), 139-153.

Morin, E. (1977). La méthode Tome I : La nature de la nature. Paris : Seuil.

Morin, E. (1984). Science et conscience de la complexité. Aix en Provence: Librairie de l'Université.

Morin, E. (1990). Introduction à la pensée complexe. Paris: ESF.

Morin, E. (2015). Penser global. Robert Laffont.

Morine-Dershimer, G. (1978a). Planning and classroom reality : An in-depth look. Educational Research Quarterly , 3 , p. 83-99.

Morine-Dershimer, G. (1978b). The anatomy of teacher prediction. Educational Research Quarterly , 3 (4), p. 59-65.

Mouchet, A. (2003). *Caractérisation de la subjectivité dans les décisions tactiques des joueurs d'Elite 1 en rugby* (Thèse de Doctorat, Université Bordeaux 2, France).

Mouchet, A. (2005). Modélisation de la complexité des décisions tactiques en rugby. *eJRIEPS,* 7, 03-15.

Mouchet, A. (2006). Prendre en compte la subjectivité des joueurs de rugby pour optimiser l'intervention. Revue STAPS.

Mouchet, A. (2011). Les registres de technicité : un concept utile pour analyser l'activité des sujets dans les APSA ? eJRIEPS, 23, 76-92.

Mouchet, A. (2011). Méthodologie d'accès à l'expérience subjective : entretien composite et vidéo, Savoirs, 27, 85-105.

Mouchet, A. (2012). Modélisation de la complexité des décisions tactiques en rugby. In M. Quidu (Ed.), Les STAPS face aux renouvellements théoriques contemporains (pp. 243-268). PUN : Nancy.

Mouchet, A. (2014). Comprendre l'activité en situation : articuler l'action et la verbalisation de l'action (Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Paris Est Créteil, France).

Mouchet, A., (2008). Dynamique de production du jeu de mouvement en rugby : tendances communes et particularités au niveau international, Science et motricité, 64, 93-102.

Mouchet, A., (2008). La subjectivité dans les décisions tactiques des joueurs experts en rugby. *eJRIEPS*, 14, 96-115.

Mouchet, A., Harvey, S., Light, R. (2013). « Match coaching: communications with players during the game ». Physical Education and Sport Pedagogy. doi: 10.1080/17408989.2012.761683.

Mouchet, A., Vermersch, P., & Bouthier D. (2011). Méthodologie d'accès à l'expérience subjective : entretien composite et vidéo. Savoirs, 27, 87-105.

Munthe, E., & Thuen, E. (2009). Lower secondary school teachers'judgements of pupils'problems. Teachers and Teaching : Theory and Practice , 15 (5), p. 563-578.

Nault, T. (1994). L'enseignant et la gestion de la classe. Montréal : Les Editions Logiques.

Newby, TJ. (1991). Classroom motivation: Strategies of first-year teachers. Journal of Educational Psychology, 83(2), 195-200.

Newell A. et Simon, H.A. (1972). — Human problem solving. New York, Englewood Cliff.

Norman, D.A. (1993). Things that make us smart. New York: Addison Wesley.

Nugier A., Niedhental P. (2005). Les .motions aux commandes des cognitions. In L. R ia (.d.). Les émotions. Paris : Revue EPS, p. 31-46.

Osty, F. (2013). Devenir un professionnel : une multiforme de l'expérience. Dans Travail et développement professionnel. Construire l'expérience (2). Éducation permanence, n°197, décembre 2013, pp. 29-40.

Pachou, B., & Zalla, T. (2000). Enjeux et signification du « retour à la conscience » en sciences cognitives. Intellectica, 2(31), 9-34.

Paquay, L. (2012). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. In Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (Dir.) (2012). Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Bruxelles : De Boeck

Paris, S.G. et P. Winograd (1990), How Metacognition Can Promote Academic Learning and Instruction. In B. F. JONES et L. IDOL (dir.), Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, p. 15-53.

Parker, W. C., & Gehrke, N. J. (1984). À grounded theory study of teachers'decision making. Présenté au Annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Parker, W. C., & Gehrke, N. J. (1986). Learning activities and teachers' decisionmaking : some grounded hypotheses. American Educational Research Journal , 23 (2), p. 227-242.

Pastré, P. (2009). Le but de l'analyse du travail en didactique professionnelle : développement et / ou professionnalisation ? In M. Durand, & L. Filliettaz (Eds.), Travail et formation d'adultes (pp. 159-190). Paris : PUF.

Pastré, P., Samurçay, R.& Bouthier, D. (1995). Le développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle, Éducation Permanente, 123, 149

Perez-Roux, T. (2011). Formation initiale des enseignants, dynamiques identitaires et construction des savoirs professionnels. Dans P. Maubant., J. Clénet et D. Poisson (dir.), Débats sur la professionnalisation des enseignants : les apports de la formation des adultes. (p. 211-246). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec,

Perez-Roux, T. (2012). (dir.). La professionnalité enseignante. Modalités de construction en formation., Rennes : P.U.R.

Perez-Roux, T. (2015). Formation des enseignants et enjeux identitaires : entre dispositifs à visée réflexive, acteurs et contextes d'insertion. Education & Formation, e-303, Juillet, 11-24.

Perez-Roux, T. & Lanéelle, X. (2015). Pluralités des ressources pour l'action dans les processus de transition en formation-emploi chez les enseignants du secondaire. Les sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle, 48(4), 17-40.

Perrenoud, P. (1996a). La pédagogie à l'école des différences, Paris, ESF, 1995, 2e éd. 1996, chapitre 4, pp. 119-128. http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life

Perrenoud, P. (1996b). Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude . Paris: ESF.

Perrenoud, P. (1998). Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. ESF.

Perrenoud P., Altet M., Lessard Cl., Paquay L., (2008), Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience, Bruxelles, de Boeck université, coll. Perspectives en éducation et formation.

Peschard, I. (2004). La réalité sans représentation. La théorie énactive de la cognition et sa légitimité épistémologique. Thèse de doctorat non publiée, École Polytechnique.

Peterson, P., Comeaux, M. (1987). Teachers' schemata for classroom events: The mental scaffolding of teachers' thinking during classroom instruction. Teaching and Teacher Education, 3(4), 319-331.

Petitmengin, C. (2011). Le dedans et le dehors : une exploration de la dynamique pré-réfléchie de l'expérience corporelle. Travail et Apprentissages, n°7, juin 2011, pp. 105-120.

Philippot, T. (2008). La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques. Thèse de doctorat, Université de Reims-Champagne-Ardenne, France.

Piaget, J. (1967). La psychologie de l'intelligence. Paris : Armand Colin.

Piaget, J. (1974 a). Réussir et comprendre. Paris : PUF.

Piaget, J. (1974 b). La prise de conscience. Paris : PUF

Piéron M. (1982). Analyse de l'enseignement des activités physiques. Bruxelles: Ministère Education nationale et culture française.

Pieron, M. (1992). Pédagogie des activités physiques et du sport. *In Revue EPS*.

Pieron, M., & Carreiro da Costa, F. (1998). Actualité de la recherche en pédagogie des activités physiques et sportives en Europe. In C. Amade-Escot, J.-P. Barrué, J.-C. Bos, F. Dufor, M. Dugrand & A. Terrisse (Eds.), Recherches en EPS: bilan et perspectives (pp. 17-30). Paris: Revue EPS.

Piot, T. (2008), « La construction des compétences pour enseigner », Mc Gill Journal of Éducation (Montréal, Canada), volume 43, n°2, p.95-110.

Piot, T. (2012). Observer les pratiques enseignantes : une question de méthodologie, In Observer les pratiques enseignantes, coordonnéé par Altet, Bru, Blanchard-Laville, Savoir et formation

Prost, A. (1985). Eloge des pédagogues, Seuil.

Quéré, L. (2000). Singularité et intelligibilité de l'action. In J.M. Barbier, L'analyse de la singularité de l'action (pp. 147-170). Paris : PUF.

Quidu, M. (2009). Les thêmata dans la recherche en STAPS : motivations et modalités d'intervention. STAPS, 84, 7-25

Quidu, M. (2011). Les STAPS face à la pluralité épistémique. Thèse de doctorat, Université de Nancy II.

Quidu, M. (2012). De divers modes de relation entre traditions et innovations théoriques. In M. Quidu (Ed.), Les sciences du sport en mouvement. Innovations et traditions théoriques en STAPS (pp. 283-301). Paris : L'Harmattan.

Quidu, M. (2013). Approches pragmatique et dispositionnaliste du rapport aux savoirs scientifiques des enseignants d'éducation physique, agrégés et normaliens. Revue des sciences de l'éducation, 38 (1).

Quidu, M. (2014a). Quels rapport à la pluralité théorique dans et pour l'intervention en EPS ? In Quidu, M. (Ed.), Les Sciences du sport en mouvement : Innovations théoriques en STAPS et implications pratiques en EPS. Paris : L' Harmattan.

Quidu, M. (2014b), Faire l'expérience corporelle de la pluralité : le cas de l'enseignant d'EPS, Movement & Sport Sciences, 83(1), p. 49-66.

Quidu, M. (2016). Vivre dans un monde pluriel : opportunité ou entrave à la « vie bonne » ? *Implications philosophiques*.

Raynal, F. & Rieunier, A. (1997). Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. ESF.

Reboul, O. (1989). La philosophie de l'éducation, Que sais-je, PUF.

Récopé, M., Fache, H. & Fiard, J. (2011). Sensibilité, conceptualisation, totalité. *Travail et Apprentissages*, 7, 11-32.

Réflexion sur les contenus d'enseignement, Bourdieu

Rey, O. (2009), Itinéraire de l'égarement, du rôle de la science dans l'absurdité contemporaine, Paris, Seuil.

Reynolds, A., (1992). What is Competent Beginning Teaching ? A Review of the Litterature. Review of Educational Research, 62(1), 1-35.

Ria (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. M. Durand & L. Filliettaz. La place du travail dans la formation des adultes, PUF, pp217-243, 2009.

Ria L., Sève C., Theureau J., Saury J., Durand M. (2003). Beginning teacher's situated emotions : study about first classroom's experiences. Journal of Education for Teaching, 29(3), p. 219-233.

Ria, L. (2001). Les préoccupations des enseignants débutants en Education Physique et Sportive. Etude de l'expérience professionnelle et conception d'aides à la formation. Thèse de doctorat STAPS. Université de Montpellier 1.

Ria, L., & Gal-Petitfaux, N. (2004). La formation par l'action des enseignants débutants en éducation physique et sportive : la construction de nouvelles connaissances en classe. In M. Loquet et Y. Léziart (Eds.), Cultures sportives et artistiques. Formalisation des Savoirs Professionnels (pp. 207-211). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Ria, L., Chaliès, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité : le cas des enseignants débutants. Recherche et Formation, 42, 7-19

Ria, L., Durand, M. (2001). Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutants lors de leurs premières expériences en classe. In *les Dossiers des Sciences de l'Education*, 5, 111-123.

Ria, L., Saury, J., Sève, C. & Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : Etudes lors des premières expériences de classe en Éducation Physique. *Science et Motricité*, *42*, 47-58.

Ria, L., Sève, C. Durand, M., Bertone, B. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en Education Physique. Revue des Sciences de l'Education (Canada), VOL. XXX, 3, 535-554

Ricoeur, P. (1950). Philosophie de la volonté I. Le volontaire et l'involontaire. Paris : Aubier.

Riff, J., Durand, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants. Bilan à partir des études en EPS; analyse et perspectives. Revue Française de Pédagogie, 103, 81-107.

Rigal, R. (2002). Motricité humaine, fondements et applications pédagogiques. T1 : neurophysiologie perceptivo motrice. Presse de l'université du Québec.

Rio, M. (1997). Grâce au ciel, à Sokal et à ses pareils. Le Monde, 11 février 1997, p. 15.

Ripoll, H. (2009). Du traitement de l'information à la prise de décision en sport. In Alves, J. *Psicologia do Desporto: Manual para Treinadores.*

Rix, G. (2012). L'expérience arbitrale : des actes de jugement à la co-construction de la performance. Pour le développement d'une anthropologie cognitive de terrain en STAPS. Note de synthèse en vue de l'obtention d'une habilitation à diriger des recherches. Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand.

Rix, G., & Biache, M.J. (2004). Enregistrement en perspective subjective située et entretien en re-situ subjectif : une méthodologie de la constitution de l'expérience. Intellectica, 38, 363-396.

Roche, L., Gal-Petitfaux, N., (2014). Former à l'intervention en EPS, http://archimede.datacenter.dsi.upmc.fr/projets-unf3s/intervenir-en-eps/co/INTERVENIR_EN_EPS_web.html

Rolland, C. & Cizeron, M. (2011). Comprendre et intervenir : les connaissances des entraîneurs experts en gymnastique. Activités, 8(2), 53-76.

Rolland, C. (2011). La connaissance des entraineurs experts en gymnastique artistique entre perception de formes et intelligibilité pratique. Thèse de doctorat, Clermont-Ferrand II, France.

Rosenshine, B. (1986). Vers un enseignement efficace des matières structurées: un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus-produit. In M. Crahay, & D. Lafontaine (Eds.), L'art et la science de l'enseignement (pp. 81-97). Bruxelles: Labor.

Rossard, C. (2005). Evaluation de la perception et de l'exploitation du rapport de force chez des joueurs de badminton dans une tache de perfectionnement tactique. STAPS, 68, 95-110.

Rouan, G., & Pedinielli, J.-L. (2001). Aspects épistémologiques de méthodes qualitatives. In M.

Rovegno, I. (2006). Situated perspectives on learning. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Éd.), *The handbook of physical education* (pp. 262–274). London: Sage.

Sabers, D., Cushing, K.S., Berliner, D.C. (1991). Differences among teachers in a task characterised by simultaneity, multidimensionality and immediacy. American Educational Research Journal, 28(1), 63-88.

Saintvoirin, M., Gal-Petitfaux, N., & Durand, M. (2006). Apprendre son métier d'enseignant en l'exerçant: jugement perceptif des situations et construction pragmatique des connaissances. In G. Carlier, D. Bouthier & G. Bui-Xuan (Eds.), Intervenir en éducation physique et en sport (pp. 41-46). Louvain: Presses Universitaires de Louvain.

Salembier, P. (1999). Ergonomie cognitive et Anthropologie cognitive. Performances humaines & techniques, 10, 56-60.

Santiago Delefosse & G. Rouan (Eds.), Les méthodes qualitatives en psychologie (pp. 39-59). Paris: Dunod.

Sarthou, J.-J. (2003). Enseigner l'EPS : de la réflexion didactique à l'action pédagogique. Joinville-le-Pont : Editions Actio.

Sartre, J.P. (1936/1988). La transcendance de l'Ego. Paris : Vrin.

Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève et Trohel (2013). Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants. Recherche et formation, ed Revue EPS.

Saury, J. (2014). L'analyse de l'historicité des transformations de l'activité des pratiquants en éducation physique et en sport, Communication présentée à la 8ème Biennale de l'ARIS : Temps, temporalité et intervention en EPS et en sport, Genève.

Saury, J., & Gal-Petitfaux, N. (2003). L'organisation temporelle et spatiale de l'activité : le cas des entraîneurs sportifs et des enseignants d'éducation physique. *Recherche et Formation*, *42*, 21-33.

Saury, J., Ria, L., Sève, C., & Gal-Petitfaux, N. (2006). Action ou cognition située : enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement de l'EPS. *Revue EP.S.*, *321*, 5-11.

Schaffer, E., Stringfield, S., Wolfe, D. (1990). Two-years affects on classroom interactions of a sustained beginning teacher induction program. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston.

Schmidt, M. & Knowles, J.G. (1995). Four Women Stories of "Failure" as Beginning Teacher. Teaching & Teacher Education. 11(5), 429-444.

Schmidt, R.A. (1993). Apprentissage et performance motrice. Paris : Vigot.

Schmidt, R.A., & Lee, T.D. (2005). Motor Control and Learning: A Behavioral Emphasis. Champaign : Human Kinetics.

Schön, D. A. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. Dans Barbier, J-M. (dir.). Savoirs théoriques et savoirs d'action, (pp. 201-222) Paris : P.U.F.

Schütz, A. (1966). Type and eidos in husserl's late philosophy. In I. Schütz (Ed.), Collected Papers III: Studies in phenomenological phylosophy. The Hague: Martinus Nijhoff.

Schütz, A. (1987). Le chercheur et le quotidien. Paris: Méridiens, Klincksieck et Cie.

Schütz, A. (1998). Éléments de sociologie phénoménologique. Paris: L'Harmattan.

Seners, P. (1993). La leçon d‟EPS. Paris : Vigot.

Seners, P. (1997). La leçon d'EPS. Vigot.

Seners, P. (2011). La leçon d‟EPS. Paris : Vigot.

Sensevy (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique, in G. Sensevy et A. Mercier (eds.), Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves

Sensevy, G. (2001). Théorie de l'action et action du professeur. In J.M. Baudouin et J. Friedrich (Eds). Théories de l'action et éducation (pp. 203- 224). Bruxelles : De Boëck, Raisons Educatives.

Serres, G., Ria, L., Adé, D., & Sève, C. (2006). Apprend-on vraiment à intervenir enformation initiale? Prémisses du développement de l'activité professionnelle dans lesdispositifs de formation en alternance. STAPS , 72(2), 9-20.

Sève, C., Saury, J., Theureau, J., Durand, M. (2002). La construction des connaissances chez les sportifs lors d'une interaction compétitive. Le Travail Humain, 65, 159-190.

Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teachers'pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. Review of Educational Research , 51 (4), p. 455-498.

Shavelson, R.J. (1976). Teacher's decisions making. In N.L. Gage (Ed.), The psychology of teaching methods. Chicago: University of Chicago Press.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher , 15 (2), 4-14.

Shulman, L.S. (1986). Paradigms and Research Programs in the Study of teaching. In M.C. Wittrock (dir.) Handbook of Research on Teaching, 3è édition. New York : Macmillan.

Siedentop, D. (1994). Apprendre à enseigner l‟éducation physique. Version française de la 3e édition du volume de Daryl Siedentop, Developing Teaching Skills in Physical Education, parue en 1991. Québec : Gaëtan Morin.

Simon, J. (1999). Modèles formels de l'apprentissage et catégorisation. Contribution à une étude comparée. Thèse de doctorat non publiée, Lille.

Snoeckx, M. (2000). Construction des identités professionnelles en formation initiale : approche

Snoeckx, M. (2001). Tu est Je, ou comment un procédé d'écriture autorise…, Expliciter, 42, 34-39.

Spallanzani, C., Biron, D., Larose, F., Lebrun, J., Lenoir, Y., Masselter, G., & Roy, G.-R. (2001). Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire. Sherbrooke : Les éditions du CRP.

Stengers, I. (1987). D'une science à l'autre, des concepts nomades. Thèse de doctorat non publiée, PUF, Paris.

Suchman, L. (1987). Plans and situated action : The problem ok human machine communication, New York, Cambridge University Press.

Swanson, H.L., O'Connor, J.E., Cooney, J.B. (1990). An information processing analysis of expert and novice teachers' problem solving. American Educational Research Journal, 27(3), 533- 556.

Tap, P. (1998). Marquer sa différence, in J.C. Ruano-Borbalan (sdr.), L'identité : l'individu, le groupe, la société, Auxerre, Sciences Humaines, 65-68.

Tardif, J. (1992). L'enseignement stratégique. Montréal : Editions Logiques

Tardif, M. (2006). Qu'est-ce que le savoir d'expérience en enseignement ? Bulletin de la Haute école de pédagogie de Berne, du Jura et de Neuchâtel, 3 (juin), 13-16.

Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive. In, M. Tardif, C. Borges, & A. Malo, Le virage réflexif en éducation (pp. 47-71). Bruxelles : De Boeck.

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels. Laval : Les Presses de l'Université Laval.

Tardif, M., Lessard, C., et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. Sociologie et sociétés, xxxiii(1), 55-69.

Terral, P. (2003). La construction sociale des savoirs du monde sportif : Sociologie des conceptions épistémiques. Thèse de 3ème cycle en sociologie non publiée, Université Paris IV – Sorbonne.

Terrisse, A. (2010). La recherche en didactique clinique sur l'enseignement ds sports de combat en EPS : fondements, méthodes et résultats. *In* Lopez, V. et Sargatal, J. *La tactica desportiva y la toma de decisones.* (89-105). Universitat de Girona. Espana.

Terrisse, A., Carnus, M.-F., Loizon, D. (2010). La didactique clinique de l'EPS : perspectives pour la formation. In M. Musard, M. Loquet, G. Carlier (sous la direction de), Sciences de l'intervention en EPS et en sport. Résultats de recherches et fondements théoriques (pp. 137-158). Paris : Éditions EP.S.

Theureau, J. (1992). Le cours d'action: Analyse sémio-logique. Essai d'une anthropologie cognitive située. Berne: Peter Lang.

Theureau, J. (2004). Le cours d'action. Méthode élémentaire. Toulouse : Octarès.

Theureau, J. (2006). Cours d'action : Méthode développée. Toulouse : Octarès.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». Revue d'anthropologie des connaissances, 4(2), 287–322.

Tiberghien, G. (dir.) (2002). Dictionnaire des sciences cognitives. Paris : Armand Colin.

Tochon, F.V. (1989). La pensée des enseignants : Un paradigme en développement. Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, 17, 75-97.

Tochon, F.V (1991). Notes critiques. Charlier, E. Planifier c'est prendre des décisions, Bruxelles : De Boeck, 1999. In *Revue Française de Pédagogie*, 97, octobre-novembre-décembre 1991.

Tochon, F.V. (1993). L'enseignant expert. Paris : Nathan.

Tochon, F.V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. Revue des sciences de l'éducation, 22, p.478.

Tochon, F.V. (1998). Grammaire de l'expérience et savoirs-objets : le savoir focal dans la construction de nouveaux modèles de formation, In J.M. Barbier, Savoirs théoriques et savoirs d'action, p.266.

Touboul, A., Carnus, M.F. & Terrisse, A. (2011) Les effets de l'expérience et de l'expertise dans les pratiques d'enseignement en éducation physique et sportive : analyse de deux profils asymétriques en savate boxe française. Lille : *Recherches en didactiques, 12.* 47-65.

Tousignant, M., & Siedentop, D. (1983). A qualitative analysis of task structures in required secondary physical education classes. Journal of Teaching in Physical Education, 3(1), 47–57.

Triolet, C. Quantifier les différentes natures de l'anticipation en tennis.

Trudel, G., (2000). La construction d'un savoir en sport passe par une diversification des instruments et des approches de recherche. 1er colloque ARIS L'intervention dans le domaine des APS : compétence(s) en mutation. Grenoble, 14, 15, 16 décembre.

Van Der Maren, J.M. (1995). Méthodes de recherche pour l'éducation. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Vandercleyen, F., Delens, C., et Carlier, G. (2013). Styles de supervision de maîtres de stage en éducation physique : prise en compte du vécu émotionnel des stagiaires lors d'un entretien post-leçon, eJRIEPS 28, 61-98.

Varela, F.J. (1989a). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant* (P. Bourgine et P. Dumouchel, trad.), Paris, Seuil.

Varela F.J. (1989b). *Connaître les Sciences cognitives.* Paris : Seuil (réed. 1996, sous le titre Invitation aux sciences cognitives, *Points Sciences*).

Varela, F.J (1996). Neurophenomenology: A Methodological Remedy for the Hard Problem. Journal of Consciousness Studies. , 3(4), 330-349.

Varela, FJ, Thompson, E. et Rosch E. (1993). L'inscription corporelle de l'esprit, Seuil.

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. Review of Educational Research, 54(2),143-178.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action la conceptualisation. In J.M. Barbier (Ed.), Savoirs théoriques et savoirs d'action (pp. 275-292). Paris : PUF

Vermersch, P (2006). L'entretien d'explicitation (5ème édition). Paris : ESF.

Vermersch, P. (1994). L'entretien d'explicitation. Paris: E. S. F.

Vermersch, P. (1996a). Pour une psycho-phénoménologie. Expliciter, 13, 1-6.

Vermersch, P. (1996b). Problèmes de validation des analyses psychophénoménologiques, GREX, 14, 1-11.

Vermersch, P. (1997). La référence à l'expérience subjective. Alter, 5, 121-136.

Vermersch, P. (1998). La fin du dix-neuvième siècles : introspection expérimentale et phénoménologie. Expliciter, 26, 21-27.

Vermersch, P. (1999a). Phénoménologie de l'attention selon Husserl : 2/ La dynamique de l'éveil de l'attention. Expliciter, 29, 1-20.

Vermersch, P. (1999b). Etude phénoménologique d'un vécu émotionnel : Husserl et la méthode des exemples. Expliciter, 31, 3-23.

Vermersch, P. (2000a). Approche du singulier. In J.-M. Barbier (Ed.), L'analyse de la singularité de l'action (pp. 239-256). Paris: PUF.

Vermersch, P. (2000b). Définition, nécessité, intérêt, limite du point de vue en première personne comme méthode de recherche. Expliciter, 35, 19-35.

Vermersch, P. (2000c). Husserl et l'attention. 3/ Les différentes fonctions de l'attention. Expliciter, 33, 1-16.

Vermersch, P. (2001a). Conscience directe et conscience réfléchie. *Expliciter*, 39, 10-31.

Vermersch, P. (2001b). L'entretien d'explicitation, Communication à la Formation du diplôme de l'insep, Paris, INSEP, 13/06/01.

Vermersch, P., (2002a), L'attention entre phénoménologie et sciences expérimentales, éléments de rapprochement, Expliciter, 44, 14-43.

Vermersch, P. (2002b). De l'explicitation au point de vue en première personne. Impulsions, 3, 97-121.

Vermersch, P. (2002c). Des effets individuels à l'analyse du collectif. Un exemple : les effets attentionnels des adressages interruptifs, Expliciter, 45, 21-30.

Vermersch, P. (2003a). Des origines de l'entretien d'explicitation aux questions transversales à tout recueil de verbalisation à posteriori, Expliciter 50, 16-35.

Vermersch, P. (2003b). Journée subjectivité, séminaire du GEDIAPS, 26/02/03, Créteil.

Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif, Education permanente, 160, 71-80.

Vermersch, P. (2012). Explicitation et phénoménologie. Paris : PUF.

Vermersch, P., Martinez, C., Marty, C., Maurel, M., & Faingold, N. (2003). Etude de l'effet des relances en situation d'entretien, Expliciter, 49, 1-30.

Vermersch, P., Maurel, M. (1997). Pratiques de l'entretien d'explicitation. Paris : ESF.

Vermersch. P. (2002 b). La prise en compte de la dynamique attentionnelle : éléments théoriques. Expliciter, 43, 27-39.

Vidaillet, B., D'Estaintot, V. & Abécassis, P. (eds) (2005). *La décision, Une approche pluridisciplinaire des processus de choix, Bruxelles : de Boeck.*

Vigarello, G. (1975). L'Éducation physique. Esprit, 5, 641–644.

Visioli, J., Petiot, O. et Ria, L. (2015). Vers une conception sociale des émotions des enseignants ? Carrefours de l'Education, 40(2), 201-230.

Vors, O. (2011). L'activité collective en classe d'éducation physique dans les collèges ECLAIRS. Etude anthropologique des situations de travail par atelier en gymnastique et contribution à la connaissance des interactions dans les milieux éducatifs « difficiles ». Thèse de doctorat, Université Blaise Pascal, Clermont Ferrand II, France.

Wanlin, P ; Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. Education & Didactique. 6 (1), 9-46.

Weil-Barais, A. (1997). Les méthodes en psychologie. Rosny : Bréal.

Weil-Barais, A. (Ed). (1999). L'homme cognitif. Paris : P.U.F.

Weill-Fassina, A., Rabardel, P., & Dubois, D. (1993). Représentations pour l'action, p.16.

Weiner, B. (1985), « An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion » dans Psychological Review, vol. 92, no 4, p. 548-573.

Winograd, E.et Florès, F. (1989). L'intelligence artificielle en question . Paris : PUF.

Wittorski, R. (2007). La professionnalisation et le développement professionnel, Paris, L'Harmattan

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. Savoirs, 17, 11 -38.

Wittorski, R. (2009). Les voies de la professionnalisation, In Debris, S., Dupuis, P.-A.,

Wittorski, R. (2014). *Les rapports travail-formation et la professionnalisation*. Paris : PUF

Wodlinger, M. G. (1980). À study of teacher interactive decision making (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Alberta, Edmonton, Canada.

Woolfolk Hoy, A., Davis, H., & Pape, S. (2006). Teachers'knowledge and beliefs. Dans P. A. Alexander & P. H. Winne (Éd.), Handbook of educational psychology (2 éd., p. 715-737). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.

Wulf, G., Höss, M., & Prinz, W. (1998). Instructions for motor learning: Differential effects of internal versus external focus of attention. Journal of Motor Behavior, 30, 169-179.

Yin, R. K. (2009). Case Study Research. Design and Methods, fourth Edition, Thousand Oaks : Sage Publications.

Yinger, R. J. (1977). À study of teacher planning : Description and theory development using ethnographic and information processing methods (Unpublished Doctoral Dissertation). Michigan State University, East Lansing.

Yssaad, R. (2001). Analyse psychophysique du champ visuel. Thèse de doctorat en psychologie.

La subjectivité des décisions régulatrices des enseignants stagiaires d'Éducation Physique et Sportive

Les décisions de régulation représentent une très grande part de l'activité de l'enseignant en classe et un facteur clé dans les apprentissages et les progrès des élèves. Or, de nombreux travaux démontrent les difficultés des enseignants stagiaires à s'adapter à la singularité du contexte de la leçon. Ce travail vise donc à appréhender les logiques décisionnelles régulatrices des enseignants stagiaires et notamment au travers de leur subjectivité. Nous mobilisons à la fois les divers travaux s'intéressant à l'activité de l'enseignant en classe, ceux relatifs aux théories de l'activité humaine et leur transposition au monde de l'enseignement et enfin ceux relatifs à la vision psychophénoménologique pour comprendre et caractériser l'activité décisionnelle régulatrice des enseignants stagiaires. Nous faisons également un tour d'horizon de la formation initiale telle qu'elle s'organise actuellement et dans l'académie de Créteil particulièrement. Nos options méthodologiques sont guidées par le souci de rendre compte de la subjectivité, de la singularité et de la complexité des décisions régulatrices en contexte réel. Dans le cadre d'une triangulation des données nous mobilisons plusieurs outils méthodologiques tels que l'entretien semi-dirigé et l'entretien composite pour lequel l'entretien d'explicitation constitue le cœur du dispositif. Les résultats démontrent que les logiques décisionnelles régulatrices sont largement dominées par des modes de fonctionnement convergents et partagés, largement imprégnés par des attentes institutionnelles liées à leur statut d'enseignant stagiaire et à leur formation initiale. Les logiques subjectives sont révélées dans l'expression de mode de fonctionnement cognitifs propres à chaque enseignant stagiaire.

MOTS-CLES : Enseignants stagiaires, décisions de régulation, psychophénoménologie, formation initiale.

Subjectivity regulatory decisions of Physical Education and Sports trainee teachers

Decisions of regulation represent a very large part of the physical education and sport's teacher's activity in their class and a key factor in pupil's learning and progress. However, many studies demonstrate the difficulties of trainee teachers to adapt to the singularity of the context of the lesson. This work aims to apprehend the physical education and sport's trainee teacher's decisions of regulation logic, especially through their subjectivity. We mobilize both the various works focusing on the teacher's activity in class, those relating to theories of human activity and their transposition to the world of education and finally those relating to the psychophenomenological vision to understand and characterize the decision of regulation activity of trainee teachers. We also do an overview of initial training as it is currently organized and particularly in the Academy of Créteil. Our methodological choices are guided by the need to take account of subjectivity, singularity and complexity of decisions of regulation in real context. As part of a triangulation of data we mobilize several methodological tools such as semi-structured interview and mixed interview for which the maintenance of explicitness is the heart of the device. The results demonstrate that the decision of regulation's logic are largely dominated by converging and shared operating modes, widely impregnated with institutional expectations for their trainee teacher status and initial training. The subjective logic are revealed in the expression of cognitive mode unique to each trainee teacher.

KEY-WORDS : Trainee teacher, decisions of regulation, psychophenomenology, initial training.