

Analyse de l'engagement corporel de l'enseignant d'EPS en formation initiale : vers la définition d'une technicité corporelle

OTTET, François

Abstract

Le corps de l'enseignant pourtant au centre de la situation d'enseignement-apprentissage, est paradoxalement peu présent lorsqu'il s'agit de former cet enseignant. En éducation physique, le malentendu crée par cet effacement complique la compréhension des pratiques...

OTTET, François. *Analyse de l'engagement corporel de l'enseignant d'EPS en formation initiale : vers la définition d'une technicité corporelle*. Master d'études avancées : Univ. Genève, 2016

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:87961>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.





**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

**ANALYSE DE L'ENGAGEMENT CORPOREL DE L'ENSEIGNANT D'ÉPS
EN FORMATION INITIALE : VERS LA DÉFINITION D'UNE TECHNICITÉ
CORPORELLE**

MÉMOIRE RÉALISÉ EN VUE DE L'OBTENTION DU

**MAS
THÉORIES, PRATIQUES ET DISPOSITIFS DE FORMATION
D'ENSEIGNANTS**

PAR

FRANÇOIS OTTET

DIRECTEUR DU MÉMOIRE

JACQUES MÉARD

JURY

VALÉRIE LUSSI-BORER

BENOÎT LENZEN

« Une routine est en nous,
joue avec, contre, malgré nous,
voire sans nous »
M. Jousse, 1974

Table des matières

Table des matières	III
Introduction.....	1
1. Problématique	5
1.1 Une analyse du contexte sous l'angle de la dimension corporelle.....	6
1.1.1 Le corps dans le référentiel de compétences.....	6
1.1.2 Le corps dans le plan d'études	7
1.1.3 Un constat : une absence remarquable.....	7
1.2 Un paradoxe : l'effacement du corps.....	8
1.2.1 Des signes non reconnus	8
1.2.2 L'habitude du corps comme voile culturel.....	9
1.3 L'étude de l'activité enseignante : une révélation du corps.....	10
1.3.1 Un corps symbolique.....	10
1.3.2 Un corps « instrument »	10
1.3.3 Un corps au cœur de l'action.....	11
1.4 Mise à jour du malentendu.....	12
1.4.1 Le rapport au corps dans l'institution de formation.....	12
1.4.2 Le rapport au corps en EPS : une question de pratiques	14
1.4.3 Les enjeux de l'explicitation du malentendu.....	17
1.4.4 Une question provisoire.....	18
2. Cadre théorique	21
2.1 L'engagement corporel : mouvement et geste.....	21
2.2 L'action et la pratique	22
2.2.1 Le travail de l'enseignant novice en formation	22
2.2.2 Le geste du professionnel.....	22
2.2.3 Pratique et technique	23
2.3 Questions de recherche.....	25
3. Méthode.....	27
3.1 Contexte et participants	27
3.1.1 L'organisation de la formation	27
3.1.2 Les participants à l'étude.....	28
3.1.3 Le contrat de recherche.....	29
3.2 Recueil de données	30
3.3 Traitement des données	32
4 Résultats.....	37
4.1 Le cas de Corinne	37

4.1.1	Premier moment	37
4.1.2	Deuxième moment.....	39
4.1.3	Troisième moment	41
4.1.4	Quatrième moment	43
4.1.5	Cinquième moment.....	45
4.1.6	Synthèse des données de Corinne	47
4.2	Le cas de Louis	48
4.2.1	Premier moment	48
4.2.2	Deuxième moment.....	50
4.2.3	Troisième moment	51
4.2.4	Quatrième moment	53
4.2.5	Synthèse des données de Louis.....	55
5.	Discussion.....	57
5.1	Les typicités de l'engagement corporel.....	57
5.2	Les effets sur l'action enseignante	58
5.2.1	L'organisation de l'action	58
5.2.2	La santé des acteurs.....	61
5.2.3	Essai de modélisation de la technicité de l'engagement corporel de l'enseignant novice	62
5.2.4	Discussion à propos du modèle	63
5.3	Des enjeux de l'attention à la dimension corporelle de l'activité enseignante	64
5.3.1	Un enjeu à soi.....	65
5.3.2	Un enjeu disciplinaire	66
5.3.3	Un enjeu pour former.....	67
6.	Conclusion	71
6.1	La formation	71
6.2	La connaissance	71
6.3	La recherche	72
	Références et annexes.....	77
	Travaux cités.....	77
	Illustrations.....	81
	Tableaux.....	81
	Annexes.....	81

Introduction

Le Corps de l'enseignant EST, nul ne peut le nier. Je l'ai éprouvé, au quotidien, dans l'apaisement d'une mise au travail efficace des élèves, dans la nervosité ressentie lors d'une situation imprévue, dans l'effort fourni pour « parer » un mouvement d'élève pas encore maîtrisé et potentiellement risqué. Il suffit au quotidien d'être attentif aux réactions du corps, du frisson à la bouffée de chaleur, pour repérer les signes de cette réalité corporelle dans l'exercice du métier d'enseignant. Ce travail se propose de poser un regard sur la dimension corporelle de l'activité enseignante. Des observations récoltées au gré des activités de formation initiale des étudiants et la participation à une formation s'appuyant dans une proportion importante sur les capacités discursives (le discours) sont à l'origine de ce projet d'étude. La problématique du rapport au corps traverse la formation et de façon particulière pour l'enseignement de l'éducation physique (EPS ci-après).

À la suite de Mauss (1950) et Lebreton (1994), il est possible d'envisager cette dimension corporelle de l'activité enseignante en la concevant comme un patrimoine de savoir-faire, de techniques, de savoir-être corporels. Le point de vue sociologique de ces auteurs met en évidence que l'intégration du groupe et au groupe se constitue au gré de l'intériorisation des manières d'être et de faire caractéristiques du groupe. L'existence corporelle est, de ces points de vue, marquée par le contexte social et par la subjectivité du vécu personnel. Ces deux dimensions de notre *présence au monde* laissent entrevoir la complexité de l'étude de la dimension corporelle de l'activité. La réduire à une analyse objective des manifestations observables risque de réactualiser un dualisme totalement improductif. Ainsi, « le corps n'est jamais un simple objet technique (ni même l'objet technique). L'utilisation de certains segments corporels comme outils ne fait pas non plus de l'homme un instrument. Les gestes qu'il accomplit, même les plus élaborés techniquement, recèlent signification et valeur » (Lebreton, 1994, p. 52).

Qu'observe-t-on alors réellement de ce corps en action dans le vif de la leçon ? Du côté des étudiants qui se destinent à la profession enseignante, notamment en EPS, l'observation de ce corps en action, par exemple celui d'un formateur de terrain, est souvent réclamée pour « se faire une idée », se construire une représentation des attentes du métier. L'institution, quant à elle, propose cette activité comme étape préalable de formation avant un engagement progressivement plus concret dans la conduite de l'enseignement. Pourtant, le *corps* ne fait pas l'objet d'une attention spécifique dans le plan de formation initiale à l'enseignement. L'analyse du contexte de cette étude le montrera.

Que connaît-on du rôle que le corps joue dans la situation d'enseignement-apprentissage ? Engagé dans une unité de formation d'enseignants en EPS, je me suis orienté, dans cette étude, vers une analyse du malentendu possible (peut-être inévitable) à propos du *corps* dans la formation d'enseignants ; un corps à la fois objet et sujet dans l'apprentissage. En effet, du côté de l'élève, le corps est fondamentalement objet de ce que l'on apprend en EPS : mouvement, habileté motrice, capacité physique, expression, santé, socialisation, sport, sont autant d'objectifs visés par l'enseignement, formalisés dans les plans d'études. L'activité de l'élève, dans ses dimensions motrices, affectives, sociales et cognitives, est le support de ces apprentissages.

Du côté de l'enseignant, que sait-on du rôle que joue son corps dans l'interaction qui va permettre à l'élève d'apprendre ? Modèle du mouvement à reproduire au plus proche de l'activité physique des élèves ou, à distance, chef d'orchestre de la situation qui va permettre l'apprentissage ? Poser cette question implique très pragmatiquement d'identifier le rapport entre le « quoi apprendre » et le « comment enseigner ».

Cette distinction est un des nœuds de la formation en didactique de l'EPS à laquelle je prends part. Pour les formateurs d'enseignants, concernant les enjeux de définition des contenus et des dispositifs de formation, j'ai le sentiment qu'il existe un malentendu non explicité qui entrave le développement, chez l'étudiant en formation. Ce malentendu se manifeste chez ces derniers par une centration insuffisante sur une activité réflexive relative au « comment enseigner » au profit d'une centration sur le « quoi enseigner ». Ainsi, les formateurs de notre institution constatent, au gré des visites de stage des étudiants, un traitement didactique des situations d'enseignement-apprentissage souvent très proche du modèle du sport de compétition d'où proviennent les pratiques sociales de référence (Martinand, 1981). Cette pratique observée peut paraître techniciste, détachée de la question du sens, sans mise en discussion de l'apprentissage du mouvement pour le mouvement. Cette tendance semble renforcée par la proximité des pratiques sportives personnelles des étudiants avec l'activité support de l'apprentissage des élèves, au risque de les confondre. La légitimité de la discipline EPS à l'école est dès lors questionnée dans une tension entre un *formalisme* qui participe à la tentation de définir une identité spécifique, alimenté par la référence théorique au « Manuel » de la discipline (Bucher, 1998), et un *réalisme* des pratiques et des apports des sciences du sport, dont l'origine est à trouver dans le parcours académique traditionnel des étudiants. La mise à jour de ce malentendu par une conscience aiguisée du rapport qui lie connaissance de la logique interne des contenus et projet culturel pour l'homme paraît être une voie féconde pour faire évoluer les pratiques d'enseignement et les contenus d'apprentissage. Le corps semble là aussi être impliqué dans la mesure où les pratiques physiques et expériences corporelles passées ont pris part à la constitution de cet « homme d'hier qui, par la force des choses, est prédominant en nous, puisque le présent n'est que bien peu de choses comparé à ce long passé au cours duquel nous nous sommes formés et d'où nous résultons » (Durkheim cité par During, 2005, p. 83).

Qu'est-ce qui constitue ce *présent* corporel des étudiants en formation ? Procure-t-il un cadre, les conditions suffisantes, voire nécessaires, à cette construction d'une conscience affûtée ? Entre enjeux identitaires et affectifs, le vécu suscité par les situations de formation en institution ou sur le lieu de travail, lors du stage, se manifeste corporellement par des émotions, des attitudes, des postures, des gestes qui constituent les expériences significatives de l'activité « novice ». Dans quelle mesure l'étudiant est-il accompagné dans la prise en compte, le décodage, l'appropriation de la dimension corporelle de ces expériences ? Au-delà d'une description du cadre de la formation, l'enjeu de cette étude questionne plus fondamentalement l'intérêt d'une prise en compte du corps en tant qu'objet de formation à l'enseignement pour l'acquisition de compétences professionnelles et le développement du pouvoir d'action des étudiants en formation.

Comment la formation initiale se positionne-t-elle sur ces questions dont les implications ont des effets non seulement sur l'efficacité de l'enseignement mais aussi sur la santé du travailleur ? Si la prise en compte de la dimension corporelle de l'activité enseignante en

formation peut paraître risquée, touchant à la sphère personnelle, l'ignorer revient à restreindre l'enseignement à une représentation du travail où le verbal, le pensé, le réfléchi est une condition prioritaire et suffisante à l'exercice du métier. La réalité montre que cela n'est pourtant pas le cas. La planification *a priori* de l'enseignement se heurte à l'heureuse et exigeante singularité des situations, à la complexité des interactions dans le groupe, à la subjectivité des sensations et des réactions des acteurs en présence qui sont autant de nœuds problématiques pour l'apprentissage du métier, pour l'efficacité de l'action et pour le bien-être de la personne en formation.

Étudier la dimension corporelle de l'activité enseignante est une opportunité de révéler à l'acteur novice une part encore peu documentée de son pouvoir d'action dans la situation. Ce projet porte sur trois enjeux convergents de la formation MAS et de mon activité professionnelle articulés dans cette formule : « Mettre la posture de *recherche* au service de la *connaissance* à des fins d'efficacité de la *formation* ». Cette étude participe, dans la mesure de ses moyens et à titre exploratoire, aux courants de recherche qui ont pour objet de comprendre la dimension opératoire de l'activité enseignante en situation. En quoi le *geste*, notion que nous définirons plus tard, prend-il part à l'activité de l'enseignant dans sa fonction *productive* (faire apprendre efficacement) et *développementale-transformative* (devenir un meilleur enseignant) ? Pour le formateur en EPS et dans la mesure où il semble se jouer un jeu d'évitement, dans la discrétion des discussions à propos de la dimension corporelle au sein de l'institution, se confronter à cet objet d'étude est l'occasion de créer un mouvement de réflexion au service de la formation ; la conclusion de ce travail se veut le lieu d'évocation de pistes pour la constitution de dispositifs et la définition de contenus de formation susceptibles de contribuer à ce projet.

Dans ce sens, l'étude rapportée dans ce document revêt la fonction d'intégration assignée au travail de mémoire, point final de la formation. Étape terminale qui, pour ma part, est un point de départ, à l'image de ce qui se produit lorsque l'on suit du doigt une spirale : alors que l'on croit avoir *bouclé la boucle* en arrivant au niveau du point de départ, elle nous entraîne dans une nouvelle boucle. La question du corps donne le vertige et nécessite de poser un centre de rotation stable. C'est la définition de la notion de *technicité* qui jouera ce rôle de pivot autour duquel viendront s'articuler les domaines en jeu.

1. Problématique

Comment les étudiants, en formation initiale à l'enseignement, se forment-ils à la dimension corporelle de leur métier ? Poser la question de cette manière, c'est supposer qu'il existe une dimension corporelle du métier d'enseignant et qu'il se produit un apprentissage, voire un développement, dans ce domaine, dans le cours de la formation. C'est, plus personnellement, faire part d'une sensibilité particulière aux problématiques mettant en jeu le corps dans le domaine de l'enseignement ; c'est encore la manifestation d'un postulat quant au rôle non négligeable que jouerait cette dimension corporelle dans l'acquisition et le développement de compétences pour enseigner.

Comme rapporté en introduction, nous faisons le constat d'une certaine résistance, voire d'un obstacle à dépasser pour la formation des enseignants novices en EPS. Le travail sur le rapport entre contenu à enseigner, le « quoi enseigner », et manière d'intervenir, le « comment enseigner », semble constituer un nœud à délier où les pratiques, que nous détaillerons plus loin, jouent un double rôle d'indicateur et de révélateur : indicateur dans le sens où, d'un point de vue externe d'observateur, nous pouvons y repérer les traces de la mise en acte d'une intention didactique de l'enseignant ; du point de vue plus intime du vécu, la pratique semble remplir une fonction révélatrice pour l'enseignant. Se « sentir enseigner », éprouver des sensations dans la réalisation de l'activité est un élément privilégié par les étudiants qui attendent avec impatience et tension cette immersion dans le travail en conditions réelles, là où ils disent « apprendre leur métier ». Dans ce sens, le corps, dans ses dimensions opératoire et affective, prend part à ces situations où un effet de formation semble se faire sentir de l'avis des étudiants.

Cette implication corporelle, pan de la formation que l'étudiant valorise, est un peu paradoxalement une épine dans le pied de l'enseignant novice en EPS. Dans la complexité d'une leçon d'EPS, il s'agit pour lui de distinguer des informations provenant du même corps mais dont les implications sont diverses et quelques fois contradictoires. Prenons l'exemple de Laure, étudiante en formation à l'enseignement de l'EPS à propos d'une activité support en EPS, le basket. L'observateur lors d'une visite de stage peut repérer des indices que les sensations, l'expérience incorporées par Laure dans sa pratique de *joueuse* de basket sont réinvesties dans son activité d'*enseignante* pour définir l'objet de l'apprentissage des élèves, ce jour-là, le *dribble*. Laure est experte en basket, elle démontre et donne de nombreux feedbacks faisant état de sa maîtrise de joueuse. Les élèves dribblent dans des situations décontextualisées variées pendant une grande partie de la leçon puis jouent un match, dans sa forme de référence, en fin de cours. Lors de l'entretien qui fait suite à la leçon, la discussion soulève le fait que l'objet de l'apprentissage n'était pas le jeu du basket mais la maîtrise d'un élément technique hors du jeu. Cela déstabilise un peu Laure. Elle met bientôt en évidence que ses références pour construire cette leçon sont celles de son entraînement de club où un effort important était porté sur la « *gestuelle* ». Elle relève également qu'en choisissant le *dribble*, elle s'assurait d'être à l'aise et détendue, de « maîtriser son sujet ».

Dans ce *corps à corps* entre *pratiquant* et *enseignant* semblent se préciser les contours d'un enjeu de formation autour d'un paramètre corporel indéniablement présent dans l'activité professionnelle.

1.1 Une analyse du contexte sous l'angle de la dimension corporelle

1.1.1 Le corps dans le référentiel de compétences

On perçoit, au cours de la dernière décennie du XX^e siècle, un mouvement de tertiarisation de la formation des enseignants en Suisse romande. Une formation de niveau supérieur est valorisée pour répondre aux aspirations de professionnalisation des acteurs de l'enseignement et trouve place dans la structure des hautes écoles pédagogiques [HEP]. Caractérisée par une durée allongée des études, s'appuyant sur des savoirs scientifiques visant l'efficacité des pratiques, légitimés, développés et transmis par le groupe de professionnel (Perisset, 2011), elle s'organise autour d'un référentiel de compétences (Paquay, 1994).

Ce référentiel est à la base du plan d'études et des descriptifs des modules qui composent la formation des futurs enseignants spécialisés en EPS. A ce titre, il oriente les axes d'une formation structurée en 3 domaines : le domaine transversal des *sciences de l'éducation*, le domaine disciplinaire des *didactiques spécifiques*, le domaine pratique des *stages*. Les champs de *l'intégration*, qui détermine le principe de l'alternance théorie-pratique, et de *l'articulation enseignement et recherche* viennent compléter les missions d'une formation « permet[tant] d'acquérir, en matière de savoirs et de savoir-faire, les compétences requises pour l'éducation et la formation des élèves du degré secondaire » (HEP Vaud, 2015, p. 5).

Compte tenu de cet axe directeur (de la conception à l'évaluation) pour la définition des contenus de formation, il paraît cohérent d'y chercher les traces des objets de formation mentionnant explicitement un lien avec la dimension corporelle des pratiques *pour enseigner*. Une recherche lexicale dans le Référentiel de compétence (HEP Vaud, 2013) (voir annexe 1), à partir des termes choisis et leurs dérivés (en gras dans le texte) fait apparaître les éléments suivants :

- le nombre d'occurrences des termes **Action**, **Activité** et **Pratique** (respectivement 21, 19 et 16), dans ce document de 27 pages, souligne la prise en compte de la dimension opératoire des compétences visées. Par le jeu des qualificatifs liés à ces termes, nous pouvons nous risquer à dessiner les contours de l'enseignant type visé par cette formation : l'enseignant est présenté comme un *acteur social*, dont *l'activité professionnelle* mêle *activité intellectuelle* et *action en classe*, par des *pratiques pédagogiques d'enseignement* en vue de *l'apprentissage* des élèves ;
- la recherche de la souche **Techn** (10 occurrences) nous éclaire sur le fait que le propos du texte « se décline dans des **Gestes** (1 occurrence) professionnels sans pour autant proposer un descriptif trop détaillé et **techniciste** » (p. 3) ;
- une certaine prise de distance est plus marquée lorsqu'il s'agit des termes **Physique**, **Mouvement** et **Émotion** qui n'apparaissent pas dans ce texte. Les trois occurrences du terme **Corps** font toutes références à un usage figuré (corps enseignant, corps de métier). La composante **Affective** (2 occurrences) est relevée en tant que facteur et composante de l'apprentissage des élèves.

1.1.2 Le corps dans le plan d'études

Nous avons réalisé le même type d'analyse lexicale dans les plans de formation (annexe 2). Concernant le public qui nous intéresse dans cette étude, dans le Plan d'études des étudiants pour la formation à l'enseignement au secondaire 1 de la HEP Vaud (HEP Vaud, 2015), nous avons constaté un traitement des termes recensés précédemment en tous points similaire pour les termes **Mouvement**, **Corps**, **Émotion**. La souche **Affect**. n'apparaît plus. **Physique** (1 occurrence) est mentionné dans la dénomination du champ disciplinaire Éducation **Physique**. La souche **Gest**. est envisagée sous l'angle de la **Gestion** (9 occurrences) des situations professionnelles et des études comme élément d'autonomisation. « L'apprentissage par l'**Action** » et une « participation **Active** » (p. 7) sont, dans ce texte, explicitement attribués à l'étudiant. Il est intéressant de relever la présence des **Techniques** de la voix (1 occurrence) dans les modules de didactique de la Musique.

1.1.3 Un constat : une absence remarquable

En admettant que le modèle en six paradigmes de Paquay (1994) puisse être considéré comme « une référence incontournable » (Perisset, 2011, p. 5) à l'origine des référentiels de compétences pour les formations HEP en Suisse romande, une mise en parallèle du référentiel de compétences de notre contexte (HEP Vaud, 2013) et de ce texte fondateur met en évidence une prise de distance vis-à-vis de deux éléments figurant pourtant en bonne place dans les réflexions qui ont amené à la définition du modèle :

- La fonction médiatrice du corps

Si Paquay (1994), à propos du paradigme affirmant que « l'enseignant est d'abord une *Personne* », met en évidence un « corps (la posture, [...] les mouvements) qui sert de médiateur à un travail sur les attitudes professionnelles » (p. 28), force est de constater que ce corps n'apparaît pas dans les textes qui orientent la formation actuelle de notre contexte. Nous ne trouvons en effet aucune trace des termes **Corps**, **Mouvement** ou **Posture** ni dans le référentiel, ni dans le plan d'études. Autrement dit, dans la prescription énoncée en direction des formateurs d'enseignants de l'institution, la prise en compte de cette fonction médiatrice du corps ne semble pas être opérationnalisée. Nous pouvons même avancer qu'elle est absente.

- Le statut de la technique

Dans le référentiel de compétences de la HEP Vaud, les rédacteurs insistent également sur la nécessité de placer les nouveaux enseignants en situation de réflexion et donc de ne pas « proposer un descriptif trop détaillé et techniciste » (HEP Vaud, 2013, p. 3). Or, concernant le paradigme de l'enseignant *Technicien*, le statut de la technique semble subir, dans ce document prescriptif, le traitement que Paquay soulève comme une problématique dans la question du choix des priorités de la formation : selon cet auteur, faire le choix de subordonner le paradigme *technique* à celui du *Praticien réflexif* « dans sa radicalité ne constitue-t-il pas un leurre ? [...] Ainsi, par exemple, le discours actuellement dominant sur

l'enseignant réflexif et l'enseignant chercheur tend à mettre au second plan [...] les schémas routiniers d'action » (p. 29). Nous nous attarderons plus loin sur la notion de technique afin de dépasser les positions dualistes qui sépareraient l'activité réflexive de l'activité technique. Il s'agit davantage, à ce stade, d'attirer l'attention sur la *radicalité* de l'effet de l'argument formulé dans le document de référence de l'institution dans lequel, par voie de conséquence, la dimension corporelle du métier, en tant qu'incarnation de techniques fait défaut.

Les deux textes analysés, le Plan d'études et le Référentiel de compétences de la HEP Vaud, ne disent bien entendu pas encore l'interprétation que les formateurs en feront au moment de produire leurs plans de cours et les dispositifs de formation. Pourtant, il est troublant de noter que, même les plans de cours des modules constituant la formation en EPS, unique discipline à afficher sa proximité avec le domaine corporel (1 occurrence du terme **Physique**), n'affirment explicitement aucun contenu en lien avec une dimension corporelle de l'activité enseignante. Notre familiarité avec les dispositifs de formation mis en scène par les formateurs en didactique de l'EPS de cette institution laisse entrevoir des opportunités pour le traitement de la place du corps de l'enseignant : l'évocation du geste de *démonstration*, de *ressources* pour remédier aux difficultés, d'*expérience pratique* avec les élèves, de recueil des *préoccupations* des étudiants, d'analyse de support *vidéo*. Ces opportunités ne sont pourtant pas explicitées à ce niveau de formalisation des contenus de formation. La similarité du constat, à cette nouvelle étape de l'alignement curriculaire, est troublante : le corps est oublié. En conclusion à l'analyse de ces données contextuelles, les textes officiels présentés laissent donc transparaître une « absence du corps » dans les préoccupations de l'institution pour la formation des enseignants dans le Canton de Vaud. La pratique, l'activité, l'action de l'enseignant semblent contenir par défaut une dimension corporelle qui n'a nul besoin d'être explicitée. Ce qui, *a contrario*, n'est pas le cas pour la dimension intellectuelle qui se voit pour sa part qualifiée à deux reprises dans le Référentiel de compétences (HEP Vaud, 2013) : activité intellectuelle, réflexion dans l'action. La dimension réflexive de l'activité enseignante se voit de ce fait mise en évidence. Pourquoi pas la dimension corporelle ? Un raisonnement par l'absurde mènerait à une position logique intenable où le corps n'aurait pas de rôle à jouer dans l'enseignement puisqu'il ne figure pas explicitement comme une dimension des compétences professionnelles.

1.2 Un paradoxe : l'effacement du corps

Dans tous les cas, nul ne peut nier le vécu, « cette trame de repères sur ce canevas corporel qui permet à chaque acteur la mise en oeuvre de son existence au sein du collectif » (Lebreton, 1984, p. 274). L'enseignement met objectivement en scène un corps d'enseignant qui interagit dans une situation de travail, en prenant en compte les éléments d'un contexte à chaque fois singulier. L'ignorer rend-il les acteurs plus efficaces, mieux « dans leur peau » ? Cela les aide-t-il à se développer professionnellement ?

1.2.1 Des signes non reconnus

L'accompagnement des étudiants dans leur parcours de formation donne l'occasion de relever les signes indéniables de la présence du corps. À titre d'exemple, l'évocation par les étudiants,

lors d'un entretien post-leçon, de la sensation de « chaleur » à propos d'une situation tendue face à la classe, des « jambes qui tremblent » au moment de s'adresser aux élèves pour la première fois, de la « crispation » au moment de réaliser un mouvement (pourtant maintes fois répété) ou encore de l'« hyperactivité » manifestée par la répétition peu productive de piétinements, sans déplacement effectif. D'un autre point de vue, l'observation de gestuelles, d'attitudes particulières, se modulant selon la situation vécue, rend compte d'une réalité corporelle non seulement organique, sensorielle, émotionnelle, mais encore définie dans son interaction avec l'environnement. S'accroupir ou rester debout lors d'une consigne, tendre un bras pour montrer, stopper son mouvement dans l'idée d'un *arrêt sur image* évocateur. Ces exemples tendraient à montrer que l'activité enseignante est constituée, pour partie, de manifestations corporelles aux fonctions diverses, tant individuelles que sociales, voire didactiques. Ces manifestations ne sont pourtant pas spontanément évoquées lorsqu'il s'agit de relever les éléments significatifs d'une situation d'enseignement.

Curieusement, c'est lorsque le corps de l'étudiant est malmené qu'il se donne à voir. Blessé, fatigué, affaibli, l'étudiant a tendance à se retirer du dispositif de formation ; lors d'un séminaire en salle de sport, il occupera physiquement une autre position (sur un banc) ou alors il nous privera de sa présence. De l'absence radicale au retrait sur le bord de la salle, ce corps manifeste alors, par défaut, son statut de « support matériel, [d']opérateur de toutes les pratiques sociales » (Lebreton, 1984, p. 275). Ces exemples du quotidien des étudiants illustrent ce que Lebreton décrit par l'idée d' « *effacement du corps* dans la vie de chaque jour, cet oubli relatif de sa réalité pendant tout le temps où il n'oppose pas de résistance » (1984, p. 275). Au quotidien, nous n'avons pas besoin de penser à contracter nos muscles pour marcher . Il faut attendre le déséquilibre, voire la chute pour que notre réalité corporelle nous revienne à la conscience. Le corps a donc une activité hors de la prise de conscience et nous pouvons souvent l'« oublier » sans trop de risques. Ce constat, tout intuitif qu'il est, nous pousse au contraire à nous rendre attentif à la partialité de notre perception. Ce qui devient automatique n'attire plus notre attention au point d'occulter la conscience de sa fonction et de sa signification. S'agissant d'une situation de travail où l'enjeu est autant l'efficacité que la santé, dans quelle mesure l'enseignant d'EPS est-il conscient, au moment où il s'engage corporellement, où il se déplace dans la salle, de la fonction et de la signification de son mouvement ?

1.2.2 L'habitude du corps comme voile culturel

L'oubli proviendrait-il d'une trop grande habitude que l'on a de son corps ou d'un manque d'habitude d'y rester attentif ? Dans ce sens, nous admettrons, faisant référence à Mauss, que le corps est un objet construit par la culture et le temps. D'autres cultures ont une appréhension différente de la réalité corporelle, sans pour autant constituer une réponse immédiate à notre question. Pourtant, force est de constater que la vision moderne du corps, façonnée par l'histoire des sociétés occidentales, oscille entre deux pôles : un « corporéisme » (Maisonneuve, 1976) visant la mise en évidence du corps au quotidien, et, à l'opposé de ce mouvement de balancier, ce qu'Elias (1996 cité par Piret, 2004) nomme « civilisation des mœurs » où « l'individu se distingue de son corps et affirme la noblesse du contrôle de sa matérialité par l'esprit » (p. 12). Dans ces deux extrêmes, de la libération au contrôle, le

rapport au corps est marqué par des conceptions radicales qui, par la négation des apports du courant opposé, ne permettent pas d'envisager l'*Homme total* défini par Mauss, un « être humain [considéré] conjointement dans ses trois dimensions : physiologique, psychologique et sociologique » (Julien, 1999). Le corps y est réduit, de ce fait, à son statut d'objet, au mieux d'instrument, sans l'autoriser à devenir sujet. À l'image de la canne pour l'aveugle, le corps, par habitude quotidienne de « faire avec » lui, est oublié.

1.3 L'étude de l'activité enseignante : une révélation du corps

À ce stade, nous retiendrons cette ambivalence socio-culturelle ; entre réalité éprouvée et oubli attentionnel, « aussi bien le corps reste-t-il introuvable et l'échange impossible » (Maisonneuve, 1976, p. 570). Qu'en est-il plus particulièrement pour le domaine d'activité qui nous occupe ? Quelles traces du corps trouve-t-on et quelle dynamique de discussion s'instaure à partir d'elles ? Des courants d'études plutôt récents en sciences de l'éducation se sont penchés sur ces questions concrètes de la dimension corporelle de l'activité enseignante. Les quelques études rapportées ci-dessous retracent de manière non exhaustive mais caractéristique l'évolution et la temporalité de ces courants dans la littérature francophone, ceci dans le but de poursuivre notre effort de compréhension du paradoxe évoqué plus haut.

1.3.1 Un corps symbolique

Ainsi, sous l'angle de la psychologie d'inspiration psychanalytique, Pujade-Renaud initie la dynamique autour de la place du langage corporel de l'enseignant dans la classe. Dans cette approche, l'accent est mis sur la dimension intime de l'exercice du métier. Le corps de l'enseignant est pensé comme le lieu de construction d'une « image narcissique de lui-même » posant les prémices d'un « renversement où l'enseignant aurait à s'interroger sur son corps en tant que lieu central du désir et non comme auxiliaire du verbe » (Pujade-Renaud, 1977, p. 48). L'auteure ne cache pas que les « corps présents [de l'enseignant et de l'élève] dans leur réalité visible sont bien davantage [la figuration] d'un corps-à-corps imaginaire » (p. 48).

Même si le corps réel n'est qu'un prétexte, c'est bien le corps qui questionne, ici, l'institution et la formation et le mérite revient à Pujade-Renaud d'avoir posé un regard différent sur la situation scolaire. En suggérant qu'« une formation de l'enseignant ne devrait-elle pas être aussi une formation de type clinique [...] où elle l'invite à analyser la place faite au corps par l'appareil institutionnel » (1977, p. 49), l'approche présentée par Pujade-Renaud, dans sa filiation psychanalytique, rencontre des résistances dans le contexte de formation de l'époque peut-être en raison de l'avertissement qu'elle formule elle-même qu'« une telle approche ne saurait se faire qu'avec la plus grande prudence » (p. 49).

1.3.2 Un corps « instrument »

C'est à partir d'un point de vue didactique que l'étude du corps de l'enseignant trouve ensuite un nouveau souffle. Les modalités non verbales d'échange de significations entre le professeur et les élèves sont envisagées sous l'angle de la qualité et de l'efficacité de la relation didactique. Ainsi, la distance entre les acteurs, l'orientation du regard, les gestes et

postures, dans une analyse dite *proxémique* (Forest, 2006), sont envisagés comme des éléments de « description et d'intelligibilité des phénomènes » (p. 92) dans les situations d'enseignement-apprentissage. Dans ce courant, relativement à l'EPS, Boizumault & Cogérino (2012) identifient les dimensions corporelles en jeu et la conscience que les enseignants ont de leurs pratiques corporelles. Elles relèvent le caractère implicite de l'engagement corporel et l'absence d'analyse réflexive sur le « comment enseigner ». En effet, les enseignants observés ont recours à de nombreuses formes de communications non verbales mais n'en sont que peu « conscients et n'y accordent que peu d'importance » (p. 73). Le corps réel, dans ses manifestations observables, est ici bel et bien en jeu. Toutefois, le parti pris de considérer le corps dans sa dimension de *mise en scène*, le met encore une fois à distance. Il s'agirait, pour les auteures, d'apprendre « à jouer de son corps, à le théâtraliser à partir de comportements et de routines ayant fait leur preuve chez des enseignants expérimentés » (p. 78). Cette conception instrumentaliste du corps, si elle a le mérite de permettre une documentation des fonctions « technique, relationnelle, déshumanisée et communicationnelle » (pp. 71-72) des gestes, postures, déplacements, expressions faciales et touchers, ne laisse que furtivement apparaître une dimension plus intérieure, sous la forme des émotions, pour mieux la « contrôler » (p. 78). Ainsi, ce qui semble donné au corps lui est, dans le même temps, retiré. L'échange initié entre une vision du corps à *la troisième personne* (par l'observation des comportements) et une expression de ce même corps (par l'émotion) est interrompu au stade où seule une reconnaissance est accordée au corps en tant qu'objet, instrument de l'activité enseignante.

1.3.3 Un corps au cœur de l'action

Enfin, ce sont des approches de type anthropologique, mêlant sociologie, psychologie et neurosciences cognitives, dans une perspective située, qui explicitent la notion *d'expérience corporelle* (Huet & Gal-Petitfaux, 2011). L'engagement corporel y est envisagé « sous l'angle de la dialectique du biologique et du cognitif, soulignant les liens entre actions, perceptions, émotions et pensée » (p. 9). Une attention particulière aux émotions (Ria & Chaliès, 2003), au vécu corporel dans sa pluralité (Matthieu, 2014), au savoir-faire des enseignants dans un moment typique de la leçon (Gal-Petitfaux, 2015) montre la présence d'un corps participant de manière dynamique à la construction de la signification des situations pour la personne. En cela, la subjectivité, en tant que point de vue du sujet, et la singularité des situations sont les caractéristiques et les conditions de l'expérience.

Sans entrer dans les particularités conceptuelles, philosophiques, qui sous-tendent ces approches, il est ici question d'un « corps sujet » à partir duquel la notion d'incorporation peut être saisie. Les informations sensori-motrices de ce corps en action participent, souvent inconsciemment, à un « apprendre par corps » (Huet & Gal-Petitfaux, 2011, p. 50). Ce sens pratique a été aussi décrit par Laurent et Saujat (2014) chez des enseignants expérimentés en formation continue ; leur étude montre la nécessité d'une procédure de *révélation* tant l'usage incorporé de techniques corporelles, souvent machinal, rend difficile l'identification de ses effets sur l'organisation de l'action.

1.4 Mise à jour du malentendu

Dès lors que la présentation des études ci-dessus, dans son évolution jusqu'à nos jours, met en évidence un intérêt pour la question du corps de l'enseignant, comment interpréter cette absence remarquable dans le contexte qui nous occupe ? Passer sous silence, ne pas expliciter cette dimension de l'activité enseignante est-il révélateur d'une volonté, d'un choix stratégique qui trouverait écho dans cette question de savoir « si le statut idéal du corps, dans nos sociétés industrialisées, n'est pas un singulier mélange de silence, de discrétion, d'effacement, voire même d'escamotage » (Lebreton, 1984, p. 274) ? Il nous semble être davantage la conséquence d'un malentendu que nous allons tenter d'expliquer.

1.4.1 Le rapport au corps dans l'institution de formation

Dans le cas d'une formation à l'enseignement visant l'acquisition de compétences professionnelles, le corps peut-il être considéré comme une « ressource que l'acteur [saurait] mobiliser » dans l'exercice de son métier ? (HEP Vaud, 2013, p. 3). Dans l'affirmative, soutenu en cela par les études présentées ci-dessus, il paraît opportun de se poser la question de la transmission de cette ressource. La lecture attentive du référentiel de compétence (HEP Vaud, 2013), présentée au point 1.1.1, ne fait pas mention de l'acquisition de compétences explicitement en lien avec une dimension corporelle de l'activité enseignante. Sans chercher à traiter les raisons qui motivent cette absence, la position affichée par et dans ce document n'en a pas moins un effet que nous avons relevé relativement à sa fonction de « guidage de l'action de formation, d'évaluation de l'acquisition des compétences, [voire] d'incitation au débat » (Paquay, 2007). Nous soulevons deux hypothèses qui nous paraissent inviter à ce débat.

- L'état de la recherche

Comme nous avons pu le constater au point 1.3, l'étude scientifique de la dimension corporelle de l'activité de l'enseignant est relativement récente. L'organisation de notre revue de littérature semble montrer la diversité des points de vue sur « l'objet corps [qui, en soi,] ne constitue pas un champ, [qui] n'appartient pas à un domaine conceptuel homogène » (Vigarello, 1992, cité par Berger, 2004, p. 37) soulignant de ce fait une difficulté pour son étude. L'évolution des postures théoriques des chercheurs montre, quant à elle, l'intérêt pour le milieu de la formation professionnelle d'envisager le corps dans sa dimension la plus humaine, celle de sujet, pour le développement de la personne dans son activité.

À partir de ces constats, nous envisageons deux opportunités de discuter la discrétion de la prise en compte institutionnelle du corps comme élément de formation :

La première serait de considérer les conditions nécessaires à la formalisation des résultats de la recherche dans les curricula de formation. S'agissant de la diversité évoquée dans la recherche autour des questions du corps, ce qui peut apparaître comme un manque d'homogénéité semble, de manière compréhensible, ne pas justifier un effort de formalisation au plus haut niveau de la conception de la formation. Ainsi, le morcellement des contenus dans les champs disciplinaires et transversaux portant sur ce domaine ne permettrait pas d'influer sur le cadrage institutionnel de la formation.

La seconde, dans un mouvement inverse, vient questionner les principes même de la définition des savoirs dispensés par l'institution. Le référentiel de compétence a pour fonction de légitimer les contenus de la formation jusqu'à la certification de leur acquisition. Cette légitimité se construit, entre autres, sur la reconnaissance d'une certaine objectivité scientifique de la recherche et sur une validation du monde professionnel (Paquay, 1994). Dans les deux cas, un cercle vicieux s'installe. Comment un corps enseignant, même expert, peu conscient des processus d'incorporation qui sont à l'origine de son expertise, pourrait-il être le moteur d'une modification du référentiel sur cet objet ? D'autant plus que, en raison de ce même manque d'attention au vécu corporel, la recherche sur le corps est souvent qualifiée péjorativement (et de manière abusive) de subjective. Or, la subjectivité, en tant que point de vue du sujet, est précisément un paradigme essentiel des programmes de recherche actuels sur l'activité professionnelle. Il paraît donc indispensable de discuter les termes de la proposition qui consiste à « objectiver ce qui semble, par nature, être tellement subjectif » (Berger, 2004, p. 36).

Corps et *subjectivité* sont dès lors tributaires d'un même enjeu de clarification épistémique. Les conséquences méthodologiques ne sont pas négligeables et peut-être est-ce là un nœud de résistance à la révision du référentiel.

- Une stratification pédagogique

La seconde hypothèse prend appui sur la considération que la composante institutionnelle est un facteur de réussite d'un projet de formation (Bonnéry, 2007). Ce que l'auteur constate, dans sa volonté de compréhension de l'échec scolaire, peut, à notre avis, éclairer également notre situation. Il relève une responsabilité institutionnelle dans la production d'inégalités à l'école par les dispositifs dont « l'implicite s'étend aux techniques d'apprentissage et à leur lien avec l'objectif de savoir » (p. 76) renvoyant *in fine* la responsabilité à l'apprenant seul d'en faire le travail d'explicitation. La transposition de cette problématique à notre contexte de formation à l'enseignement nous permet d'envisager le silence autour du corps comme la conséquence d'un phénomène de *stratification pédagogique* (p. 68) repérable dans l'absence de coordination entre les étapes successives de la formation.

Ainsi, pour ne considérer que les étapes ayant un lien institutionnel avec le projet de formation que nous décrivons¹, concernant les enseignants en formation initiale en EPS, nous constatons que la notion de corps, à défaut d'être explicitement définie, est vécue, dans les dispositifs de la formation académique universitaire en Sciences du sport précédant la formation professionnelle, selon certains modes pédagogiques, impliquant des techniques d'apprentissage propres et un rapport aux savoirs particulier. L'accueil des étudiants en EPS, au cours de l'étape suivante de formation professionnelle à la HEP, donne l'occasion de constater les effets problématiques de l'implicite qui accompagne leur entrée dans une nouvelle institution : les pratiques, lors des séminaires en salle de sports, confrontent alors formateurs et étudiants aux aléas d'un dispositif qui met en jeu de manière ambiguë un corps de *pratiquant* et un corps d'*enseignant*. Certains décodent cette situation sans difficultés

¹ Nous pourrions aussi bien y inclure les expériences sportives associatives ou libres dans lesquelles une socialisation a lieu avec ses propres représentations du corps et qui jouent un rôle non négligeable dans notre problématique, nous y reviendrons plus tard.

apparentes et adoptent comportements et questionnements orientés sur des objets pertinents. D'autres conservent les habitudes, au sens de Bourdieu, d'une socialisation différente provoquant, à cette occasion, résistances voire conflits. Les pédagogies qui soutiennent la transmission et l'appropriation, voire l'incorporation, des connaissances et des compétences dans ces deux niveaux « relèvent moins de choix raisonnés que d'un empilement de formes et de modèles » (Bonnéry, 2007, p. 68) sans réelle coordination, ni prise en compte institutionnelle *a priori*.

Le cloisonnement des niveaux de formation, ainsi que leur relative étanchéité, posent inmanquablement la question de la *transition* que l'étudiant peut vivre dans ses dimensions intra et interpersonnelles, situationnelles, positionnelles et idéologiques (Doise, 1982). De ce fait, le travail de transposition du vécu corporel et de la représentation de son corps pour la construction d'une identité professionnelle n'est pas explicite, laissant, par défaut, au temps et au pan pratique de la formation le soin de le faire. Ce qui constitue en l'état un risque de stratification supplémentaire.

Nous faisons ici l'hypothèse que, dans le domaine disciplinaire de l'EPS, un effort d'éclairage des dispositifs sous l'angle du corps joue un rôle dans l'apprentissage et le développement des compétences professionnelles. Et s'agissant d'une formation articulée autour de domaines particuliers (voir 1.1.1), il paraît également pertinent de se poser la question pour les autres champs de la formation.

1.4.2 Le rapport au corps en EPS : une question de pratiques

Le malentendu semble donc s'installer d'autant plus fortement dans le contexte disciplinaire de l'EPS. Pour l'enseignant, le rapport entre corps et EPS peut paraître naturel, évidence suffisamment convaincante pour clore tout débat. Cette évidence de l'activité physique recouvre cependant des pratiques de natures diverses : des pratiques *pour soi*, *à enseigner*, *pour enseigner* (Jourdan, 2006). En EPS, l'activité du corps est « à la fois objet *à enseigner* et instrument *pour enseigner* de l'enseignant : objet car constitutive du patrimoine de la culture physique et sportive à transmettre aux élèves et instrument au service de la réalisation de gestes de métier, inscrits dans une culture professionnelle » (Laurent & Saujat, 2014). Ce sont les deux dimensions qu'une position d'observation *de l'extérieur* nous permet d'envisager sans remise en question d'un ordre naturel des choses. Qu'en est-il des pratiques « pour soi » ? Quel lien se tisse entre ces trois dimensions et quelle mise en évidence pour la compréhension du malentendu ?

- Les pratiques pour soi

S'agissant des étudiants en formation initiale à l'enseignement de l'EPS, nous constatons un fort attachement à la dimension pratique, physique, de leur activité ; celle qui donne naissance aux sensations, qui procure le plaisir, qui fait expérience, au sens phénoménologique du terme, soit qui « marque les esprits » ; celle qui, pour nos étudiants, construit une expertise (dans la maîtrise du mouvement tout du moins), au gré de leur parcours universitaire, de leurs engagements sportifs ou de loisirs intensifs. Cette dimension de l'activité est adressée à *soi* dans le sens où le vécu incorpore les éléments retenus comme significatifs par la personne. C'est, en soi, la manière d'apprendre qui est décrite ici mettant en évidence le rôle de l'activité

corporelle dans l'intériorisation « des façons de faire, de penser, de percevoir » (Huet & Gal-Petitfaux, 2011, p. 51). Les effets de ces apprentissages constituent ce que Darmon définit comme « une socialisation, [soit] l'ensemble des processus sociaux qui forment et transforment l'individu » (repris par Huet & Gal-Petitfaux, 2011, p. 51).

Nous nous devons, de ce point de vue, de prendre la mesure des effets *pour soi*, *à soi*, voire *sur soi*, des expériences corporelles vécues par ces étudiants dans leurs pratiques antérieures et nous poser la question avec Dubar du « problème de consistance entre les intériorisations originales [plus anciennes] et nouvelles » (1991, p. 102). Cette dimension des pratiques adressée à soi constitue donc une opportunité de comprendre l'activité des étudiants d'un point de vue sociologique comme le lieu de « construction d'un monde spécifique » et de « transformation d'une identité spécialisée » (p. 105). Les conditions de ces changements se trouvent dans LA pratique, dans le vécu significatif d'activités spécifiques. Mais l'exemple de Laure présenté auparavant montre que son engagement corporel n'est pas transparent, qu'il cache des enjeux qui tiennent l'étudiante à distance d'une action réellement didactique. Le choix du *dribble* comme objet d'apprentissage est moins guidé par l'intérêt de faire apprendre que par le besoin de se sentir à l'aise.

- Les pratiques à enseigner

Comme nous venons de le mettre en évidence par l'exemple de Laure, le corps peut être à l'origine d'une opacité entre pratique *pour soi* et pratique *à enseigner*. Si les pratiques *à enseigner* sont référencées, à des degrés divers de prescription, du plan d'études aux manuels², en passant par les activités-support de la formation, elles sont largement influencées par les formes sociales de référence (Martinand, 1981). Nous pouvons observer, lors des stages, une prévalence d'un traitement *sportif* de l'activité où le mouvement est une préoccupation centrale dans sa dimension technique (voire mécanique dans le sens de réalisation biomécanique) au détriment peut-être de la conduite motrice, au sens d'« organisation motrice du comportement » (Parlebas, 1981 in Bucher, 1998). Ce constat met en évidence l'ambiguïté qui peut naître de l'apposition des termes *éducation physique* et *sport* pour nommer la discipline.

Un détour historique peut en expliciter les termes. La rédaction des versions successives des manuels suisses pour l'éducation physique à l'école met en évidence le poids de l'héritage, la filiation, voire la « collusion » (Ulmann, 1989 cité par Bucher, 1998, p. 5), entretenue entre ces deux domaines : l'éducation physique et le sport. Ainsi, la série de manuels parus entre 1975 et 1981 « entérine la sportivisation de l'éducation physique à l'école. Le sport, pratique référentielle incontournable de la société de loisirs, se confond parfois même avec l'éducation physique. Celle-ci a maintenant pour but d'éduquer au sport » (Bucher, 1998, p. 21). La version actuelle de ce document de référence paru dès 1998, dans une tentative de définition épistémologique de l'objet de l'EPS, situe le propos dans « un processus de réflexion et devrait encourager les enseignants de cette discipline à adopter une attitude prospective, ouverte à l'avenir d'une discipline, orientée par l'esprit critique » (Bucher, 1998, p. 3). Cet ouvrage

² Il s'agit ici du plan d'étude romand, PER, consultable en ligne avec le lien <http://www.plandetudes.ch/web/guest/cm/cg/>, et de la série de manuels fédéraux pour l'éducation physique (Bucher, 1998) disponibles en téléchargement à l'adresse <http://www.mobilesport.ch/filtres/#td=1258>;

affirme la dimension culturelle de l'éducation physique et de ce fait en souligne les possibilités de transformation au gré des valeurs attribuées par les acteurs et la nécessité d'un choix éthique ; ses auteurs en appellent à une certaine vigilance à l'égard des méthodes.

Dans le quotidien de l'EPS, le choix d'une pratique à *enseigner* rend compte d'une certaine lutte, tant « construire des références qui font sens [pour les élèves] et répondre aux nouvelles demandes sociales ne sont pas choses aisées pour les acteurs de terrain » (Lenzen, Cordoba, Poussin, Denervaud, & Deriaz, 2013, p. 123). Ce constat posé par les auteurs montre, au-delà de l'enjeu didactique et technologique de l'étude, le poids des habitudes incorporées repérable dans le rejet de pratiques trop éloignées des manières de faire habituelles. Nous relevons donc bien des indices que ce corps à *apprendre*, ici objet de l'apprentissage en EPS, est souvent défini en lien avec une référence construite par l'enseignant dans ses propres pratiques. Nous pourrions y voir, dans ce domaine, un enjeu d'économie cognitive qui amènerait l'enseignant à concevoir les contenus de la discipline comme un répertoire de mouvements à acquérir, au plus proche de ses sensations, plutôt que comme moyen de susciter le développement d'une personne, en l'occurrence l'élève, processus de toute évidence moins transparent.

- Les pratiques pour enseigner

Le débat autour des conceptions de la discipline EPS en Suisse, évoqué au point précédent, accompagne les préoccupations que nous tentons de faire partager à travers les contenus de la formation en didactique disciplinaire. Elles trouvent un écho particulier dans les propos de During (2005, p. 73) que nous reformulerions ainsi : il s'agit pour nous de questionner « la sportivisation de l'éducation physique pas tant [comme] un changement dans la nature des pratiques [...] qu'une transformation de la manière d'aborder, d'organiser, d'orienter les pratiques ». C'est précisément cette troisième forme de pratiques, les pratiques *pour enseigner*, qui mobilise notre attention de formateur.

La volonté d'émancipation par rapport au modèle sportif trouve sa concrétisation dans les pratiques sociales dites *libres* (Loret, 1995), affranchies des structures sportives institutionnelles. Ce mouvement social modifie fondamentalement la manière d'aborder l'activité physique. Il ouvre la voie à une autre façon de vivre son corps et, à partir de là, à d'autres manières d'apprendre, d'incorporer les expériences. L'enjeu de ces pratiques est l'*expression* par et dans le mouvement davantage que la reproduction de formes pour une performance normalisée par une institution. Les visions du corps soutenues par ces deux approches des pratiques sont différentes. Elles conditionnent les pratiques *pour soi* jusqu'à créer une référence, socialement admise, qui détermine ainsi des objets susceptibles d'être appris, entraînés, développés.

C'est à ce titre que, dans une attitude prospective, ouverte à l'évolution de la discipline EPS, il peut y avoir un intérêt à ce que ces objets soient intégrés à un projet scolaire. Il s'agit alors de définir les conditions de leur transposition didactique, de leur constitution en objet d'apprentissage qui puisse être enseigné dans l'institution scolaire. Cette pratique à *enseigner*, dans sa logique propre, implique corollairement une pratique *pour enseigner*, dont un engagement corporel particulier de l'enseignant, personne responsable de sa transmission. Or

par exemple, nous remarquons dans le traitement didactique de l'activité *parkour*³ mis en scène par Jean lors d'une leçon de stage, des formes d'intervention en classe similaires à celles qui s'appliqueraient à l'acquisition d'un mouvement en gymnastique aux agrès⁴ : démonstrations progressives des étapes d'un mouvement identique pour tous les élèves ; en contradiction avec le sens de cette activité. Du reste, un élève pratiquant le parkour hors de l'école n'a pas manqué de lui faire un reproche explicite et public à ce propos : « c'est pas comme ça le parkour ! ». Jean informera durant l'entretien post-leçon que sa discipline sportive de prédilection était la gymnastique aux agrès qu'il pratiquait toujours intensivement et pour laquelle il était également moniteur dans un groupe de jeunes gymnastes d'une Société Fédérale de Gymnastique.

1.4.3 Les enjeux de l'explicitation du malentendu

Les éléments institutionnels et disciplinaires, exposés dans les parties ci-dessus à titre d'hypothèses de mise à jour d'un malentendu, constituent un faisceau d'indices pertinents pour justifier l'intérêt de poursuivre l'effort de compréhension de la problématique du rapport au corps. Les enjeux de ce travail sont de divers ordres :

S'agissant de réfléchir à l'efficacité d'une formation professionnelle dont la dimension pratique est affirmée, l'ignorance d'une part du corps du travailleur témoigne dans une certaine mesure d'un *impensé institutionnel* (Bonnéry, 2007) des conditions de l'apprentissage du métier. Si l'étudiant est bien en dernier lieu responsable du travail de *secondarisation* des éléments de sa pratique (tant dans l'institution de formation que sur le lieu de stage), quel rôle les formateurs doivent-ils y jouer ? Dans le cas où les dispositifs de formation demandent à l'étudiant de faire l'effort d'appropriation des composantes corporelles du métier en *privé*, l'accompagnement de ce travail réflexif échappe aux formateurs. Leur intervention se cantonne alors au mieux à une fonction d'information, d'évocation, insuffisante à notre sens pour provoquer un apprentissage voire un développement dans le courant de la formation initiale. Par contre, une intervention *publique* du formateur, consistant à faire expliciter les liens à construire entre le corps et la situation, sous son contrôle, par et dans le dispositif de formation, transformerait alors profondément son action formatrice. Dans notre contexte, l'institution ne donne pas d'impulsion explicite au traitement de ces questions.

Nous relevons un enjeu épistémologique dans la mesure où l'exposition du corps exige de prendre position sur des concepts qui ont des implications jusqu'au plus concret des situations de formation. Le concept de *subjectivité* questionne la recherche dans ses approches méthodologiques ; il complexifie le contrat didactique en reconnaissant la particularité des points de vue des acteurs sur l'objet de savoir et positionne l'intégration de l'alternance *théorie-pratique* comme un défi des formations professionnelles. Interroger la notion de *naturel*, considérant l'idée évoquée chez Mauss qu'il n'existe pas de « façon naturelle » chez l'adulte, justifie un processus de transmission reconnu socialement et, dans le même temps,

³ Activité acrobatique librement pratiquée en milieu urbain dans sa forme sociale de référence

⁴ Discipline très fortement institutionnalisée en Suisse à travers les Sociétés Fédérales de Gymnastique ; on y retrouve de nombreux mouvements communs avec le parkour mais son application trouve son sens dans la maîtrise codifiée d'enchaînements de mouvements et dans la forme compétitive dont le résultat dépend de la notation d'un jury d'experts.

les efforts de révélation des processus intimes de l'expérience à l'origine de l'incorporation des dispositions à agir (Clot, 2008).

Sur un plan plus pragmatique, éclairer le malentendu à propos du corps « demande à travailler explicitement sur le fait que le corps n'est pas l'organisme, mais une organisation, une mise en scène signifiante et socialement construite de celui-ci à destination d'autrui et de soi-même » (Rochex, 1996, cité par Jourdan, 2006, p. 61). Cette représentation organisationnelle du corps passe par la reconnaissance des liens qui unissent dans le même mouvement ses dimensions anatomique, physiologique, cognitive, bio-affective et relationnelle (Jourdan, 2006). Nous nous devons de compléter que l'enseignant n'est pas un esprit qui se meut pour donner sens à l'action. Il est un *corps-esprit* agissant indissociablement, comme nous avons pu l'observer, tantôt de manière consciente, tantôt à partir de dispositions incorporées au point d'être cachées à sa conscience, ou encore en fonction d'indices locaux échappant complètement à la conscience. Donner la parole au corps est en ce sens le moyen de révéler cette part inconsciente qui n'en est pas moins constitutive de l'activité de l'enseignant.

1.4.4 Une question provisoire

Comme nous l'avons exposé au cours de notre problématisation, il n'est en soi pas étonnant que l'EPS soit le révélateur de ces questions à propos d'un corps en permanence au centre de ses préoccupations. Cela n'en garantit pourtant pas une connaissance immédiate et transparente. La formation à l'enseignement de l'EPS constitue un terrain particulier de mise en évidence des corps au sein de la structure de formation ; sa présence n'y est pourtant pas formalisée. De plus, le propos n'est pas circonscrit à ce seul champ disciplinaire dans la mesure où l'engagement corporel de l'enseignant apparaît bien comme un élément transversal.

La mise à jour du paradoxe de l'*effacement* du corps de l'enseignant dans le projet de formation à l'enseignement, activité dans laquelle il est pourtant à la vue de tous, nous a permis de poser des éléments de compréhension d'un malentendu : le corps serait en quelque sorte victime de sa trop évidente présence. L'oubli dans lequel il est retenu ne doit pas pour autant conduire à occulter son influence sur les situations d'enseignement. Et la difficulté de l'étude du « corps enseignant » ne doit pas être une raison d'y renoncer.

Pour l'étudiant en formation à l'enseignement de l'EPS, l'engagement corporel est source d'ambiguïté. La prépondérance du « quoi enseigner » sur le « comment enseigner », observable dans les pratiques, contribue à rendre opaque l'identification de son engagement corporel en tant que geste de métier. L'implicite des praticiens formateurs et collègues expérimentés dans les établissements quant à l'usage de leur corps renforce la difficulté de rendre visible l'implication du corps dans l'action au-delà de sa simple fonction de véhicule de la pensée.

Le défi consiste donc pour notre étude, dans un premier temps, à documenter la part que prend l'engagement corporel dans l'action. Dans notre intention de situer cette étude dans le contexte de la formation initiale à l'enseignement de l'EPS, cette documentation porte sur l'engagement corporel particulier d'étudiants en formation, soit d'enseignants novices, dans leur activité de stage, au plus proche de leur pratique professionnelle. Que « dit » leur engagement corporel des compétences mises en jeu pour enseigner ? Dans un second temps, il

s'agirait de mesurer si l'engagement corporel reconnu par l'acteur comme un élément déterminant de sa pratique pouvait, dans ce sens, devenir une ressource pour l'apprentissage et le développement des compétences professionnelles.

Comme nous en faisons l'hypothèse, nous cherchons donc d'une part à identifier les typicités de ces engagements corporels pour éventuellement les reconnaître comme des gestes professionnels, d'autre part à savoir comment cet effort d'explicitation de la participation du corps dans la pratique influence le pouvoir d'action des étudiants en formation.

2. Cadre théorique

À ce stade, il convient de préciser ce que nous entendons par la notion d'*engagement corporel*. Comme nous avons pu nous en rendre compte, le corps ne constitue pas un concept homogène ; selon la référence⁵ adoptée, il livre des informations diverses et s'appuie sur un cadre conceptuel particulier. Dans notre intention de mettre à jour ce qui reste *effacé* bien que sous nos yeux au quotidien, nous n'allons pas chercher à qualifier les processus internes à l'origine des manifestations corporelles. Ainsi, ni la contraction musculaire, la fréquence cardiaque, l'émotion, la perception ou encore l'empathie ne seront spécifiquement l'objet de notre étude. Nous allons, au contraire chercher à rendre au corps ce qui lui appartient, soit le droit d'agir en son nom propre.

2.1 L'engagement corporel : mouvement et geste

Nous considérons donc le corps comme une organisation complexe dont le rapport au monde le plus directement observable est le mouvement. Repérable dans la mobilité globale ou partielle, le mouvement témoigne *in fine* de la présence d'un corps. Que ce mouvement soit origine, conséquence ou expression des processus internes physiologiques et psychologiques, selon le cadre de référence adopté, il est dans tous les cas le substrat de l'engagement au monde d'une personne.

Le dictionnaire Le Robert définit le mouvement comme un « changement de position ou de place effectué par le corps ou une de ses parties » et signale la proximité sémantique du mot « geste ». La distinction de ces deux termes a occupé de nombreux auteurs dont quelques commentaires contribuent à notre définition de l'engagement corporel. Pour Jousse (2008), sont appelés « gestes tous les mouvements qui s'exécutent dans le composé humain. Visibles ou invisibles, macroscopiques ou microscopiques, poussés ou esquissés, conscients ou inconscients, volontaires ou involontaires, ces gestes n'en accusent pas moins la même nature essentiellement motrice » (p. 687). D'après Berthoz (2009), « le geste, animal et humain, est à la fois signe et organisation, mouvement et intention » (p. 128). De plus, « le geste n'est pas seulement mouvement (motus), il est fondateur de la relation avec autrui » (p. 124).

Nous retiendrons de ces deux propositions que le mouvement est constitutif de la notion de geste. Autrement dit, pas de geste sans mouvement, même si fondamentalement, ce dernier ne peut être réduit à une dimension uniquement mécanique. Nous pourrions alors nous demander s'il existe un mouvement qui ne soit pas geste dans l'action humaine, dans l'idée que potentiellement chaque mouvement est porteur de sens : en effet, la signification attribuée, plus ou moins consciemment, par soi-même ou autrui, à nos actions essentiellement motrices ne détermine pas la totalité des significations possibles ; et il n'est pas nécessaire d'attribuer une signification à un mouvement pour qu'il soit effectivement un agent de notre rapport au monde.

Nous nous risquons, pour notre propos, à retenir l'intérêt d'une notion indifférenciée de *mouvement-geste*. Cette indétermination a le mérite de considérer les deux directions, pour ne

⁵ Que ce soit une référence anatomique, physiologique, cognitive, psychanalytique, selon Terrisse repris par Jourdan (2006), corps vécu, vivant, symbolique, social pour Andrieu ou encore l'homme total de Mauss dans ses références physiologique, psychologique et sociale.

pas dire mouvements, dont rendent compte ces deux auteurs : par la notion d'« intussusception », Jousse (2008 ; 1969) indique l'action à soi, sur soi, de l'enregistrement du rapport gestuel au réel ; dans un mouvement inverse, Berthoz (2009) met en évidence que « le geste accompagne la pensée, la sculpte » (p. 129) vers l'action en précisant « mieux qu'un mot, il simule une action, un acte » (p. 124). Ainsi, l'engagement corporel peut être défini comme la mise en jeu d'un *mouvement-geste* dans l'action ; à la fois, mouvement qui est un geste potentiellement porteur de signification pour autrui et geste qui réalise son intentionnalité par le mouvement. Dans les deux cas, il n'est pas nécessaire d'une validation externe ou consciente pour que l'engagement corporel participe à l'incorporation, la mise en mémoire de l'expérience vécue. Cette proposition implique qu'aucun engagement corporel n'est gratuit. Seules peuvent être indéterminées la conscience du sens que peut revêtir l'engagement corporel pour l'acteur et la potentialité de l'attribution de signification par autrui.

2.2 L'action et la pratique

L'engagement corporel, dans ses dimensions indissociables de mouvement et de geste, ne peut être intelligible avec une certaine économie que dans un contexte donné. Le contexte de notre étude comporte des spécificités que les acteurs en présence sont amenés à connaître pour pouvoir attribuer sens et signification aux diverses actions qui s'y déroulent. L'efficacité de ces actions dépend en grande partie du sens et de la signification attribués aux interventions des divers acteurs. Le cadre déterminé par ces éléments oriente l'activité des personnes en présence dont une part est constituée par leur engagement corporel.

2.2.1 Le travail de l'enseignant novice en formation

L'engagement corporel de l'enseignant novice en formation initiale en stage est à envisager selon divers filtres : ici l'activité de travail est double dans le sens où elle répond à la prescription et aux attentes relatives au milieu professionnel et, dans le même temps, à celles de la formation. Entre enjeux de production, faire apprendre les élèves, et d'apprentissage pour soi de son propre métier, les occasions sont nombreuses pour les étudiants, malgré l'énergie et la bonne volonté engagées, de « privilégier en classe les actions efficaces, de leur propre point de vue, en se protégeant des passages à risque, [moments pourtant formateurs], et en rejetant parfois les prescriptions institutionnelles qui mettent en jeu leur identité » (Ria, 2009, p. 5).

Ces choix stratégiques, plus ou moins conscients, se reportent également sur l'activité pédagogique où questions didactiques et gestion de la classe sont des préoccupations concurrentes.

2.2.2 Le geste du professionnel

L'efficacité recherchée prend appui sur des automatismes dont l'avantage réside dans « la faiblesse du coût cognitif ou charge mentale qu'ils entraînent » (Leplat, 2005, cité dans Tomas, Simonet, Clot, & Fernandez, 2009). Ces automatismes, qui « ne nécessitent pas de contrôle attentionnel particulier, permettent aux professionnels d'accomplir rapidement et

efficacement leurs actions, en ayant la possibilité de porter leur vigilance sur d'autres éléments que ceux associés au contrôle moteur » (p. 25). C'est une raison qui peut expliquer la difficulté des experts à décrire les éléments qui constituent ces savoir-faire et l'avis « qu'un geste professionnel réussi est opaque à celui qui l'observe » (p. 24).

Même automatisées, ces actions motrices, pour être efficaces, n'en contiennent pas moins d'une part les intentions de l'enseignant, le sens qu'il attribue à son engagement, et d'autre part la potentialité du partage de ce sens par les élèves, leur propre attribution d'une signification profitable à leur activité. Cette rencontre a lieu dans l'action des uns et des autres, ce que Merleau-Ponty (cité par Leplat, 2013) décrit en ces termes : « le sens des gestes n'est pas donné, mais compris, c'est-à-dire ressaisi dans un acte du spectateur. [...] La communication ou la compréhension des gestes s'obtient par la réciprocité de mes intentions et des gestes d'autrui, de mes gestes et des intentions lisibles dans la conduite d'autrui ». Leplat (2013) ajoute que « la signification de « geste » dépend du cadre de référence dans lequel celui-ci est interprété, lequel dépend de celui qui fait cette attribution : l'acteur du geste, l'observateur, l'analyste. On aura donc toujours à se demander « geste pour qui ? » (p. 4).

2.2.3 Pratique et technique

De notre point de vue, l'enjeu n'est pas tant de savoir si l'engagement corporel est reconnu comme un « geste » que de comprendre à qui il est adressé et, s'agissant du cadre de référence, quels éléments de ce cadre il prend en compte pour conduire son action. « Cela signifie que les actions de l'homme [au travail] ont dans ces conditions une double fonction : une fonction de production et une fonction de communication » (Léontiev, 1972, cité par Leplat, 2013, p.4). Ainsi, cette production et cette communication se réalisent dans une action, contextualisée par le cadre de référence du milieu de travail. Le *mouvement-geste* produit dans un contexte particulier, selon un cadre de référence donné, détermine une pratique, « une application des règles et des principes d'un art, d'une science, qui vise l'action concrète⁶ » et « nous pourrions différencier ces pratiques par les produits qu'elles engendrent » (Perrenoud, 1998). La production ne sera pas la même pour un bûcheron ou un enseignant. Leurs communications s'adapteront au milieu et à leur travail dans ce contexte.

Nous pouvons imaginer à quel point le milieu, le temps et l'espace, dans lesquels a lieu la pratique, les objets matériels et immatériels auxquels les acteurs sont confrontés et les communications orientent la pratique. Nous devrions peut-être dire que ces éléments fonctionnent comme des contraintes qui exigent des efforts de la part des acteurs. Selon cette proposition, le geste est caractérisé par l'effort (Coutarel, 2008), soit la construction d'un rapport sensible aux situations. L'effort est la mobilisation corporelle qui « marque le geste de normes et de valeurs » (p. 111). L'effort récompensé par une production efficace⁷ constitue une validation du pouvoir d'agir. En soi, cette épreuve « intussusceptionne » (Jousse, 2008; 1969), participe à l'incorporation des « modalités opérationnelles finalisées et situées du pouvoir d'agir » (Coutarel, 2008, p. 108).

⁶ <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/des/> - <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/pratique/63256>

⁷ Cela ne dit pas encore aux yeux de qui, en fonction de quelle norme, de quels critères, ni sur quel objet.

Ces modalités trouvent leur efficience dans leur adéquation avec les normes de la situation de travail. Elles sont en ce sens largement prescrites de l'extérieur. Elles n'en sont pas pour autant dépourvues de subjectivité. Le travail enseignant ne peut être réduit à l'application de procédures programmées. Il laisse une place non négligeable aux « compromis construits individuellement et collectivement entre diverses sources de prescriptions (efficacités productive, contraintes biomécaniques, règles de métier, aspirations collectives et individuelles, rapport au métier, valeurs, douleurs...) et qui est adapté au contexte particulier (variabilités) » (Coutarel, 2008, p. 110). Considérant cette idée d'effort d'adaptation de l'engagement corporel dans une situation telle que décrite ci-dessus, l'analogie avec le travail technique du sportif est parlante. Le geste technique efficace du sportif professionnel, loin d'être rationalisé, est personnalisé jusqu'à s'éloigner suffisamment de la norme établie pour innover, en créer une nouvelle, ou tout du moins la faire évoluer. Bien que les cadres de références du travail enseignant et du milieu sportif ne soient pas les mêmes⁸, la technicité contenue dans ces modalités opérationnelles finalisées et situées donne prise à son observation, voire son explicitation, comme pour le sportif. Sur ce point, nous partageons cette mise en garde de Coutarel (2008, p. 110) :

« Ceci pose la question du statut de la prescription technique : la prescription est un « modèle refroidi de l'activité ». En tant que modèle, elle constitue une forme de réduction de la complexité, à des fins de généralisation, d'action et d'efficience, dans un cadre défini de situations. La singularité des situations pourra conduire à réinterroger le modèle lui-même, ou, plus souvent, le périmètre des situations pour lequel il est considéré comme pertinent à un moment donné. La prescription technique ne s'impose donc pas en tant que vérité ou seule manière de faire : elle est également une cible potentielle du pouvoir d'agir, en tant qu'objet de transformation. »

Nous mesurons aussi avec cet auteur l'opportunité que la prise en compte d'une technicité de l'engagement corporel ouvre pour notre étude :

« Le geste efficace est un geste qui répond aux exigences d'une situation singulière, dont une partie restera irréductiblement non anticipable. Les connaissances, les concepts anticipent seulement ce qui peut l'être. L'activité délivre toujours son lot d'imprévus, de spécificités et de singularités. Ceci ne s'anticipe pas, cela se régule. Cela suppose d'une part des compétences, et d'autre part une liberté d'agir face aux anticipations, traduites en règles ou procédures, lorsqu'elles sont mises à défaut. La négation de cette dimension non anticipable de l'activité va de pair, d'une part avec l'étouffement du pouvoir d'agir, d'autre part avec la survenue d'atteintes à la santé et/ou à la performance. Le geste technique efficace contribue donc au développement du pouvoir d'agir » (p. 110).

Ce n'est donc pas le modèle technique qui est l'enjeu de la formation pour l'enseignant novice mais bien la prise en compte de ce qui constitue la technicité de l'action enseignante. L'identification des constituants de l'engagement corporel dans la situation autorise un effort de renormalisation profitable au développement professionnel. Le point de vue praxéologique de Parlebas (1999), support de la notion de *conduite motrice*, donne l'opportunité d'inscrire les réalisations motrices « dans une dynamique des situations » (Dewey, 1967 in Oboeuf,

⁸ Nous n'oublierons pas de considérer, ici, comme nous l'avons mis en évidence dans la partie problématique, la confusion possible pour l'EPS entre le cadre sportif et le cadre scolaire.

Gérard, & Sudre, 2013, p. 207) et reconnaît à la gestualité une fonction de communication, au-delà de la simple transmission de mots. Ainsi, « les comportements que nous actualisons reposent sur un code culturel, défini comme l'ensemble des règles qui énoncent les possibilités du système » (Oboeuf, Gérard, & Sudre, 2013, p. 203). Dans ce sens, l'analyse des composants objectivés de l'expérimentation réglée et des évoqués subjectifs de l'expérience vécue peut être envisagée comme moyen d'action dans la formation tant pour la santé de la personne au travail que pour l'efficacité de son action.

En fusionnant geste et mouvement, ce sont les tensions entre ces notions qui permettent d'envisager l'engagement corporel de l'enseignant comme relevant d'une technicité au service de la réorganisation des éléments du contexte. Mais pour s'affranchir du modèle technique il est nécessaire, d'une part, de reconnaître avec Mauss la valeur affective du prestige de la personne qui fait l'acte et sa valeur sociale pour l'imitateur. La mise en évidence d'une technicité implique, d'autre part, d'accepter l'idée qu'« on emprunte un geste étranger qu'il faut faire sien en le soumettant à ses propres intentions réalisées dans l'action » (Clot, 2008). Ainsi, le développement souhaité peut être compris comme le passage de l'appropriation du modèle par la personne à une appropriation pour la personne (Clot, 2008).

2.3 Questions de recherche

Devant l'absence de référence au corps de l'enseignant dans les plans de formation de l'institution et considérant la problématique du rapport au corps en EPS, nous posons à notre étude les deux questions suivantes :

1. Dans quelle mesure l'engagement corporel de l'enseignant en formation initiale en EPS dans son activité de stage témoigne-t-il d'une technicité, c'est-à-dire de la mise en pratique de modalités corporelles repérables dans l'organisation de l'action ? En nous demandant :
 - a. À qui ou à quoi s'adresse l'engagement corporel ?
 - b. Sur quels éléments (personne, objet tangible ou immatériel) de l'environnement l'enseignant s'appuie-t-il dans l'espace de la salle et au cours de la situation pour s'engager corporellement, se mettre en action ?
 - c. Quelles sont les typicités de l'engagement corporel de l'enseignant repérables dans l'action ?
2. Dans quelle mesure l'explicitation des composantes de l'engagement corporel permet-elle une réorganisation de l'action (effective ou potentielle), témoignant d'un développement de l'activité des enseignants en formation au cours du dispositif ?

3. Méthode

La méthode mise en œuvre dans cette étude part du principe que « *l'action, l'activité ou l'expérience doivent être étudiées en situation quotidienne et dans leur effectivité* » (Rix et Lièvre, 2005, pp. 3-4). De plus, nous posons avec ces auteurs que la compréhension et/ou l'explication de l'activité ne peut se suffire de l'observation des comportements mais suppose de saisir les versants significatifs qui lui sont sous-jacents. Dans ce type d'étude « orientée activité », les acteurs sociaux (ici les enseignants débutants qui participent à la recherche) sont considérés comme des praticiens réflexifs capables de re-connaître – au sens de connaître à nouveau sous un autre jour, dans une autre posture – leur propre activité. Procéder de la sorte, « *c'est reconnaître que « le pouvoir qu'a le sujet à se viser lui-même » (Merleau-Ponty, 1988, p.408) lui confère la possibilité [...] d'explicitier son vécu. D'un autre côté, cette possibilité relève d'un « mouvement de subjectivation » qui réalise une mise à distance entre l'acteur et son expérience dans une optique de développement (Clot, 2000, p.57)* ».

3.1 Contexte et participants

3.1.1 L'organisation de la formation

L'étude a été réalisée dans une Haute École de Suisse romande chargée de la formation des enseignants. Le plan de formation spécifique à l'EPS de cet institut, concernant les enseignants spécialistes pour le second degré, prévoyait un cursus en deux modules didactiques, organisés sur une année d'étude en institution, et parallèlement un engagement dans un stage en établissement scolaire partenaire de formation.

Au cours des treize semaines du premier semestre, le module MSEPS31 accueillait trente-six étudiantes et étudiants dans un programme de tronc commun pour la formation à l'enseignement de l'EPS aux degrés secondaires 1 et 2⁹. Les objectifs principaux visés par les formateurs concernaient l'acquisition de compétences autour de gestes professionnels identifiés à partir des préoccupations saillantes des formés dans leur activité de stage (voir annexe 3). Les bases de l'édifice ainsi construit devaient permettre d'aborder les problématiques pour « faire apprendre les élèves », les « évaluer » et « différencier » l'enseignement. Les interventions des formateurs ont été déclinées sous la forme de cours en auditoire et de séminaires en salle de sports en proportion égale (1h30 puis 1h30). Un accent important a été mis sur la pertinence des apports théoriques pour les stages dans le but de réduire un écart *théorie – pratique* souvent évoqué par les étudiants.

Au cours des treize semaines du second semestre, le module MSEPS11 était plus spécifiquement orienté vers les particularités du degré d'enseignement du secondaire 1¹⁰. Ce module s'enchaînait au premier pour aborder les questions de cohérence de l'action enseignante, « de la planification à l'évaluation », et l'exploitation de la différenciation pour « faire apprendre les élèves » dans des situations variées (annexe 4).

⁹ Le secondaire 1 constitue le troisième et dernier cycle de la scolarité obligatoire, soit les années 9 à 11. Les enseignants d'EPS formés pour ce degré sont également amenés à intervenir auprès d'élèves du second cycle primaire (années 7 et 8) pour des raisons d'organisation des établissements. Le secondaire 2 est un cycle de formation post-obligatoire.

¹⁰ Alors qu'un module parallèle était consacré, pour sa part, aux futurs enseignants du secondaire 2.

En parallèle à ces temps de formation dans l'institution, les étudiants étaient engagés dans une formation en classe lors de stages. Les stages, accompagnés par des Praticiens Formateurs (ci-après Prafo) des établissements scolaires, pouvaient être organisés selon deux modalités : le stage A voyait l'étudiant intervenir pour un semestre dans les classes de son Prafo, sous sa supervision systématique. La formule B, en responsabilité, permettait à l'étudiant d'être engagé à l'année avec ses propres classes. Il bénéficiait, dans ce cas, du suivi ponctuel d'un Prafo.

3.1.2 Les participants à l'étude

Les participants à l'étude appartenaient à la volée 2015-2016 du programme de formation. Ils ont été mis au courant du projet de l'étude lors du cours d'introduction du module MSEPS31, au premier semestre de formation. Le public visé était en priorité les étudiants du degré secondaire 1. Le chercheur n'intervenant dans cette formation ni au premier, ni au second semestre, cela permettait d'éviter les conflits d'intérêt et les malentendus possibles. Nous avons expliqué oralement à l'ensemble de la volée les enjeux de l'étude et les objectifs poursuivis en insistant sur les aspects « utiles » pour le développement professionnel des participants. Nous avons également exposé les principaux termes du contrat (anonymat, observations enregistrées de leçons d'EPS puis entretiens à partir de ces enregistrements). Six étudiants se sont manifestés en inscrivant leur nom sur une fiche distribuée en fin d'intervention.

Suite à cette présentation, un courriel leur a été adressé pour spécifier que le volume de cette étude nous permettrait de suivre trois à quatre personnes et que nous avons besoin pour effectuer cette sélection de données personnelles plus précises. Nous les avons donc invités à remplir un questionnaire (annexes 5) concernant :

- d'un point de vue logistique, les horaires des leçons, l'autorisation de participation de leur direction respective et la politique de droit à l'image en vigueur dans l'établissement pour l'autorisation de filmer les leçons. Ce sont ces conditions qui ont finalement été contraignantes pour la sélection des participants ;
- en lien avec nos intentions et hypothèses, le type de stage (A ou B), l'expérience déjà acquise dans des situations de conduite de groupe (remplacement, monitorat, poste d'entraîneur et autres) et les détails de leur pratique sportive.

Après une étude plus complète de ces informations, les trois participants retenus présentaient les profils suivants :

- Maria était âgée de vingt-huit ans et suivait un stage de type A. Elle avait été engagée, durant l'année précédant son entrée en formation pour enseigner spécifiquement la natation. Elle déclarait aussi une activité d'entraîneuse de handisport ainsi que des remplacements en EPS et dans d'autres disciplines depuis trois ans à raison de deux cents périodes annuelles environ. Maria pratiquait des activités sportives de compétition en club de façon importante : football et volleyball, respectivement depuis onze ans et un an ; elle pratiquait également la capoeira depuis deux ans. Une pratique de fitness autonome et de loisir complétait sa pratique physique.
- Corinne était une étudiante de trente-six ans, réalisant son stage de type B, en responsabilité, dans un établissement mixte primaire et secondaire. Au bénéfice d'une

expérience diversifiée en archéologie (dix ans) et en coaching sportif (six ans), Corinne avait eu l'occasion d'être engagée, deux années avant sa formation actuelle, pour enseigner l'EPS et d'autres disciplines scolaires à raison de une à six périodes hebdomadaires. Spécialiste d'alpinisme qu'elle pratiquait depuis une quinzaine d'années en club et de manière autonome, elle s'adonnait « depuis toujours » à la course à pied, au VTT et à la natation à titre de loisirs. Durant son enfance, elle avait également pratiqué en club le ski, les sports collectifs (handball et basket) ainsi que les agrès.

- Louis était un étudiant de trente-cinq ans, également engagé dans un stage B, en responsabilité, dans un établissement secondaire. Ce stage de neuf périodes hebdomadaires constituait sa première expérience d'engagement professionnel de longue durée. Il avait eu l'occasion, durant une dizaine d'année, d'accepter quelques remplacements, pendant la pause annuelle de sa pratique autonome et intensive (dix-huit ans) du ski *freeride*. Depuis une année, Louis s'était inscrit dans un club de rugby.

Malgré leurs occasions assez nombreuses de se retrouver dans le rôle d'enseignant·e d'EPS, Corinne, Maria et Louis ont déclaré spontanément se considérer comme de complets débutants dans le métier. Aucune formation spécifique n'a été valorisée spontanément de leur part comme une expérience de formation profitable au développement de leurs compétences professionnelles. Nous avons pu constater que les trois candidat·e·s, quel que soit leur âge, avaient de nombreuses périodes de remplacement ou d'engagement de plus ou moins longue durée à leur actif, avant de rentrer en formation initiale. Le fait d'être en stage B, en responsabilité, était, pour notre étude exploratoire de l'engagement corporel des enseignants débutants, une opportunité de se rapprocher des conditions réelles de l'activité des enseignants novices et de limiter les enjeux institutionnels liés aux attentes des Prafos et à la réussite du stage¹¹. Le recueil de données pouvait ainsi s'appuyer sur deux participants, Corinne et Louis, aux profils suffisamment homogènes (âge, stage B, expérience extra scolaire importante, expérience d'enseignement) pour autoriser une comparaison de l'*adressage* de leur engagement corporel, de la subjectivité de leur rapport à la situation d'enseignement et des indices de développement ; profils suffisamment représentatifs également de la population concernée par cette formation initiale (représentation des deux sexes, activité sportive diversifiée) afin de faire reconnaître leur statut de *cas*. Pour conserver cette cohérence, les données récoltées à propos de Maria ont été traitées séparément.

3.1.3 Le contrat de recherche

Une fois récoltées les autorisations nécessaires¹², nous avons réuni les participants afin de faire plus ample connaissance et d'exposer les termes du contrat qui allait nous lier. D'un point de vue éthique, il s'agissait, pour notre part, de nous assurer que les participants

¹¹ Inclure le Prafo dans le dispositif serait intéressant pour un développement futur de notre étude. En effet, nous avons évoqué la difficulté des enseignants experts à expliciter leurs pratiques et le risque de stratification des pans de la formation. À l'instar de l'étude Laurent & Saujat (2014), il serait donc pertinent d'investiguer le travail de transmission à propos de l'engagement corporel dans la relation entre un Prafo et un stagiaire.

¹² Outre la demande d'autorisation à participer à l'étude déposée auprès des directions des établissements où interviennent les étudiant·e·s, il s'agissait encore d'obtenir l'accord des parents pour nous autoriser à filmer dans les classes de leur enfant. Les pratiques sont diverses selon les établissements.

s'engageaient dans cette recherche de manière complètement volontaire et en connaissance de cause, de bien clarifier notre rôle pour éviter tout conflit d'intérêt et d'explicitier les termes de la garantie d'anonymat.

Dans l'intention d'associer les participants aux enjeux de l'étude, les conditions, la nature et la durée des diverses étapes du dispositif ont également fait l'objet d'une présentation détaillée. Il leur a été précisé que leur rôle, dans ce type de démarche d'analyse de l'activité, n'était pas réduit au statut de *cobaye* et que le nôtre ne pouvait pas se limiter à être un observateur extérieur. Un engagement solidaire était donc nécessaire entre chercheur et participants pour valider les résultats.

Après avoir répondu à quelques questions de clarification, les participants ont confirmé leur accord et leur intérêt. Nous avons alors planifié le calendrier des enregistrements et des entretiens.

3.2 Recueil de données

Nous avons procédé au recueil de données en deux temps : tout d'abord une pré-enquête avec une observation participante avec une candidate puis la récolte proprement dite avec les deux autres participants.

A. Pré-enquête avec Maria

Nous avons réalisé deux enregistrements de leçons d'EPS données par Maria à deux classes différentes et un entretien au titre de pré-enquête. Cela nous a permis de vérifier la pertinence de nos outils de recueil de données, en rapport avec les questions de l'étude.

- L'enregistrement du comportement

Les leçons ont été enregistrées simultanément par deux caméras. La première, en *plan d'ensemble*¹³ [PE], permettait une vue générale de la salle. Ces images ont donné lieu à une description topographique des éléments du milieu et de son évolution au cours de la situation : déplacements de l'enseignante, zones d'activité des élèves, position de l'objet d'apprentissage. Elles témoignaient de l'organisation de l'action mise en place par l'enseignante (question de recherche n°1). La seconde caméra suivait l'enseignante selon un *plan moyen* [PM] donnant accès à une observation plus fine de la nature de l'engagement corporel : marche, course, arrêt, attitude ; manipulation du matériel ; interaction avec les élèves.

- L'observation participante

Durant la leçon, nous avons récolté des informations à chaud. Elles devaient permettre de proposer un découpage grossier de la leçon en fonction des intentions perceptibles [IP] de l'enseignante. Par exemple pour la première leçon : IP1 = « échauffer les élèves », IP2 = « apprendre le tir en foulée », IP3 = « jouer le match ». Ce découpage a été validé par l'enseignante en fin de leçon et il a été utilisé dans la structure d'un questionnaire d'auto-

¹³ Selon la nomenclature conventionnelle des cadrages décrite sous ce lien: [https://fr.wikipedia.org/wiki/Plan_\(cinéma\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Plan_(cinéma))

positionnement immédiatement après le départ des élèves. Cette phase d'observation avait également pour but de repérer sur le vif les particularités de l'engagement corporel de l'enseignante. Par exemple, dans cette leçon, Maria se déplaçait beaucoup et, lors de IP3, nous avons observé la répétition d'un « va-et-vient » incongru.

- **Les questions d'auto-positionnement**

Des données d'auto-positionnement de l'enseignante ont été récoltées en fin de leçon, selon une procédure inspirée de Ria & Chaliès (2003). Sur une échelle (-3 / +3), Maria devait décrire :

- a) Comment chaque partie de la leçon avait été vécue (de « très désagréable » à « très agréable ») ?
- b) Comment l'enseignante s'était sentie au cours de chaque partie (de « très mal à l'aise » à « très à l'aise ») ?

De plus, il s'agissait de documenter pour chaque positionnement :

- c) En un mot, quelle sensation corporelle accompagnait le positionnement sur chacune des parties de la leçon ?

Une seconde série de données a été enregistrée (pour les questions a et b) en cours d'entretien d'auto-confrontation, à propos de l'extrait choisi.

- **L'entretien d'auto-confrontation**

Nous avons ensuite préparé l'entretien en confrontant nos observations à chaud, les images PM (*plan moyen*) et la transcription topographique de l'enregistrement PE (*plan d'ensemble*). Le croisement de ces données nous a permis de soulever une interrogation à propos des déplacements de l'enseignante qui, par exemple lors de cette leçon, ne donnaient pas systématiquement lieu à une interaction identifiable avec les éléments de la situation.

Nous avons donc décidé de confronter Maria à cet extrait lors d'un entretien d'auto-confrontation. Nous avons utilisé les images de l'enregistrement PM que nous avons fait visionner à Maria selon la technique « à la sourde » (Forest, 2006). Cet entretien a également fait l'objet d'un enregistrement vidéo permettant un visionnement simultané de l'engagement corporel dans la leçon et des réactions et verbalisations de l'interviewée, lors de l'entretien. Au cours de cet entretien, nous avons à nouveau récolté des données d'auto-positionnement relatives à la question b) (Comment l'enseignante s'était-elle sentie au cours de chaque partie (de « très mal à l'aise » à « très à l'aise » ?). Toutes les données d'auto-positionnement relatives à la situation visionnée dans le dispositif d'auto-confrontation ont été utilisées à titre de traces de l'activité pour favoriser la *re-connaissance* de l'activité corporelle enregistrée lors de la leçon.

La technique de visionnement « à la sourde » ainsi que le cadrage PM ont été choisis pour orienter l'attention de l'enseignante sur son engagement corporel. Ceci devait permettre de limiter les diversions engendrées par les autres éléments de la situation et, de ce fait, de favoriser le processus de réminiscence inhérent à ce dispositif. Le visionnement pouvait être stoppé, repris, voire relu à volonté par les deux protagonistes. Les questions et relances du chercheur visaient à faire émerger les éléments d'identification de a) l'adressage de

l'engagement corporel (question de recherche 1) et b) de la réorganisation de l'action (question de recherche 2).

B. Dispositif final

Deux étudiants, Corinne et Louis, ont donc participé à notre dispositif final. Il s'est déroulé sur une période d'un mois, à l'inter-semester, entre les deux modules de formation décrits plus haut. Compte tenu de l'organisation des horaires respectifs du chercheur et des participants, les leçons ont été enregistrées le lundi et les entretiens ont eu lieu le vendredi de la même semaine.

- Liste des recueils de données

Nous avons donc pu compter sur le corpus de données décrit ci-dessous. Ces données sont ici mises en rapport avec les questions de recherche [QR].

- I. L'enregistrement vidéo de trois leçons par étudiant (N=12) :
 - a. selon un cadrage PE (N=6) [permet h. -> QR 1b) et 2] ;
 - b. selon un cadrage PM (N=6) [permet i. -> QR 1c) et 2 / support auto-confrontation -> QR 1a) et 2].
- II. Un dossier d'observation participante par leçon (N=6), donnant lieu à :
 - c. un découpage de la leçon en 3 parties servant de supports pour l'auto-positionnement (N=6) [permet h. -> QR 1b)].
- III. Des grilles d'auto-positionnement (N=42) à propos [auto-confrontation permet -> QR 1c) et QR 2 -> d/e/f croisement avec g) :
 - d. du vécu (N=18) ;
 - e. des sensations (N=18) ;
 - f. complétées par l'explicitation d'une sensation corporelle (N=18) ;
 - g. de l'extrait choisi lors de l'entretien (N=5).
- IV. Une analyse des données vidéo de chaque leçon (N=36) :
 - h. topographique relative à chaque partie de leçon identifiée (N=18) [QR 1b)] ;
 - i. de la nature de l'engagement corporel (N=18) [QR 1c)].
- V. Des entretiens d'auto-confrontation simple par étudiant d'une durée de quarante-cinq minutes (N=5) faisant l'objet [QR 1a) et 1b) et QR 2] :
 - j. d'une transcription (N=5) ;
 - k. d'un enregistrement vidéo (N=5).

3.3 Traitement des données

Les données ont été traitées en cinq étapes :

- Dans un premier temps, les données d'enregistrement vidéo (I.a. ci-dessus) ont été codées (IV.i) pour faire émerger les typicités de l'engagement corporel et ainsi faire un premier pas vers la réponse à la question de recherche 1c). La méthode utilisée a été celle de la « théorie fondée » (Strauss & Corbin, 1990). Nous avons procédé à une catégorisation « par tas » pour établir au final une modélisation en quatre types qui sera exposée dans la partie « discussion ». La catégorisation a été finalisée grâce à un

croisement avec les données des auto-confrontations. Cette démarche a permis d'obtenir une validation de nos observations par l'acteur, seuls les éléments relevés dans les entretiens ayant été retenus comme significatifs de l'engagement corporel de la personne en cohérence avec les présupposés de notre méthode.

Ainsi, à titre d'exemple, le visionnement de l'enregistrement de cette partie de leçon donne lieu au codage illustré ci-dessous (Fig.1) :

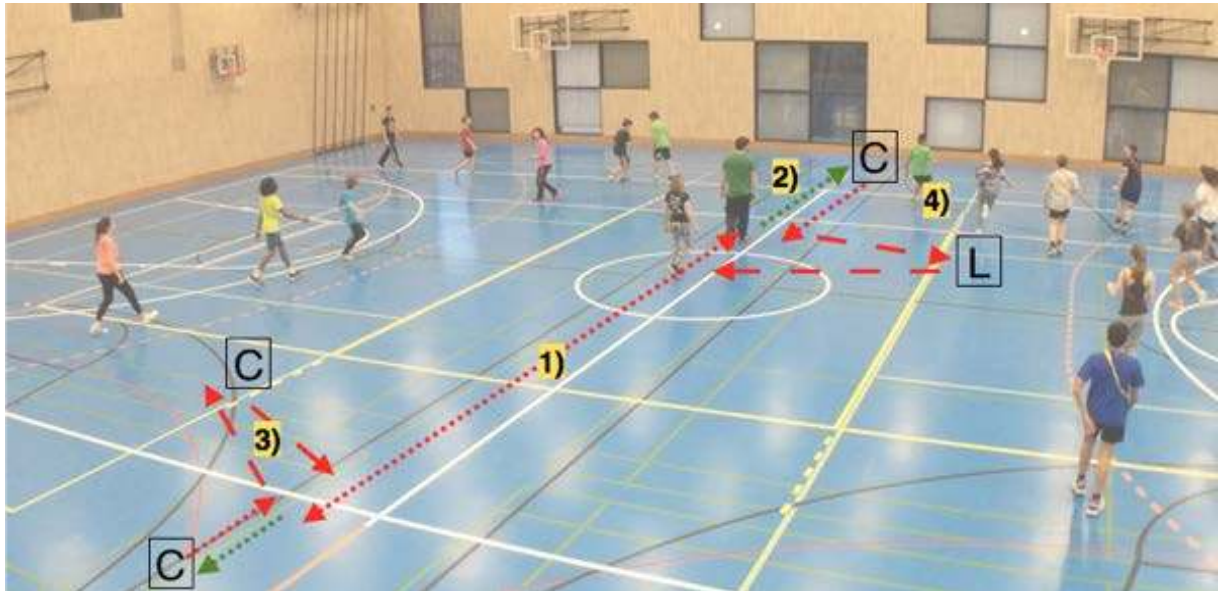


Figure 1 – Codage de l'engagement corporel selon enregistrement PE

L'analyse de cette séquence a donc mis en évidence :

- 1) des déplacements répétitifs (pointillé serré) ;
- 2) des déplacements en avant (rouge) et en arrière (vert) ;
- 3) des déplacements occasionnels (traitillé¹⁴) ;
- 4) des changements de directions effectués sur des temps courts (C) ou longs (L).

- Dans un deuxième temps, afin de répondre à la question de recherche 1b) visant l'identification des éléments de la situation sur lesquels l'engagement corporel s'appuie, nous avons traité les données d'entretien (V.) au travers du modèle d'analyse praxéologique des conduites motrices dans les situations sociales de Parlebas décrit par Oboeuf, Gérard & Sudre (2013). Au cours de ce deuxième temps du traitement des données, l'engagement corporel a donc été mis en rapport avec les quatre catégories du modèle : le rapport à autrui¹, à l'espace², au temps³ et aux objets⁴ de la situation donnée.

Dans les extraits ci-dessous, nous montrons cette deuxième forme de codage :

« Je pensais que j'allais repartir à l'écart²... Me voilà en train de retourner dans le terrain²... Là je me suis enlevé du terrain² [...] En fait je m'approche pour peut-être donner un feedback, mais en fait le temps que j'arrive³ euh le frisbee⁴ est déjà parti³ de l'autre côté², les élèves¹ sont déjà partis³ donc autant rester sur place »

¹⁴ Expression venue de Suisse, introduite dans le dictionnaire Le Robert 2015.

Le codage, dans l'analyse topographique (IV.h) ci-dessous (Fig.2), de la mise en lien des données de l'engagement corporel et des éléments pris en compte par l'enseignant dans cette séquence lors de l'auto-confrontation a mis en évidence :

- 5) la prise en compte d'un élément pertinent, « *le frisbee*⁴ » (triangle violet) ;
- 6) des espaces identifiés « *le terrain*² » pour l'activité des « *élèves*¹ » (zone jaune).

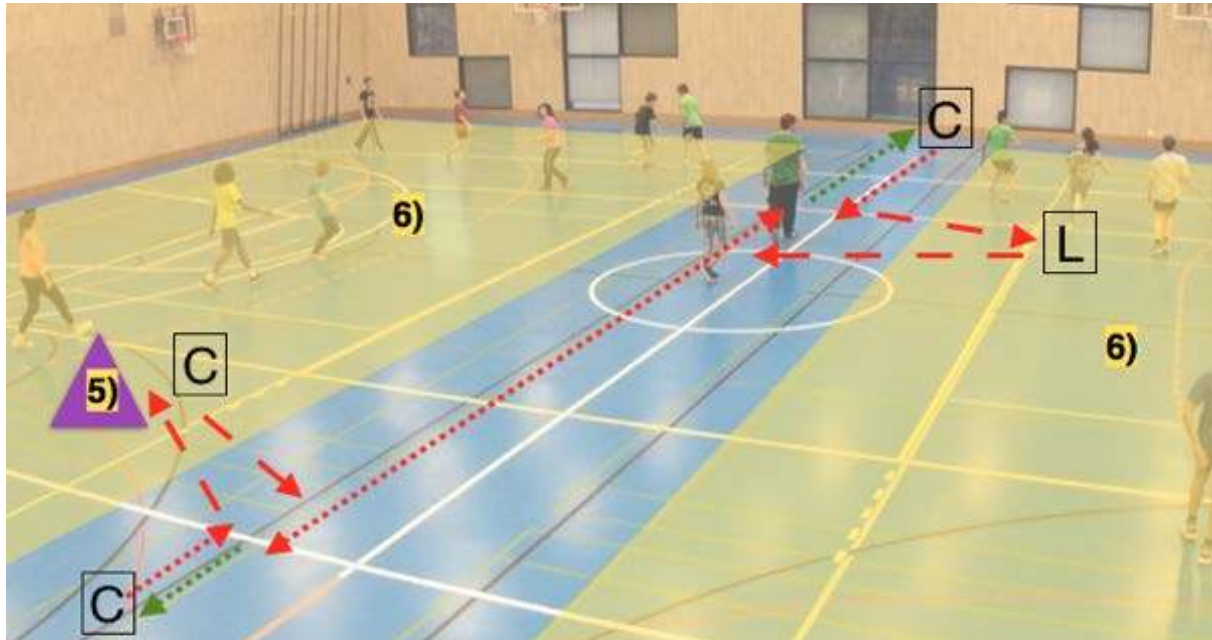


Figure 2 – Codage du rapport entre l'engagement corporel et les éléments pris en compte dans la situation

- Dans un troisième temps, afin de répondre à la question de recherche 1a) « à qui ou à quoi s'adresse l'engagement corporel », nous avons traité les données d'entretien (V.) au crible du modèle de Jourdan qui distingue les « pratiques pour soi⁵, à enseigner⁶ et pour enseigner⁷ » (2006, p. 57). Il s'agissait à ce stade de chercher les traces des motifs et des intentions d'action de l'enseignant à l'origine de son engagement corporel.

Dans l'extrait ci-dessous, nous montrons, à titre d'exemple, cette troisième forme de codage :
« C'est comme si c'était... Je suis en adéquation... Il se passe du jeu, je suis dedans⁵, je suis au milieu du terrain déjà parmi les joueurs, je joue⁵. Et je joue⁵, c'est pas comme si j'avais... Bon j'aurais pu être aussi arbitre⁶ [en lien plus loin avec la notion de règle du jeu] et être aussi sur le terrain et vraiment faire des aller retour avec eux mais là, du fait que je joue⁵, et que je sois pas vraiment en observation⁷... »

- Le quatrième et dernier temps avait pour but de déterminer l'organisation de l'action de l'enseignant au cours de la séquence. Il s'agissait alors de représenter sur quels éléments de la situation les motifs d'engagement corporel s'appuyaient. Pour cela, les éléments qui ont fait l'objet d'un codage au deuxième temps, évoqués lors des entretiens, ont été croisés avec les données décrivant l'adressage (troisième temps). Une lettre leur a été attribuée afin d'identifier leur lien.

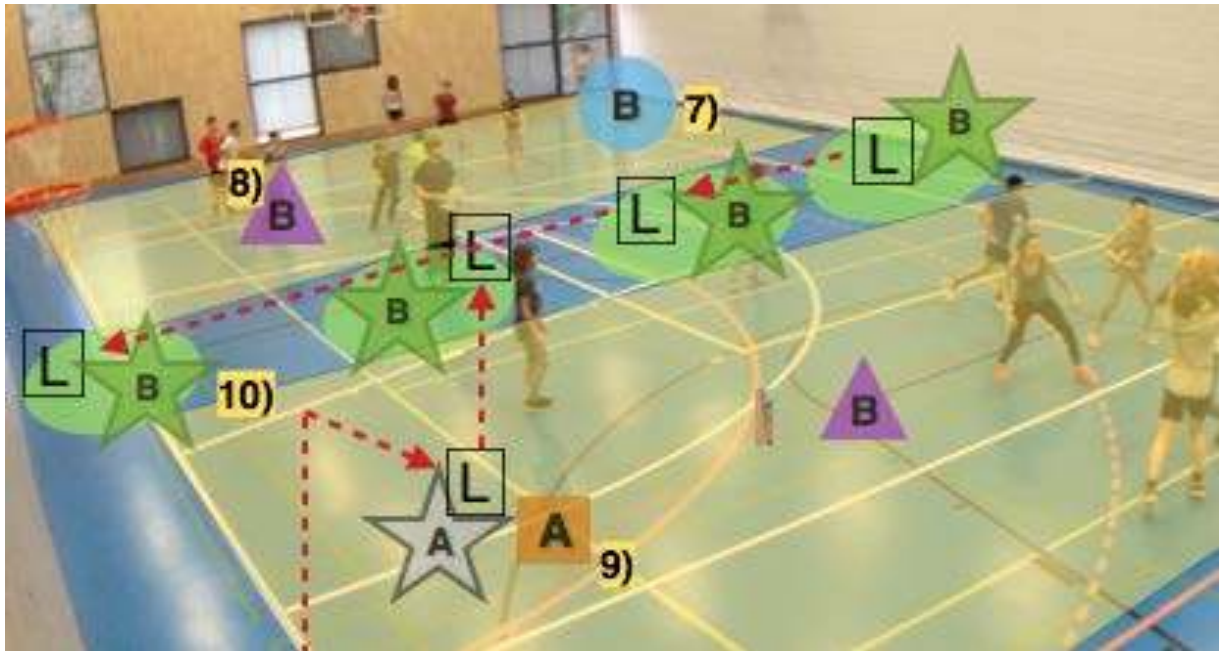


Figure 3 – Codage de l'organisation de l'action

Ce traitement a été réalisé en complétant le codage de cette manière (Fig.3) :

- 7) si l'élément pris en compte se trouvait évoqué dans une pratique pour soi⁵, il était codé à l'aide d'un disque bleu ;
 - 8) si l'élément pris en compte se trouvait évoqué dans une pratique à enseigner⁶, il était codé à l'aide d'un triangle violet ;
 - 9) enfin, si l'élément pris en compte n'était mis en lien avec aucune pratique, il était alors codé à l'aide d'un carré orange ;
- Dans ce même temps, les entretiens ont contribué à la catégorisation « par tas » des observations tirées du visionnement des séquences en PM (I.b). La validation de ces données dans le discours des participants, lors de l'auto-confrontation, a fait émerger un nouveau type d'engagement corporel que nous avons codé à l'aide d'une étoile de couleur 10) (Fig.3).
 - Finalement, dans un cinquième temps, les modalités d'engagement corporel émergent de ces scénarios ont été mises en lien avec les données d'auto-positionnement (III.) récoltées afin d'en retenir les effets pour l'acteur. La couleur verte a été attribuée aux éléments provoquant un ressenti positif (+1 à +3 ; « agréable » à « très agréable » et « à l'aise » à « très à l'aise »), la couleur grise indiquant une sensation négative (-1 à -3 ; « désagréable » à « très désagréable » et « mal à l'aise » à « très mal à l'aise »).

En conclusion, nous avons répondu à nos deux questions de recherche en croisant l'ensemble de ces données traitées et en pointant :

- les récurrences (les modalités récurrentes ont été interprétées comme une opportunité de définir une technicité liée à l'engagement corporel, répondant ainsi à la question 1) ;

- les marques de développement du pouvoir d'action (les modifications de l'organisation de l'action, effectivement réalisées en classe ou évoquées lors des entretiens, ont été retenues comme les marques d'un développement du pouvoir d'action, répondant ainsi à la question 2).

4 Résultats

Compte tenu de la nature des données recueillies, nous présenterons nos résultats en exposant successivement le cas de Corinne puis celui de Louis, en respectant la chronologie et les spécificités de leur parcours personnel. Le cas de chacun de nos deux participants sera construit au fil de la présentation de moments significatifs retenus par eux-mêmes. Chaque moment sera introduit par une illustration de la situation sur laquelle le codage de l'analyse des données issues de l'auto-confrontation sera reporté. Une brève présentation complètera cette introduction avant de décrire les divers éléments récoltés. Nous indiquerons entre parenthèses la ligne du texte de transcription de l'auto-confrontation codé pour référencer les citations utilisées. Les éléments codés sont soulignés et le chiffre apposé correspond au traitement explicité plus haut.

Chaque cas fera, enfin, l'objet d'une synthèse mettant en évidence les particularités qui émergent de ces données relativement aux items retenus pour qualifier l'organisation de l'action de nos participants.

4.1 Le cas de Corinne

Les trois leçons filmées portent sur des activités de gymnastique au sol ou aux agrès. Si les deux premières visent, dans leur partie principale, un apprentissage devant mener les élèves à la maîtrise d'un *saut roulé*, la troisième consiste en un parcours d'agilité dont l'objectif est la mobilisation de mouvements sur les engins dont les *rotations*. Nous allons suivre l'évolution des données de l'activité de Corinne à travers la présentation de cinq moments.

4.1.1 Premier moment



Figure 4 - Corinne, Leçon 1, moment 1

Ce premier moment, d'une durée de sept minutes, voit Corinne mettre en scène un jeu de collaboration pour l'entrée des élèves dans la leçon. Cette mise en train amène quatre groupes de quatre élèves à traverser la largeur de la salle à l'aide de deux tapis sans avoir le droit de toucher le sol avec leur corps. Corinne donne le départ de cette situation deux fois, une sur l'aller et la seconde sur le retour, sans intervenir physiquement sur la situation et sans provoquer de modification observable.

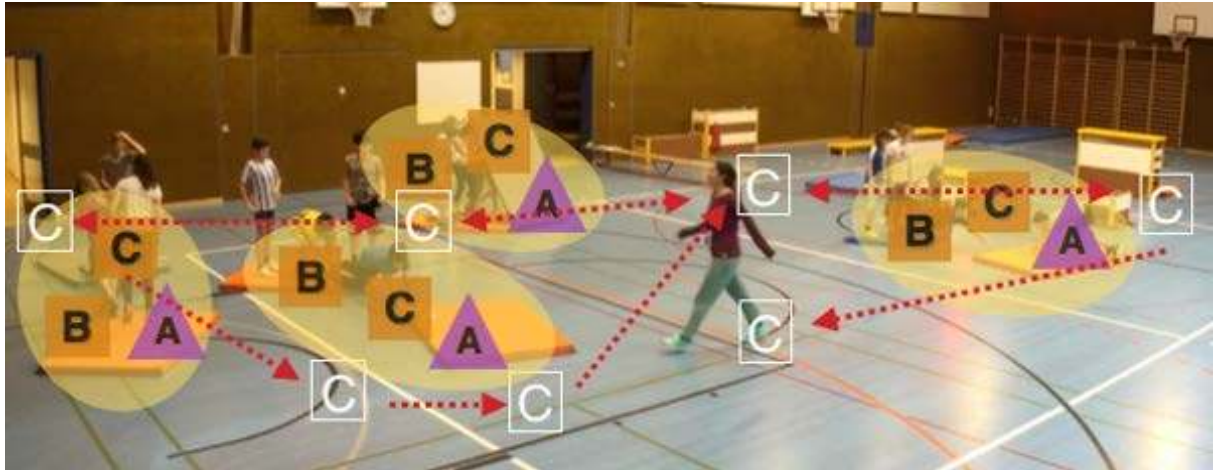


Figure 5 - Organisation de l'action de Corinne, Leçon 1, moment 1

Le relevé topographique fait apparaître la répétition de déplacements presque exclusivement en marche avant, interrompus par une dizaine de ralentissements plus que par des arrêts francs. Corinne décrit ce moment en ces termes (annexe 6) : « *je fais le tour² [...] je me déplace vite³ en fait... (rire) Je me rends compte. Je pensais pas que j'avais fait autant de trajet²* » (7-10).

Il est remarquable que le terme *groupe* soit cité à six reprises lors de la description de cette séquence. Il est l'élément qui désigne à la fois le rapport à autrui¹ et la représentation spatiale² de la situation. « *Je sais que j'ai vu chacun des groupes¹ à ce moment là, mais je pensais pas que je marchais autant d'un groupe à l'autre²* » (36-37).

Trois objets sont pris en compte par Corinne : « *C'est les règles⁴... C'est les consignes⁴... d'une part pour que tout le monde ait les mêmes règles⁴ et pis d'autre part aussi, c'est regarder quelles stratégies⁴ ils ont et comment ils collaborent⁴* » (31-33). Seules les règles, assimilées aux consignes, figurent dans l'adressage à enseigner⁶ sous la forme d'une préoccupation « *d'arbitrer⁶* » (6) que les élèves réussissent « *sans toucher le sol⁶* » (12). « *Focalisée sur ces informations là⁴* » (42) ajoutées à la représentation morcelée de l'espace et du public, Corinne, se dit « *très prise [...] dans l'activité⁵* » (28), « *cette espèce d'activité comme une petit insecte (rire) qui se dépêche* » (39). Corinne décrit alors sa pratique pour enseigner⁷ ainsi : « *Ici je leur rappelle⁷ qu'il faut pas toucher le sol⁴... Voilà je vais rappeler⁷ la même chose⁴ à l'autre groupe¹ [...] Ben là je lui rappelle⁷ encore une fois³ la même chose⁴... Ben en fait je me répète encore une fois³ vers les autres groupes¹* » (10-12/16-17).

L'activité de Corinne apparaît donc marquée par la répétition des actions dirigée sur la notion de règle. La figure 4.1, ci-dessus, rend compte de la multiplication des objets qui mobilisent l'attention de Corinne sans déboucher sur une modification de son engagement corporel. Elle confirme : « *je ne me suis pas du tout rendu compte que dans l'espace je me déplaçais autant... et à cette vitesse* » (42-43).

L'évocation de cette activité répétitive fait enchaîner Corinne sur deux reconfigurations possibles de son activité :

- « *On peut gérer en restant (b) dans un coin²* » (46-47). Cette reconfiguration est abandonnée au motif que « *quand je peux ne pas crier à l'autre bout de la salle j'aime bien... C'est aussi pour ça que je me déplace⁵ de groupe en groupe²* » (47-49) ;
- La seconde reconfiguration, « *J'aurais aussi pu arrêter finalement, c'est vrai et puis dire la règle clairement et puis faire reprendre après* », laisse entrevoir une modification de l'engagement corporel : « *je ne serais pas passée de groupe en groupe² autant³ pour rappeler la consigne⁷ et je me serais placée en avant d'eux²... Je les aurais regardé venir... Peut-être passer plus proche² d'un groupe¹ pour les encourager⁷... Mais beaucoup moins* » (65-68).

Nous pouvons constater que ces reconfigurations introduisent la perspective d'une nouvelle pratique pour enseigner⁷ (*encourager*) qui justifie la proximité recherchée par Corinne.

Elle poursuit en relevant que « *là je rentre aussi dans l'activité... dans l'ambiance, dans l'énergie, dans voilà la motivation. Là je me mets aussi dans le cours... Je bouge, je suis dedans, je suis là⁵* » (72-74), soulignant que ce premier engagement corporel revêt encore une fois une fonction adressée à soi⁵.

Dans cette séquence, l'engagement de Corinne semble se décider malgré elle lorsqu'elle dit : « *sur le moment³ j'ai pas pu m'empêcher de rattraper le tir⁵* » pour aller répéter la consigne à chaque groupe. Il semble aussi être contraint par l'amalgame que Corinne fait entre *règle* et *consigne* pour l'apprentissage des élèves. La reformulation des enjeux de la situation pour un apprentissage des *stratégies* et de la *collaboration*, objets identifiés mais pas retenus comme motifs (« *Je m'attendais à ce qu'ils mettent les tapis plus proches et qu'ils essayent de gagner du temps non pas en les mettant loin et en sautant loin sur les tapis mais en se dépêchant de les transporter* » (60-62)), conduit Corinne à une reconfiguration de son engagement qui reste focalisée autour de la consigne.

4.1.2 Deuxième moment



Figure 6 - Corinne, Leçon 1, moment 2

Dans cette même leçon, Corinne organise un travail par postes qui durera seize minutes. La mise en place de cinq situations doit permettre aux élèves d'entraîner les *rotations en avant* qu'ils ont eu l'occasion d'apprendre lors d'une leçon précédente. Corinne identifie un poste où elle envisage d'accompagner plus particulièrement l'activité des élèves. Pour les autres, l'activité doit se dérouler dans une certaine autonomie, à ce stade de leur apprentissage.



Figure 7 - Organisation de l'action de Corinne, Leçon 1, moment 2

Alors que Corinne envisage de « *rester plus vers ce poste² parce que là c'est quelque chose de nouveau⁴* » (88-89 ; annexe 6) « *tandis que les autres postes⁴ pour moi au niveau de la sécurité⁴, il n'y avait pas de risque⁴, je pouvais les¹ laisser plus autonomes⁷* » (91-92), elle affiche de suite ce qui va conditionner son engagement : « *j'ai quand même un peu l'inquiétude⁵ qu'ils¹ se fassent mal⁴ à la nuque... Là c'est l'inquiétude⁵, si ils¹ ne font pas forcément juste ils¹ risquent de se faire mal⁴* » (90-91).

Dans les faits, cette séquence est marquée par la répétition de vingt déplacements où Corinne « *passé assez vite³ de groupe en groupe²* » (105) justifiant son déplacement « *vers les autres postes²* » par « *le souci en fait c'est la sécurité⁵... Je suis un peu obnubilée par la sécurité⁵. Ça me stresse⁵* » (99-100 + 107). Cette importante activité corporelle adressée à soi⁵ est décrite comme « *plutôt désagréable* » (108) et Corinne évoque de manière homogène ses interventions auprès de chaque poste : « *j'aimerais pouvoir me dédoubler en six là⁵ et (rire) être à côté² des élèves¹ à chaque fois³* » (111-112). Elle résume son engagement en ces termes : « *C'est qu'à la base je voulais leur laisser plus d'autonomie⁷... du coup je stresse... J'oublie l'autonomie⁵ que je voulais leur laisser et je passe d'un groupe à l'autre²* » (118-120).

Malgré le fait de reconnaître que le risque n'était « *pas partout²* » (124), Corinne rattache toutes ses interventions à un même objet⁴ (risque et sécurité) sans trouver, sur le moment, de moyen pour sortir d'une certaine résignation : « *Donc peut-être que cette étape il faut passer par là... par ce moment où moi je stresse un peu plus⁵* » (131-132). Elle ajoute même : « *je vois mal quelqu'un débarquer dans une salle de gym pour son premier cours en sachant exactement comment faire* » (162-163). Cet objet⁴ apparaît comme une abstraction qui ne donne aucune prise à Corinne pour sortir de cette activité adressée à soi⁵ au point même de ne plus être en mesure d'identifier que les tâches données aux élèves et ses propres interventions étaient de natures différentes (aide au mouvement, remplacement des élèves, manipulation du matériel) : « *Je les¹ corrige beaucoup au niveau individuel⁷ [...] Là je continue à regarder un peu partout²* » (102-103).

Il est dès lors intéressant de relever que c'est à partir du moment où Corinne relève l'élément « auto-assurance⁶ » (137), faisant référence à une pratique à enseigner⁶, qu'elle est en mesure d'évoquer une reconfiguration de son engagement : « faire moins de postes... certains les dédoubler... ça permet de surveiller la même chose, la même consigne... ça permet de rappeler une seule chose à chaque poste alors que là ça change à chaque poste » (156-158) ; « C'est un peu une meilleure organisation qui me permettrait de rester un peu plus à un endroit², plus au calme⁵ » (180-181).

En conclusion de cette première leçon, nous pouvons constater que l'engagement corporel effectif de Corinne est pour une part importante adressé à elle-même (« j'aimerais pouvoir me dédoubler en six là⁵ [...] du coup je stresse... J'oublie l'autonomie⁵ »). La prise en compte d'une multiplication des espaces d'activité des élèves, jusqu'à l'individualisation « j'ai de la peine à organiser pour que les choses fonctionnent sans que je doive prendre chaque élève individuellement » (182), semble également contraindre un engagement corporel marqué par la répétition de déplacements que Corinne juge désagréable (-1 ; -1) et avec « surprise de voir que alors qu'il me semblait que je restais assez longtemps³ vers les postes², là tout est très rapide³, Je bouge » (178).

4.1.3 Troisième moment



Figure 8 - Corinne, Leçon 2, moment 3

Le troisième moment significatif a lieu en première partie de la deuxième leçon. Corinne organise une situation de préparation fonctionnelle sous forme de concours où, durant cinq minutes, les élèves des deux équipes vont avoir à alterner position de gainage et tour du tapis en passant par dessus leurs camarades. La position de gainage est un objet d'apprentissage déjà présent dans la première leçon. Après avoir fait démontrer par un groupe, les élèves se mettent en place et Corinne donne le départ.



Figure 9 - Organisation de l'action de Corinne, Leçon 2, moment 3

Le relevé topographique de cette séquence met en évidence une alternance d'un déplacement en marche avant d'un tapis à l'autre, répété à quatre reprises, avec deux épisodes de déplacement en reculant dans une autre direction. Une troisième modalité de déplacement réalisée à une occasion voit l'enseignante prendre position entre les deux tapis. Ces deux dernières modalités sont corrélées avec une manifestation corporelle particulière que Corinne évoque brièvement à ce moment (mains sur les hanches, 15 ; annexe 7) pour y revenir en fin d'entretien. Nous conserverons cette chronologie pour traiter ce point.

Corinne décrit son activité comme une « *navig[ation] autour des tapis*2 » (33-34). Elle identifie une sensation « *pas très agréable* » (34) dans ses déplacements et la position de ses « *épaules rentrées* » en évoquant « *je suis pas contente... Je te disais : je suis tendue. Moi ça se met vite sur le haut du dos* » (31-32). Corinne ne décrit pas spontanément les particularités de ces divers déplacements.

L'auto-confrontation fait apparaître les éléments sur lesquels Corinne s'appuie pour prendre « *l'option de ne pas tout arrêter*7 et de *tourner un peu(a)* » (22-23) malgré son évocation du fait que « *ce déplacement-là, je vois que c'est pas un déplacement qui est agréable... En me déplaçant je vois que... J'ai toujours la bouche ouverte... C'est que ça va pas* » (51-53). Ces éléments sont de deux ordres :

Premièrement le fait que « *ce que je leur ai demandé de faire*7 c'était un peu à l'inverse de ce que je voulais4 qu'ils fassent... *Pour faciliter le passage du camarade au-dessus on a tendance à faire la banane*6 parce que c'est plus facile alors que justement je voulais qu'ils ne la fassent pas » (18-21). Ensuite, « *le temps passait*3... et que la course d'avant4 ça a pris plus de temps3 que ce que j'avais imaginé5 » (28-29) et « *je me dis mais mon objectif de la leçon4-7 il est après*3, et *maintenant*3 j'aimerais y passer » (60). Nous pouvons remarquer un conflit entre la dimension temporelle et les enjeux contenus dans les pratiques à enseigner6 et pour enseigner7 que Corinne décrira plus loin en ces termes : « *est-ce que c'est important, pas important, est-ce que je laisse... et tout de suite ça fait des parasites... un bruit de*

fond...» (179-180) et « c'est le bruit de fond qui provoque le déplacement, c'est le fait de pas réussir à gérer, de prendre cette décision [...] qui fait que j'essaye de rattraper d'une certaine manière en me déplaçant, en allant [...] C'est l'inconfort de la situation qui provoque le déplacement...» (183-188).

À ce stade de l'entretien, Corinne propose une reconfiguration dans le sens d'une dédramatisation de ce qu'elle jugeait négatif : « *me dire que c'est pas grave⁵... ils1 bougent et ils1 courent quand même... ils1 se mettent dedans⁴* » (86-87) qui donne l'opportunité d'envisager de modifier son engagement corporel : « *et moi rester(d) à un endroit²* » (86-88). Corinne se positionne alors par un ressenti positif de « +1 » sur l'échelle d'auto-positionnement, signifiant par là qu'elle se sent plus à l'aise qu'à l'évocation de la situation initiale où elle avait indiqué un ressenti de « -2 ». Elle complète en mettant en évidence sa difficulté à trouver dans ce « lâcher-prise » une ressource déjà disponible : « *Mais ça il faut que j'apprenne [...] C'est quelque chose typiquement où moi j'ai de la peine... que ce soit en salle de gym, en salle de sciences où ailleurs... j'ai de la peine à me dire ça tant pis* » (91, 96-98).

4.1.4 Quatrième moment



Figure 10 - Corinne, Leçon 2, moment 4

Corinne retient un second moment significatif dans cette deuxième leçon. Ce moment est un peu particulier dans le sens où Corinne relève : « *Bon ici les déplacements sont un peu limités* » (172 ; annexe 7). L'enseignante met en place un circuit pour l'entraînement des rotations (roulade et saut roulé). Elle prend position sur un caisson au centre de la salle où est installé un dispositif pour réaliser un saut roulé avec appel sur un mini-trampoline. Les élèves y passent chacun leur tour sous la supervision de l'enseignante avant de poursuivre le circuit. Cette situation dure seize minutes.



Figure 11 - Organisation de l'action de Corinne, Leçon 2, moment 4

La séquence vidéo support de l'auto-confrontation présente une modification de l'engagement corporel de Corinne en cours d'activité, comme illustré ci-dessus.

L'enseignante décrit le premier temps en ces termes : « *je suis trop loin² là en fait et je dois me pencher en avant⁵ alors que sur le moment ça ne m'est pas apparu* » (101-102). Elle ajoute « *C'est pas très agréable, je suis pas à l'aise, pas assez proche² [...] C'est désagréable parce que je suis dans une position où je suis pas décontractée... je peux pas être dynamique, je suis pas juste dans cet entre-deux, prête à réagir... je suis toujours sous tension⁵* » (106-111). Cette tension est identifiée « *dans le dos... je suis penchée... maintenant je la ressens ici (montre le bas du dos)...* » (114), elle met Corinne « *dans le déséquilibre* » (146) et focalise son attention sur « *comment j'allais me mettre⁴⁻⁵* » dans un enchaînement d'activités adressées à soi⁵. C'est la distance entre le caisson et le tapis qui est prise en considération pour rendre compte de l'espace. Corinne indique une sensation négative au niveau « -2 ».

Après une minute trente et le passage de 5 élèves, Corinne modifie sa position : « *je change... je m'avance sur le tapis... J'arrivais pas à avancer le caisson à cause du pied des barres⁴... du coup je décide de monter à moitié sur le tapis²... Je sais pas si ça va vraiment faire... oui, je me sens quand même plus... voilà ouais... à l'aise* » (115-117). Cette sensation positive (agréable +1 / à l'aise +2) est l'occasion pour Corinne de relever deux manifestations corporelles (en gras dans la citation) en lien avec des enjeux pour enseigner⁷ : « *Je reste ici et de temps en temps³ je tourne la tête pour voir le reste du parcours⁴... cette fois j'ai fait attention qu'ils aient pas trop besoin de moi⁷* » et « *je donne plus de corrections⁷ à chacun¹ [...] ils font vraiment le saut roulé⁶... je vais les accompagner un peu plus... sous la nuque... les assurer un peu plus⁷* ».

Cette reconfiguration effective de son engagement corporel est résumée ainsi : « *après c'est finalement plus agréable quand on est à un seul endroit²... quand on se focalise sur une chose⁴* » (173-174). Corinne explicite cela en précisant que la stabilité (134) trouvée dans cette position a permis d'enlever la « *tension de déséquilibre dans le corps [et] fait que ça libère de la place pour la concentration* » (154-155).

Cette même reconfiguration est utilisée ici pour revenir sur le début de la leçon (4.1.3). Les déplacements de Corinne semblaient être provoqués par le bruit de fond de l'indécision qui mobilisait ses pensées. Si l'évocation d'un lâcher-prise ne semblait pas encore être une solution disponible, Corinne entrevoit une possibilité de modifier son engagement corporel : « *prendre un peu de recul... ça permettrait d'éviter que je me mette dans ce mouvement tout de suite³... de prendre ce temps³... en regardant un peu plus à l'extérieur²... de me dire est-ce que... sans entrer directement dans le... Et bien, je me reculerais pour voir l'ensemble [...] et à cet endroit, je m'arrête... debout, dans une position où je vois un peu tout* » (200-204). Nous pouvons remarquer que ce nouvel engagement corporel a un effet sur la représentation temporelle³ et spatiale² de la situation : « *prendre le temps* » (201) plutôt que le subir et se déplacer « *à l'extérieur* » (202) plutôt qu'« *entrer directement* » (203). De plus, Corinne évoque l'opportunité d'un changement de regard pour prendre en compte « *l'ensemble* » (203) alors qu'elle relevait, lors de la première leçon, sa difficulté à restreindre le nombre d'objets qui attirent son attention. C'est également à cette occasion que Corinne explicite la manifestation corporelle « *mains sur les hanches* » (15) relevée, sans s'y attarder, en début d'entretien : « *c'est le signe de : il faut que je me pose et que je regarde* » (213).

En conclusion de ce deuxième entretien, il est intéressant de noter que l'analyse topographique (Fig. 9) du premier moment de cette leçon donne à voir l'ébauche de cette reconfiguration. On peut en effet y reconnaître les déplacements en reculant vers l'extérieur (flèches vertes), les épisodes de mains sur les hanches (étoiles). Corinne ne l'identifie pas spontanément lorsqu'elle décrit son activité. Nous remarquons que les motifs à l'origine de cet engagement sont différents (*indécision*, adressée à soi⁵ - *volonté de voir l'ensemble*, pour enseigner⁷) et que l'arrêt du déplacement n'est pas réalisé dans les deux cas.

4.1.5 Cinquième moment



Figure 12 - Corinne, Leçon 3, moment 5

Le dernier moment choisi pour décrire le cas de Corinne concerne une activité d'échauffement de trois minutes qui doit permettre la découverte des divers éléments disposés dans la salle pour un parcours d'obstacles et une préparation fonctionnelle. À intervalles plus ou moins réguliers, Corinne donne un signal différent pour que les élèves réalisent trois tâches

(se suspendre, passer dessous et toucher des lignes). Entre-temps, les élèves courent dans la salle.

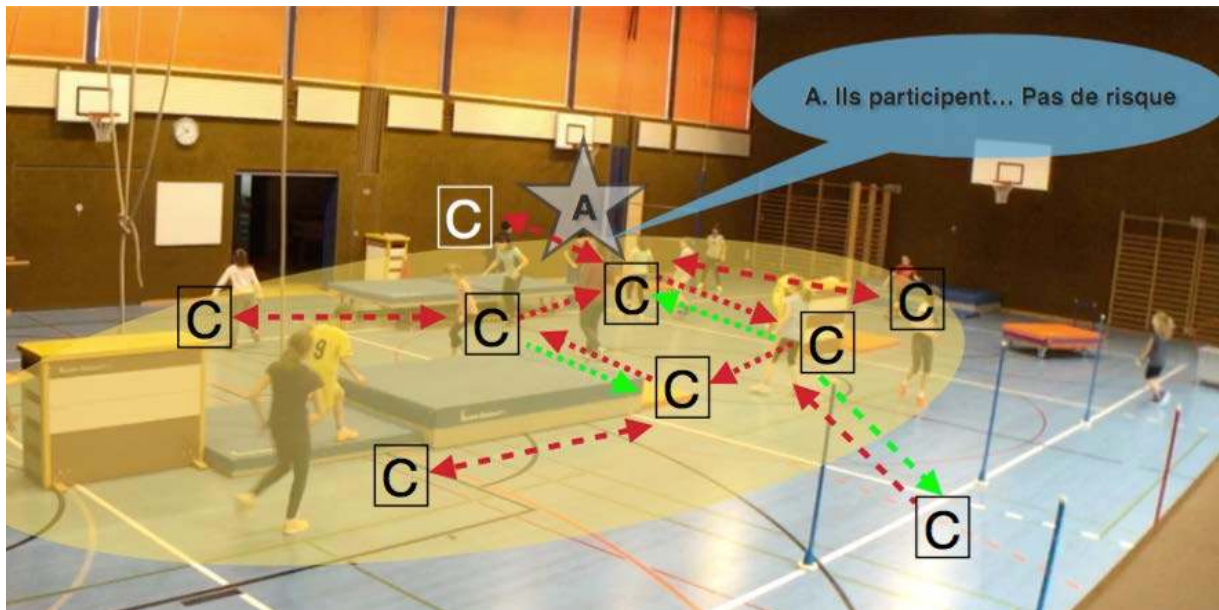


Figure 13 - Organisation de l'action de Corinne, Leçon 3, moment 5

L'organisation de l'engagement corporel montre une répétition de déplacements de trois à quatre pas, en avant ou en arrière. Ces déplacements dessinent un carré d'où part, à une reprise pour chaque direction, un aller-retour de quelques pas vers une zone plus excentrée. Corinne décrit son activité comme « *assez central2 oui... je reste au centre2 [...] j'essaie de regarder un peu partout2/4 en fait, je tourne en... je sais même pas si je tourne vraiment en rond2, je fais des aller-retour vers le centre2 [...] parce que je veux essayer de voir tout le monde1* » (8-11, 18 ; annexe 8). Ce dernier élément provoque de suite l'évocation d'une reconfiguration : « *c'est vrai que j'aurais pu me mettre finalement, me coller(b) au mur là-bas2 et rester(b) là-bas2 j'aurais vu tout le monde1 aussi* » (19-20), désignant l'endroit marqué d'un « C blanc » sur la figure 13. Corinne remarque dans l'enchaînement « *comme je restais là (montre le centre), voilà j'aurais pu... ah voilà, ben tiens j'y étais... (désigne le mur)* ». Un second visionnement de cet épisode permet à Corinne de constater : « *j'y suis pas restée très longtemps3 (rire) [...] peut-être je me sentais trop loin5* » (28-30) et « *j'ai le regard qui part un peu à droite à gauche2... je me tourne quand même beaucoup3 [...] je balaye quand même en permanence3, j'essaie de balayer tout autour de moi2... (étoile)* » (36-37).

La description de cette manifestation corporelle particulière est ressentie plutôt désagréablement (-1 sur l'échelle) et met en évidence le dilemme qui semble contraindre l'engagement corporel de Corinne : rester vers le mur, « *personnellement j'ai de la peine, ça ne me suffit pas5 mais d'un point de vue professionnel oui, ça devrait suffire pour me dire : oui... ils sont là, ils ont compris7* » (147-148). Adressage à soi⁵ et pour enseigner⁷ s'opposent pour éclairer le fait que l'engagement corporel de Corinne se construit sur sa « *facilité à être en relation avec trois élèves* » (134) et la difficulté qu'elle éprouve « *à être en relation avec l'ensemble5* » (132).

Il est à noter que c'est à partir de ce point que Corinne évoque des pratiques pour enseigner⁷ davantage diversifiées (observer, changer la tâche, intervention, réflexion, laisser de l'autonomie) et des objets⁴ qualifiés (consignes respectées, modalités indiquées, moins négatif pour l'élève, pas nécessaire dans cette situation). Elle se positionne alors à « +1 » sur l'échelle du ressenti.

4.1.6 Synthèse des données de Corinne

Les deux tableaux présentent une synthèse des données décrites plus haut pour le cas de Corinne. Le premier rend compte de l'engagement corporel réalisé à travers la présentation des éléments que nous cherchions à mettre en évidence pour répondre à la question de recherche 1. Le second présente les éléments tels qu'évoqués lors des entretiens témoignant d'une potentielle reconfiguration de l'engagement corporel.

Corinne – Organisation réalisée			
Engagement corporel	Déplacements répétitifs (déséquilibre)	Manifestations involontaires	Enchaînés
Adressage	à soi ⁵	à enseigner ⁶	pour enseigner ⁷
Autrui ¹	Chaque groupe / chaque élève		
Espace ²	Au milieu des élèves		
Temps ³	Non maîtrisé (en réaction / démultiplication)		
Objet ⁴	Abstrait / tension dans le corps	Peu défini / multiples	La consigne
Auto-positionnement	Différent entre la leçon (positif 0à+2/+1) et l'auto-confrontation (négatif -1à-2/-1à-2 ; « malgré soi »)		

Tableau 1 – Corinne : engagement corporel réalisé

Corinne – Organisation envisagée			
Engagement corporel	Stabilité - Reculer	Manifestations involontaires	Rester
Adressage	à soi ⁵	à enseigner ⁶	pour enseigner ⁷
Autrui ¹	L'ensemble		
Espace ²	À l'extérieur		
Temps ³	Prendre le temps		
Objet ⁴	Dynamisme / libéré pour la concentration	Peu défini / unique	Observation
Auto-positionnement	Positif (+1/+2 ; « temps pour décider »)		

Tableau 2 – Corinne : reconfiguration de l'organisation de l'action envisagée

4.2 Le cas de Louis

Les deux leçons d'où sont extraits les moments significatifs portent sur des situations de jeu individuel et collectif avec ballons. Pour la première leçon, Louis prévoit une démarche en trois étapes pour amener les élèves à jouer collectivement à l'ultimate dont une des particularités est la manipulation d'un frisbee. La seconde leçon, voit Louis organiser deux situations à propos de basketball. Deux moments seront présentés dans chacune des leçons. Nous allons suivre l'évolution des données de Louis à travers la présentation de ces quatre moments.

4.2.1 Premier moment

Louis annonce aux élèves que le thème de cette leçon porte sur l'ultimate, jeu qui se pratique avec un frisbee. Louis choisit de commencer cette leçon par un jeu de poursuite opposant deux équipes. Ce jeu de mise en train durera sept minutes et Louis indique aux élèves qu'il se jouera avec un ballon pour le rendre plus facile. Le rideau séparant les deux salles est levé pour permettre l'utilisation de deux terrains dans la suite de la leçon. Louis précise aux élèves que ce premier jeu se déroulera uniquement dans une salle et montre la limite (ligne blanche).



Figure 14 - Louis, Leçon 1, moment 1

La représentation topographique de l'engagement corporel de Louis (Fig. 15) rend compte d'une succession de déplacements en marche avant puis en reculant. Ces déplacements amènent Louis à parcourir l'ensemble du périmètre de l'espace déterminé pour l'activité des élèves. En disant « *J'ai la bougeotte... Je pars à gauche², je pars à droite²* » (3 ; annexe 9), « *Je m'arrête un petit moment³ et j'ai l'impression que je vais repartir⁵... Deux pas à gauche², deux pas à droite²... Deux pas en arrière²... Là je traverse toute la salle²* » (6-8), l'enseignant confirme que les interruptions de ses déplacements sont à interpréter comme des enchaînements. Louis met en évidence une configuration particulière « *je fais systématiquement³ cet espèce de V, un côté, gauche², je reviens en arrière², j'avance dans l'autre sens²* » (11-12) qu'il associe à une activité adressée à soi⁵ « *comme si j'hésitais dans mon mouvement* ».

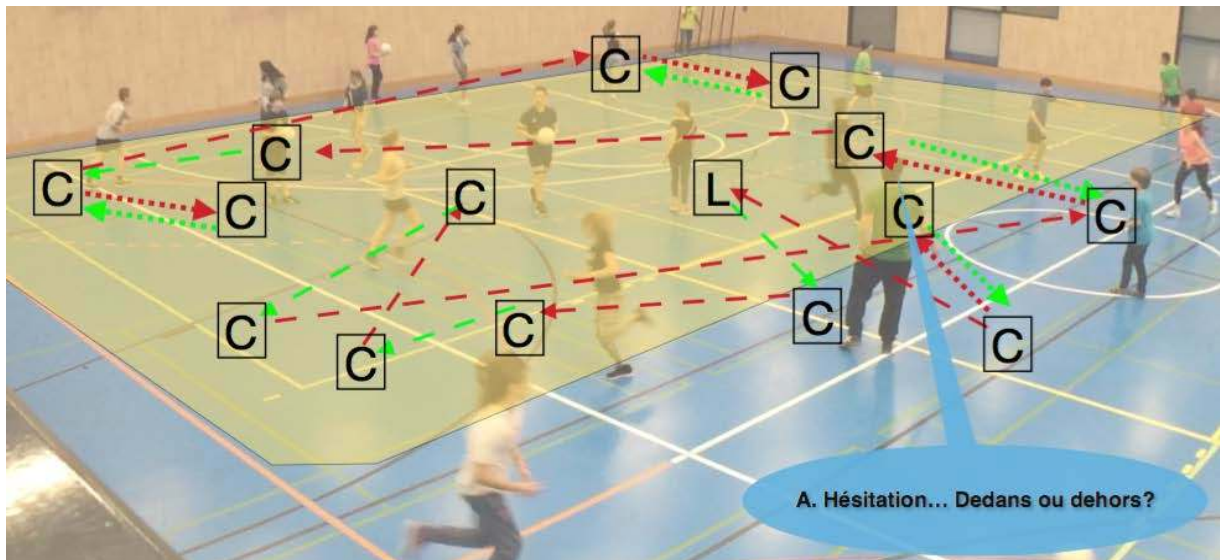


Figure 15 - Organisation de l'action de Louis, Leçon 1, moment 1

Louis explicite cette hésitation, dans un premier temps, par sa représentation spatiale² qui prend en compte sa position relative au « terrain ». La succession de « *me voilà en train de retourner dans le terrain* » (10) et de « *là je me suis enlevé du terrain* » (11) est mise en lien, dans un second temps, avec le fait d'être « pris entre » (13) des motifs qui recouvrent les trois types d'adressage (« *est-ce que je cours avec eux, je joue* » (16), activité adressée à soi⁵ ; « *que je puisse juste donner les feed-backs* » (15), activité pour enseigner⁷ ; « *de l'arbitrage* » (13), lié au contenu à enseigner⁶). Louis résume cela ainsi : « *En fait comme j'entre², c'est pour être plus dans l'activité avec eux⁵... Et le fait que je revienne en arrière², c'est pour être un peu plus dans l'observation⁷* » (32-33).

Louis traduit son « agacement » (20) par un auto-positionnement ambivalent (vécu « peu agréable » (-2) et ressenti « à l'aise » (+1) ; il est à remarquer que Louis se positionnait de manière similaire lors de la leçon (respectivement (-1 et +1)) qu'il exprime en ces termes : lors de la leçon, « *le fait de bouger aussi euh fait que je suis là. Je suis présent⁵ [...] Donc j'ai l'impression d'être plus présent pour les élèves* » (39-40) mais « *quand je regarde maintenant les images, je me dis qu'en fait le prof, il est plus présent quand il est à un endroit² comme si c'était un repère pour les élèves¹* » (41-43).

L'engagement corporel de Louis semble figurer le dilemme qu'il présente à partir de cette reconfiguration : « *j'aime pas cette image du prof de gym qui a les bras croisés(d) autour du terrain²* » (59-60) et « *le fait d'être statique pour moi c'est comme si je faisais pas de travail⁵* » (65-66) mais « *en fait tu fais le même travail⁴ sauf que tu es statique mais tu peux au moins observer⁷ un peu mieux et sans être absolument au milieu des joueurs^{1/2}* » (67-68).

Nous constatons donc une qualification de l'espace par l'opposition « dedans – dehors ». Cet espace est construit relativement à l'activité des élèves (joueurs) et fait écho à l'opposition « bouger – statique » de l'activité (de travail) de l'enseignant.

4.2.2 Deuxième moment



Figure 16 - Louis, Leçon 1, moment 2

Le deuxième moment concerne la dernière étape de la démarche de Louis dans cette leçon. Il s'agit d'une rencontre d'ultimatch. Réparties sur deux terrains (deux salles), quatre équipes de quatre élèves jouent la partie avec une consigne particulière : un membre de l'équipe doit rester dans le camp d'attaque pour favoriser l'utilisation du « lancer long » lors de la récupération du frisbee. Louis se positionne entre les deux terrains et donne le coup d'envoi d'une séquence d'une durée de quinze minutes. Il interrompra le jeu une fois pour faire changer d'adversaire.

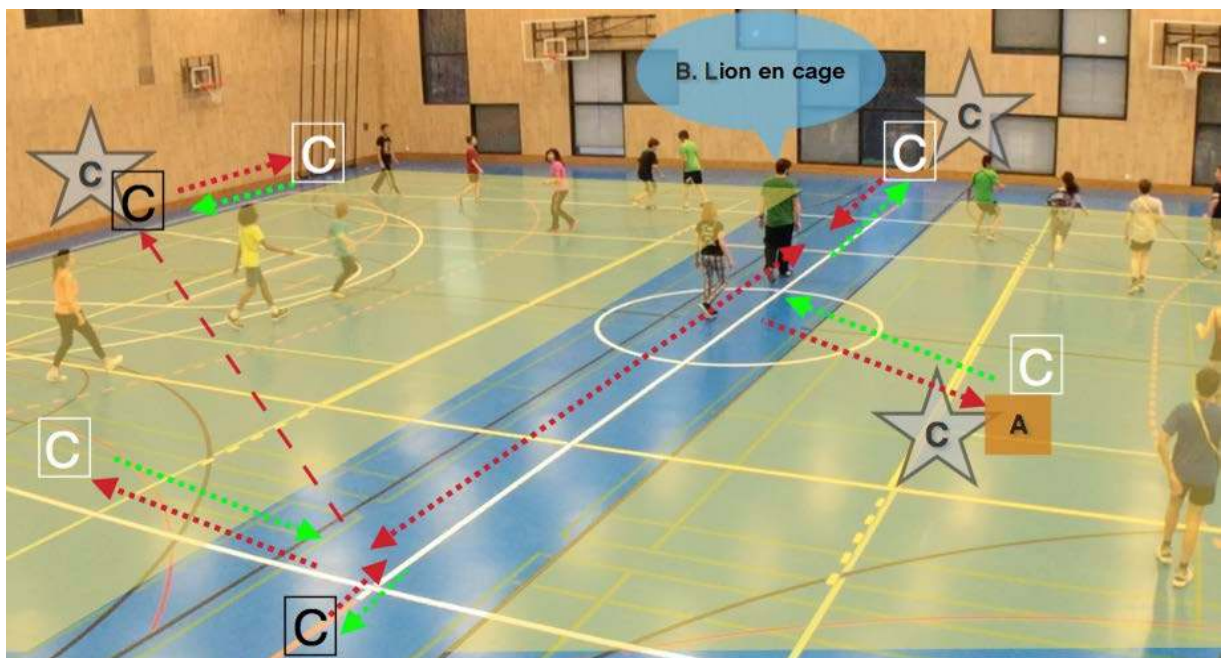


Figure 17 - Organisation de l'action de Louis, Leçon 1, moment 2

L'activité de Louis s'organise autour de la « *traversée de la salle*² » (88 ; annexe 9) « *entre ces deux terrains*² » (91) et la répétition de « *mes avant arrière* » (86) décrite par la métaphore du « *lion en cage*⁵ » (90). Cette impression, donnant lieu à un auto-positionnement négatif (-1 ; -1), s'appuie sur un constat de décalage entre « *montrer avec les bras* » (87, gesticuler 97) et « *il n'y en n'a pas un qui me regarde*¹ » (87-88) ; entre « *je m'approche pour peut-être donner un feed-back*⁷ » et « *le temps que j'arrive*³ euh *le frisbee*⁴ *est déjà parti*³ *de l'autre côté*² » (91-92). Louis conclut par une reconfiguration : « *autant rester sur place... Je trouve de nouveau plus agréable de me voir arrêté* » (93-94). Son auto-positionnement est alors positif (+1 ; +1).

Du point de vue de l'adressage, Louis évoque à de nombreuses reprises le fait de « *donner un feed-back* ». Cette activité pour enseigner⁷ est coordonnée à un motif adressé à soi⁵ « *j'ai besoin de cette proximité* » (135) pour justifier les entrées dans les terrains : « *comme si je donnais plus de poids en avançant* » (115) ; « *l'élève*¹ *se sent d'autant plus observé... Voilà ils sentent qu'il y a quelque chose, y'a un cadre*⁴, *y'a quelqu'un autour qui les observe*⁴ » (149-150) ; « *Ils sentent une présence*⁴ » (151).

Au fil de cet entretien, Louis imagine plusieurs reconfigurations pour résoudre le dilemme qu'il résume ainsi : « *Je trouve que ça fait très brouillon... Euh... Je sais pas, c'est difficile à expliquer... D'un côté je dis je m'énerve donc il faudrait que je reste plus stable... Des fois je dis qu'il faut courir derrière les élèves mais en même temps j'ai tendance à dire... Non vaut mieux attendre et les faire venir vers moi* » (173-176). Il constate également qu'aucune de ses régulations (180) ne porte sur l'objectif et la tâche particulière, définissant la pratique à enseigner⁶, « *une personne ne devait pas revenir dans sa défense pour favoriser des contre-attaques, et surtout des longues passes*⁶ » (178-179), associant « *mon mouvement, mon hésitation dans mon attitude, dans mes déplacements, au fait que c'était brouillon déjà dans les objectifs, est-ce que les élèves*¹ *ont compris ce que j'attendais d'eux*⁴ » (182-184). Un auto-positionnement négatif (-1 ; -1) vient conclure cet entretien.

4.2.3 Troisième moment



Figure 18 - Louis, Leçon 2, moment 3

La seconde leçon planifiée par Louis débute par dix minutes de manipulation du ballon de basketball. Cette activité constitue le troisième moment de son parcours. Il s'agit pour les élèves de s'échauffer en dribblant chacun un ballon et il leur annonce l'objectif d'être de plus

en plus à l'aise avec la balle pour pouvoir dribbler sans la regarder lorsqu'il s'agira de jouer le match. Après avoir lancé la situation en accompagnant les élèves sur un demi tour de salle, Louis s'arrête et laisse les élèves poursuivre.

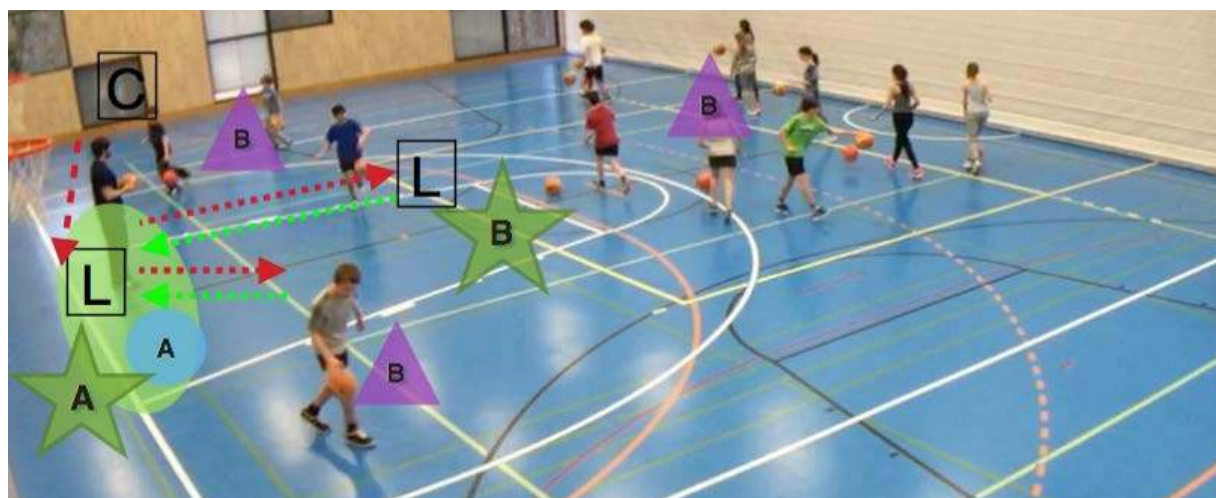


Figure 19 - Organisation de l'action de Louis, Leçon 2, moment 3

L'illustration topographique (Fig. 19) révèle une modification spectaculaire de l'organisation de l'action de Louis par rapport à la première leçon.

Cette reconfiguration effective se construit à partir d'une représentation de l'espace relative à l'enseignant : « *dans mon coin²... pour observer⁷* » (5 ; annexe 10) ; « *à ma place² d'observateur⁷* » (17). Cet espace « enseignant » est systématiquement lié à une pratique pour enseigner⁷, dans ce cas l'observation.

Louis relève qu'il « *reste... assez statique* » (5) devant rester attentif à résister à la « *nervosité* » (75) et à l'impression que le déplacement « *part tout seul* » (74). Louis dit trouver un « *ancrage au sol* » (55) qui procure de la liberté : « *mes jambes plantées dans le sol quasiment... pour avoir la tête libre⁵* » (35) ; « *Je suis libre⁵ de pouvoir observer⁷* » (40) ; « *c'est une double liberté... Eux ils¹ sont autonomes [...] Et moi ça me laisse la liberté⁵ de prendre du temps³ à regarder⁷... pis d'arrêter l'exercice quand³ j'en ai envie⁵, quand³ c'est acquis et qu'on peut passer à autre chose⁷* » (42-47). Cette liberté adressée à soi⁵ est à nouveau mise en relation avec des pratiques pour enseigner⁷ (observer, passer à autre chose, arrêter l'exercice, quand c'est acquis). L'objet de la pratique à enseigner⁶ est également présent et « *le fait qu'ils aient le regard justement pas fixé sur le ballon⁶* » (13-14) est à l'origine des interventions de Louis. Les commentaires ci-dessus semblent montrer que c'est Louis qui maîtrise le temps³. Ces éléments concourent à un auto-positionnement positif (+2 ; +2) symétrique à celui de la leçon (+1 ; +1).

Louis évoquera en fin d'entretien, la manifestation corporelle représentée par l'étoile « A ». Elle joue un rôle particulier dans la maîtrise de son engagement corporel. Il s'agit du ballon de basket que Louis tient en mains durant toute cette séquence. « *De tenir quelque chose c'est comme si je suis rassemblé je peux me concentrer sur quelque chose* » (178-179). Louis décrit ainsi son vécu de la première leçon : le fait de ne rien avoir dans les mains « *fait comme si je m'éclatais un peu... et les jambes venaient me rechercher... rechercher les morceaux...* » (175-176). Il évoque son expérience de ce troisième moment en disant : « *tiens j'ai un ballon*

sous le bras(d), je suis posé(b), j'ai quelque chose... et du coup mes jambes peuvent rester au sol2(b), je suis bien (+2 ; +2) là » (166-167).

Il est encore remarquable de constater l'effet de cette réorganisation sur les interventions de Louis. Il se « *rapproche du centre2* » (9) à trois reprises et identifie ce « *même endroit2 pour donner la consigne7* » afin d'y « *rester bien fixé* » (10). Ses diverses « *régulations* » (102) (étoile « B ») portent toutes sur la même pratique à enseigner⁶ (« *ne plus regarder le ballon6* ») et donnent lieu à deux démonstrations différentes (« *Une fois3 montrer l'erreur4 qu'ils faisaient* », « *montrer l'exercice4 que j'attendais d'eux5* » (16-17)), un questionnement « *pour voir comment ils ont ressenti l'exercice* » (11), une variante « *d'accélérer un petit peu* » (50) ainsi que « *ces actions de feed-backs7 quand3 les élèves1 passent devant nous2* » (100). Louis conclut en relevant l'effet de cette expérience sur sa représentation du métier : « *donc je sors gentiment de mon idée désagréable du prof qui fait rien dans son coin...* » (96).

4.2.4 Quatrième moment

Le dernier moment significatif du parcours de Louis a lieu en fin de leçon. Louis organise deux matches de basket en parallèle où quatre équipes se rencontrent. Il annonce aux élèves que ces matches lui permettront de noter les éléments qui seront travaillés lors des prochaines séances et qu'il n'interviendrait qu'au cas où il repèrerait un « double dribble », en raison du lien entre cette faute et le travail effectué en début de leçon. Les élèves vont jouer une rencontre d'une durée de six minutes. Louis donne le départ de l'activité, vient chercher un « cahier de notes » (180) au coin de la salle et traverse le premier terrain de jeu.



Figure 20 - Louis, Leçon 2, moment 4

Dès son premier déplacement pour traverser le terrain (Fig. 21), Louis intervient en stoppant le jeu. Il décrit cet épisode en ces termes : « *j'arrive, le match vient de commencer [...] je reviens d'aller chercher mon petit, de quoi noter... et puis je ne suis pas encore rentré dans mon activité d'observateur5/7 et je vois un truc qui m'agace5 [...] et j'interviens* » (195-198 ; annexe 10).

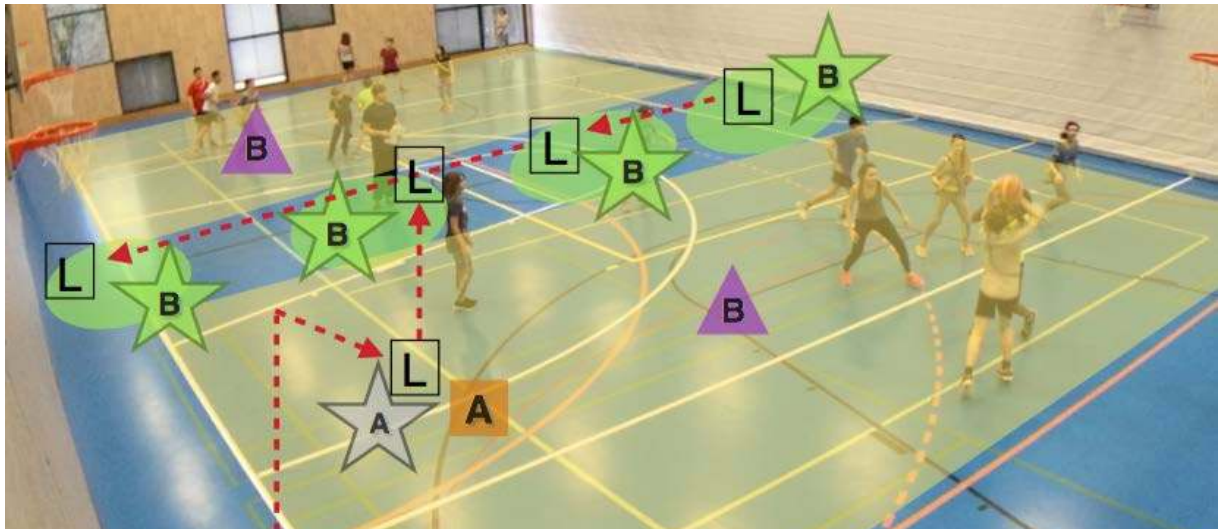


Figure 21 - Organisation de l'action de Louis, Leçon 2, moment 4

La description de son activité de « *démon[stration] de manière très olé olé* » (136 ; étoile A) provoque des impressions ambivalentes : à propos des pratiques à enseigner⁶, Louis soulève le fait que « *Là ça m'a laissé la possibilité de... d'expliquer à la fois³ le marché⁶, le pied de pivot⁶... du coup je me rends compte que là il y a un peu trop d'informations* » (123-124) ; évoquant une activité adressée à soi⁵, il relève que « *ça m'a fait du bien pour moi d'avoir l'impression de leur expliquer⁵* » (137), « *de me sentir utile⁵* » même si « *ils ont juste absolument rien retenu* » (138) et « *là je vais à l'encontre de ce que j'ai dit en stoppant et en leur rajoutant une règle dont ils n'avaient pas entendu parler durant tout le cours* » (149-150). Il complète en mettant en évidence un auto-positionnement peu agréable (-1 ; -1) « *Là où je me sens pas très bien* » (131).

Louis enchaîne : « *Je me suis dit ça sert à rien... donc observe, prend des notes sur ce qu'on va travailler la prochaine fois* » (153-154). Il réorganise alors son action de manière à être « *de nouveau bien ancré(b)⁵ sur mon côté² là* » (158-159), répétant cette configuration à quatre reprise dans l'espace entre les deux terrains, et conclut « *si j'étais resté(b) dans mon coin² tout de suite³ pour prendre des notes⁷ je serais pas intervenu sur cette action-là* » (198-199).

Louis construit son engagement corporel sur des éléments de même nature que lors du troisième moment : l'appropriation de l'espace (mon côté, mon coin) ; la focalisation sur une pratique pour enseigner⁷ (prendre des notes), l'arrêt volontaire du déplacement (je reste tout de suite) pour prendre la main sur la temporalité³ de la situation et la manipulation d'un objet, ici le « cahier de notes » (180). Comme pour le ballon de basket en début de leçon, Louis confirme l'effet « *ça te rassemble⁵* » (170) « *comme... c'est un peu mon doudou quoi... ça me regroupe* » (168) de cet objet en remarquant que lors de sa première intervention « *j'avais rien dans les mains... ah si... je l'avais (montre le cahier) [...] Bras ballants... loin de moi²... je le tiens fermé... je suis justement pas prêt à noter quelque chose, noter mes observations⁷* » (194, 201-202). Il est à nouveau intéressant de constater la symétrie des valeurs des auto-positionnements de ce moment (+2 ; +2) avec celles que Louis a indiquées immédiatement après la leçon.

La conclusion de cet entretien permet à Louis de faire part des effets de son travail sur son engagement corporel : « *je trouve hyper intéressant de voir ça, en comparant à la dernière*

fois... c'est beaucoup plus satisfaisant de se voir comme ça, même en train de prendre des notes... que le cours de la dernière fois... Et j'étais vraiment conscient, autant quand tu étais là que les autres cours où tu n'étais pas là, j'étais beaucoup plus conscient de ce que j'étais en train de faire... Dès que je me remettait à faire mes mouvements parasites, gauche droite, avant arrière, je m'arrêtais, c'est hyper intéressant de pouvoir s'observer, se rendre compte de l'importance de ce placement, de ce mouvement » (208-214).

4.2.5 Synthèse des données de Louis

Les deux tableaux ci-dessous présentent une synthèse des données décrites pour le cas de Louis. Dans la mesure où le parcours de Louis a permis une modification effective de l'organisation de son action, le premier rend compte de l'engagement corporel réalisé lors de la première leçon et le second présente les éléments relevés par Louis pour décrire la reconfiguration de son engagement corporel, lors de la seconde leçon.

Louis - Organisation réalisée			
Engagement corporel	Déplacements répétitifs (hésitation)	Manifestations inutiles	Enchaînés
Adressage	à soi⁵	à enseigner ⁶	pour enseigner⁷
Autrui ¹	Un élève / les élèves		
Espace ²	Dedans vs dehors du terrain		
Temps ³	Non maîtrisé (retard)		
Objet ⁴	Travail / action des élèves	Peu défini / oublié	Le feed-back
Auto-positionnement	Similaire entre la leçon (-1/+1) et l'auto-confrontation (-2/+1 ; « brouillon »)		

Tableau 3 – Louis : engagement corporel réalisé

Louis - Organisation modifiée			
Engagement corporel	Déplacements volontaires	Manifestations revendiquées (tenir un objet)	Arrêts prolongés
Adressage	à soi⁵	à enseigner⁶	pour enseigner⁷
Autrui ¹	L'élève « x » / les élèves		
Espace ²	Défini en fonction de l'enseignant (ma place)		
Temps ³	Maîtrisé (ma décision quand...)		
Objet ⁴	Liberté d'action / être à sa place	Défini / unique	Observation / régulation / structure l'apprentissage
Auto-positionnement	Similaire entre la leçon (+1/+1) et l'auto-confrontation (+2/+2 ; « se sentir bien »)		

Tableau 4 – Louis : reconfiguration de l'organisation de l'action réalisée

5. Discussion

Dans la mesure où l'étude de l'engagement corporel de Corinne et Louis a été réalisée dans une intention exploratoire, nous présentons les réponses à nos deux questions de recherche comme autant d'hypothèses pour poursuivre la problématisation du rapport au corps dans la formation à l'enseignement. En cela, la présentation des typicités de l'engagement corporel et de leur effet sur l'organisation de l'action trouve logiquement place dans cette partie comme invitation à la discussion. Cette mise en garde appuie notre intention et celle de notre étude de considérer nos résultats comme des éléments décrivant une technicité. En ce sens, seule la récurrence des liens mis en évidence dans notre cas, sous des formes variables et dans des situations diverses, peut en valider l'intérêt pour le développement du pouvoir d'action de l'enseignant.

5.1 Les typicités de l'engagement corporel

Les données exposées dans la partie précédente sont celles qui ont été retenues par nos deux enseignants novices comme significatives, au cours de leur parcours dans ce dispositif. Elles font à ce titre état de traces sur lesquelles ces enseignants ont bâti leur propre réflexion à propos de ces objets professionnels et cela à partir d'une focalisation sur des paramètres corporels que nous avons retenus sous le terme d'engagement corporel. Ce regard sur et à partir de leur corps a fait émerger des récurrences qui nous permettent ici d'envisager de décrire une typicité de leur engagement corporel. Elle se décline en quatre points :

- Le déplacement « malgré soi »

Nous pouvons repérer chez Corinne et Louis qu'une part non négligeable des déplacements de l'enseignant novice échappe à sa volonté, créant surprise, étonnement, voire malaise. Il leur semble nécessaire de faire un effort, même de lutter, pour prendre ou garder la maîtrise de leur déplacement. L'enchaînement de déplacements sans interruption marquée ainsi que la répétition de déplacements sans intervention pertinente dans la situation est un indice de ce type d'engagement corporel. Il a été repéré par nos protagonistes à des échelles diverses : de la traversée de la salle à un piétinement.

- L'arrêt

Il apparaît de la description topographique, confirmé par les évocations de nos deux enseignants, que la réalisation d'un arrêt complet du déplacement s'oppose à l'enchaînement des actions. Marqué par une durée sensible, ce type d'engagement corporel est à l'origine d'interventions variées et volontaires sur la situation.

- Le déplacement volontaire

Il est généralement conjoint à un arrêt (type ci-dessus) et à une intervention motivée sur la situation. Nous avons pu observer que ce type d'engagement corporel comprenait le retour à

la position occupée précédemment, dans ce cas majoritairement en marche arrière, ou encore un retour à l'activité quittée pour l'intervention.

- **La manipulation**

Enfin, nous trouvons, à la fois chez Corinne et Louis, des manifestations corporelles particulières repérées sur une partie spécifique du corps. Nous avons décidé de les inclure dans notre catégorisation pour trois raisons : tout d'abord, ces manifestations ont été jugées significatives pour nos protagonistes lors de l'évocation de leur engagement corporel ; d'autre part, leur évocation a systématiquement été mise en lien avec la qualité de leurs déplacements (malgré soi ou volontaire) ; et enfin, ces manifestations corporelles ont participé à la construction de reconfigurations de l'organisation de l'action.

Nous proposons le terme *manipulation* pour ce type dans le sens où ces manifestations semblent significatives lorsqu'elles mettent en jeu leurs mains (tenir un ballon, un cahier de notes ; mettre les mains sur les hanches). En effet, nos acteurs n'ont évoqué que « gesticulations » pour décrire l'engagement des bras dans leurs actions (pour montrer un endroit éloigné dans la plupart des cas) en relevant le caractère inadéquat de ce mouvement dans la situation.

5.2 Les effets sur l'action enseignante

Ces typicités constituent, pour notre étude, les éléments d'une technicité dans la mesure où l'enseignant semble, par la prise en compte de ces points, dans la situation, pouvoir envisager une modification de son action. C'est donc dans l'explicitation des liens entre engagement corporel et éléments de l'action que se dessine l'opportunité de concevoir la prise en compte de la dimension corporelle comme une ressource pour le développement professionnel tant du point de vue de la réalisation de l'action que de la santé de l'acteur.

5.2.1 L'organisation de l'action

Le croisement des données constituant nos quatre types d'engagement corporel avec les motifs (l'adressage) et les éléments de la situation (l'espace, le temps, la prise en compte des objets et des personnes) semble montrer des liens que nous allons détailler ci-après. Nous devons tout d'abord constater que le dispositif proposé à nos protagonistes a bien suscité une dynamique de reconfiguration de leur action dans le sens d'un développement. Nous avons considéré qu'une reconfiguration était réalisée à partir du moment où il était possible de constater un transfert de cette nouvelle organisation de l'action dans une nouvelle situation. Ce fut donc le cas pour Louis comme en témoigne la description de son parcours. En ce qui concerne Corinne, nous avons assisté à une modification de son action au cours du quatrième moment (4.1.4) qui n'a pas concrètement été répliquée dans la leçon suivante. Ainsi, nous avons qualifié cette reconfiguration par le terme « envisagée ».

La représentation schématique (Fig.22) des éléments figurant dans nos tableaux de synthèse (4.1.6 ; 4.2.5) illustre cette dynamique et les nœuds de l'activité de nos deux novices sur lesquels les typicités de leur engagement corporel semblent avoir joué un rôle.

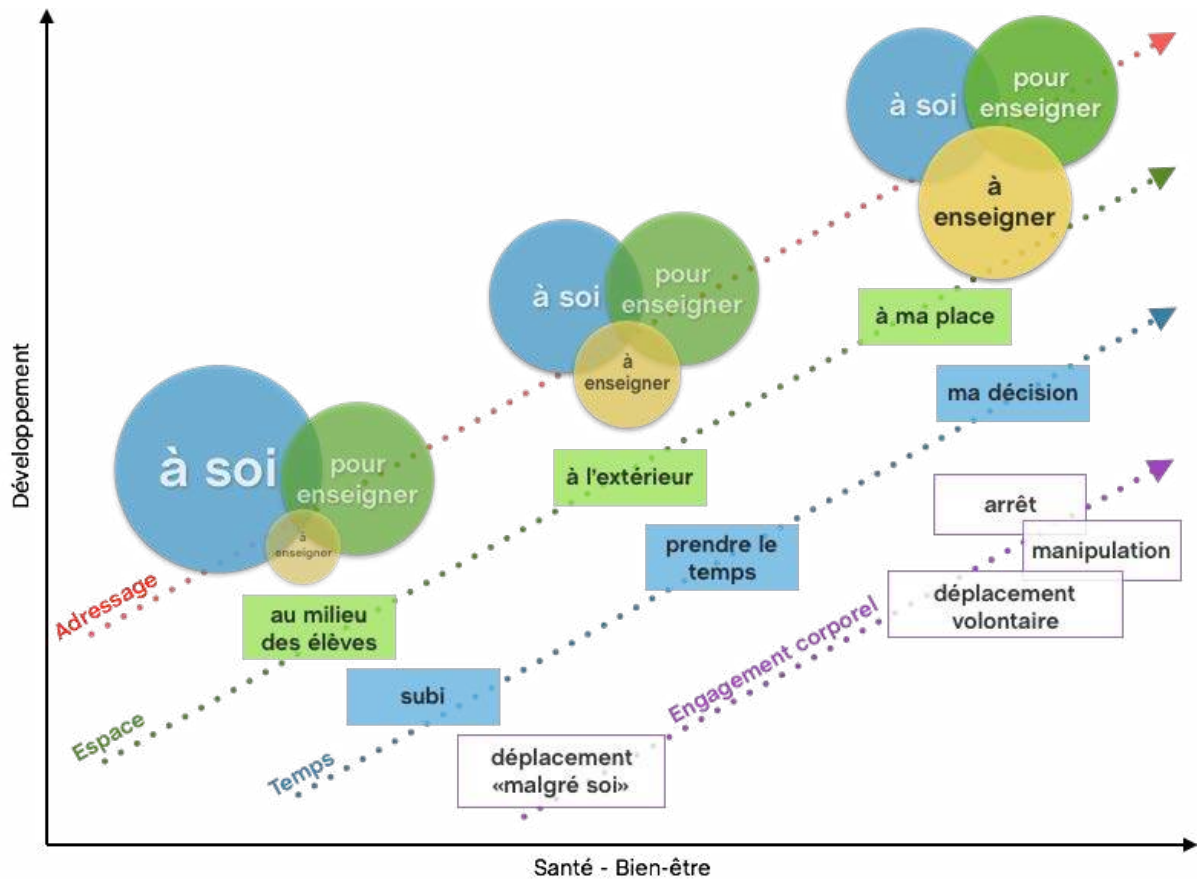


Figure 22 - Représentation schématique de la dynamique

- Une dynamique de l'engagement corporel de l'enseignant d'EPS novice

Si nous avons pu décrire quatre types d'engagement corporel, nous constatons bien une dynamique qui tendrait à diminuer la proportion des *déplacements* « *malgré soi* » au profit des *déplacements volontaires*. Il semble que les types d'engagement corporel caractérisés par un *arrêt* consistant et une *manipulation* puissent être considérés, dans notre contexte, comme un élément déclencheur, facilitant l'émergence des *déplacements volontaires*.

- Un adressage équilibré

A contrario des premiers moments décrits par Corinne et Louis, l'évolution de leurs adressages semble montrer un rééquilibrage. La situation initiale, marquée par un engagement corporel de type *déplacement* « *malgré soi* », fait apparaître un déséquilibre dans lequel :

- l'adressage *à soi* est très présent, voire prépondérant. Il est soutenu par une attention à des objets abstraits (inquiétude à propos de la sécurité ; hésitations quant au rôle à jouer), peu définis (activité des élèves ; « les élèves bougent ») ou à des sensations corporelles désagréables (douleurs, tension dans le dos ; « lion en cage ») ;
- l'attention aux objets *à enseigner* est moindre dans le sens où ils sont peu définis, voire oubliés ;
- si l'intention *pour enseigner* est bien présente, elle paraît focalisée de manière unidirectionnelle sur des objets émanant de l'enseignant en direction d'un élève ou d'un groupe ; il s'agit de « répéter la consigne », de « donner un feed-back ».

À l'opposé, la reconfiguration de l'action réalisée s'appuie sur les trois autres types d'engagement corporel (*arrêt, déplacements volontaires, manipulations*) et présente un équilibre dans le sens où chaque adressage semble au service de l'autre. Nous n'avons pas les moyens d'ordonner ici ces liens mais, là encore, les chemins empruntés par Corinne et Louis montrent des similitudes :

- la définition d'un objet à *enseigner* unique. L'étape franchie par Louis fait apparaître un enjeu de précision de la définition de cet objet unique ;
 - une activité adressée à *soi* caractérisée par une libération d'énergie pour l'action, la concentration et finalement, pour Louis, la sensation d'« être à sa place » ;
 - des pratiques *pour enseigner* organisées à partir de l'observation de l'activité des élèves, relativement à l'objet d'apprentissage défini. L'observation semble être le point de départ d'une activité plus complexe décrite par Louis en terme de régulation et de structuration de l'apprentissage. Sur ce point, il fait référence à la notion didactique de dévolution (Sensevy & Mercier, 2007).
- **Une modification de la représentation spatio-temporelle**

Les reconfigurations de l'action envisagées et observées semblent permettre un mouvement d'appropriation des notions d'espace et de temps.

Concernant l'espace, Corinne et Louis décrivent une représentation initiale relative à la zone d'activité des élèves ; il s'agit pour eux de se situer « dedans », « au milieu des élèves », « avec eux ». Le dilemme qui les occupe est celui de « bouger » ou ne pas bouger et c'est la mise en action du type d'engagement corporel *arrêt* qui provoque, chez Corinne, la structuration d'un espace pour l'enseignant à « l'extérieur » de cette zone dévolue à l'activité des élèves. Pour Louis, cette représentation, « dans » ou « hors » du terrain où évoluent les élèves, est présente dès le début tout en restant problématique ; elle est également marquée par un engagement corporel de type *déplacement* « *malgré soi* ». Ainsi, c'est, pour lui aussi, la reconfiguration d'un engagement corporel de type *arrêt* qui permet la modification la plus importante constatée pour la représentation de l'espace : Louis s'approprie l'espace pour le définir à partir de sa position (mon coin) et de son activité *pour enseigner* (ma place d'observateur) et plus à partir de la position des élèves. Ce changement de paradigme semble trouver écho dans l'objet « être à sa place » que nous avons relevé à propos du rééquilibrage de l'activité à *soi* de Louis.

Il semble se jouer le même jeu relativement à la dimension temporelle. Alors qu'initialement, le temps semble leur échapper (se démultiplier ; retard sur l'action des élèves), la reconfiguration envisagée à partir de l'*arrêt* permet d'imaginer pouvoir « prendre le temps » et la réalisation effectuée par Louis lui permet de s'approprier la maîtrise du temps *pour soi* et *pour enseigner* (décider « quand j'ai envie » et « quand c'est acquis »).

L'engagement corporel de type *manipulation* semble servir cette reconstruction. Autant les « mains sur les hanches » évoquent pour Corinne le besoin « de se poser et de regarder », autant le ballon ou le cahier de notes pour Louis sont décrits comme un moyen de prendre la main sur le temps (ou de la garder). Louis le met particulièrement en perspective lorsqu'en début de quatrième moment (4.2.4), il intervient de manière intempestive et inadéquate dans le jeu. Il remarque alors qu'il n'était pas vraiment en train de *manipuler* son cahier de notes

pour son activité d'observation. Nous pouvons esquisser que c'est l'usage de l'objet en lien avec l'activité *pour enseigner* et relativement à l'objet à *enseigner* qui permet à cet enseignant de garder la main sur le timing de son activité et de se sentir « à sa place » (activité à soi).

5.2.2 La santé des acteurs

Le parti pris de cette étude était de donner la parole au corps de l'enseignant relevant un enjeu de santé à documenter le ressenti, le vécu de nos protagonistes dans leur activité professionnelle caractérisée de « novice ». Les données d'auto-positionnement recueillies au cours des entretiens semblent montrer, elles aussi, une dynamique positive dans l'évocation et la réalisation des reconfigurations de l'action de Corinne et Louis. L'abandon d'un engagement corporel de type *déplacement* « *malgré soi* », vécu plutôt désagréablement lors des entretiens (-1 à -2 / -1 à -2), au profit d'une certaine stabilité éprouvée dans un engagement de type *arrêt*, suscite un auto-positionnement davantage positif (+1 / +2). Deux conditions nous paraissent jouer un rôle dans ce sens.

- L'augmentation du pouvoir d'action

Confrontés à leur engagement corporel au cœur de leur activité d'enseignement, Corinne et Louis ont tous deux relevé la difficulté à accepter de se regarder vraiment. Ce travail, effectué en début d'entretiens, a systématiquement donné lieu à la reprise du visionnement de la séquence concernée pour obtenir l'immersion nécessaire à l'évocation des éléments significatifs de l'activité. Tous deux relèveront, au cours de ce dispositif, la révélation que constitue le fait d'oser décrire ce que l'on fait davantage que ce que l'on pense. Ils relèvent également, au-delà de la surprise que constitue le fait de se voir agir sans en avoir eu conscience, la pertinence des sensations ressenties au cours de l'entretien par rapport au moment de la leçon.

Ces éléments contribuent au crédit que Corinne et Louis attribuent à l'explicitation de l'organisation de leur action initiale et aux reconfigurations envisagées. Ce crédit est encore plus important lorsque la reconfiguration est effectivement réalisée. Lors des entretiens, les auto-positionnements positifs (+1 à +2) accompagnent systématiquement les reconfigurations en lien, d'une part, avec les types d'engagement *arrêt*, *déplacement volontaire*, *manipulation* et, d'autre part, avec la modification du rapport au temps.

Cela confirmerait l'effet bénéfique pour le bien-être de l'acteur du travail d'explicitation des principes d'organisation de l'action que nous envisageons sous le terme de technicité et qui, dans le cas de Louis plus particulièrement, est en lien avec le développement effectif de son pouvoir d'action.

- L'attention à soi

L'analyse des données d'auto-positionnement (voir annexe 11) donne lieu à la mise en évidence d'une différence entre Corinne et Louis. Si Louis se positionne de manière symétrique sur l'échelle d'auto-positionnement juste après la leçon et lors de l'auto-confrontation, il n'en va pas de même pour Corinne qui se positionne positivement après la leçon (0 à +2) et négativement (-1 à -2) lors de la confrontation à la même séquence.

Il semble que ce décalage puisse jouer un rôle dans l'augmentation du pouvoir d'action si nous nous en tenons à la comparaison de nos deux cas. En effet, la cohérence dont fait preuve Louis dans la perception de ses sensations relativement aux deux situations (leçon et auto-confrontation) semble avoir été un avantage pour transformer une reconfiguration évoquée en réalisation effective, ce que Corinne n'a pas pu faire dans le temps de notre étude.

L'attention à soi constituerait dans ce cas un paramètre du développement du pouvoir d'action dont l'implication pour le bien-être de l'acteur est positif, comme le montre l'évolution de Louis.

5.2.3 Essai de modélisation de la technicité de l'engagement corporel de l'enseignant novice

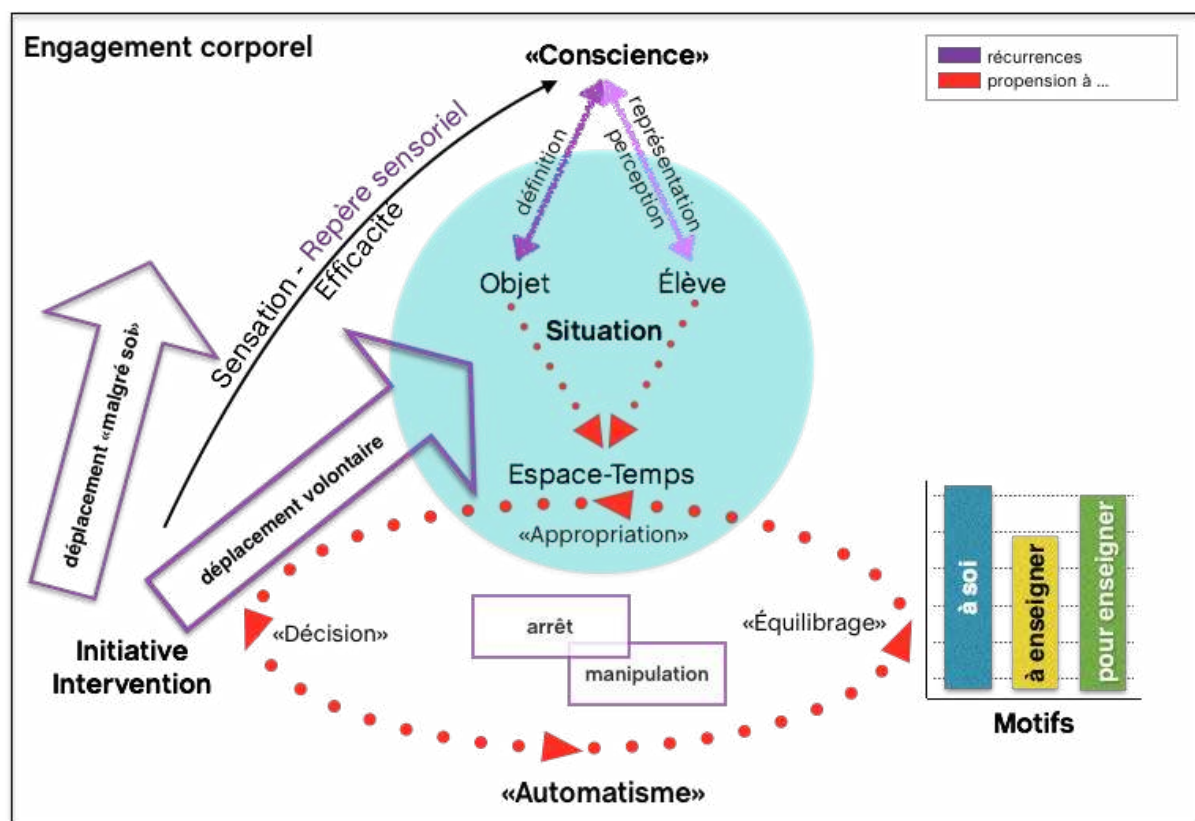


Figure 23 - Technicité corporelle de l'enseignant novice

Nous pourrions donc retenir de notre analyse que :

- la situation est vécue globalement. Les éléments ne sont pas identifiés séparément dans l'action par le sujet. Initialement, plus l'écart entre « conscience » et « automatisme » est important, moins il favorise le repérage des liens entre les éléments de la situation ;
- une boucle se construit autour de récurrences qui peuvent être interprétées comme des règles dans la mesure où le sujet évoque une relation « causale » :
 - une représentation des objets et des élèves préalable à l'action prépare le sujet à « questionner le réel » (Buznic-Bourgeacq, 2009) dans l'action ;
 - une attention à un engagement corporel de type *arrêt* et *manipulation*, facilite le questionnement de la situation ;

- l'*initiative*, répondant pour une grande part à des automatismes, produit une action. Cette action a des effets divers sur la situation et pour le sujet qui la réalise ;
- la *sensation* perçue dans l'action renseigne le sujet sur l'*efficacité* comme une sorte de *repère sensoriel*. Cette étape favorise une réactualisation de la règle dans une autre situation ;
- un second réseau s'installe pour qualifier un « être à la situation ». Profitant de la première boucle, ce réseau échappe à la conscience dans l'action et construit une présence à la situation dans un rapport de propension à l'« *appropriation* » de la dimension *spatio-temporelle*, à *équilibrer* les divers *motifs* et à prendre des « *décisions* ».

5.2.4 Discussion à propos du modèle

Le modèle met en évidence la part importante que prennent les *automatismes* pour l'activité de l'enseignant. Rappelons que l'automatisme peut être défini comme une réponse stable qui, successive à un apprentissage, permet à l'acteur de se décharger du contrôle conscient de l'action devenue adaptée, plus précise, moins coûteuse (Leplat, 2005, cité dans Tomas, Simonet, Clot, & Fernandez, 2009). Le geste devient plus économique, plus efficient. Mais, lors d'un automatisme, ce contrôle est toujours possible et la conscience peut revenir piloter le geste pour le transformer, voire en construire un autre. Ces automatismes, visibles dans l'action, loin d'être figés dans une forme unique, semblent constituer une réponse « actuelle » et personnelle aux éléments perçus dans la situation. Cela appelle deux remarques : la première est que l'action automatique, sans prise de conscience dans la situation, contient bien la façon de penser l'action du sujet. La seconde s'adosse à la première pour voir dans ces automatismes l'opportunité, pour le sujet, d'accéder à sa manière de « penser » l'action (Berthoz, 2009). Comme notre dispositif en a été le témoin, l'automatisme « actualisé » de Corinne, qui consistait à se déplacer de groupe en groupe, aura été l'occasion de comprendre *a posteriori* la façon de penser l'action qui l'a rendu effectif. Louis, pour sa part, en accédant à l'organisation de son action a produit un nouvel automatisme, hors de la conscience, par exemple lorsqu'il garde le ballon de basket en mains. Reconnaître l'automatisme, c'est reconnaître l'autonomie du corps et l'intérêt d'y porter attention, dans une intention de formation, pour le bien-être et le développement du pouvoir d'agir.

La sensation prend, dans ce modèle, une dimension particulière. La sensation renseigne non seulement sur la qualité de la réalisation motrice, comme ce fut le cas pour Corinne à propos de la tension dans le dos. Sous l'appellation *repère sensoriel* (Buznic-Bourgeacq, 2009), l'information sensorielle vient même valider en quelque sorte l'efficacité de l'action du point de vue des motifs, comme ce fut le cas pour Louis.

S'agissant des motifs, nous posons comme hypothèse, lors de la problématisation de notre propos, le conflit possible entre les adressages des pratiques dans le constat d'une focalisation plus importante sur le « quoi enseigner » au détriment du « pour enseigner ». Notre étude montrerait au contraire un déficit d'attention au « quoi enseigner » dans l'organisation de l'action de nos deux novices et l'intérêt d'une définition plus importante de l'objet d'apprentissage. Ce modèle propose donc une vision davantage intégrative des trois motifs

servant d'indicateurs pour notre étude. Il confirme une présence dynamique des adressages dans l'action et, dans une certaine mesure, l'intérêt d'un certain équilibre entre les trois. Pour conclure, notre modèle nous conduirait à mettre en évidence le rôle central de l'engagement corporel de type *arrêt*. La suspension momentanée du déplacement semble jouer un rôle non négligeable sur la perception des éléments de la situation.

5.3 Des enjeux de l'attention à la dimension corporelle de l'activité enseignante

Dans l'intention de notre travail d'initier un débat sur l'intérêt de porter une attention particulière à la dimension corporelle de l'activité enseignante pour la formation, les résultats de notre étude ouvrent la discussion sur trois plans : sur des enjeux *à soi*, pour l'enseignant en formation ; sur des enjeux disciplinaires, *à enseigner*, et enfin sur des enjeux *pour former*, impliquant la structure institutionnelle.

Cette trilogie nous aura donc accompagné tout au long de ce travail. Le glissement qui s'est opéré entre *pratiques* (pour soi, à enseigner, pour enseigner) et *motifs* au cours de notre démarche confirme le lien qui unit corps et intention dans l'action. L'automatisme, dont l'engagement corporel initial de Corinne et Louis fait état, est le signe que le corps peut s'affranchir d'un contrôle par la conscience pour agir. Il serait en cela inutile de lui porter une attention particulière qui serait couteuse en énergie, énergie mieux placée sur l'attention à d'autres objets. Dans leur cas, cet automatisme s'avère pourtant peu efficace tant pour garantir le bien-être du travailleur que pour intervenir sur la production des élèves. Comme l'a mis en évidence notre dispositif, ce lien n'est ni direct ni transparent. Il exige un effort pour permettre de concilier prescriptions de tous ordres et développement des capacités d'action. À la suite de Coutarel (2008), nous avons pu constater qu'une attention à l'engagement corporel, dans sa description « technique, en tant que mobilisation corporelle finalisée et socialement construite, est [bien] un instrument du pouvoir d'agir » (p. 2). Comment comprendre, dès lors, que les experts de ce métier soient si peu attentifs à cette dimension de leur activité ? Nous serions en accord avec Tomas, Simonet, Clot, & Fernandez (2009) pour dire que « les gestes automatiques, qui ne nécessitent pas de contrôle attentionnel particulier, permettent aux professionnels d'accomplir rapidement et efficacement leurs actions, en ayant la possibilité de porter leur vigilance sur d'autres éléments que ceux associés au contrôle moteur » (p. 25). Ces automatismes justifieraient donc le détournement de l'attention, voire l'oubli des sensations-mêmes de leur engagement corporel, mais pas la négation de la dimension technique contenue dans la réalisation de l'action. C'est oublier un peu vite que ces automatismes sont le résultat d'« un condensé d'expériences passées et sensibles, c'est-à-dire d'expériences qui n'ont pas laissé l'individu qui les a éprouvées indifférent au regard de ce qui le mobilise, et donc de son projet d'action sur le monde » (Coutarel, 2008, p. 2).

Ce qui différencie nos participants et les bénéficiaires de ces automatismes (les experts) est précisément leur statut de novice. Nous constatons que ni l'âge (nos participants ont 35 et 36 ans), ni le nombre d'heures d'enseignement (ils en comptent plusieurs centaines à eux deux) n'a été le garant pour eux d'une efficacité suffisante pour assurer bien-être et maîtrise de l'intervention. La situation d'enseignement résiste donc encore à leur capacité de la transformer. Cela décrit en soi, pour l'enseignant novice, un besoin de développement dans le

métier. Métier qui ne se formalise pas de manière transparente par l'imitation de l'expert ou par son observation. Métier qui semblerait se construire à partir de répétition d'actions plus ou moins automatisées, également hors du contexte de l'enseignement, jusqu'au moment où une résistance vient suffisamment remettre en question l'action antérieure pour en nécessiter la production d'une nouvelle. Comme l'a montré notre étude, cette nouvelle production peut prendre des formes diverses mais présente des typicités qu'il serait intéressant d'aller comparer avec l'activité experte. Quelles traces y retrouverions-nous encore ? La répétition de ces nouvelles actions, ressenties positivement dans la situation, semble alors constituer une validation de l'anticipation projetée. Dans ce cas, la réalisation de l'action, dans sa dimension technique, prend en compte les caractéristiques du milieu (adressage, éléments de la situation et personnes) et son transfert à d'autres situations implique d'en extraire les principes, la technicité, non pas dans une relation de causalité mais davantage de « disponibilité à l'exploitation du potentiel de la situation » (Durand, Hauw, & Poizat, 2015, p. 18). Dans ce sens, l'engagement corporel est la partie visible, pour soi et les autres, des principes d'organisation de l'action, de la technicité de l'action enseignante. En quoi cette attention peut-elle constituer un enjeu pour chacun des pans de notre trilogie ?

5.3.1 Un enjeu à soi

Corinne et Louis nous montreraient que leur activité novice consiste pour une part à trouver leur place d'enseignant dans cette situation qu'ils ont vécue auparavant de manière plus conséquente dans la position d'élève (Maulini, 2009). Si nous admettons que « toutes les actions humaines sont incarnées et marquées d'une inscription corporelle non pas périphérique mais centrale, totale et fondamentale » (Durand, Hauw, & Poizat, 2015), elles s'incorporent littéralement pour constituer l'expérience, notre manière d'être au monde. Reprenant l'analogie de la canne de l'aveugle, il est possible d'envisager que loin d'être « oubliée » la canne est incorporée et que la personne aveugle soit en mesure de sentir par la canne et pas par la main qui tient la canne. Nous pouvons dès lors bien imaginer à quel point le vécu d'élève, d'apprenant, peut marquer la manière de sentir, s'engager et agir dans la situation. Il s'agirait donc pour les novices de se donner les moyens d'incorporer des expériences significatives de leur position d'enseignant. Notre étude montre qu'une part de cette expérimentation échapperait, par automatisme, à la consistance de l'expérience formatrice (Dubar, 1991), que celle-ci mérite un effort sur la pratique ordinaire.

Cette transition identitaire est moins la question de se sentir « autre » que de pouvoir réorganiser ce qui nous constitue dans la situation d'enseignement. Dans ce sens, une attention au « corps, ou plutôt [à] une certaine expérience du corps, mériterait d'être réhabilitée en tant que facteur de réunification entre soi et soi, entre soi et les autres, entre soi et le monde » (Berger, 2004, p. 90). Ainsi, il s'agirait de ne pas en rester à une conception de l'engagement corporel comme instrument d'un usage de soi (Saujat, 2007) « vu du dehors », au risque d'être prescriptif, voire techniciste, mais bien d'une opportunité de montrer, par cette attention à soi, les principes d'organisation de sa propre expérience.

Au delà de la question de l'atteinte d'un standard de qualité de l'enseignement (défini par qui ?), l'attention de Louis à son engagement corporel lui a permis de vivre une expérience suffisamment consistante pour permettre un développement de son activité d'enseignant, un

travail de construction identitaire et une incorporation de sensations plutôt agréables. En cela, le dispositif de notre étude peut être pensé comme un dispositif de formation. Les reconfigurations observées posent la question de la référence à l'aulne de laquelle ces prestations sont évaluées ; où l'engagement corporel particulier de Louis, qui a bien participé à son développement professionnel, trouve-t-il place dans le référentiel de compétences. Bien difficile de le dire tant ce document de référence est peu explicite quand il s'agit de décrire les étapes de l'acquisition d'une compétence. Cette question trouverait un écho particulier dans une révision de ce document qui requalifierait la notion de technicité de l'action enseignante et qui réattribuerait un corps à l'enseignant. Ainsi, l'attention à soi, obtenue dans notre étude par le regard porté sur l'engagement corporel, suppose une réorganisation du référentiel où le paradigme de la « personne » (Paquay, 1994) se retrouverait au centre de l'attention de formation avec l'intention de permettre de vivre sainement les compromis entre prescriptions et développement du pouvoir d'agir (Coutarel, 2008). Nous avons, pour le moins, pu constater que les éléments particuliers de notre étude ont joué un rôle d'indicateur de développement relativement à certaines compétences pour enseigner décrites dans le référentiel.

5.3.2 Un enjeu disciplinaire

D'un point de vue disciplinaire, engagement corporel et EPS ne font pas naturellement si bon ménage ! L'étude montre que la pratique n'est transparente ni pour celui qui l'observe, ni pour celui qui agit (Clot, 2008). Là encore, de quelle pratique s'agit-il ? Donner une voix au corps a été l'occasion, pour nos enseignants novices, de travailler cette question et d'en opérationnaliser les réponses, de faire un peu d'ordre pour pouvoir agir : connaître ce qui est à apprendre n'est pas savoir comment l'apprendre et pas encore savoir s'y prendre pour faire apprendre.

Sans entrer dans la problématique de la définition de ce qu'est l'EPS (Bucher, 1998), force est de constater que les savoirs de l'EPS, en tant que contenus de la discipline, ne sont que très discrètement présents dans les pratiques évoquées dans notre étude. Ils n'en jouent pas moins un rôle important dans la mesure où une meilleure définition ou, tout au moins, une précision de l'objet d'apprentissage¹⁵ semble participer à la modification de l'organisation de l'action de nos protagonistes. La pratique porteuse de cette potentialité d'apprentissage fonctionne donc comme un élément du système didactique, de cette conjonction d'activités et d'actions situées pour apprendre et faire apprendre. L'évocation, dans la dimension dialogique de notre dispositif, de l'histoire des pratiques *pour soi* de Corinne et Louis, devenues potentiellement à enseigner, fait état de la nature des liens tissés au cours de l'expérience et de leur implication lorsqu'il s'agit de s'engager dans la situation. Le développement du pouvoir d'agir constaté est, dans une certaine mesure, le résultat du travail de mise à jour du rapport que chacun entretient avec ces pratiques.

L'organisation des contenus de formation à l'enseignement de l'EPS, pour les institutions qui se réclament de ce projet, mériterait de questionner les liens entre ces pratiques pour en

¹⁵ Nous pourrions y voir une fonction inhibitrice (Berthoz, 1997, in Croset & Willen, 2015) de l'attention aux éléments de la situation. En effet, la focalisation sur un objet particulier et pertinent permettrait à l'enseignant de ne pas se trouver submergé par le « bruit de fond » de toutes les informations sensorielles perceptibles. Cela viendrait étayer, d'un autre point de vue, les enjeux de porter une attention particulière à soi, à ses propres repères sensoriels pour apprendre, se développer dans le métier.

dégager les enjeux épistémiques. L'effort de clarification de la place réciproque des contenus d'apprentissage en EPS, des moyens pour apprendre et de la production professionnelle pour faire apprendre est une opportunité pour chaque institut de définir sa relation aux objets. Au moment de la mise en place d'une filière spécialisée pour la formation et la recherche en didactique, il s'agit de baliser clairement les domaines, non pas dans l'intention de les cloisonner, mais bien de définir la place particulière que chaque « pratique » occupe dans le système « enseignement-apprentissage » (Venturini, 2012).

Dans cette optique, nous avons pu constater l'effet qu'un positionnement théorique peut avoir sur la production scientifique et professionnelle ; il s'agirait alors pour ces institutions de communiquer sur leur manière de faire, d'exposer leur point de vue sur les objets afin de permettre, dans une dynamique de collaboration, d'éviter une stratification pédagogique (Bonnéry, 2007) peu favorable à la circulation des savoirs pour le développement des personnes dans leurs contextes spécifiques. Cette étude d'une « écologie des savoirs » (Chevallard, 1989, cité par Buznic-Bourgeacq, 2009) permet la mise en évidence des transformations que chaque institution fait subir aux objets pour en favoriser l'appropriation. Considérant notre objet d'étude particulier, le *corps* s'est révélé en soi un objet médiateur pour le développement des personnes dans la situation d'apprentissage du métier. Pourtant, nous l'avons constaté, la dimension corporelle de l'activité enseignante, dans notre institution, n'est envisagée qu'en fonction de sa participation à la dimension pratique de la formation, sans formalisation institutionnelle d'un savoir propre à cet objet. Il paraît dès lors profitable, tirant un parti positif du malentendu mis en évidence, de qualifier notre appréhension d'objets aussi communs, du moins en apparence, que le corps, le mouvement, le geste, la technique ou encore la pratique.

L'intérêt de porter un regard disciplinaire sur des objets dépassant le cadre de la discipline consiste moins en un enjeu de segmentation du savoir pour faciliter la compréhension d'une globalité perçue qu'en une opportunité d'apporter une pièce pour prendre conscience de la totalité de la situation. Cette distinction entre *globalité* et *totalité* (Bourdieu, 1980, repris par Buznic-Bourgeacq, 2009) participe à notre définition de la notion de technicité. Corinne et Louis ont bien relevé, au début de l'étude, leur difficulté à appréhender la globalité de la situation vécue constituant leur expérience. La simultanéité des éléments constituant la globalité perçue dans l'action rend la prise de décision difficile au point de provoquer un engagement corporel « involontaire » et des sensations peu agréables. En soi, ce type d'expérience pratique contient une part de savoirs en action et incorporés dans l'action, mais ne se prête à une généralisation profitable en terme de développement qu'au prix d'un effort pour identifier les éléments constitutifs de ces savoirs et les liens qui les unissent dans la réalisation de l'action. La vision synoptique obtenue par l'explicitation des éléments significatifs retenus dans l'action autorise l'accès à la structuration de l'action pour rendre compte de sa totalité, de sa complexité, et fait apparaître la technicité de l'engagement de l'enseignant dans la situation.

5.3.3 Un enjeu pour former

Notre dispositif de recherche, construit sur les principes d'une clinique de l'activité (Clot, 2004) et orienté sur l'engagement corporel d'enseignants en cours de formation initiale,

portait également l'intention de questionner les pratiques pour former. Sur ce point, notre étude figure bien une alternance entre deux domaines, deux pôles, deux pans, deux faces¹⁶ de la formation : la mise en actes d'une réflexion sur l'action.

À formaliser le pari de l'alternance comme un système dual, entre théorie et pratique, entre cours et stages, entre lieux de formation ou encore entre types de savoirs (Bourgeon, 1979, présenté par André, 2015), on en oublie presque que l'alternance met en jeu non pas deux mais bien trois acteurs. Dans notre institution, deux acteurs sont les représentants des deux lieux de formation (la HEP et l'établissement partenaire de formation). Le troisième acteur est la personne en formation. Elle est au centre du processus d'alternance dans le sens où elle est non seulement le sujet et l'objet de la démarche, mais également la condition pour que cette démarche porte ses fruits. L'alternance, loin d'être une formule magique, implique de créer les conditions pour que la personne en formation soit amenée à s'engager dans un travail de développement de sa capacité d'action. Ce travail consisterait, dans le cadre de notre étude, à expliciter comment les sources externes de l'action pour apprendre se transforment en ressources internes pour son propre développement (Clot, 2008).

La question de l'engagement corporel a le mérite de (re)placer la personne au centre de l'attention de formation et questionne bien en retour les conditions de l'alternance. Dans quelle mesure les dispositifs et l'organisation de cette alternance tient-elle compte de ce point de vue ? L'effet formatif obtenu dans notre dispositif pose la question en ces termes :

- À quelles conditions la *subjectivité* peut-elle constituer un paradigme de la formation ? Il semble que le domaine de la formation se trouve face au même défi que la recherche lorsqu'il s'agit d'« objectiver ce qui semble, par nature, être tellement subjectif » (Berger, 2004, p. 36). Le premier pas consiste à reconnaître l'activité de la personne comme point de départ pour produire l'apprentissage, le développement. Dans ce sens, un appui *a priori* sur la description d'une activité experte crée un écart entre l'expérience vécue par le novice et la pratique décrite. Cet écart est vécu désagréablement et peut conduire jusqu'au constat d'impuissance : « les experts eux savent comment faire, ils ont l'expérience » (Corinne, leçon 1, moment 2). Comme nous l'avons montré cette pratique n'est pas transparente, elle nécessite un effort qui ne peut se réduire à un « discours sur », même réflexif, « la parole n'étant que séquentielle, elle dit une chose à la fois, une chose après l'autre, elle parcellise ; le geste est, quant à lui, plus syncrétique, offrant une vision plus globale. L'analytique du discours s'oppose au synthétique du geste » (Vigarello, Vives, 1986, cité par Buznic-Bourgeacq, 2009, p30).
- Si la forme discursive, privilégiée dans la formation, contraint la théorisation à la linéarité, la pratique quant à elle se caractérise par la simultanéité, celle-là même qui pose problème à nos protagonistes dans leur quotidien. L'alternance est alors mise au défi de traiter le dilemme d'une activité vécue dans sa *globalité*, dans la pratique, et d'une expérience qui se constitue par un accès à la *totalité*, soit à l'organisation de l'action, sur un plan théorique. Le rapprochement *théorie-pratique*, qui semble ne pas pouvoir se réaliser lorsque la théorie cherche à s'appliquer à la pratique et réciproquement, a trouvé un champ d'expression, dans notre étude, sous la forme de la

¹⁶ Et la liste n'est pas exhaustive selon la manière de concevoir cette organisation de la formation.

description d'une technicité. Exposée de manière synoptique, la théorisation des liens que tissent les éléments présents dans l'action donne à voir davantage que la pratique. L'organisation de l'action ainsi révélée est l'opportunité d'explicitier la constitution de l'expérience.

- Enfin, la notion d'expérience est au cœur de l'alternance. Le novice fait des expériences qui nourrissent son expérience en attendant d'avoir de l'expérience (Rogalski & Leplat, 2011). Nous pouvons ajouter que l'étudiant n'est pas vierge d'expériences, ni d'expérience d'ailleurs, en arrivant en formation. Comme nous avons pu le constater, ce vécu significatif prend une place dans l'action de nos enseignants novices. L'explicitation des traces de ce vécu a même été un élément pris en compte pour la réorganisation de l'action. La notion d'expérience semble heuristique dans la mesure où elle contient naturellement l'idée d'un lien entre les diverses dimensions de l'activité qui en sont à l'origine. Sous cet angle, l'alternance pourrait être envisagée comme : une *expérimentation* guidée afin de nourrir la compréhension de l'*expérience* vécue en vue de la constitution d'une *expertise*.

6. Conclusion

La conclusion de ce travail est l'occasion de revenir sur cette spirale vertueuse formulée en introduction. Notre démarche de recherche à propos de l'engagement corporel des enseignants en formation a-t-elle initié une production de connaissance pour questionner l'efficacité de la formation ?

6.1 La formation

Une attention particulière au *corps* de l'enseignant novice a bien été l'occasion de montrer que son absence des plans de formation n'est pas sans effet sur divers aspects de la structure de la formation. Comme la discussion l'esquisse, le changement de paradigme que propose la prise en compte de la dimension corporelle de l'activité enseignante, questionne non seulement les contenus de formation mais plus structurellement les dispositifs et la conception de l'alternance.

Nous devons tout d'abord rappeler que notre dispositif, selon ses *a priori* conceptuels et relativement à nos intentions, a bien été l'occasion de provoquer et d'observer un développement de l'activité de nos enseignants dans le cours-même de la formation. En soi, il a bien fait office de dispositif de formation. C'est à ce titre que nous pouvons en tirer des informations pertinentes pour questionner le contexte-même de cette formation.

Il serait intéressant de ce point de vue de prolonger cette étude en réunissant les trois acteurs que sont l'étudiant, le formateur de terrain et le formateur de l'institution. Le propos serait alors de questionner la transmission de la technicité corporelle contenue dans les savoirs expérientiels (Buznic-Bourgeacq, 2009) entre professionnels expérimentés et novices pour faire suite aux travaux de Laurent & Saujat (2014) dans un contexte de formation continue. La circulation des constituants de l'expérience, dans le sens de qualité de l'expert, est au centre des attentes de l'étudiant en formation et de l'engagement des formateurs dans la formation.

Dans cette optique, nous avons l'intuition que la notion d'*expertise* (Pastré, Mayen, & Gérard, 2006), davantage que celle de *compétence*, pourrait constituer une référence pour définir le cadre de l'activité réflexive exigée lors de la formation. Au cœur de l'action, l'injonction à la compétence, induite par le référentiel de compétences et soutenant le principe de professionnalisation, est toute entière tournée vers la production. Cette production d'une action efficace ne dit pas en elle-même, ni à son producteur, ni à un observateur, les « rouages » qui la rendent efficace. Sans exiger l'effort de formalisation des mécanismes qui permettent toute production, effort que nous concevons comme la production d'une expertise, le risque est grand de maintenir longtemps le novice à distance de ce qui lui confère un pouvoir sur le développement de son action, ce qui constitue en soi un risque d'atteinte à sa santé (Coutarel, 2008).

6.2 La connaissance

La difficulté de l'étude du corps tient en partie dans le fait que les constituants de cet objet sont de natures diverses et que son « langage » en tant que sujet, à destination de soi ou

d'autrui, n'est compréhensible qu'en lien avec son rapport aux éléments de la situation. C'est donc avec une certaine naïveté, voire une naïveté certaine, que nous avons cherché à suivre ce corps. Nous l'avons perdu de vue en quelques occasions jusqu'à mettre le doigt sur ce qui nous est apparu comme une opportunité d'accéder à une part de son « langage ». La notion de *technicité* nous a semblé être une clé pour en décoder une partie à titre exploratoire, celle de son engagement le plus général (ou le moins spécifique s'agissant d'EPS) dans la situation d'enseignement. Nous avons pu formaliser, dans la limite des moyens de notre étude, quelques éléments (Fig. 22 et 23) à partir de nos résultats.

À ce stade, nous devons pourtant admettre « un mal pour un bien ». La limite de notre étude est celle de savoir si nous avons réellement obtenu nos données du sujet-même de notre recherche, le corps. Nous en reparlerons plus bas. Le côté positif de l'opération est d'avoir provoqué une action seconde pour interpréter ce « langage » et tenter la production d'une connaissance. Un gain de cette démarche, dans son caractère exploratoire, est la mise en évidence du besoin de clarification sémantique des termes utilisés : il sera donc encore nécessaire de préciser notre idée de *mouvement-geste* ; le terme *automatisme* ne peut se contenter de la définition qui émane de la présentation de notre modèle (voir 5.2.3) ; enfin, il est indispensable que notre discussion à propos de *l'expérience* n'en reste pas au niveau de l'intuition. Et cela sans parler des termes *actes*, *action* et autre *activité* que nous avons trouvés, sans explicitation particulière, dans les documents officiels analysés (voir 1.1.1 et 1.1.2) et que nous avons également utilisés dans notre travail sans un ancrage théorique particulier.

La notion de *technicité* a donc joué son rôle de centre de gravité pour les différentes étapes de notre démarche et mérite, en ce sens, que l'on poursuive le travail de définition initié dans notre travail.

6.3 La recherche

La littérature en matière de recherche portant sur le corps met en garde sur le fait que son étude lui confère une nature différente selon le point de vue adopté. Le nôtre était de chercher à l'étudier en tant que sujet de son activité. Sans avoir les moyens d'en faire la preuve, il semble que notre dispositif, mêlant prises d'informations *de l'extérieur* (analyse topographique) et point de vue subjectif au plus proche de son activité (cadrage serré et visionnement à la sourde), nous ait fourni des indicateurs de ce « langage » *à la première personne*.

La surprise manifestée par nos protagonistes à la découverte de leur engagement corporel qu'ils avaient pensé autrement sur le moment de la leçon est un indice de l'autonomie du corps dans l'action. La production d'une manifestation corporelle particulière (par exemple la tenue du ballon de basket ou la pose des mains sur les hanches) non planifiée ou encore la lutte pour ne pas céder à la reproduction d'un déplacement involontaire sont autant d'occasions qui ont permis d'amener à la conscience des éléments qui ne l'étaient pas. L'engagement corporel dans la situation d'enseignement est donc bien, pour partie, constitué d'actes autonomes. Ces actes, dans lesquels nous reconnaissons un caractère automatique, semblent être actualisés, c'est-à-dire en lien avec les éléments de la situation. Nous faisons ici

l'hypothèse, pour prolonger notre étude, que le lien avec nos catégories de l'adressage joue un rôle dans cette actualisation.

D'un point de vue méthodologique, cette catégorisation a été source de doute quant à l'allégeance due aux productions des auteurs qui constituent le cadre théorique indispensable à toute étude. En effet, la citation « pratiques pour soi, pour enseigner, à enseigner », empruntée à Isabelle Jourdan (2006, p. 42), a subi des transformations pour devenir catégories d'« adressage à soi, à enseigner et pour enseigner » et finalement être utilisées comme indicateurs de motifs d'engagement. C'est en quelque sorte un pari sur une intuition qui s'est révélé plutôt positif en regard des résultats obtenus. Mais qui n'en reste pas moins un « bricolage ». Ce terme, loin d'être dévalorisant, évoque les compromis que le praticien fait, au quotidien, entre les prescriptions de tous ordres et les exigences singulières de la situation vécue (Coutarel, 2008). Ce « bricolage » est un signe de sa présence à la situation, de son engagement, et d'une inscription dans un collectif qui le dépasse. Ce « bricolage » contient la recette de la compétence, ce qui permet d'agir avec efficacité et d'assumer, dans un mouvement à soi qui procure une sensation agréable, la part de liberté qui nourrit l'estime de soi et le besoin de réalisation du travailleur, pour garantir sa santé. Le chercheur, comme le théoricien, est avant tout un praticien de sa discipline. Le glissement épistémologique « bricolé » dans notre cas aura été fécond pour notre expérience personnelle. Il trouve une expression toute particulière dans le positionnement de Berthoz¹⁷ lorsqu'il propose : « Au commencement était l'action ». Le primat du corps en action, de son engagement, vient confirmer l'intérêt que nous portons à la pratique comme point de départ de l'activité de recherche et de théorisation. Il nous permet de placer le discours et la réflexivité comme des outils permettant d'accéder à la technicité de notre « bricolage ».

S'agissant de la formation à l'enseignement de l'EPS tout particulièrement, le *laboratoire*, lieu emblématique de la démarche scientifique, semble proposer une forme de travail réunissant ces caractéristiques, soit une partie pratique suivie d'un travail d'explicitation des liens entre les éléments de la pratique. Il nous semble être, en cela, encore une fois au cœur de l'alternance.

Enfin, nous avons pu constater que l'attention aux *sensations*, mise en scène avec une certaine économie de moyens dans notre dispositif, a livré son lot d'informations. L'auto-positionnement suscité semble jouer un rôle central dans la mesure où il émerge de manière « automatique » lorsque nos protagonistes évoquent leur activité. En effet, lors des entretiens, le chercheur n'a eu qu'à prendre au vol l'expression d'une sensation évoquée spontanément pour en demander le positionnement sur l'échelle. Dans la mesure de notre étude, nous avons un indice que développement du pouvoir d'action et sensations corporelles agréables vont de pair. Cela nous encourage à poursuivre les expérimentations qui postuleraient un intérêt pour le traitement d'indicateurs de bien-être, voire de plaisir, dans la formation. Le lien avec notre préoccupation pour la santé est ici clairement posé.

¹⁷ Titre d'un entretien disponible en ligne et lu le 23.12.2015 ; <http://www.larecherche.fr/savoirs/entretien/alain-berthoz-au-commencement-etait-action-01-07-2003-77375>

Remerciements

Ce travail aura été sans aucun doute l'occasion d'un cheminement formateur. Son auteur aurait-il su le faire partager ? Le discours dans sa linéarité ne saurait retranscrire la totalité de l'expérience vécue avec toutes les personnes qui, à un moment ou un autre et d'une manière ou d'une autre, ont participé à l'aventure. Qu'elles en soient ici remerciées ! Dans un ordre chronologique : la direction de la HEP Vaud qui a soutenu ma candidature à ce programme ; les formateurs et formatrices du MAS ainsi que les collègues de formation ; mon directeur de mémoire pour sa patience, ses encouragements, mises en gardes, rappels et corrections avisées ; les acteurs et actrices de l'étude pour leur spontanéité ; les membres du jury ; les collègues qui ont accordé une oreille bienveillante et surtout supporté une attention qui a pu paraître parfois un peu trop focalisée sur ce parcours exigeant et bien entendu les amis et ma famille pour leur soutien au cours de ces trois années qui ont passablement modifié notre quotidien.

« À ce stade, le geste est pensé comme un voyage » Berthoz, 2009.

Références et annexes

Travaux cités

- André, B. (2015). Les enjeux d'une formation en alternance. *Conférence d'introduction à la formation à l'enseignement primaire*. HEP Vaud .
- Berger, È. (2004). Approches du corps en sciences de l'éducation. Analyse critique des points de vue et positionnements de recherche. Perspectives pour un lien entre éprouvé corporel et relation pédagogique en formation d'adultes. *Mémoire D.E.A. « Approches plurielles en sciences de l'éducation »*. Université Paris VIII.
- Berger, È. (2009). Rapport au corps et création de sens en formation d'adultes. Étude à partir du modèle somato-psychopédagogique. *Thèse en vue de l'obtention du grade de Docteur en sciences de l'éducation*. Université Paris VIII.
- Berthoz, A. (2009). *La simplicité*. Paris: Odile Jacob.
- Boizumault, M., & Cogérino, G. (2012). La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS : les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant. *Staps* , 4 (98), pp. 67-79.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire*. Paris: La Dispute/SNEDIT.
- Bucher, W. &. (1998). *Education physique, éclairages théoriques, Enjeux pour la pratique* (Vol. Manuel 1). Macolin, Suisse: Commission fédérale du sport.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2009). La transmission du savoir expérientiel. Etudes de cas et analyses comparatives en didactique clinique de l'EPS . *Thèse de Doctorat en Didactique des disciplines scientifiques et technologiques* . Université de Toulouse III - Paul Sabatier.
- Clot, Y. (2004). Action et connaissance en clinique de l'activité. *@ctivités* , 1 (1), pp. 23-33.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF.
- Coutarel, F. (2008). Le corps à l'effort : un instrument du pouvoir d'agir. Dans G. Boëtsch, D. Chevé, & P. Blanchard, *Corps et couleurs* (pp. 108-111). Paris: CNRS.
- Croset, C., & Willen, F. (2015). L'inhibition : une piste pour analyser le corps dans la situation didactique. *Formation et pratiques d'enseignement en question* (18), pp. 39-60.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Durand, M., Hauw, D., & Poizat, G. (2015). *L'apprentissage des techniques corporelles*. Paris: Presses Universitaires de France.
- During, B. (2005). L'éducation physique, une discipline en progrès? *Carrefours de l'éducation* , 2 (20), 61-87.
- Forest, D. (2006). Analyse proxémique d'interactions didactiques. *Carrefours de l'éducation* , 1 (21), 73-94.
- Gal-Petitfaux, N. (2015). *L'activité de l'enseignant d'Éducation physique chevronné en début de leçon : interactions et engagement intentionnel*. *eJRIEPS*, 34, pp.62-89. Consulté le

- juin 20, 2015, sur http://elliadd.univ-fcomte.fr:http://elliadd.univ-fcomte.fr/ejrieps/system/files/eJ34_Gal.pdf
- Huet, B. & Gal-Petitfaux, N. (2011). *L'expérience corporelle*. Paris: Editions EP&S.
- HEP Vaud. (2015, Août). *Master en enseignement Secondaire I - Plan d'études année académique 2015 - 2016*. Récupéré sur [www.etudiant.hepl.ch: http://etudiant.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/filiere-sec1/programme-formation/plan-etudes-s1-2015-2016-hep-vaud.pdf](http://www.etudiant.hepl.ch:http://etudiant.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/filiere-sec1/programme-formation/plan-etudes-s1-2015-2016-hep-vaud.pdf)
- HEP Vaud. (2013). *Formation des enseignants - Référentiel de compétences professionnelles*. Récupéré sur [www.hepl.ch: http://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/interfilieres/referentiel-competences-2013-hep-vaud.pdf](http://www.hepl.ch:http://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/interfilieres/referentiel-competences-2013-hep-vaud.pdf)
- Jourdan, I. (2006). Rapport au corps, rapport aux activités physiques, sportives et artistiques et logique professionnelle Deux études de cas en formation initiale en EPS . *aster* (42), pp. 57-78.
- Jousse, M. (2008; 1969). *L'Anthropologie du geste*. Paris : Gallimard.
- Julien, M.-P. (1999). Des techniques du corps à la "synthèse corporelle" : mises en objets. Dans M.-P. Julien & J.-P. Warnier, *Approches de la culture matérielle. Corps à corps avec l'objet* (pp. 15-28). Paris: L'harmattan.
- Laurent, Y. & Saujat, F. (2014) « Place des techniques corporelles dans le travail des enseignants d'EPS et conséquences pour la formation des enseignants expérimentés », *Recherches & éducations* [En ligne], 12 | octobre 2014, mis en ligne le 25 février 2015, consulté le 04 juin 2016. URL : <http://rechercheseducations.revues.org/2195>
- Lebreton, D. (1984, juillet-décembre). L'effacement ritualisé du corps. *Cahiers internationaux de sociologie* , 77, pp. 273-286.
- Lebreton, D. (1994). *La sociologie du corps*. Paris: PUF.
- Lenzen, B., Cordoba, A., Poussin, B., Denervaud, H., & Deriaz, D. (2013). L'intervention en éducation physique à l'école primaire et secondaire à Genève, entre discipline(s) de référence, demandes sociales et discipline scolaire. Dans J.-L. Dorier, F. Leutenegger, & B. Schneuwly, *Didactique en construction, constructions des didactiques* (pp. 109-127). Bruxelles: De Boeck.
- Leplat, J. (2013). Les gestes dans l'activité en situation de travail. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* (15-1).
- Loret, A. (1995). *Génération Glisse : dans l'eau, l'air, la neige : la révolution du sport des "années fun"*. Paris : Editions Autrement – Série Mutations (155-156).
- Maisonneuve, J. (1976). Le corps et le corporéisme aujourd'hui. *Revue française de sociologie* , 17-4, pp. 551-571.
- Martinand, J.-L. (1981). Pratiques sociales de référence et compétences techniques. À propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième. *Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation. Actes des Troisièmes Journées Internationales sur l'Education Scientifique*. (pp. 149-154). Paris: Université Paris 7.
- Matthieu, Q. (2014). Faire l'expérience corporelle de la pluralité : le cas de l'enseignant d'EPS. *Movement & Sport Sciences* , 1 (83), pp. 49-66.

- Maulini, O. (2009). Devenir enseignant : invariants et évolution des débuts dans la profession. Dans R. Goigoux, R. Luc, & M.-C. Toczec-Capelle, *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont: Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Mauss, M. (1950). Les techniques du corps. Dans *Sociologie et Anthropologie*. Paris: PUF.
- Oboeuf, A., Gérard, B. & Sudre, D. (2013). Se focaliser sur la situation sociale : quelques pistes pour modéliser les rapports de l'acteur à autrui, l'espace, le temps et les objets. *RECHERCHES QUALITATIVES , Hors Série* (15), pp. 200-220.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant? *Recherche et Formation* (15), pp. 7-38.
- Paquay, L. (2007). Quelques clés pour former des enseignants professionnels... Enjeux, stratégies, et perspectives. *Formation de perfectionnement des pratiques de formateur*. Grenoble: AFICFP.
- Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris: INSEP.
- Parlebas, P. (1999). *Jeux, sports et sociétés. Lexique de praxéologie*. Paris: INSEP.
- Pastré, P., Mayen, P., & Gérard, V. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie* (154), pp. 145-198.
- Périsset, D. (2015). Mais pourquoi parle-t-on tellement de professionnalisation ? Entre sociologie des professions et nouvelles gouvernances : réflexion autour d'un concept polymorphe. In B. Wenzel, V. Lussi & R. Malet (Ed.), *Professionnalisation de la formation des enseignants: des fondements aux retraductions nationales* (pp. 17-40). Nancy : Presses universitaires de Lorraine.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation , XXIV* (3), 487-514.
- Piret, A. (2004). *Description et analyse des processus de socialisation coporelle en contexte de formation professionnelle: le cas de la formation en soins infirmiers*. Consulté le octobre 20, 2015, sur [dial.academielouvain.be](http://hdl.handle.net/2078.2/4226): <http://hdl.handle.net/2078.2/4226>
- Pujade-Renaud, C. (1977, juillet-août-septembre). Du corps enseignant. *Revue française de pédagogie* (40), pp. 45-49.
- Saujat, F. (2007). Enseigner : un travail . Dans V. Dupriez, & G. Chapelle, *Enseigner* (pp. 179-188). Paris : PUF.
- Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: Presses universitaires de Rennes .
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitive Research : Grounded theory Procedures and techniques*. Newbury Park : Sage.
- Ria, L. (2009). Les "passages à risque" des enseignants débutants en milieu difficile au coeur du développement de leur activité professionnelle. *Colloque international de la CDIUFM: "Développement professionnel des enseignants"*. Rouen.
- Ria, L., & Chaliès, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité. La cas des enseignants débutants. *Recherche et Formation* (42), pp. 7-19.
- Rix, G., & Lièvre, P. (2005). Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine. *6ème Congrès Européen de Science des Systèmes*.

- Rogalski, J. & Leplat, J. « L'expérience professionnelle : expériences sédimentées et expériences épisodiques », *Activités* [En ligne], 8-2 | octobre 2011, mis en ligne le 15 octobre 2011, consulté le 19 mars 2016. URL : <http://activites.revues.org/2556>
- Tomas, J.-L., Simonet, P., Clot, Y., & Fernandez, G. (2009). Le corps : l'oeuvre du collectif de travail. *Corps* , 1 (6), 23-30.
- Venturini, P. (2012). Action, activité, "agir" conjoints en didactique:discussion théorique. *Education & Didactique* , 6 (1), pp. 127-136.

Illustrations

Figure 1 – Codage de l’engagement corporel selon enregistrement PE	33
Figure 2 – Codage du rapport entre l’engagement corporel et les éléments pris en compte dans la situation...	34
Figure 3 – Codage de l’organisation de l’action	35
Figure 4 - Corinne, Leçon 1, moment 1	37
Figure 5 - Organisation de l'action de Corinne, Leçon 1, moment 1	38
Figure 6 - Corinne, Leçon 1, moment 2	39
Figure 7 - Organisation de l'action de Corinne, Leçon 1, moment 2	40
Figure 8 - Corinne, Leçon 2, moment 3	41
Figure 9 - Organisation de l'action de Corinne, Leçon 2, moment 3	42
Figure 10 - Corinne, Leçon 2, moment 4	43
Figure 11 - Organisation de l'action de Corinne, Leçon 2, moment 4	44
Figure 12 - Corinne, Leçon 3, moment 5	45
Figure 13 - Organisation de l'action de Corinne, Leçon 3, moment 5	46
Figure 14 - Louis, Leçon 1, moment 1	48
Figure 15 - Organisation de l'action de Louis, Leçon 1, moment 1	49
Figure 16 - Louis, Leçon 1, moment 2.....	50
Figure 17 - Organisation de l'action de Louis, Leçon 1, moment 2.....	50
Figure 18 - Louis, Leçon 2, moment 3.....	51
Figure 19 - Organisation de l'action de Louis, Leçon 2, moment 3.....	52
Figure 20 - Louis, Leçon 2, moment 4.....	53
Figure 21 - Organisation de l'action de Louis, Leçon 2, moment 4	54
Figure 22 - Représentation schématique de la dynamique	59
Figure 23 - Technicité corporelle de l'enseignant novice	62

Tableaux

Tableau 1 – Corinne : engagement corporel réalisé.....	47
Tableau 2 – Corinne : reconfiguration de l'organisation de l'action envisagée	47
Tableau 3 – Louis : engagement corporel réalisé	55
Tableau 4 – Louis : reconfiguration de l'organisation de l'action réalisée.....	55

Annexes

Annexe 1 - Analyse lexicale du Référentiel de compétences (HEP Vaud, 2013).....	I
Annexe 2 - Analyse lexicale des Plans d’études pour la formation à l’enseignement secondaire 1 (HEP Vaud, 2015).....	II
Annexe 3 - Le programme du module MS31.....	III
Annexe 4 - Le programme du module MS11.....	IV
Annexe 5 - Questionnaire de candidature.....	V
Annexe 6 - Corinne, entretien 1, transcription codée des moments 1 et 2.....	VI
Annexe 7 - Corinne, entretien 2, transcription codée des moments 3 et 4.....	X
Annexe 8 - Corinne, entretien 3, transcription codée du moment 5.....	XV
Annexe 9 - Louis, entretien 1, transcription codée des moments 1 et 2.....	XIX

Annexe 10 - Louis, entretien 2, transcription codée des moments 3 et 4.....	XXIV
Annexe 11 - Données d'auto-positionnement.....	XXIX
Annexe 12 - Corinne, traitement des données.....	XXX
Annexe 13 - Louis, traitement des données.....	XXXIII

Annexe 1 - Analyse lexicale du Référentiel de compétences (HEP Vaud, 2013)

Remarque		0	Mouvement	3	Gest. (e/ion)	4	Corp.	52	Acti./Agil.	10	
HEP VD mai 2013	Référentiel de compétences professionnelles	0	-	intro p3	1 Gestes professionnels	intro p3	2 corps enseignant	intro p3	3 ressources que l'acteur sait mobiliser acteur social autres acteurs	intro p3	1
				intro p3	1 gestion de la mobilité	c.3 p8	1 corps de métier	intro p3	19 activité professionnelle enseign. est une activité activité d'enseignement activité d'apprentissage activité intellectuelle	c.5 p15	2
				c.8 p20	1 Gestion de l'enseignement			intro p3	21 action professionnelle réflexion dans l'action action en classe champ d'action action pédagogique	c.8 p20/21	7
								c.4 p11	2 acte d'enseigner actes menés		
								c.10 p24	6 interaction/retroaction		
								c.5 p14	1 implique activement l'él.		

Techn.	2	Attitude	16	Prati. (que/cien)	2	Affect (if/vité)	0	Emoti (on./vité)	0	Posture	2	Langage	0	Physique
sans pour autant proposer un descriptif trop détaillé et techniciste	c.6 p16 c.10 p25	2 attitudes pouvant guider	intro p3 c.1 p4 c.2 p6/7 c.4 p10 c.6 p16 c.8p20/21 c.10 p24 c.11 p26	16 pratique intentionnelle pratique culturelle (ses/sa)pratique quotidienne pratique d'écoute pratique enseignante pratique pédagogique mettre en pratique	c.4 p12 c.6 p17	2 composante ...affective dimension ...affective	0 -	0 -	0 -	2 écrit/oral	0	0	0	
techniques d'évaluation techniques d'animation														
technologies														

Annexe 2 - Analyse lexicale des Plans d'études pour la formation à l'enseignement secondaire 1 (HEP Vaud, 2015)

Remarque		0	Mouvement	10	Gest. (e/ion)	3	Corp.	15	Acti./Agi.	3	Techn.	0				
HEP VD août 15	Plan d'études MS1	0		p6	1	gestion de l'enseignement	p6/7/34	3	corps enseignant	p6	2	activités d'enseignement	p6	1	technologies de l'info	0
				p7	1	gestion de situations				p7	1	apprentissage par l'action	MSSYS31	1	techniques de l'éducation	
				p7	3	gestion des études				p7	1	activité d'autoévaluation	MSMUS35	1	techniques de la voix	
				p7	1	gestes professionnels				p7	2	participation active				
				modules	3	gestion de la classe				p9	3	interaction				
			1	gestion des apprentissages				p9	3	action (formation pratique)						
								p9	1	activité professionnelle						
								p10	1	vie active						
								p10	1	entrer en action						

Attitude	27	Prati. (que/cien)	0	Affect. (if/ivité)	0	Emoti. (on./vité)	2	Posture	0	Langage	1	Physique		
	p3/9/10/15	6	pratique professionnelle sa/ses pratique	0		0	1	posture éthique	0		1	Education physique	1	identité construction d'une identité prof (sem intégr. Rapport à l'altérité)
	p6/7/9	8	téorie/pratique				1	posture réflexive					3	dev de la capacité réflexive
	p6/7	2	pratique réflexive										1	dev académique
	p4/7/8	3	formation pratique pratique guidée											dev des connaissances
	p7/9/15	3	praticien formateur											développement d'une posture éthique
	p9/10	3	la pratique de...*											
	MSAVI31-2	1	mise en pratique											
	MSECO31-2	1	Travaux pratiques											
	MSECO11-2		analyse de pratique											
	MSCI12-2													
	MSINT													

Annexe 3 - Le programme du module MSEPS31

28.05.16 11:36

MASTER EN ENSEIGNEMENT POUR LE SECONDAIRE I	
MSEPS31	DIDACTIQUE DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE AU SECONDAIRE
	français
Unité d'enseignement et de recherche (UER)	Ce module présente les gestes professionnels de l'enseignement de l'Education physique et Sportive au secondaire 1 et au secondaire 2
Filière(s)	Didactique de l'éducation physique et sportive (EP) Crédits ECTS 6
Mention-Profil	Master en enseignement pour le secondaire I
Niveau	B = Basic level = Introduction aux concepts
Type de module	C = Core = Discipline principale
Position indicative dans le cursus	
Semestre/fréquence	Semestre d'automne
Plages horaires possibles	Vendredi 08:15-09:45 Vendredi 10:15-11:45
Connaissances préalables recommandées	Bachelor ou master en sciences du sport
Compétence(s) travaillée(s)	Compétence 4 Compétence 6 Compétence 1
Niveaux de maîtrise évalués	- Concevoir des activités d'enseignement-apprentissage variées, cohérentes et fondées aux plans didactique et pédagogique et d'un niveau de complexité permettant la progression des élèves dans le développement de leurs compétences (4) - Adapter le déroulement de l'activité aux réalités du moment (4) - Mettre en place et maintenir des routines permettant un déroulement efficace des activités usuelles de la classe (6) - Repérer et analyser des problèmes qui nuisent au fonctionnement de groupe-classe (6) - Manifester une compréhension critique des savoirs à enseigner afin de favoriser la création de liens significatifs chez l'élève (1)
Unités de formation	MSEPS31- Enseignement et apprentissage en EPS Crédits ECTS 3 Cours 1 MSEPS31- Organisation et gestion des apprentissages Crédits ECTS 2 Séminaire 2 en EPS MSEPS31- Principes de l'enseignement des activités de Crédits ECTS 1 Séminaire 3 pleine nature
Thèmes et activités-clés	- Préparation et particularités de la leçon d'EPS (PER, manuels EPS, canevas, enseigner et faire apprendre) (4) - Donner des consignes, démontrer et gérer les élèves (formes de travail, méthodes et styles d'enseignement, éléments de motivation, rosace des sens, gestion, organisation, situations conflictuelles) (6) - Varier, doser, adapter les contenus, plein air, règles de sécurité, aide et surveillance (1) - Préoccupations des étudiants-enseignants et lien avec les stages
Ouvrages de base (*= imposés)	S. Brau-Antony (2001). Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête. Revue STAPS, 56. G. Cogérino (2002) Les difficultés de l'évaluation en EP : le cas des savoirs d'accompagnement. Revue STAPS, n°59. M. Durand (2001) Chronomètre et survêtement, Paris : PUF J. Florence, J. Brunelle, G. Carlier (1998) Enseigner l'éducation physique au secondaire, Bruxelles, Paris, : De Boeck Université. J.Méard & S. Bertone. (2009). Analyse des transactions professeurs-élèves en éducation physique : étude de cas. STAPS, 83, 87-99. M. Récopé (2001) L'apprentissage. Revue EPS J-P. Rey (2000) Le groupe, pour l'action, Paris : Revue EPS D.Siedentop (1994) Apprendre à enseigner l'EPS. Montmagny : Marquis J.-L. Ubaldi (2004) Les compétences. Pour l'action, Paris : Revue EPS Tous les manuels d'éducation physique, plus particulièrement la brochure No1. Plan d'Etudes Romand (MS1) Plan d'Etudes Vaudois (MS2) SEPS/BPA Guide des mesures de sécurité
Evaluation formative	Construction argumentée d'une leçon
Certification	Examen écrit, étude de cas Pour obtenir les crédits de ce module, l'étudiant doit participer aux travaux de préparation de l'évaluation formative ainsi qu'aux moments de préparation de l'organisation de l'évènement sportif. Il doit également être présent aux séminaires en présence d'élèves.
Calcul de la note	
	Responsable de module: Magali Descoedres
version 07.07.2015	Contact magali.descoedres@hepl.ch

Annexe 4 - Le programme du module MSEPS11

28.05.16 11:36

MASTER EN ENSEIGNEMENT POUR LE SECONDAIRE I							
MSEPS11	DIDACTIQUE DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE AU SECONDAIRE I						
	français						
Unité d'enseignement et de recherche (UER)	Ce module envisage l'enseignement de l'Éducation Physique et Sportive au secondaire 1 dans toute la diversité que ce degré propose. Un accent est porté sur la régulation des apprentissages et la différenciation. La didactique de la natation passe en revue tous les âges de la scolarité obligatoire. Didactique de l'éducation physique et sportive (EP) Crédits ECTS 6						
Filière(s)	Master en enseignement pour le secondaire I						
Mention-Profil							
Niveau	I = Intermediate level = Approfondissement des concepts						
Type de module	C = Core = Discipline principale						
Position indicative dans le cursus							
Semestre/fréquence	Semestres d'automne et de printemps						
Plages horaires possibles	Vendredi 08:15-09:45 Vendredi 10:15-11:45						
Connaissances préalables recommandées	Bachelor ou master en sciences du sport Module 31						
Compétence(s) travaillée(s)	Compétence 4 Compétence 5 Compétence 7						
Niveaux de maîtrise évalués	<ul style="list-style-type: none"> - Intégrer les activités d'enseignement-apprentissage dans une planification globale - Adapter le déroulement de l'activité aux réalités du moment - Prendre en compte la diversité des démarches des élèves - Détecter les problèmes d'enseignement-apprentissage qui surviennent et utiliser les ressources appropriées pour y remédier - Détecter, en situation d'apprentissage, les forces et les difficultés des élèves et ajuster son enseignement en fonction de ses observations - Utiliser à bon escient un éventail de techniques d'évaluation formelle et informelle (dont notamment l'autoévaluation des élèves) - Concevoir un enseignement approprié par rapport au développement, au potentiel et aux besoins des élèves 						
Unités de formation	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">MSEPS11- De la planification à l'évaluation en EPS</td> <td style="width: 20%;">Crédits ECTS 3</td> <td style="width: 30%; text-align: right;">Cours 1</td> </tr> <tr> <td>MSEPS11- Différenciation et pratique réflexive en EPS</td> <td>Crédits ECTS 3</td> <td style="text-align: right;">Séminaire 2</td> </tr> </table>	MSEPS11- De la planification à l'évaluation en EPS	Crédits ECTS 3	Cours 1	MSEPS11- Différenciation et pratique réflexive en EPS	Crédits ECTS 3	Séminaire 2
MSEPS11- De la planification à l'évaluation en EPS	Crédits ECTS 3	Cours 1					
MSEPS11- Différenciation et pratique réflexive en EPS	Crédits ECTS 3	Séminaire 2					
Thèmes et activités-clés	<ul style="list-style-type: none"> - Planification - Développement psychomoteur de l'enfant de -2 à +10 - Evaluation - régulation - remédiation - Différenciation et pratique réflexive - Diversité des classes et des élèves - Didactique de la natation - Variation d'une tâche - Didactique du plein air - Expérience pratique avec des élèves 						
Ouvrages de base (* = imposés)	<ul style="list-style-type: none"> - S. Brau-Antony & J-P Cleuziou (2005) L'évaluation en EPS. concepts et contributions actuelles. Paris: Actio - G. Cogérino (1998) Des pratiques d'entretien corporel aux connaissances d'accompagnement, Dossiers EPS No 37, Revue EPS, Paris - M. Durand (2001) Chronomètre et survêtement, PUF, Paris - J. Florence, J. Brunelle, G. Carlier (1998) Enseigner l'éducation physique au secondaire, De Boeck Université, Paris, Bruxelles - J. Méard & S. Bertone (1998) Le professeur d'EPS et les attitudes d'élèves, Dossiers EPS No 38, Revue EPS, Paris - M. Récopé (2001) L'apprentissage, pour l'action, Revue EPS, Paris - J-P. Rey (2000) Le groupe, pour l'action, Revue EPS, Paris - R.A Schmidt (1993) Apprentissage moteur et performance, Vigot, Paris - J-L. Ubaldi (2005) Les compétences. Pour l'action. Paris: Revue EP.S - Plan d'études vaudois et plan d'études romand - guide des mesures de sécurité. SEPS - BPA - qeps.ch 						
Evaluation formative	construction et mise en pratique d'activités						
Certification	Conception et analyse d'une planification et Examen oral						
Calcul de la note							
version 15.11.2012	Responsable de module: Alain Mermoud Contact: alain.mermoud@hepl.ch						

Annexe 5 - Questionnaire de candidature



François Ottet - Chargé d'enseignement UER EPS - HEP VD - Av. de Cour 27 - 1014 Lausanne
francois.ottet@hepl.ch +41 21 316 04 73 +41 76 384 30 59

Candidature à l'étude "Le corps de l'enseignant d'EPS"

Nom: _____ Prénom: _____
 Date naissance: _____ Sexe: F / M
 @mail: _____ Mobile: _____
 Autorisation de filmer dans l'établissement: oui / non

	Pratique sportive régulière:	Club	Autonome	Compétition	Loisirs	Nbre d'années
	<ul style="list-style-type: none"> • encore aujourd'hui ou arrêtée mais pratiquée durant plus d'une année <ul style="list-style-type: none"> ○ mettre une croix dans le type de pratique -> ○ indiquer le nombre d'années de pratique -> 					
1						
2						
3						
4						

Expérience professionnelle:	Durée (année)	Nbre d'heure/période (moyenne/année)
A. Engagement en tant que (y compris 2015):		
• maître EPS		
• enseignant d'autres disciplines		
• entraîneur/coach sportif		
• Autre:		
B. Remplacement (y compris 2015):		
• en EPS		
• autre discipline		
C. Stage (avant rentrée 15/16):		
• en EPS		
• autre discipline		

Veuillez joindre une copie de votre horaire de stage/enseignement actuel, précisant le nom de l'établissement, le type de stage et le niveau des classes à l'horaire.

Merci pour ces informations et au plaisir de notre prochaine rencontre.
 Ottet François

Annexe 6 - Corinne, entretien 1, transcription codée des moments 1 et 2

À propos de l'extrait vidéo 1

F : Je te laisse me décrire ce que tu fais...

C : Donc je déplace les engins pour qu'ils aient le champ libre... pour qu'y soient pas obligés de faire un détour et pénalisé... donc je tire un petit peu... En même temps³ je regarde où ils en sont... je regarde ce qu'ils font... j'essaye d'arbitrer⁶ aussi parce que ... ben peut-être que mes consignes⁴ étaient pas assez claires pis du coup certains touchent trop facilement le sol⁴... je fais le tour²...

F : Tu fais le tour...

C : Ouais je me déplace vite³ en fait... (rire) Je me rends compte. Je pensais pas que j'avais fait autant de trajet²... Voilà ben je regarde un peu les stratégies⁴ de chacun¹... Ici je leur rappelle⁷ qu'il faut pas toucher le sol⁴... Voilà je vais rappeler⁷ la même chose⁴ à l'autre groupe¹ parce que je me dis qu'ils vont jamais réussir à sauter sans toucher le sol⁶... ça je pense que c'était de ma faute... c'était pas assez clair. Beaucoup ont pensé que c'était juste les pieds qui devaient pas toucher par terre...

F : Et là...

C : Ben là je lui rappelle encore une fois³ la même chose⁴... Ben en fait je me répète encore une fois³ vers les autres groupes¹... parce que mes consignes⁴ étaient pas claires... Peut-être que j'aurais pu laisser aller comme ça^R...

F : Qu'est-ce qui semble se passer là... quand tu dis : j'aurais pu...

C : Le scénario était pas comme je l'imaginai... Alors si j'avais voulu qu'y soit comme je l'imagine plus, il aurait fallu que ma consigne soit plus claire^R dès le départ³. Après finalement³ tous les groupes¹ s'y sont mis comme ça, c'était pas très grave mais sur le moment³ j'ai pas pu m'empêcher de rattraper le tir⁵ en passant vers les groupes² pour dire : ben voilà... c'est pas seulement les pieds mais toutes les parties du corps qui n'ont pas le droit de...

F : Et comment tu ressens cette activité que tu as là... Si on la regarde à nouveau... Parce qu'à un moment tu m'as dit : Ah je me déplace beaucoup...

C : Oui, oui, je tourne en rond²... (rire) Ben là je suis très prise dans le... dans l'activité⁵... Je ne sais pas comment le dire autrement...

F : C'est quoi qui te prend...

C : C'est les règles⁴... C'est les consignes⁴... d'une part³ pour que tout le monde¹ ait les mêmes règles⁴ et pis d'autre part aussi³, c'est regarder quelles stratégies ils ont et comment ils collaborent⁴...

F : C'est quoi le lien entre ce que tu dis prendre en compte et le fait que tu tournes en rond...

C : Je sais que j'ai vu chacun des groupes¹ à ce moment là³, mais je pensais pas que je marchais autant d'un groupe à l'autre² comme ça tac tac tac tac tac (rythmé en rafale)...

F : Qu'est-ce qui te surprend là dedans...

C : Cette espèce d'activité comme une petit insecte (rire) qui se dépêche^R... voilà... je ne sais pas comment le... Je pensais pas que c'était aussi actif... Je pensais que j'étais plus euh calme, je me sens pas... pas calme mais... concentrée et je pense du fait que je suis focalisée sur ces informations là⁴ ben du coup je ne me suis pas du tout rendu compte que dans l'espace je me déplaçais autant³... et à cette vitesse^{3R}...

F : Et alors par rapport à cette surprise, tu te dis quoi... on doit faire ça en eps...

C : Alors là, j'ai même pas pensé à ça... on doit ou on doit pas... pour moi l'important, c'est que eux bougent... tant que je ne les gêne pas, ça me dérange pas... On peut gérer en restant^R dans un coin². Là je veux pas non plus crier... c'est vrai que quand je peux ne pas

crier à l'autre bout de la salle j'aime bien... C'est aussi pour ça que je me déplace⁵ de groupe en groupe² parce que y'a déjà beaucoup de bruit... là on l'entend pas (visionnement à la sourde)... Si je veux pas crier je suis un peu obligée d'aller à proximité² et c'est un peu aussi les encourager⁷... rentrer un peu avec eux¹ dans le jeu²... plutôt qu'être dans un coin²...

F : Et là...

C : Et là je leur explique comment... parce que c'est un peu ma faute... ma consigne était pas claire...

F : Tu permets... (stoppe la vidéo) quand tu dis c'est ma faute... Est-ce que les élèves avaient déjà fait cela...

C : jamais...

F : En disant mes consignes étaient pas claires, tu t'attendais à quoi... de la part d'élèves qui n'avaient jamais fait ça...

C : (rire) Je m'attendais à ce qu'ils mettent les tapis plus proches et qu'ils essayent de gagner du temps non pas en les mettant loin et en sautant loin sur les tapis mais en se dépêchant de les transporter... voilà... c'est ça⁶...

F : Et avec cette image, est-ce que tu t'imagines bouger autrement dans la salle si ça c'était passé comme tu l'avais imaginé...

C : Oui probablement... probablement... je ne serais pas passée de groupe en groupe² autant³ pour rappeler la consigne et je me serais placée en avant d'eux²... Je les aurais regardé venir... Peut-être passer plus proche² d'un groupe¹ pour les encourager⁷... Mais beaucoup moins^R... je pense... J'aurais aussi pu arrêter finalement, c'est vrai et puis dire la règle clairement et puis faire reprendre^R après³...

F : Dans cette éventualité, aurais-tu changé quelque chose...

C : Mais tu vois je n'imaginai pas que j'étais autant en déplacement... Alors peut-être que je me serais tout autant déplacée dans la réalité... Et là je rentre aussi dans l'activité... dans l'ambiance, dans l'énergie, dans voilà la motivation. Là je me mets aussi dans le cours... Je bouge, je suis dedans, je suis là⁵... Je pense que ça fait partie...

F : Donc ça voudrait dire que les maîtres EPS rentrent dans leur leçon...

C : ... en se déplaçant... (rire) Non pas forcément. Je pense que chacun a son euh... mais peut-être que moi c'est ça... faudrait que je voie d'autres leçons... Je sais pas... Faudrait que je voie d'autres moments... Est-ce que c'est récurrent ou pas... Est-ce que c'est propre à cette activité-là ou cet échauffement-là... Ou est-ce que c'est quelque chose que je fais toujours... Je sais pas mais là ce que j'ai ressenti sur le moment et la première fois que tu es venu, c'est vraiment que ce moment d'échauffement pour moi c'était le moment où je rentrais vraiment aussi dans ma leçon. C'est à dire je sais ce que je veux faire après mais là je suis avec eux... enfin voilà... l'ambiance je la sens, je m'en imprègne... tu vois... après je sais pas si c'est lié ou pas... enfin quel est le lien avec ce déplacement...

F : On va en rester là pour cet extrait...

C : ... c'est marrant en fait... on se souvient pas de ce qu'on fait...

À propos de l'extrait vidéo 3

C : Je suis passé vers ce groupe²... pareil, donc là je me déplace... et je vais rester plus vers ce poste² parce que là c'est quelque chose de nouveau⁴ et j'ai quand-même un peu l'inquiétude⁵ qu'ils¹ se fassent mal⁴ à la nuque... Là c'est l'inquiétude⁵, si ils¹ ne font pas forcément juste ils¹ risquent de se faire mal⁴... tandis que les autres postes⁴ pour moi au niveau de la sécurité⁴, il n'y avait pas de risque⁴, je pouvais les¹ laisser plus autonomes⁷... Et je crois que quand on a fait les démos postes par poste, j'ai vraiment insisté là-dessus... Et là je répète encore, j'ai bien vérifié que ça joue... Mais peut-être pas assez finalement là je me rends compte...

F : Qu'est-ce qui te fait dire ça...

C : Ben parce que je me vois vite³ passer... tac, tac... Je les ai pas tous vu... L'idée c'était que je reste à ce poste²... (rire) Mais ça se passe différemment... Déjà³ là en fait parce que je me rends compte, en jetant un coup d'œil, qu'il faut que je tourne vers les autres postes²... Là mon souci en fait c'est la sécurité⁵... Je suis un peu obnubilée par la sécurité⁵. Ça me stresse⁵.

F : Et comment ce stress se manifeste concrètement dans ce que tu fais...

C : Je crois que je suis sérieuse. Je crois que je souris pas beaucoup. Je les¹ corrige beaucoup au niveau individuel⁷... On enlève une hauteur⁴... Là je continue à regarder un peu partout²... C'est vrai que... C'est marrant parce que là je me retrouve un peu comme dans la situation du départ où je passe assez vite³ de groupe en groupe² tac tac tac tac... Je sens que je suis un peu... mais c'est pas le même ressenti que pour le premier où c'était plus pour rentrer dans l'énergie... voilà... Là ça me stresse ouais... ça me stresse⁵ (auto-positionnement -1)... c'est plutôt désagréable...

F : Tu peux m'en dire plus...

C : Ben ouais je suis un peu angoissée, c'est un grand mot mais oui je suis stressée, j'ai de la peine à... j'aimerais pouvoir me dédoubler en six là⁵ et (rire) être à côté² des élèves¹ à chaque fois³ mais ça ne va pas être possible... Du coup c'est ça qui m'a fait dire au début de l'entretien que ces postes... je pense que y'a des choses qui étaient trop difficiles⁴ pour eux¹... J'ai peut-être voulu les laisser trop autonomes⁷ sur des choses qui étaient trop difficiles⁴... J'aurais peut-être dû en mettre moinsR...

F : Tu utilise pour la première fois le mot autonomie... Ton comportement tac tac tac, est-ce qu'il est en accord avec cette idée d'autonomie...

C : Ben non justement pas... C'est qu'à la base je voulais leur laisser plus d'autonomie⁷... du coup je stresse... J'oublie l'autonomie⁵ que je voulais leur laisser et je passe d'un groupe à l'autre².

F : Au départ tu disais qu'il y avait un poste qui comportait un risque et qui justifiait ton attention et maintenant en regardant ton activité tac tac tac de porte en poste, tu as l'air de dire que c'est partout qu'il y a ce stress de la sécurité...

C : Non c'était pas partout² mais c'est peut-être que d'un coup je me rends compte que... typiquement l'assurance⁶, j'ai quand-même dû rappeler⁷ à chaque fois³ vraiment : vous laissez pas ces positions (devant le caisson) pour aller attendre votre tour derrière. Et je me rends compte que je dois leur¹ rappeler⁷ assez souvent³... que une fois que³ je l'ai dit ils¹ vont le faire mais que ça pouvait pas fonctionner d'emblée comme çaR. Et on aurait dû tourner tous... De nouveau c'est toujours cette idée... enfin le but c'est toujours qu'ils soient en activité⁴... Alors tourner tous¹ sur deux postes² similaires en vague ça prend beaucoup de temps³ pour que finalement ils¹ ne fassent pas grand chose⁴. Donc peut-être que cette étape il faut passer par là... par ce moment où moi je stresse un peu plusR. C'est aussi les premières fois³ où on fait des activités qui leur demande la sécurité⁴ de leur part¹, l'auto-assurance⁶, des choses qui sont assez nouvelles³ pour eux et moi. Du coup c'est peut-être cette mise en place progressive qui demande que cette leçon-làR...

F : Donc là il y aurait un enjeu de quelque chose à apprendre pour les élèves...

C : L'auto-assurance⁶ on l'a déjà³ vu pour les rotations⁶ mais c'est vrai que l'enjeu était pas forcément... bon ils étaient moins seuls¹ déjà, on l'a fait plus par vague⁴ justement. Et là c'est la première fois³ où ils sont très seuls¹ d'un poste à l'autre² et pour moi il y a clairement ce stress⁵...

F : Les autres enseignants d'EPS, tu imagines qu'ils vivent ces moments de la même manière...

C : Non je pense que... Non. Pour moi là c'est vraiment... D'ailleurs je me pose encore la question comment je vais faire pour amener ces activités que ce soit les agrès... pour faire un mix entre ils sont actifs et aussi parfois autonomes sans qu'il y ait trop de temps d'attente... et

puis on est en sécurité. Je sais toujours pas vraiment... enfin je nage un peu... Du coup non je pense qu'ils le vivent beaucoup mieux (rire) qu'ils sont beaucoup mieux organisés que moiR...

F : Tu parles d'organisation... Comment tu t'imagines leur organisation...

C : Ils savent mieux ce qui marche... là où ils peuvent laisser les élèves autonomesR... Peut-être plus progressifR... Là je me rends compte... Je sais pas si, pendant la démonstration³ des postes, je les¹ ai fait se positionner juste pour assurer leur camarade⁶... En débutant³ il y a trop de choses⁴ que je veux faire trop vite³...

F : En disant il y a trop de choses que je veux faire trop vite, est-ce que tu entends une modification pour obtenir plus de calme et d'efficacité...

C : Oui comme je disais avant... faire moins de postes... certains les dédoubler... ça permet de surveiller la même chose, la même consigneR... ça permet de rappeler une seule chose à chaque poste alors que là ça change à chaque posteR... tac tac... (rire) Il faut bien des cobayes...

F : Quand tu dis cobaye, les enseignants expérimentés sont passés par la même expérience que toi...

C : J'imagine que oui... enfin... je vois mal quelqu'un débarquer dans une salle de gym² pour son premier cours³ en sachant exactement comment faire...

F : Ce qui me questionne... ça veut dire que c'est quelque chose qu'on sait... ça va se passer comme ça... Puisque les experts d'aujourd'hui ils sont passés par là eux aussi... Et les novices refont la même chose...

C : Peut-être que j'ai pas assez anticipé... préparé... enfin... ce cours à ce niveau-làR. Peut-être que j'ai trop anticipé sur la pratique... vers quoi je voulais les amener, vers ce saut roulé⁶. Pis que j'ai un peu mis de côté cet aspect sécuritaire en pensant ben voilà... Y'a beaucoup de choses⁴ quand tu prépares⁷, c'est difficile d'avoir tout en têteR... Au début, c'est quand il y a une expérience³ comme ça que tu penses ces aspects différemment quand tu prépares. Tu les anticipes différemment... Tu as les clés mais c'est difficile quand tu prépares de penser à tout... Il faut un peu du A... un peu du B... c'est difficile de penser à tout... Là je me vois je suis très directive, j'ai le haut du corps tendu... et pis d'ailleurs les gestes, c'est stop, c'est... des gestes assez directs.

F : Aurais-tu autre chose à ajouter...

C : C'est bizarre, on n'a pas le même souvenir de ce qu'on voit... Ben là moi je suis surtout surprise dans les trois extraits de voir que alors qu'il me semblait que je restais assez longtemps³ vers les postes², là tout est très rapide. Je bouge, je suis assez surprise de ces déplacements. C'est un peu une meilleure organisation qui me permettrait de rester un peu plus à un endroit, plus au calmeR. C'est du coup rattraper un peu ces moments de stress. Je me disais me dédoubler en six, c'est vraiment ça, j'ai de la peine à organiser pour que les choses fonctionnent sans que je doive prendre chaque élève individuellement¹ pour l'amener vers ça⁴R.

Annexe 7 - Corinne, entretien 2, transcription codée des moments 3 et 4

F : Comment as-tu vécu la première... le premier entretien

C : ça c'est bien passé, c'était assez révélateur de se voir comme ça. La principale chose qu'on a vu la dernière fois c'était ces déplacements... après je sais que c'est pas forcément tout le temps, mais ces déplacements je les ai sentis aussi et puis de voir à quel point c'était...

F : Et les... répercussions d'avoir vu ça.

C : Ben je pense que ça marque suffisamment pour être plus attentive. Bon après le truc c'est que il y a beaucoup de choses auxquelles je dois être attentive et j'arrive pas toujours à être attentive à tout et du coup ben c'est sûr là j'ai ces images (montre l'impression capture d'écran de PE) et ça marque un peu plus

F : Cette image (PE) quand est-ce qu'elle est présente

C : Par exemple elle est présente quand je prépare aussi... Et le fait de prendre le temps... de l'auto-confrontation... mais pourquoi c'était comme ça, ça m'a permis de réaliser aussi ce qui m'empêchait de rester à un endroit. Et ça c'était bien... J'y trouve mon compte...

À propos de l'extrait vidéo 1 (14'00)

C : Là, je bouge pas... enfin je bouge quand-même, j'ai les mains sur les hanches(d)... Je passe de nouveau3 vers l'autre tapis2... Je me suis juste assurée vers les deux groupes2... Et après ben voilà, après c'est ça... (rire) Là je suis... je réalise en effet que l'effet que je souhaitais, ça ne jouait pas du tout comme ça5... Du coup c'est un peu contre... Ce que je leur ai demandé de faire c'était un peu à l'inverse de ce que je voulais4 qu'ils fassent... Pour faciliter le passage du camarade au dessus on a tendance à faire la banane6 parce que c'est plus facile alors que justement je voulais qu'ils ne la fassent pas (rire)... Donc après3 de toute façon c'est lancé pis on y va, je vais pas... Enfin j'ai pris l'option de ne pas tout arrêter7 et de tourner un peu pour leur dire que c'était7...

F : Tu dis que tu as pris l'option...

C : Je pense que j'aurais pu tout arrêter et dire : stop, on recommenceR... On passe dessous déjà... Comme ça, ça les force à se mettre plus haut, plutôt que de passer dessus6. Ou alors j'aurais pu le faire directement sur le dos en passant dessous pour les forcer à lever les hanches6. J'aurais pu arrêter, sur le moment3 je l'ai pas fait... Je sentais que le temps passait3... et que la course d'avant4 ça a pris plus de temps3 que ce que j'avais imaginé5... Donc du coup j'ai continué, j'ai pris l'option de finir comme ça... Et d'ailleurs je vois, j'ai les épaules rentrées, je suis pas contente... Je te disais : je suis tendue. Moi ça se met vite sur le haut du dos... Je parle beaucoup visiblement, je suis en train de leur répéter de maintenir cette position7... Je me déplace de nouveau... J'ai pas mal navigué(a) autour des tapis2... Je navigue pour corriger parce que j'ai mal lancé le truc... C'est pas très agréable en fait... Et maintenant en le regardant ça confirme l'impression que j'ai eue sur le moment...

F : Est-ce que tu imagines une autre organisation de ton déplacement...

C : C'est pas le déplacement qui est désagréable... J'aurais dû arrêter, stop... on réexplique pour tout le monde, voilà on passe dessous. Et lancer un début de tour pis voir que ça marche pas et arrêter et je pose les règles... Et ça m'aurait probablement évité d'avoir à me déplacer pour répéter7 les mêmes choses4 une fois que3 c'était lancéR, que c'était dedans...

F : Tu sembles décrire deux modalités. Je lance mais je ne veux pas arrêter... Et une autre apparaîtrait, c'est : je lance, j'arrête parce qu'il y a quelque chose à faire et je relance...

C : Sur le moment3, j'arrive pas encore à réagir avec la... C'est des choses qui... comme ça avec le recul, au calme, je me rends compte que ça joue pas, qu'il aurait fallu arrêter... Mais sur le moment j'arrive pas encore à réagir comme ça et à prendre ce recul pour dire stop, ça va pas aller... Je me dis plutôt c'est pas grave on fait vite3 et ça ira et en fait non... ça va pas. En voyant là, c'est clair que ça va pas...

F : Tu dis en voyant là...

C : J'étais déjà pas contente sur le moment³ mais là je sens que je suis pas contente... C'était déjà le cas sur le moment³... Je vois que je suis crispée... De nouveau ce déplacement-là, je vois que c'est pas un déplacement qui est agréable... En me déplaçant je vois que... J'ai toujours la bouche ouverte... C'est que ça va pas...

F : Sur le moment, puis que tu prends la décision de ne pas arrêter, qu'est-ce qui est suffisamment important pour que tu te dise : j'arrête pas...

C : Je crois que c'est vraiment... aussi... c'est le temps³, c'est à dire que ça c'est quand même l'échauffement⁴... En me disant : oui c'est du renforcement, j'ai envie qu'on le fasse progressivement⁶... après ils avaient cette évaluation avec les positions⁷...enfin voilà, c'est vrai qu'on a fait différentes estafettes sous cette forme... là je vois que ça marche pas... Et après, sur le moment, je me dis mais mon objectif de la leçon⁴ il est après³, et maintenant³ j'aimerais y passer. Et d'ailleurs après il y a encore un autre truc qui a cause du temps a tourné différemment que je voulais... ben j'ai zappé des choses.

F : Visiblement, quand on est prof d'EPS, on a des moments dans les leçons où il y a des choix à faire... Dans ton discours il y avait autre chose que le temps, tu disais : il y a encore une autre partie de la leçon...

C : Oui, ça c'est pas la partie principale... C'est l'échauffement, le renforcement et puis après, l'autre partie demande aussi pas mal d'installation⁴ donc j'ai pas envie qu'on puisse pas... ben voilà qu'elle soit bâclée pis devoir réinstaller l'ensemble... C'est un peu des choix... Mais là en me voyant... si c'était à refaire je l'arrêteraï, je pense... quitte à pas le faire parce que là ça rime à rien^R...

F : Et dans l'éventualité où tu ne l'arrête pas, parce que tu prends cette décision : je ne vais pas y consacrer plus de temps aujourd'hui... Je sais que la qualité n'y était pas mais je les laisse aller... dans ce cas, est-ce que tu gardes le même déplacement et la même crispation ou est-ce que...

C : Bon là j'aurais pu me reculer pour crier haut et fort^R à tout le monde¹... mais il y a du bruit, beaucoup de bruit⁴ quand même alors je pense que j'aurais gardé le même déplacement parce que sinon je suis trop loin², je dois crier trop fort et j'aime pas crier d'un bout à l'autre de la salle. J'ai la voix qui va vite dans les aigus.. non, non j'aime pas⁵... C'est pas très agréable...

F : Et tu leur aurais crié quoi...

C : Les règles⁴ pour tout le monde¹... c'est que personne... enfin voilà, si la position n'est pas maintenue, le coureur s'arrête... Quelque chose qui les force à maintenir cette position⁶...

F : Donc tu maintiens la pression sur l'élément que tu avais demandé...

C : Oui sinon... je trouve... ça sert quand même à rien... Bon... Y'a peut-être une troisième solution... en fait c'est peut-être ça que j'aurais dû faire... à ce moment-là, me dire que c'est pas grave⁵... ils¹ bougent et ils¹ courent quand même... ils¹ se mettent dedans⁴ et moi rester à un endroit² et laisser la course⁴ se dérouler^R...

F : Et à ce moment tu as l'impression que ta crispation et que ton corps se manifeste différemment...

C : Oui, si j'arrive vraiment à me dire c'est pas grave... Mais ça il faut que j'apprenne... Je sens que c'est pas ce que je voulais... faudrait apprendre à dire : ça tant pis... ils ne sont pas en train de se blesser non-plus donc...

F : Tu semble dire que quand on est prof d'EPS ou prof tout court peut-être, il y a des moments où on doit apprendre le lâcher prise...

C : Probablement... C'est peut-être très individuel... personnel... C'est quelque chose typiquement où moi j'ai de la peine... que ce soit en salle de gym, en salle de sciences où ailleurs... j'ai de la peine à me dire ça tant pis...

À propos de l'extrait vidéo 3 (45'55)

C : Je me place... je suis sur le caisson... là je me trouve un peu loin des tapis2... j'ai pas l'air très à l'aise5... comme ça, mais c'est maintenant que je vois ça... Bon je pense que je suis trop loin2 là en fait et je dois me pencher en avant5 alors que sur le moment ça ne m'est pas apparu... Là je dirais que je suis mal à l'aise...

F : Est-ce qu'une sensation corporelle accompagne ce mouvement...

C : Je regarde le haut de mon corps... c'est là aussi que je vois si je suis crispée... C'est pas très agréable, je suis pas à l'aise, pas assez proche2 et du coup... Après... Ah là quand même il a fallu un petit moment quand même (rire)... et là j'ai bougé... C'est ce que j'allais dire : il faut que je me rapprocheR... parce que je me sens pas de pouvoir vraiment les retenir si ils tombent5-7... Et je n'ai pas bougé avant... C'est désagréable parce que je suis dans une position où je suis pas décontractée... je peux pas être dynamique, je suis pas juste dans cet entre-deux, prête à réagir... je suis toujours sous tension5 et en même temps pas dans une position...

F : Où est cette tension...

C : Ah elle est dans le dos... je suis penchée... maintenant je la ressens ici (montre le bas du dos)... Donc je change... je m'avance sur le tapis... J'arrivais pas à avancer le caisson à cause du pied des barres4... du coup je décide de monter à moitié sur le tapis2... Je sais pas si ça va vraiment faire... oui, je me sens quand même plus... voilà ouais... à l'aise...

F : Tu te sens maintenant, ici, ou là-bas (montre la vidéo)...

C : Les deux... ça a changé... Entre deux je suis pas toujours en tension... je suis prête à réagir au moment où l'élève arrive... J'étais en déséquilibre avant... Ben là je me sens à l'aise... je sais que je peux réagir que je peux faire quelque chose... c'est vrai que là ça change pas mal... et du coup je donne plus de corrections7 à chacun1 que les trois quatre premiers parce que du coup je... en étant à l'aise je vois mieux ce qu'ils font5... alors que les premiers j'étais plus concentré sur comment j'allais me mettre4-5, les rattraper et finalement j'ai moins regardé ce qu'ils ont fait... (vidéo change de point de vue) Alors là toujours sur la même position, on a baissé les barres et là ils font vraiment le saut roulé6... je vais les accompagner un peu plus... sous la nuque... les assurer un peu plus7... Voilà de nouveau, je refais... je réexplique quelque chose en faisant le mouvement quand je parle... Je reste ici et de temps en temps3 je tourne la tête pour voir le reste du parcours4... cette fois j'ai fait attention qu'ils aient pas trop besoin de moi7... et si il y a quelque chose à dire, je profite... De nouveau y'a beaucoup de paroles, en fait... (rire) ouais je dis quelque chose et je le fais en même temps... la parole et le geste...

F : Comment tu te sens dans ce moment...

C : Là je me sens plus agréable... je suis stable et du coup j'arrive à me concentrer sur d'autres choses que ça... Je pense que je suis... enfin pas relâchée complètement, je suis prête... à réagir. C'est pas de la tension... C'est dynamique, voilà...

F : Quand tu dis tension, relâchement, dynamisme...

C : Le dynamisme c'est en même temps suffisamment relâché pour voir plein de choses... et je pense, c'est les extrêmes... entre le relâchement et la tension... la juste gestion des deux, c'est le dynamisme qui permet de réagir... Et relâchement et tension sont nécessaires, la juste dose des deux dans la situation, parce que c'est pas toujours la même dose qu'il faut, fait que là on est bien pour réagir...

F : Et qu'est-ce qui fait que la tension de la première situation n'était pas agréable alors que la tension de cette situation, maintenant, à l'air de l'être...

C : Parce que la tension de la première situation, elle était involont... enfin j'étais dans le déséquilibre... elle était dans ma position alors que là la tension est concentrée sur les élèves1 et sur comment je vais les prendre4... Là elle est à sa place...

F : Et c'est quoi cette place de la tension...

C : Elle était sur l'assurance7... surtout...

F : Tu sembles dire que cette tension est passée du corps à ailleurs...

C : Du corps... peut-être déjà plus à la tête... plus de la concentration... Elle est restée dans le corps parce que la tension elle est quand-même, tu vois... elle est là elle fait partie de cette partie de tension qui alimente le dynamisme aussi... mais aussi dans la tête du coup ça libère... Oui le fait qu'il n'y ait plus cette tension de déséquilibre dans le corps fait que ça libère de la place pour la concentration... Là si tu me demande comment je perçois mon corps, ça devient très difficile de te le dire, parce que je suis bien, je sais plus... Alors que le premier passage, si tu me dis comment je perçois mon corps, c'est très facile parce que je sens que ça va pas... Quand ça va bien en fait je sais pas parce que j'y prête plus attention et quand j'y prête attention c'est qu'il y a quelque chose qui ne joue pas...

F : Est-ce qu'il te semble que c'est aussi ce qui s'est passé sur le moment pour te faire changer quelque chose...

C : Oui, je pense que je l'ai senti sur le moment... que ça n'allait pas. Pour moi c'est pour ça que je me suis déplacée... Je pouvais pas continuer en restant comme ça... Je crois que quand j'ai fait l'installation j'ai essayé de pousser ce caisson. Parce que je sais qu'il faut que je sois suffisamment proche... mais les pieds coinçaient, j'arrivais pas à mettre les pieds derrière les pieds de la barre et j'arrivais pas à l'avancer plus... donc je savais que... mais je me suis dit que ça allait aller... je me suis dit que je serais un peu vers l'avant mais que ça allait aller...

F : Un autre commentaire...

C : C'est marrant de voir les différents moments... de voir justement... je sais que dans ce moment-là j'étais vraiment là à ce que je faisais... concentré et c'est vrai que ça ressort assez bien... Bon ici les déplacements sont un peu limités, je peux difficilement monter et descendre du caisson... après c'est finalement plus agréable quand on est à un seul endroit2... quand on se focalise sur une chose4R...

F : Ce moment tu l'as donc bien vécu parce qu'il n'y avait pas cette notion de déplacement...

C : Oui... parce que justement je peux me concentrer sur une chose et m'y consacrer et pas être en permanence attirée par d'autres choses... sur lesquelles je n'arrive pas forcément encore à gérer : est-ce que c'est important, pas important, est-ce que je laisse... et tout de suite ça fait des parasites... un bruit de fond...

F : Est-ce que c'est le déplacement qui fait le bruit de fond... ou le bruit de fond qui provoque le déplacement...

C : Non, non, c'est le bruit de fond qui provoque le déplacement, c'est le fait de pas réussir à gérer, de prendre cette décision : est-ce que je laisse... c'est pas grave... est-ce que je continue et d'être dans cette incertitude de qu'est-ce que je fais et pas forcément satisfaite... qui provoque le déplacement, qui fait que j'essaye de rattraper d'une certaine manière en me déplaçant, en allant... en disant les choses à un groupe5 plutôt que d'arrêter tout le monde7... C'est l'inconfort de la situation qui provoque le déplacement...

F : Dans ce sens, quelle manière de faire tu entends pour essayer de te sortir de cette situation où le bruit de fond provoque un malaise qui t'oblige à te déplacer...

C : Bon dans la préparation7... réfléchir à ce que ça va provoquer et savoir qu'il y a des choses que je n'arrive pas encore à gérerR... et que ça va me perturber plutôt que me dire, dans ma préparation, non, non c'est bon, ça je laisserai et tout alors que non, sur le moment j'ai pas encore cette capacité à trier... Et la deuxième chose, c'est peut-être essayer de, sur le moment, de réaliser plus vite ce qui est en train de se passer et d'arrêter, serait-ce que le temps de réfléchir, de me dire est-ce que je continue ou est-ce que j'arrête mais arrêter cet entre-deux...

F : Et comment tu fais concrètement... par rapport à ce bruit de fond qui te fais bouger et qui t'empêche de prendre cette décision...

C : de prendre un peu de reculR... ça permettrait d'éviter que je me mette dans ce mouvement tout de suite3... de prendre ce temps3... en regardant un peu plus à l'extérieur2... de me dire est-ce que... sans entrer directement dans le... Et bien, je me reculerais pour voir l'ensemble pour avoir une vue vraiment sur l'ensemble... et à cet endroit, je m'arrête... debout, dans une position où je vois un peu tout...

F : Et là qu'est-ce que tu ferais avec tes bras...

C : Euh... Probablement j'aurais mes mains sur mes hanches(d)R...

F : Tu mettrais les mains sur les hanches...

C : Oui, pas parce que je veux le faire mais je pense c'est... je serais un peu... enfin en général, quand je suis dans cette prise de décision5 c'est un peu comme ça que je suis... quand je me rends compte que ça joue pas vraiment4...

F : Alors les mains sur les hanches(d)... c'est le signe de : ça joue pas vraiment... ou c'est le signe de : je me pose et ça m'aide à regarder...

C : Je sais pas... Je pense que c'est le signe de : il faut que je me pose et que je regarde7... mais si je le fais c'est quand même que la situation me demande de me forcer à... Je mettrais pas les mains sur les hanches dans une course d'estafette où tout va bien et je regarde... et ça se déroule comme je l'imaginai... Ouais, si ça va bien je n'ai pas les mains sur les hanches, j'ai les bras le long du corps et je pense que les mains sur les hanches(d) c'est vraiment : il y a un truc qui va pas... il faut que je réfléchisse... je sais pas si ça m'aide mais c'est une chose qui se fait toute seule...

Annexe 8 - Corinne, entretien 3, transcription codée des moments 5

À propos de l'extrait vidéo 1

F : Je te laisse me décrire ce que tu fais...

C : Alors j'observe, je me déplace encore... Ah oui, je donnais les signaux pour... ils devaient se déplacer dans la salle et à différents signaux soit se suspendre, soit être sous un objet... donc là je suis restée pour l'instant pas mal là, je reste quand même un peu par là, j'observe...

F : Par là c'est...

C : Ben... C'était... c'est assez central2 oui... je reste au centre2 ouais... Je parle je refais des signes avec les mains... je vois pas ce que ça voulait dire ça, mais je m'adressais à quelqu'un1... Ouais j'essaie de regarder un peu partout2/4 en fait, je tourne en... je sais même pas si je tourne vraiment en rond2, je fais des aller-retour vers le centre2 (rire)... mais c'est pas les mêmes déplacements que les dernières fois quand-même, c'est quand-même plus calme j'ai l'impression... je marche plus lentement, c'est plus que je regarde5/7... Bon on n'est pas dans des postes, je suis pas en train de courir d'un poste à l'autre comme on avait vu...

F : Une impression de plus de calme d'ailleurs tu décrivais cette partie comme étant assez agréable...

C : ...c'est plus des déplacements parce que je veux essayer de voir tout le monde1 et pis... mais c'est vrai que j'aurais pu me mettre finalement, me coller au mur là-bas2 et rester là-bas j'aurais vu tout le monde1 aussiR... Je me déplace, parfois ça permet aussi de parler... un se rappelait plus7 que deux coups de sifflets c'était dessous... voilà ça permet d'être... si je suis toujours au mur du fond ben ça nécessite de crier toujours...

F : Tu parles du mur du fond...

C : ... enfin du mur du fond, là par exemple (montre le mur de côté) comme je restais là (montre le centre), voilà j'aurais pu... ah voilà, ben tiens j'y étais...

F : Et si on regarde (reprend le visionnement)

C : (montre le mur côté gauche de l'écran)... (rire) j'y suis pas restée très longtemps3 (rire) j'y suis pas restée très longtemps3. Bon je me suis pas beaucoup éloignée2 non plus... et pas non plus en courant mais ouais j'y suis pas restée très longtemps3... Je sais pas visiblement peut-être je me sentais trop loin5... pourquoi j'y suis pas restée... pourtant je reste pas loin2... il y a pas un grand espace4...

F : Entre cette position près du mur et celle que tu adoptes ici au milieu... Je te propose de revoir une fois cette séquence et que tu ne dise vraiment que ce que tu fais...

C : Je fais des gestes... je me déplace... je mimais passer dessous avec la main... je me déplace... je tourne en rond2... je regarde... j'ai le regard qui part un peu à droite à gauche2... je me tourne quand-même beaucoup3... je me déplace moins mais je regarde quand-même, je balaye quand-même en permanence3, j'essaie de balayer tout4 autour de moi2...

F : Quelle sensation dans ce petit moment...

C : là je me dis c'est pas très agréable... sur le moment pas mais là en regardant et en me voyant balayer comme ça je me dis j'aurais pu me mettre là-bas2 (montre le bord gauche de l'écran) et éviter de tourner, tourner, tourner... C'est pas une sensation désagréable, c'est de l'attention... enfin... C'est pas que je tourne en étant paniquée...

F : C'est très différent des autres fois... qu'est-ce qui te donnait un appui pour dire que c'était pas la panique...

C : Déjà je me suis vue sourire là, ce que j'ai pas vu beaucoup sur les autres vidéos, j'imagine que c'était quand-même... si j'arrive à sourire... que c'était un peu plus calme5... sur le moment j'étais attentive7 aux élèves1, au fait qu'ils participent, qu'ils bougent, qu'ils se

donnent, qu'ils rentrent dedans aussi et pis là ils rentraient dans le jeu⁴, c'est pas toujours le cas⁴... Pis là ça donne aussi une sensation agréable, quand j'ai souri⁵... après je sais pas ce que j'ai vu exactement qui m'a fait sourire... un élève qui a inventé quelque chose⁴...

F : Ici tu as aussi l'impression de devoir te démultiplier... ce que tu trouvais désagréable quand tu étais préoccupée par la sécurité... ou de quelle nature est ton attention...

C : Là elle est vraiment dirigée vers les élèves¹... et pis vers ce qu'ils font mais pas sur ce qu'ils font qui mettrait en jeu leur sécurité⁴...

F : Pourtant il y a des moments où ils se suspendent... où ils doivent grimper sur les engins... ce que tu leur demandais aussi de faire les autres fois...

C : Bon il n'a pas les mêmes enjeux de sécurité... les dernières fois c'était des choses qui tout d'un coup m'ont semblées trop dures pour eux... Ben là... enfin ouais trop dures... alors que là j'ai confiance⁵ dans le fait que se suspendre ils vont pouvoir le faire sans se blesser... oui j'ai plus confiance... Il y avait des tâches la dernière fois qui... bon je les avais préparées mais voilà tout d'un coup sur le moment elles me sont apparues trop... juste un échelon trop loin.

F : Et là tu n'as pas l'impression de devoir te démultiplier...

C : Non, alors j'ai l'impression de le faire quand-même, de passer d'un groupe à l'autre², visuellement en tout cas d'essayer de balayer le plus d'élèves possibles¹, mais par contre c'est plus... c'est par envie, c'est pas parce que je suis forcée⁵... Enfin je pourrais aussi finalement décider qu'il y a une partie je leur tourne le dos et je regarde qu'à un endroit... en fait sans que ça me stresse... C'est pas que je dois absolument les regarder... C'est que j'ai envie de regarder ce qu'ils font et de voir dans l'ensemble...

F : Est-ce que la nature des consignes est la même entre cette activité et celle de la dernière fois...

C : Bon là ils font tous¹ la même chose⁴ aussi... au même moment³... c'est aussi plus facile mais bon... est-ce que s'ils avaient dû tous... Comme il y avait quand-même trois actions différentes... si j'imagine, si la classe était divisée en trois et faisait ces trois actions en même temps, je suis pas sûre que j'aurais été plus stressée non plus, pour autant. Après dans la consigne, je crois la dernière fois quand j'avais mis en place ces postes, c'est vraiment il y a un des postes où je voulais rester parce que c'était important, je voulais assurer moi... et je me suis rendu compte que je ne pourrais pas rester... tandis que là moi j'avais pas d'autre fonction, je m'étais pas planifiée dans un rôle de sécurité où je devais faire en plus quelque chose... Je devais juste donner un peu le rythme du jeu...

F : Des rôles différents... Ici ton rôle est lequel...

C : Il est de rythmer le jeu... d'aider, de réexpliquer de temps en temps quand un n'est pas sûr... deux coups de sifflet c'était quoi... mais c'est pas vraiment mon rôle de le faire, en se regardant les uns les autres ils pourraient très bien le faire... d'observer aussi, je regarde si en effet ils rentrent dans l'activité, si en effet ils sont motivés, s'ils rentrent dans la leçon, aussi avec le plaisir... Ben voilà là je peux regarder ça...

F : Donc cette position (contre le mur) est-ce qu'elle aurait modifié ton travail d'enseignante par rapport à la position où tu marches au milieu...

C : Un petit peu... Ben il y aurait pas eu ce contact avec un ou avec une autre personne... de proximité aussi... Je pense au moment au début où je souriais et je me déplaçais là, j'étais justement à côté et j'ai vu une chose qui m'a fait sourire... et... enfin si moi un élève me souris, ça me fait aussi sourire, il y a cet échange et en étant là-bas au fond c'est moins possible... Il y aurait aussi moins, du coup, ... enfin les élèves se seraient plus appuyés les uns sur les autres, s'ils étaient un peu perdus^R, s'ils savaient pas ce qu'il fallait faire... ce qui aurait pas été un mal... ils auraient peut-être un peu plus regardé ce que faisaient les autres avant que moi je donne la...

F : Tu dis que c'est pas un mal...

C : Ben parce que c'est aussi une manière de les1 rendre autonomes7... ils se... ils1 peuvent se débrouiller... c'est pas une question de sécurité4, il peut rien... Ils1 peuvent prendre eux-mêmes1 les informations4 aussi... Oui ça aurait changé un petit peu à ce niveau-là.

F : Tu n'y es pas restée dans cette position... Qu'est-ce qui t'a fait en partir...

C : ... Je sais pas... en voyant la vidéo, je sais pas... Je pense que ça rejoint aussi ces déplacements qu'on voyait la dernière fois, dans le sens où j'ai encore de la peine à me retirer et à laisser le groupe fonctionner... et j'ai plus souvent tendance, parce que c'est plus facile, à faire le cours avec deux élèves, trois élèves... Enfin, je sais pas si tu vois ce que je veux dire... Et du coup, je pense que ça rejoint un peu ça... comme ça je me sens un peu plus proche... je peux intervenir vers un groupe... plutôt que... je pense que dans cette situation, je laisse gérer plus... Enfin c'est même pas gérer là, parce que finalement j'interviens pas tant que ça... Je pense qu'il y a un peu de... même si c'est dans des situations où il y avait un peu plus de stress... je pense qu'il y a un peu de ça, pour moi c'est encore plus facile... c'est encore pas très facile, on va dire autrement, de garder l'ensemble... ils sont nombreux quand-même... de les regarder les vingt avec l'impression d'offrir quelque chose de bien à chacun... Et du coup on tombe de temps en temps dans ce travail individuel ou par petits groupes même si en fait là c'était une situation très collective... il y aurait pas eu besoin d'aller...

F : Et qu'est-ce qui fait que tu n'y es pas restée... C'est pour ça que je te posais la question : sur quoi tu t'appuies pour repartir de là... Et toi tu me dis... c'est la relation qui est importante... J'ai besoin de ce contact avec un voire un petit groupe...

C : Peut-être que j'arrive pas à leur1 laisser assez d'autonomie7 et chaque fois... de revenir vers... D'autant plus en me regardant... encore j'aurais vu, en partant du mur, j'aurais vu quelqu'un qui se jette en bas là ou qui fait quelque chose, j'aurais compris mais là j'ai rien vu et visiblement je suis allée tout calmement5 donc je pouvais aussi bien rester vers le mur... Peut-être qu'il faut que je me force, dans ma préparation, que je mette une croix sur le plan et me dire que là, je resterai là et que de là je vais voir ce que j'ai besoin de voirR...

F : Tu dis je me déplace parce que c'est le mode relationnel qui est le mode d'intervention de l'enseignant...

C : Ah non non... Je me déplace parce que j'arrive pas encore à laisser l'ensemble5... et du coup c'est plus facile d'aller vers trois élèves ou deux que de...

F : Tu sembles dire que le métier c'est arriver à faire autre chose que d'entrer en relation avec l'élève...

C : ... Ah, mais je me suis mal fait comprendre... On est toujours en relation... Voilà, c'est que j'arrive pas à être en relation avec l'ensemble5 et j'ai plus de facilité, c'est plus instinctif, c'est plus notre mode de tous les jours, d'être proche d'une personne... On rencontre rarement vingt-cinq personnes d'un coup... et du coup j'ai plus de facilité à être en relation avec trois élèves... Je devrais trouver le moyen d'être... de me sentir en relation5 avec tous les élèves1 en restant vers le mur2R...

F : Selon toi quel pourrait être l'élément qui te maintiendrait en relation avec tous les élèves...

C : Finalement quand je les observe7, je suis aussi en relation avec tous, quand je les vois tous1... Si j'observe que mes consignes sont respectées4, qu'ils sont en effet en train de se déplacer selon les modalités qui sont indiquées4...

F : Dans ce cas tu pourrais trouver ça agréable... Tu pourrais te sentir à l'aise...

C : Ben c'est ça la question... Consciemment je sais que j'en n'ai pas besoin pis que ça répond pas à quelque chose de très... qui se justifie finalement. Ça devrait me suffire de les voir en action pour que je me sente en relation avec eux...

F : Qui dit ça... le métier ou toi...

C : C'est le métier... Personnellement j'ai de la peine, ça ne me suffit pas⁵ mais d'un point de vue professionnel oui, ça devrait suffire pour me dire : oui... ils sont là, ils ont compris⁷...

F : ...et même s'il faut intervenir parce qu'ils ne font pas...

C : Euh... ouais, aussi... Je pourrais donner une nouvelle consigne⁴ et pas me déplacer vers un élève²... ça pourrait même être moins négatif pour lui⁷...

F : Et plus agréable pour toi...

C : Je serais à moins un (rire)

F : Qu'est-ce qu'il te faudrait pour que ça passe du côté agréable...

C : Je pense que... en changeant la tâche^{4/7}, on est moins dans... autoritaire, en train d'interdire quelque chose... Donc c'est moins désagréable...

F : Comme le temps est déjà bien avancé, aurais-tu quelque chose à ajouter...

C : De nouveau, c'est marrant parce que même si le déplacement est plus calme⁵ il a quand même toujours ce déplacement où tu te dis que en effet c'est pas nécessaire⁷... Tourner la tête tout le temps³, d'en avoir la moitié¹ derrière mon dos², il est pas nécessaire dans cette situation-là... Dans la mesure où ça se passe bien j'aurais pu me scotcher au mur...

F : Seulement dans la mesure où ça se passe bien...

C : ...

F : ... autrement dit est-ce que c'est plus facile d'intervenir quand on est au milieu et qu'on doit tourner la tête ou...

C : De toute façon je vois plus de choses⁴ en étant vers le mur², ça c'est sûr. Je serais même plus rapide³ dans l'intervention⁷ parce que là si ça se passe dans mon dos²...

F : Dans cette mesure est-ce que ça pourrait être une clé pour que... dans ces situations stressantes, tu sois plus à l'aise...

C : Peut-être qu'en étant plus reculée j'ai un peu plus de temps pour réfléchir^R... Le fait d'être géographiquement un peu à l'écart² ça me donne aussi peut-être ce recul... un peu de temps³ et c'est même bien de pas être tout de suite³ dans l'action^R... de pas réagir tout de suite³ sur quelque chose sans même me poser la question⁴... Là le fait de se déplacer au milieu², si quelqu'un fait quelque chose qui ne me convient pas ben du coup je réfléchis pas... je réagis⁵. Alors que avec le recul, la même chose... je me dirais : est-ce que vraiment ou pas... tandis que quand ça se passe à côté², j'interviens. Donc à essayer avec un scotch dans le dos (rire)

Annexe 9 - Louis, entretien 1, transcription codée des moments 1 et 2

À propos de l'extrait vidéo 1

C : Je te laisse me décrire ce que tu fais...

L : J'ai la bougeotte... Je pars à gauche², je pars à droite²... J'entre sur le terrain^{2/4}, je ressors du terrain^{2/4}...

C : Donc là tu marches...

L : Je marche, toujours en marchant... Les bras ballants. (rire) Je m'arrête un petit moment³ et j'ai l'impression que je vais repartir⁵... Deux pas à gauche², deux pas à droite²... Deux pas en arrière²... Là je traverse toute la salle². Est-ce que c'est pour m'approcher d'un élève. Non même pas, (rire) une discussion avec un élève et je recule à nouveau³... Je me tiens gentiment... Je pensais que j'allais repartir à l'écart... Me voilà en train de retourner dans le terrain^{2/4}... Là je me suis enlevé du terrain^{2/4}... Je remarque que je fais systématiquement³ cet espèce de V⁴, un côté, gauche², je reviens en arrière², j'avance dans l'autre sens², comme si j'hésitais dans mon mouvement⁵. Mais... J'ai l'impression que je suis pris entre de l'arbitrage⁶⁻⁷ alors qu'il n'y a pas besoin d'arbitrer, les élèves¹ s'auto-gèrent⁴ et puis le fait d'être vraiment en extérieur², que les élèves¹ sont vraiment autonomes⁴⁻⁷ pis que je puisse juste donner les feed-backs⁷. C'est un peu ce que je ressentais sur le moment. C'est de me dire : est-ce que je cours avec eux, je joue, à la limite comme ça je peux donner des vrais... Enfin je pourrais aussi dire : mais va là, va là. Comme ça je pourrais donner des conseils. Ou alors si je me tenais en extérieur vraiment pis j'observais la façon de jouer quitte à faire revenir les élèves après pour leur donner une nouvelle consigne pis les relancer dedans. Et quand je regarde mon mouvement, je m'agace profondément (rire) et puis j'avais envie... qui... voilà... Mais le fait que je me vois bouger comme ça, j'aurais envie de dire : maintenant va te poser et pis observe⁷ tes élèves¹ quoi... ouais... voilà... quoi... autant rester au même endroit^{2R}.

C : Quand tu dis : je ressens là de l'hésitation entre ces deux choses. Tu arrives à me parler de ces deux choses.

L : Ben c'est vraiment le... J'ai l'impression, en fait je me mets à la place de l'élève⁵ donc j'ai envie du coup d'aller dans le jeu², demander un ballon⁴ et commencer à être dans l'activité avec eux^{1/5}... Peut-être pour montrer un exemple finalement⁷. Et puis du coup je vais là-dedans². Et puis en même temps quand je dis que j'hésite, c'est que je suis quand même là pour les observer⁷ pis pour pouvoir leur donner des feed-backs⁷. Donc j'entre, je regarde, je suis pas vraiment dedans⁵. Je sais pas comment expliquer ça. Et pis le fait que je recule après, c'est comme si je venais retrouver... En fait comme j'entre², c'est pour être plus dans l'activité avec eux⁵... Et le fait que je revienne en arrière², c'est pour être un peu plus dans l'observation⁷. Pis quelques fois je fais des pas dans la direction d'un élève pour être plus proche pour une consigne. Ouais je sais pas comment expliquer autrement cette hésitation...

C : Et-ce qu'il y a quelqu'un ou quelque chose qui te dis : non tu dois pas faire ça ou bien au contraire tu devrais faire ça... dans cette hésitation.

L : Non je crois pas. Je suis plus dans le... J'ai l'impression aussi maintenant quand je repense à quand j'étais dans le cours, j'ai l'impression que le fait de bouger aussi euh fait que je suis là. Je suis présent⁵. Et quand je regarde les... Donc j'ai l'impression d'être plus présent pour les élèves, ils voient un peu quelqu'un plus grand qu'eux qui bouge dans la salle. Alors que quand je regarde maintenant les images, je me dis qu... qu'en fait le prof, il est plus présent quand il est à un endroit² comme si c'était un repère pour les élèves^{1R}. Et le fait qu'il bouge comme ça... En fait il a quoi, il a la bougeotte. Et c'est aussi ça, je sais pas si là je suis en train d'analyser autre chose que l'hésitation mais...

C : Qu'est-ce qui, dans les images, te fait dire que les élèves attribueraient plus de poids à une figure du prof plus statique que...

L : En regardant, je me trouve... je trouve plus agréable de pouvoir (+1/+1)... Déjà c'est plus simple d'être posé(b) et de pouvoir vraiment juste tourner la tête(d) pour observer7R. Voilà quand j'entre sur le terrain, y'en a qui me passaient derrière, y'en a qui étaient d'ailleurs arrêté quand j'avance. Donc euh... Y'a ce côté là de pouvoir mieux observer7. D'être un repère5, les élèves1 savent que je suis là et ne sont pas en train de se dire : il est où ce prof, il s'est caché, il est allé se tirer un café ou je sais quoi. Je pense que ouais je serais plus représentatif du prof en étant statique làR. Peut être que je me trompe hein... Que en bougeant autant. Ce que moi je ressens en regardant les images.

C : Quand tu dis : peut-être que je me trompe. Ça veut dire que y'a euh... Quant tu as l'image du prof de gym... Le prof il est plutôt cette personne qui est à l'extérieur ou plutôt celui qui est à l'intérieur.

L : L'hésitation, c'est peut-être ça... L'hésitation c'est que j'aime pas cette image du prof de gym qui a les bras croisés(d) autour du terrain2/5. Et je pense que c'est pas pour rien qu'on a les bras croisés au bord du terrain, c'est ce qu'on discutait avec mon Prafo l'autre jour, c'est que... Dévoluer, les élèves1 travaillent et nous on doit pouvoir se mettre en retrait2 et observerR. Donc si je suis en retrait2 j'ai pas besoin d'aller me balader dans la salle2 comme ça. Et je pense que je lutte aussi contre cette image5 de je suis comme ça au coin2, que je les regarde faire, bon je suis pas encore assis sur un caisson mais c'est vraiment peut-être ça qui me... Voilà le fait d'être statique pour moi c'est comme si je faisais pas de travail5, j'ai l'impression. Et pis en fait quand je regarde ça, je dis en fait tu fais le même travail4 sauf que tu es statique mais tu peux au moins observer7 un peu mieux et sans être absolument au milieu des joueurs1/2R.

C : Est-ce que dans les moments ici à l'extérieur tu avais les bras croisés...

L : Il m'a pas semblé non.

C : D'où elle vient cette image de : quand on est statique à l'extérieur on a les bras croisés.

L : Elle vient des amis. De l'entourage : ah t'es prof de sport. (rire) clairement, tu luttas là contre5. Ouais non je sais pas c'est l'image aussi de mes anciens profs de sport qui étaient un peu des tire au... voilà. Qui étaient souvent sur le bord voire assis sur un caisson, comme ça à attendre que le cours se passe. Donc je lutte aussi par rapport à ça.

C : En voyant cette expérience-là, la réflexion que tu te fais en regardant ces images et l'image de tes anciens profs, tu te dis quoi : ils étaient en train de bosser ou de boire un café.

L : Ils étaient plutôt en train de se demander à quelle heure ils allaient boire un café. (rire) De temps en temps on avait un feed-back sur comment on était en train de jouer au volley mais euh pour certains profs c'était vraiment de la glande. Là c'est sûr. Après d'autres effectivement qui se mettaient en retrait faisaient du très bon travail et puis, c'est vrai, tu peux être en retrait2 et vraiment participer au cours5R...

À propos de l'extrait vidéo 3

C : Et encore une fois je te laisse me décrire le plus concrètement possible ton activité...

L : Je gesticule beaucoup avec les bras... Je passe d'un terrain à l'autre2... je recommence à faire mes avant arrière2... Je recule en pensant que le frisbee va venir dans ce sens4... je vois que j'aime bien montrer avec les bras(d)... Alors que je crois qu'il n'y en n'a pas un qui me regarde1... J'ai entamé une deuxième3 traversée de la salle2...

C : Qu'est-ce que tu ressens pendant cette traversée...

L : Bon sur le moment, je me... J'avais l'impression d'être ce lion en cage5, de faire des aller retour entre ces deux terrains2, mais de... En fait je m'approche pour peut-être donner un feed-back7, mais en fait le temps que j'arrive3 euh le frisbee4 est déjà parti3 de l'autre côté2, les élèves1 sont déjà partis3 donc autant rester sur placeR, j'ai l'impression... Je trouve

de nouveau plus agréable de me voir arrêté... ça n'a pas grand chose à voir avec le mouvement mais je trouve très agréable de voir que, tu vas me dire que c'est le boulot, de participer, de vraiment leur donner des feed-backs⁷... Je me vois en train de leur parler, de leur dire des choses... après que je gesticule avec les bras ou pas, je sais pas mais... Si je faisais mes aller retour comme ça pis que je ne disais rien, je m'agacerais d'autant plus... Là je trouve que... je m'arrête un coup, je fais un pas en avant² pour dire un truc⁴... Je vois que je dis... je sais pas ce que je dis, y'a pas le son, ça justifie beaucoup plus les deux trois pas en avant. Pas comme tout à l'heure... que je faisais de pas en avant, je disais pas grand chose, je revenais, puis là il me semble que je vais un peu plus... Voilà je vais... toujours, je me rends compte que je vais me déplacer en direction de là² où il y a eu le feed-back à faire⁴. Est-ce qu'il y a eu une belle action, une erreur, une faute, et pis y'a une petite remédiation à faire, une régulation⁷. Et je me rends compte, mes déplacements sont beaucoup liés à ça. Oui, quand je suis ici sur le terrain et pis que je vois que tout au fond il se passe un truc, je vais marcher tranquillement pour leur dire : faites ci. Bon j'aurais pu courir, ça c'est vrai. Mais voilà faut pas trop en demander le matin à 7 heures 45... (rire)

C : Il y a deux choses un peu ambivalentes dans ce que tu viens de dire. Ici, je m'aime bien arrêté et puis ici, je me sens bien... bouger

L : Parce que je me disais... bien arrêté... La bouche fermée, pas en train de faire des feed-backs. Et puis de tout à coup juste s'avancer pour dire^R : super là c'était Anna, ou je ne sais plus qui, qui faisait un super truc. S'avancer pis lui dire, c'est comme si ça mettait du poids à ma parole. Plus que si j'étais resté en retrait sur la touche euh... Là j'associe ça à, je sais pas, à l'entraîneur de foot qui gueule sur la touche. (rire) J'associe beaucoup de choses, je vois, une psychanalyse... (rire) Mais ouais, il y a ce côté... comme si je donnais plus de poids en avançant, en disant fais ci, fais ça... Et je recule de nouveau... Et je ravance pour donner un feed-back... Après effectivement, je vois que ça change pas grand chose⁴... Entre temps³ ils¹ sont en train de jouer⁴, ils¹ ont pas le temps de nous voir⁴... Peut-être simplement rester sur la touche et pouvoir donner des feed-backs suffiraient^R... Ce qui me gêne moins dans le fait que je me déplace comme ça, à faire des mouvements parasites, des fois je trouve, si c'est pour aller rajouter un feed-back, réguler le jeu, c'est moins gênant. C'est comme si je mettais du poids dans mes paroles. Voilà...

C : Je te laisse continuer...

L : Je refais mon V habituel là... Un pas en arrière... côté... (rire) Je tourne la tête pour voir ce qui se passe dans l'autre salle...

C : Où est-ce que tu vas...

L : Je m'approche du côté où il y a le frisbee²... Alors que je pense qu'il va y avoir un engagement⁴, en plus... Donc ça va vite³ repartir de l'autre côté²... Donc attention je pense que je vais repartir... Voilà... Avec les élèves¹... Voilà après, c'est marrant avec certains élèves de cette classe, bon y'en a quelques uns qui sont suivis, qui ont quelques soucis au niveau des consignes, notamment pouvoir intégrer les consignes... On en a discuté avec une enseignante spécialisée de... quand on est proche d'eux, voire même quand on a la main sur l'épaule, y comprennent beaucoup plus. Enfin, ils sont capables d'être à l'écoute de la consigne, alors que si je parle à tout le monde, j'observe ces élèves là (montre l'écran) ils regardent partout. C'est pour ça que je dis que quand je vais proche d'eux... je m'approche vraiment pour pouvoir lui parler... J'ai assez horreur de crier⁵ : eh toi là bas... fais ci, fais ça... Et j'ai besoin de cette proximité⁵... Pour dire : super ce que tu as fait... ça je peux le dire de loin. Mais pour donner un feed-back⁷, je sens que la communication⁴ va absolument pas passer. Et je trouve toujours difficile de dire : bon ben j'attends la fin de l'activité pour ensuite refaire un feed-back par ce que l'élève aura déjà oublié son action etc... Donc euh des fois je viens à me demander si je devrais pas courir, foncer vers l'élève pour lui dire ça... un peu comme un arbitre ferait mais pour aller siffler les fautes^R... là pour aller lui dire ce qu'il

avait fait de juste ou faux... Mais là, le fait de s'approcher d'un élève pour lui parler⁵, je trouve ça agréable... ça contraste avec tout à l'heure où je me faisais mon déplacement tout seul pis que je fais comme ça avec les bras (gesticule) pour dire ce qu'ils doivent faire ou pas.

C : Tu trouves ça agréable dans quel sens... Qu'est-ce que ça valorise...

L : ça valorise le travail... Je m'intéresse à l'élève... Je vais vers l'élève... Je sais à quel point c'est agréable de recevoir une feed-back quand on fait quelque chose de bien⁵ ou... Et là le fait de voir que je le fais, ça me fait aussi plaisir de voir que oui je donne des feed-backs⁷ de temps en temps³... Et je pense que l'élève¹ se sent d'autant plus observé... Voilà ils sentent qu'il y a quelque chose, y'a un cadre⁴, y'a quelqu'un autour qui les observe⁴, qu'ils font pas juste ça pour être occupés pendant 45 minutes... Ils sentent une présence⁴ je pense...

C : Alors dans les deux solutions que tu décris... quand on est prof de gym, est-ce qu'il faut courir vers l'endroit où il se passe quelque chose... ou quand on est prof de gym, on agit plutôt comme là... Attendre l'opportunité...

L : Bon moi je l'ai jamais fait de courir pour suivre les élèves à la manière d'un arbitre... Mais quand j'observe plusieurs fois les mêmes... là j'ai tendance à pouvoir aller agir plus directement vers l'élève... Je serais plutôt à dire : non je reste en retrait²... J'observe⁷, je fais des retours qui peuvent parler à tout le monde^{1/7}... de loin²... Et puis quand il y a vraiment quelque chose qui persiste je vais aller vers l'élève^{1/2} pour ensuite^R euh... Quand ça se passe juste devant moi², je peux profiter de cet instant³... Donc là j'ai profité de l'occasion qu'elle était à côté de moi et qu'elle refaisait une erreur que j'avais déjà observée⁴. Quand c'est récurrent, (rire) ben j'attends qu'elle refasse devant moi en gros... C'est plutôt ça... Je vais pas lui courir après... Bon il m'est arrivé aussi de les appeler... pour autant qu'elle ne soit pas tout à fait dans le jeu à ce moment-là... Plutôt que moi je fonce vers les élèves...

C : Alors il y a des modalités différentes qui s'organisent...

L : Je me rend compte que j'ai souvent tendance à moi me déplacer... et que je pourrais aussi des fois leur demander de venir rapidement^R... mais c'est vrai que dans le jeu², on va plus déranger le jeu si on les fait sortir⁴... Mais finalement si on leur parle, ils ne sont de toute façon plus attentifs...

C : Comment réagis-tu si je te dis : au départ tu disais te trouver bien quand tu es dans l'action, tu envisageais même de procéder comme un arbitre qui court sur le terrain, qui mouille le maillot... Et maintenant tu dis plutôt : rester sur le côté et faire venir les élèves à toi...

L : (rire) Je trouve que ça fait très brouillon... Euh... Je sais pas, c'est difficile à expliquer... D'un côté je dis : en observant je m'énerve donc il faudrait que je reste plus stable... Des fois je dis qu'il faut courir derrière les élèves mais en même temps j'ai tendance à leur dire... Non vaut mieux attendre et les faire venir vers moi^R... Donc euh... Je vois un cours comme là (montre l'écran) J'ai l'impression que... déjà j'essaye de me rappeler maintenant mon objectif⁷... Je leur avais donné une consigne particulière⁴... C'était de pas revenir, une personne ne devait pas revenir dans sa défense pour favoriser des contre attaques, et surtout des longues passes⁶ et puis je crois qu'en fait y'a aucun moment où je régule par rapport à ça⁷... Moi dans ma tête je voyais que ça fonctionnait pas comme je voulais⁴... Donc j'étais pris entre mon objectif, ma consigne⁵, est-ce qu'elle est respectée ou pas... Est-ce qu'ils utilisent vraiment ça... J'associe mon mouvement, mon hésitation dans mon attitude, dans mes déplacements, au fait que c'était brouillon déjà dans les objectifs, est-ce que les élèves¹ ont compris ce que j'attendais d'eux⁴... Et je pense que du coup c'était un peu brouillon sur toute la ligne (rire) C'est ce que ça me donne comme impression quand je me regarde... (auto-positionnement -1/-1) De se voir c'est pas super agréable, je continue à dire... Mais y'a des pics où je me dis que ça correspond plus à ce que j'aimerais voir... Quand je suis un peu plus posé, je me retire un peu, même si j'aurais dû être un peu plus à l'extérieur pour voir les deux terrains... ce moment d'interaction, quand elle passe à côté de

moi je profite de vite lui expliquer un truc... Où j'ai l'impression d'être dans le travail, là vraiment, dans le job, de pouvoir réguler... De nouveau cette contradiction entre être statique et aller vers l'élève... Faut que je trouve un doux mélange entre ces deux...

C : Tu aimerais ajouter quelque chose...

L : Ecoute, non... ça va me faire pas mal réfléchir, je crois... ouais... Juste on s'imagine pas du tout... En fait c'est pas vrai... Y'a un truc intéressant, c'est que... quand je te parlais de lion en cage... faire des aller retours, c'est exactement ce que j'ai revu là... Cette sensation... Je crois que j'avais parlé aussi que j'hésitais... Je retrouve à fond en fait en regardant, c'est exactement... c'est pas si loin de ce que j'ai vécu de revoir ça... Le lion en cage, les aller retours, le côté statique, je sais plus quoi faire...

C : Lors de la leçon tu avais dit : figé...

L : J'étais un peu... Mince ça se passe pas comme je le voulais... Ouais... C'est pas bien loin quand tu regardes quatre jours après...

Annexe 10 - Louis, entretien 2, transcription codée des moments 3 et 4

À propos de l'extrait vidéo 1

F : Alors quand tu veux...

L : Je refais encore quelques petits aller retours hein... Je les ai stoppés sans les faire se regrouper... Je fais pas mal de gestes avec les mains, je pensais pas à ce point... et comme j'avais l'impression, je reste... assez statique(b)... dans mon coin²... pour observer⁷... après c'était le premier cours³ de basket⁶ que je faisais avec eux¹... donc c'était aussi le but de pouvoir les observer, de voir où ils en étaient⁷... J'avais l'impression déjà aussi sur le moment d'attendre³ qu'ils passent devant moi² pour pouvoir leur donner des feed-backs⁷... On va changer d'exercice⁴ du coup je me rapproche du centre² et je leur demande de se rapprocher aussi... Je me suis avancé(a), je reste bien fixé(b) au même endroit² pour donner la consigne⁷, je leur¹ pose deux trois questions pour voir comment ils ont ressenti l'exercice/7... Je démontre ce que j'ai beaucoup vu^{4/6}... les élèves¹ qui sont fixés sur leur ballon au lieu d'avoir le regard qui est porté au loin comme je leur demandais⁶... Et là je leur remontre ce que j'aimerais voir avec le fait qu'ils aient le regard justement pas fixé sur le ballon⁶... J'étais d'ailleurs assez étonné qu'ils écoutent bien⁵... C'est dur à dire mais du coup j'ai l'impression de leur avoir montré trois fois³ la même chose⁴... Une fois³ montrer l'erreur⁴ qu'ils faisaient... la deuxième fois³ et la troisième fois⁴ montrer l'exercice⁴ que j'attendais d'eux^{1/5}... Je retourne à ma place² d'observateur^{7(a)}... Je recommence à faire quelques petits allers retours(a), avant arrière²... avant arrière²... pas grand chose à dire... je reste sur place^{2(b)}... ça j'ai trouvé intéressant sur le moment, c'est que du moment que je suis resté(b) quasiment tout le temps³ au même endroit², c'était comme si les élèves¹ savaient où je me trouvais^{4/R}... donc dès que je prenais la parole³⁻⁷, ils¹ me¹ regardaient directement³ du bon côté²... ils¹ ne me¹ cherchaient pas dans la salle². Et puis il y a Milan mais aussi d'autres qui sont venus d'office me poser des questions là où j'étais²... sans que j'aie besoin d'aller les chercher pour leur dire fais ci, fais ça...

[...]

L : Je me rappelle que... après je vais relancer l'exercice... comme j'ai trouvé que ça avait bien marché mon observation en étant posé(b) sur le côté², d'office je suis retourné reprendre ma place (a) parce que j'avais trouvé bien que les élèves¹ sachent où j'étais^{2/5}, qu'ils sont venus d'eux-mêmes¹ poser des questions⁴ et que ça m'a permis vraiment d'avoir un regard global⁷, sans faire mes aller retours(a)... Enfin j'étais plus présent⁵ en étant figé à un endroit² que de... ce que j'avais fait la semaine passée où je bougeais un peu dans tous les sens^{2/R}...

F : Là tu utilises le mot figé que tu avais utilisé dans la première leçon mais pour dire que ça t'avait plutôt tendu...

L : Mais j'étais plus figé dans mon corps... je bougeais mais je me trouvais figé... alors que là j'étais... mes jambes plantées dans le sol quasiment... mais j'étais là figé pour avoir la tête libre⁵, réfléchir et voir ce qui allait et ce qui allait pas⁴... J'étais fixe au niveau de mon esprit, concentré sur ce qui se passait... j'observais les élèves¹ sur la consigne⁴ que je leur avais demandé, est-ce qu'ils respectaient ce que je leur avais demandé de faire... J'avais plus besoin de me dire : est-ce que je suis bien placé ou pas... je me suis trouvé bien placé du coup je ne réfléchis plus à ça... Je suis libre⁵ de pouvoir observer⁷...

F : Tu dis libre...

L : Cette liberté d'observation⁵... de les¹ laisser faire, de les¹ sentir autonomes⁷, c'est une double liberté... Eux ils¹ sont autonomes, ils ont pas tout le temps quelqu'un qui se balade comme si il y avait une espèce de... comme si j'allais les suivre pour voir ce qu'ils font faux... ils sont libres de se déplacer comme ils veulent. Et moi ça me laisse la liberté⁵ de

pouvoir vraiment bien prendre du temps³ à regarder⁷... pis d'arrêter l'exercice quand j'en ai envie⁵, quand c'est acquis et qu'on peut passer à autre chose⁷...

F : Liberté de regarder... Sur quoi as-tu porté ton regard...

L : je regardais déjà si ils¹ avançaient relativement vite⁴... parce que là c'était quand-même d'accélérer un petit peu... puis je leur ai clairement demandé de ne plus regarder le ballon⁶... donc les deux choses que j'ai regardé : pas qu'ils avancent doucement ou sur place et pas que leur regard soit sur le ballon... Je suis resté fixé...figé... sur ces deux choses...

F : Fixé... figé... tu fais une différence...

L : Non là c'est parce que je suis un peu fatigué (rire)... Fixé c'est plus cognitif par rapport à réfléchir à ce qu'ils font et figé c'est par rapport à mon positionnement... ancré au sol²...

F : Ancré...

L : C'est vraiment cette impression, quand je regarde aussi, de sentir... voilà... boum... je suis là... et ça donne comme un espèce de repère... repère pour les élèves⁷... pis moi je me sentais bien d'être comme ça⁵... et à regarder je trouve beaucoup plus agréable (+2/+2)... Comme j'observe je trouve que je suis plus dans cette observation⁷ là... et c'est beaucoup plus agréable pour moi de me voir là que la dernière fois où je bougeais dans tous les sens... C'était comme une espèce d'incertitude, la dernière fois, de me voir bouger... déjà ça m'énervait... et ça donnait cette impression de : je suis pas à ma place... je trouve pas ma place⁵.

F : Et ici tu as trouvé une place à l'extérieur, vers la paroi... et pas une place au milieu...

L : Parce que ça me permettait de voir beaucoup mieux ce qui se passait globalement... Au milieu, il y en a qui me seraient passés derrière... et j'allais pas pouvoir tous les voir alors que là sur le côté, comme de toute façon il y a du mouvement, ils vont passer devant moi donc c'était pour moi assez logique de me mettre là... et j'étais pas dans un système d'arbitrage, j'étais vraiment là pour observer... L'arbitre il est au plus près de l'action mais là comme il y a des actions partout... si on veut vraiment tout voir on se sent obligé de sortir du terrain...

F : Un moment donné tu dis refaire ces petits pas en avant en arrière...

L : C'est moins gênant que la dernière fois... D'ailleurs je ne me suis pas rendu compte sur le moment... Si il y a une fois où je me suis rendu compte et je me suis dit : non je vais pas refaire comme la dernière fois... Je me suis rendu compte... mais ça part tout seul... et je me suis dit stop, reviens te poser... Mais c'est comme une espèce de nervosité aussi j'ai l'impression... alors je sais pas si c'est parce que j'aime pas cette image d'être toujours posé... alors que je trouvais ça agréable... Et il y a aussi... je vois un truc qui se passe loin et je me dis stop ça sert à rien que j'y aille... je recule, j'avance... est-ce que c'est par rapport à ça... je sais pas... Là ça me gêne beaucoup moins que la dernière fois... deux ou trois fois où j'avance c'est en parlant... comme si je donnais du poids à mes paroles... et après j'avance et il y a un élève qui vient vers moi... il y a comme un espèce de but là derrière qu'il n'y avait pas la dernière fois... où je faisais mon lion en cage... même si je me rappelle m'être dit stop arrête de bouger, c'est plus agréable à regarder... et c'était pas parce que tu étais là pour filmer, j'essaye vraiment dans mes cours de me retirer pour avoir un regard global sur la salle... et après ça donnait du poids au regroupement... j'étais à l'écart, j'observais et après je m'avançais, je donnais un coup de sifflet, je m'avançais et j'avais presque pas besoin de leur dire venez au centre... du moment que je faisais ce mouvement, ils venaient voir ce qui se passait... du coup c'était pas gardez vos ballons en mains... ça marche bien je trouve...

F : Les profs d'EPS font comme ça...

L : Maintenant je dirais que oui... Ce que je disais la dernière fois où j'avais de la peine avec cette image du prof, bras croisé comme ça... et puis comme en regardant comme ça je trouve plus adéquat et par rapport à la sensation plus agréable pendant que je donnais le cours, je trouve que professionnellement c'est assez juste... J'en discutais aussi avec mon prafo qui

me parlait de dévolution, donner une consigne, les lancer et les laisser travailler de leur côté et nous avoir un regard global... effectivement si c'est porter un regard sur tous les élèves en même temps, ça sert à rien de bouger... Donc je sors gentiment de mon idée désagréable du prof qui fait rien dans son coin... parce qu'on fait pas rien en fait on observeR... mais c'est vrai que sur quarante minutes si on ne fait que d'observer ça peut paraître bizarre...

F : Est-ce que là tu n'a fait que d'observer...

L : Non de loin pas... il y a toutes ces actions de feed-backs7 quand3 les élèves1 passent devant nous2, quand quelque chose se passe bien au loin de féliciter et puis les consignes7 quand3 on les regroupe2 pour dire ce qu'on a aimé ou moins, ce qu'on peut améliorer... de régulation7, j'ai vu ça... maintenant3 on va pouvoir passer à l'étape suivante6/7... Et je trouve que ça aide à séparer5... C'est maintenant que j'y pense... j'ai l'impression que en étant dedans, en voyant pas tout... le fait de m'être sorti un peu2, les laisser faire et ensuite3 m'avancer(a), c'est comme si ça séparait bien les exercices7... plus que si je suis dedans à sans arrêt donner des feed-backs, courir vers un pour lui dire fais ci, fais ça... je préfère finalement me reculer, observer globalement ce qui va, ce qui ne va pas et finalement revenir5/R et du coup pour les élèves aussi, je pense qu'ils savent que maintenant c'est cet exercice, se concentrer sur une chose en particulier4... et quand je vais m'avancer, ils peuvent s'imaginer que ils vont avoir un feed-back là dessus4... et ensuite être lancés dans une nouvelle activité4... Ce qu'il y avait moins quand je suis tout le temps3 en train de courir(a) dedans2, donner un feed-back7, encore améliorer, qu'est-ce qu'ils peuvent faire après... même si il y en a certains à qui j'ai dit qu'ils pouvaient accélérer... Mais je trouve que ça donne des bonnes coupures...

À propos de l'extrait vidéo 3 (33')

F : Même principe, je te laisse me décrire ce que tu fais...

L : Je leur avais expliqué que j'allais passer d'un terrain à l'autre2... Ils1 savaient déjà3 qu'il y avait un moment où ils ne seraient pas observés4... d'abord3 sur un terrain2 pour voir ce qui jouait, ne jouait pas4 et ensuite3 sur l'autre terrain2... Et là je vois que je stoppe la balle, j'ai arrêté le jeu une fois parce que dans l'exercice d'avant on avait parlé de ce double dribble6... C'est la règle6 sur laquelle j'ai lancé le jeu7 en disant : je vais pas tout siffler de loin pas et insister sur le double dribble6... Donc là j'ai déjà arrêté le jeu une première fois3... Ah c'était même sur le marché6... Là ça m'a laissé la possibilité de... d'expliquer à la fois3 le marché6, le pied de pivot6... du coup je me rend compte que là il y a un peu trop d'informationsR, je crois...

F : Qu'est-ce que tu veux dire par là...

L : En fait j'avais... j'avais bloqué parce qu'il avait reçu le ballon4 et... il y avait pas de double dribble6... parce que des défenseurs venaient vers lui et il a reculé trois quatre pas... et ça fait un marché4/6... c'est pour ça que j'ai sifflé, pour leur expliquer qu'ils avaient pas le droit de marcher mais qu'ils avaient ce pied de pivot6... Là si je reprends ma démonstration6... je suis pas sûr que tous les élèves... le principal concerné n'écoute pas1... c'est ça qui m'énerve un peu... (rire)... Là où je me sens pas très bien5... c'est là où je montre le pied de pivot... On a notre cher Jimmy qui baille1... mon dieu... Ben là je trouve que c'est comme la dernière fois où je participais et je montrais pas à fond5... En montrant l'exercice, je fais : mince j'ai pas apporté le... j'ai pas décortiqué mon mouvement6, mon cours7... en me disant : il va falloir que j'explique7 le pied de pivot6 à ce moment là3... pis du coup je l'explique en une phrase7 et je le démontre de manière très olé olé6 comme ça... pas vraiment bien dans l'action... expliqué dans le détail... ça m'a fait du bien pour moi d'avoir l'impression de leur expliquer5 pis je pense qu'ils ont juste absolument rien retenu de ce...

F : ça t'a fait du bien en quoi...

L : De stopper... de dire là tu1 as fait quelque chose faux4... qu'est-ce que tu1 peux faire pour... de me sentir utile5... pour éviter qu'à l'avenir ils1 refassent ça comme erreur4... mais en me voyant, je me rends compte que je l'ai pas bien démontré... que j'aurais pu plus insister en trente secondes, bien montrer le mouvement du pied de pivot6... recevoir le ballon... et être enthousiaste dans ma démo... et là c'est plutôt mouR...

[...]

F : Quel est le but que tu assignais à ce moment de jeu et que tu leur avais annoncé...

L : C'était vraiment qu'ils1 puissent travailler dans le jeu2 ce dribble6 qu'on a fait avant... d'éviter les doubles dribble6 et puis de... d'avoir un peu de plaisir à la fin3 de jouer et pas d'avoir de la théorie et de la technique4... Et là je vais à l'encontre de ce que j'ai dit en stoppant et en leur rajoutant une règle dont ils n'avaient pas entendu parler durant tout le coursR...

F : Là aujourd'hui (sur la vidéo) tu décris un enseignant qui intervient sur un élément technique, qui stoppe le jeu... et là, plus loin, tu t'écartes en prenant des notes...

L : Je me suis dit ça sert à rien... donc observe, prend des notes sur ce qu'on va travailler la prochaine fois...

F : Donc sur ce terrain ça donne ça et ensuite sur l'autre terrain...

L : Je me suis mis sur le côté2, si jamais je peux quand même avoir un petit oeil7 sur le terrain à droite2... à voir je donne deux, trois... J'ai retrouvé mes notes4 l'autre jour, j'ai marqué tout ce que j'ai vu4 comme grosse erreur, des marchés, des doubles dribbles6, etc... Et je suis de nouveau bien ancré(b)5 sur mon côté2 là...

F : Figé ou ancré...

L : Je préfère ancré maintenant... Et c'est très drôle... Autant avoir un petit livre dans les mains(d) pour prendre des notes, autant avant le ballon(d), c'est maintenant que je m'en rends compte et vécu aussi... on se sent, comme on n'a pas les mains vides(d) enfin libres, on fait moins de mouvements comme ça d'avant en arrièreR... Je me sentais plus à l'aise là avec le ballon que la dernière fois où j'avais rien dans les mains... C'est drôle aussi... ces bras ballants... ça me lance en avant, ça me lance en arrière... je sais pas. Je me suis dit : tiens j'ai un ballon sous le bras(d), je suis posé(b), j'ai quelque chose... et du coup mes jambes peuvent rester au sol2(b), je suis bien(+2/+2) làR, je suis comme... c'est un peu mon doudou quoi... ça me regroupe... c'est vraiment ça la sensation que j'avais, entre le ballon ou le fait d'avoir quelque chose, ça te regroupe... regrouper c'est pas le terme... ça te rassemble5. Voilà, je suis là posé et je peux prendre des notes et le ballon... je sais pas pourquoi le ballon fait aussi cet effet-là mais... Et je me sentais mieux là en disant ok je prends des notes, c'est pas juste de l'observation et la fois d'après j'aurai oublié7...

F : Le fait de ne rien avoir dans les mains...

L : ... fait comme si je m'éclatais un peu... et les jambes venaient me rechercher... rechercher les morceaux... C'est un peu l'image que je me fais là.

F : C'est ce que tu ressentais quand tu parlais de lion en cage la première fois...

L : ... oui, ces mains libres, alors je suis là, je fais quoi, c'est quoi mon but... de tenir quelque chose c'est comme si je suis rassemblé je peux me concentrer sur quelque choseR...

F : En première partie c'était un ballon et ici un cahier de notes... est-ce que ça pourrait être le contraire...

L : Non parce qu'avant je me focalisais sur un élément4 que je leur avais demandé7 alors que là j'étais dans l'observation7 de tous les comportements qu'ils pouvaient avoir en match4/6... donc il fallait que je puisse noter tout ce que je voyais... et pour moi, il faut que ce soit noté sinon je me rappelle de rien... non là c'était l'utilité d'avoir ça et pas un ballon... dans la première partie, le ballon était avec moi2 et comme ça j'en avais un tout de suite3... pas piquer un ballon à un élève pour faire une démonstration6, comme ça je l'avais avec moi... ça faisait gagner un peu de temps3/7...

F : Et ici, besoin d'un ballon...

L : Non parce que je sais que je ne vais pas leur faire de démo⁶... le but était de les laisser jouer et d'observer... dans l'optique du prochain cours⁷.

F : Et si on regarde le début de cette séquence où tu intervies et que tu ne trouves pas ça très adéquat...

L : J'avais rien dans les mains... ah si... je l'avais (le cahier) mais c'est comme si j'étais pas encore rentré dans l'activité⁵... C'est un peu ça, j'ai l'impression que j'arrive, le match vient de commencer, ils commencent à jouer... donc je suis pas encore dans... je reviens d'aller chercher mon petit, de quoi noter... et puis je ne suis pas encore rentré dans mon activité d'observateur^{5/7} et je vois un truc qui m'agace⁵ entre guillemets et j'intervies. Alors que si j'étais resté(b) dans mon coin² tout de suite³ pour prendre des notes⁷ je serais pas intervenu sur cette action-là^{4R}.

F : Comment est-ce que tu tenais ton cahier...

L : Bras ballants... loin de moi²... je le tiens fermé... je suis justement pas prêt à noter quelque chose, noter mes observations⁷... Non mais ce pied de pivot, il faut le montrer correctement... Je me rends compte, quand c'est des démos que je montre qu'à moitié⁶, c'est que je sens que c'est pas le moment⁵... et plein de fois, je me dis de toute façon j'ai pas leur attention, ça sert à rien ce que je suis en train de faire mais comme j'ai commencé je vais jusqu'au bout, sachant que je fais ça pour rien, dans le vide...

[...]

L : ... je trouve hyper intéressant de voir ça, en comparant à la dernière fois... c'est beaucoup plus satisfaisant de se voir comme ça, même en train de prendre des notes... que le cours de la dernière fois... Et j'étais vraiment conscient, autant quand tu étais là que les autres cours où tu n'étais pas là, j'étais beaucoup plus conscient de ce que j'étais en train de faire^R... Dès que je me remettais à faire mes mouvements parasites, gauche droite, avant arrière, je m'arrêtais, c'est hyper intéressant de pouvoir s'observer, se rendre compte de l'importance de ce placement, de ce mouvement^R...

F : Quand tu dis je ressentais ces mouvements parasites...

L : J'avais pris cette habitude, ce tic ou ce toc, de faire ces mouvements pour montrer que je suis là... Après ma présence elle est là et je suis beaucoup moins là-dedans...

F : ... et parasite...

L : ... parce que ça n'apporte rien du tout... ça m'arrive de la faire pour donner une consigne comme on l'a vu là mais... très intéressant. Et d'en discuter avec des collègues, ils trouvent aussi... Et en se filmant, ça aide beaucoup, on n'a jamais l'occasion de s'observer... ça change la donne...

Annexe 11 - Données d'auto-positionnement

L=Leçon AC=Auto-confrontation M= Moment R=Lors de reconfiguration

"Vécu?"	"Senti?"	"Sensation"	"Vécu?"	"Senti?"	"Sensation"
---------	----------	-------------	---------	----------	-------------

M1

Corinne	L1	M1	+2	+1	?	M2	0	+1	tendue
	AC1						-1	-1	
	L2	M3	+1	+1	attention	M4	+2	+1	tension
	AC2		-2/R+1	-2	tendue		-2/R+1	-2/R+2	
	L3	M5	+1	+1	disponible				
	AC3		-1/R+1	-1					

Louis	L1	M1	-1	+1	figé	M2	0	+1	lion en cage
	AC1		-2	+1	énergé		-1/R+1	-1/R+1	
	L2	M3	+1	+1	statique	M4	+1	+1	tranquille
	AC2		+2	+2			-1	-1	étoileA
							+2	+2	étoileB

RÉSUMÉ

Le corps de l'enseignant, pourtant au centre de la situation d'enseignement-apprentissage, est paradoxalement peu présent lorsqu'il s'agit de former cet enseignant. En Éducation physique, le malentendu créé par cet effacement complique la compréhension des pratiques. Nous avons cherché à donner la « parole » aux corps de trois enseignants novices, au cours de leur formation initiale, dans les situations de travail avec les élèves. Dans un but exploratoire, une méthode alliant observations vidéoscopées et entretiens d'auto-confrontation pointe les liens entre analyse de l'engagement corporel et développement de l'activité professionnelle. Les résultats de l'étude semblent dessiner une technicité de l'organisation de l'action des enseignants novices et conduire à un vécu plus agréable des situations stressantes. Une attention particulière au corps de l'enseignant constitue une opportunité de questionner les principes de l'alternance des pratiques de formation pour le développement du métier et la santé du travailleur.