

**UNIVERSITE D'AIX-MARSEILLE**

Ecole doctorale Cognition, Langage, Education (ED 356)

Laboratoire ADEF, équipe d'accueil EA 4671

**THESE**

**Pour obtenir le grade de Docteur de l'Université d'Aix-Marseille**

Discipline : Sciences de l'éducation

Spécialité : Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education

Présentée et soutenue publiquement par

**Yvette Laurent-Marsero**

Le 11 décembre 2014

**La co-analyse de l'activité de travail entre formateurs et formés :  
un moyen pour repenser les pratiques et les contenus  
de Formation Continue en Education Physique et Sportive**

**Composition du jury :**

**Mme Chantal Amade-Escot**, Professeure des Universités, Université Jean Jaurès, Toulouse II ;  
Rapporteur

**Mme Nathalie Gal-Petitfaux**, Maître de Conférences, HDR, Université Blaise Pascal, Clermont-  
Ferrand ; Rapporteur

**Mme Sandrine Caroly**, Maître de Conférences, HDR, Université Pierre Mendès France Grenoble

**M Daniel Faïta**, Professeur des Universités émérite, Aix-Marseille Université

**M Frédéric Saujat**, Professeur des Universités, Aix-Marseille Université, Directeur

## Sommaire

<b>INTRODUCTION</b> .....	4
<b>PREMIERE PARTIE : CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE</b> .....	10
<b>1 La formation continue des enseignants: évolution des contextes institutionnels</b> .	11
1.1 La fin des années 60 et les lois de 1971 : .....	11
1.2 La période MAFPEN .....	13
1.3 La mise en place des IUFM : nouvelle évolution du dispositif de formation continue .....	17
1.3.1 La situation générale.....	17
1.3.2 La FC EPS dans l'académie d'Aix-Marseille.....	20
1.3.3 Les caractéristiques du dispositif FC EPS au début de l'étude .....	21
1.4 Synthèse de la partie .....	22
<b>2 Les articulations entre recherche et formation</b> .....	23
2.1 La recherche pour la formation.....	24
2.1.1 Entre recherche et formation : un rapport de type « implicatif » .....	24
2.1.2 Nouveaux modes d'articulation entre recherche et formation.....	25
2.1.3 L'analyse du travail : objet de recherche et outil de formation .....	27
2.2 La formation continue comme objet de questionnement institutionnel et scientifique .....	29
2.2.1 En toutes disciplines .....	30
2.2.2 En Education Physique et Sportive .....	33
<b>3 Quelques recherches relatives à la FC EPS</b> .....	35
3.1 Evaluer l'efficacité des pratiques de formation en EPS.....	35
3.1.1 Analyse du dispositif CUFOCEP .....	35
3.1.2 Une approche sociologique .....	39
3.1.3 Une approche didactique .....	40
3.2 Dispositifs de recherches incluant des visées transformatives .....	43
3.2.1 Une recherche coopérative .....	43
3.2.2 Une recherche développementale, didactique et collaborative .....	46
3.3 La thèse de Jackie Marsenach : .....	49
3.4 Synthèse de cette partie : vers de nouvelles orientations de recherche.....	52
3.4.1 Associer formés et formateurs dans la démarche .....	53
3.4.2 S'intéresser au travail tel qu'il se fait .....	54
3.4.3 Repérer les dynamiques à l'œuvre dans le processus de transformation des pratiques enseignantes. ....	55
3.4.4 S'intéresser aux situations de formation « ordinaires » et au travail réel des formateurs.....	56
3.4.5 Notre objet d'étude .....	57
<b>DEUXIEME PARTIE : PRESUPPOSES THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES</b> .....	58
<b>1 Les présupposés théoriques</b> .....	59

1.1	Pour approcher le concept d'activité.....	59
1.1.1	L'activité comme lutte contre l'inertie .....	59
1.1.2	La distinction tâche/ activité dans la psychologie ergonomique .....	60
1.2	Conceptualisations successives élaborées en clinique de l'activité.....	61
1.2.1	Le concept d'activité selon Leontiev : une structure et ses dynamiques de transformation.....	61
1.2.2	L'activité dans la psychologie de Vygotski.....	63
1.2.3	L'apport du dialogisme bakhtinien : une activité triplement dirigée .....	64
1.3	Une activité instrumentée : les instruments de l'enseignant d'EPS.....	72
1.3.1	La tâche assignée aux élèves : de l'artefact prescriptif à l'instrument « bi-face »	73
1.3.2	Les objets techniques du cours d'EPS.....	73
1.3.3	Techniques corporelles et gestes de métier .....	76
1.3.4	De l'artefact à l'instrument.....	77
1.4	Milieus et développement .....	81
1.4.1	Environnement et contexte: deux notions voisines .....	81
1.4.2	Le milieu.....	82
1.4.3	Les milieux .....	83
1.4.4	Milieus, pluralité des milieux et développement .....	85
1.4.5	Un développement conçu comme une histoire et non une genèse : .....	85
1.4.6	Un développement polycentrique.....	87
1.4.7	Un développement d'origine sociale .....	88
1.5	Synthèse du cadre théorique et formulation de la problématique.....	89
2	<b>Cadre méthodologique</b> .....	92
2.1	Une méthode de recherche pour accéder aux liens entre analyse du travail et formation .....	92
2.1.1	Regarder l'enseignement comme un travail .....	92
2.1.2	Une démarche d'intervention en milieu de travail .....	92
2.1.3	Une méthodologie pour provoquer le développement de l'activité : le cadre des autoconfrontations.....	93
2.2	Dialogue avec d'autres courants de recherche.....	95
2.2.1	Les points communs ; les transversalités épistémologiques.....	96
2.2.2	Comprendre et transformer le travail.....	99
2.2.3	Le rôle des retours réflexifs et la responsabilité du chercheur: .....	102
2.3	En conclusion : la spécificité des autoconfrontations croisées .....	109
	<b>TROISIEME PARTIE : PARTIE EMPIRIQUE</b> .....	110
1	<b>Le déroulement de l'intervention-recherche</b> .....	111
1.1	La difficulté porte d'entrée .....	111
1.2	Observation de la situation de travail et constitution du groupe d'analyse : .....	114
1.2.1	Le dispositif particulier de la FC en EPS : un organisateur des pratiques de formation. ....	114
1.2.2	Conséquences liées à cette organisation.....	115
1.2.3	Les prescriptions qui pèsent sur l'activité des formateurs.....	117

1.3	Travail de la demande initiale et constitution du groupe d'analyse .....	121
1.4	Autoconfrontations et retours vers les collectifs: la conjugaison des expériences... et des contraintes. ....	124
1.4.1	Première étape : enregistrements de la dyade Hip Hop, et retours au collectif élargi	125
1.4.2	Deuxième étape : la constitution du collectif restreint et l'enrichissement du corpus.	126
<b>2</b>	<b>Pour analyser les données : quels principes methodologiques ?</b> .....	<b>134</b>
2.1	De l'étude de cas à la production de connaissances valides .....	134
2.2	Quels matériaux utiliser ? .....	136
2.2.1	Les matériaux utilisables .....	136
2.2.2	Les matériaux retenus .....	138
2.3	Quel traitement des traces retenues ? .....	138
2.3.1	Des discours au texte : les transcriptions des entretiens enregistrés.....	138
2.3.2	L'interprétation des textes résultant de la retranscription des dialogues produits	139
2.4	Présentation des séquences : .....	142
2.4.1	Par où commencer ? Comment organiser l'analyse .....	142
2.4.2	Plan de présentation.....	143
	<b>QUATRIEME PARTIE : PRESENTATION DES ANALYSES</b> .....	<b>144</b>
<b>1</b>	<b>Production de cas dans une perspective diachronique</b> .....	<b>145</b>
1.1	Quand le néophyte découvre son activité .....	145
1.1.1	La cécité didactique ou l'activité empêchée de Jérémy .....	145
1.1.2	Engagement corporel et usage de soi chez Eddy.....	170
1.1.3	Démontrer ou faire construire : un malentendu de la formation ?.....	182
1.2	Quand l'expert découvre son activité .....	197
1.2.1	Sandra et les chemins .....	197
1.2.2	Guillaume et le comptage .....	208
1.3	Quand le néophyte découvre l'activité de l'expert .....	213
1.3.1	Jérémy et le « touche épaule » : une genèse instrumentale .....	214
1.3.2	Lorsque Fabien découvre l'échauffement d'Eddy.....	221
1.4	Quand l'expert découvre l'activité du néophyte.....	227
1.4.1	Les impasses biomécaniques chez Jérémy .....	227
<b>2</b>	<b>Des régularités dans les singularités : un premier niveau de généralisation</b> .....	<b>233</b>
2.1	Tensions entre occupations et pré-occupations .....	234
2.2	Place de l'activité des élèves dans celle de l'enseignant .....	236
2.3	Le corps de l'enseignant d'EPS : « un objet technique inachevé » .....	241
2.4	Quels usages du genre professionnel ? .....	246
2.4.1	Poids du genre .....	247
2.4.2	Usages du genre.....	249
2.4.3	Rôle développemental du genre .....	255
2.5	L'activité des formateurs .....	256
2.5.1	Des « savoirs de l'activité » passés sous silence en formation.....	256

2.5.2	Des impensés, sous-entendus ou malentendus .....	258
2.5.3	Revisiter les prescriptions qui pèsent sur l'activité des formateurs .....	261
<b>CINQUIEME PARTIE : RESULTATS ET DISCUSSION .....</b>		<b>266</b>
<b>1</b>	<b>Visée transformative .....</b>	<b>267</b>
1.1	Effets produits sur l'activité des enseignants.....	267
1.2	Effets produits sur l'activité des formateurs .....	268
1.3	Effets produits sur l'organisation de la formation .....	271
<b>2</b>	<b>Visée épistémique .....</b>	<b>273</b>
2.1	Comment un enseignant d'EPS expérimenté se développe-t-il suite à une action de formation continue ? .....	273
2.1.1	Une « orientation partagée » de l'activité.....	274
2.1.2	La tâche scolaire et de l'activité motrice des élèves.....	275
2.1.3	Le corps : objet et instrument de l'activité de l'enseignant d'EPS.....	278
2.1.4	La fonction développementale du genre.....	279
2.2	Quelles connaissances nouvelles sur la situation de formation ? .....	281
2.3	Quelles connaissances sur l'intervention ? Retour sur la méthodologie.....	283
2.3.1	Les effets du cadre des autoconfrontations.....	283
2.3.2	Les limites dues au chercheur.....	286
<b>CONCLUSION ET PERSPECTIVES .....</b>		<b>288</b>
<b>Bibliographie.....</b>		<b>298</b>

## INTRODUCTION

Ce travail de recherche vise à produire des connaissances sur la façon dont les enseignants d'Education Physique et Sportive (EPS) expérimentés rapatrient dans leurs pratiques quotidiennes les outils délivrés au cours d'actions de formation continue. Nous nous demanderons comment ils reconçoivent les artefacts proposés en formation et quel usage ils font de leur expérience incorporée du métier dès lors qu'il s'agit d'appivoiser une activité physique sportive ou artistique (APSA) nouvelle pour l'enseigner à leurs élèves.

Dans les pas de Clot (1995), nous avons choisi, pour appréhender les retombées de la formation dans leur efficacité dynamique, « *d'analyser l'activité par laquelle les enseignants répondent à la formation qui leur est « donnée », et de mettre au jour des processus non directement observables par lesquels ils réalisent pour eux et « font leurs » les « effets » des actes de formation* » (p. 46). Nous attendons en outre que ces analyses de l'activité de travail en classe, auxquelles nous associons les différents acteurs concernés, fournissent les instruments de la remise en chantier d'un autre domaine d'activités, celui de la formation, qu'elles ouvrent le champ à ses développements potentiels et nous éclairent en retour sur son fonctionnement.

L'enjeu de cette thèse est donc double : il s'agit d'une part de décrire et de caractériser certains processus à l'œuvre dans le développement de l'activité d'un professeur d'EPS expérimenté, nous contribuerons ainsi à enrichir la base empirique d'une modélisation du développement professionnel de l'enseignant proposée par l'équipe ERGAPE à laquelle nous appartenons, d'autre part de montrer qu'il est possible de transformer les conceptions et/ou les pratiques de formation en faisant du travail réalisé en classe un objet de pensée et d'interlocution en dehors de son contexte de réalisation (Saujat, 2007).

Un rapide détour par notre trajectoire personnelle nous permettra de situer le choix de notre objet de recherche et de révéler le point de départ de notre étude. Nous présenterons ensuite la structure générale de la thèse.

### ***De l'enseignant au formateur et du formateur au chercheur***

Si ce n'est le caractère tardif de notre entreprise, notre parcours est assez classique dans le domaine des sciences de l'éducation, en le retraçant brièvement nous mettrons en évidence le fil rouge qu'y constitue notre engagement dans la formation continue des enseignants d'EPS (FC EPS) et l'évolution de nos questionnements professionnels.

Jeune professeure fraîchement mutée dans l'académie d'Aix-Marseille en 1981, nous avons « rencontré » le développement dans et par les activités de formation continue (Pastré, 2009). Dans notre premier poste, nous nous sommes trouvée très rapidement confrontée à l'impossibilité d'exercer notre métier comme nous l'entendions : des conditions matérielles de travail très insuffisantes, associées à la difficulté à mobiliser l'équipe EPS autour d'un projet collectif ne nous permettaient pas de faire ce que nous voulions faire ou pensions devoir faire. Face à de tels empêchements « *l'activité s'enkyste assez rapidement en souffrance si le sujet ne peut emprunter à d'autres compartiments de la vie les ressources qui lui feront passer l'épreuve* » (Clot 1995 p 129). Dans notre cas, c'est dans la formation continue que nous avons puisé ces ressources et grâce à elle que nous avons pu donner une histoire à notre activité, certes en gagnant en efficacité grâce aux apports de la formation, mais aussi et surtout, en rencontrant un collectif de travail au sein duquel nous avons trouvé l'occasion de poursuivre de nouveaux buts, nous permettant de redonner du sens à notre activité professionnelle ; ceci explique sans doute notre attachement à cette composante essentielle de la formation des enseignants.

Nous avons rapidement pris des responsabilités dans l'animation et l'organisation d'une formation continue des enseignants d'EPS en pleine mutation institutionnelle et, dans la dynamique de transformation liée à la mise en place des MAFPEN, notre trajectoire s'est progressivement déplacée de l'enseignement vers la formation. Un premier pas a été franchi lorsque nous avons bénéficié d'un allègement de notre service d'enseignement pour assurer des missions de formation continue ; le développement de nos compétences professionnelles passait par une fréquentation assidue des Universités d'été de l'EPS dont

le titre est resté inchangé de 1984 à 1993 « *Didactique des APS en milieu scolaire ; contribution à la rénovation des contenus d'enseignement de l'EPS* ». Ces regroupements annuels, co-organisés par l'Association des Enseignants d'Education Physique et Sportive (AEEPS) et successivement les UFRSTAPS de Montpellier, Dijon, Grenoble et Marseille, véritables creusets de réflexion en prise avec l'actualité de l'EPS, ambitionnaient de participer à la transformation de ses pratiques. Les analyses relatives aux innovations présentées par les participants étaient menées d'un point de vue essentiellement didactique. Devenir un formateur compétent signifiait pour nous devenir un enseignant plus armé au plan didactique et capable d'analyser une pratique.

Le second pas de l'enseignant au formateur sera franchi avec la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) et notre recrutement dans le domaine de la formation initiale des professeurs d'EPS. Si pendant une courte période nous nous sommes un peu éloignée des tâches relatives à la FC EPS, nous avons retrouvé des responsabilités dans ce domaine lorsqu'en 1998 les IUFM se sont vus confier la mission d'en assurer la mise en œuvre. Nous avons pris en charge l'ingénierie de ce dossier au sein du département EPS et assumé la fonction d'intervenant sur le secteur de la formation des formateurs, qu'il s'agisse des intervenants en formation continue ou des professeurs conseillers pédagogiques (PCP) auprès des étudiants ou des professeurs stagiaires, fonction que nous continuons d'assumer en dépit des évolutions récentes, tant sur le plan de la formation initiale (FI) que continue.

C'est d'ailleurs à l'occasion d'un travail sur le conseil pédagogique que nous nous sommes initiée à l'activité de recherche. Dans le cadre d'un groupe de développement conçu pour créer du lien entre recherche et formation, nous nous sommes intéressée à l'analyse de l'activité des professeurs conseillers pédagogiques accueillant les professeurs-stagiaires, et ce travail fut pour nous l'opportunité d'une première collaboration avec l'équipe ERGAPE. Les arguments qui motivaient la constitution de ce groupe de développement étaient les suivants « *pour construire un dispositif de formation des PCP susceptible de favoriser l'accès, chez les professeurs-stagiaires, à une pratique réfléchie, il est important que nous puissions lire de manière compréhensive leur activité de formateurs. Cette lecture compréhensive ne pouvant se faire, sans une implication active de ces PCP dans l'analyse*

*de leur pratique de conseil*»<sup>1</sup>. Le travail ainsi engagé, avec le concours d'enseignants chercheurs de l'équipe ERGAPE et la participation aux journées d'études organisées annuellement par l'équipe nous ont sensibilisée à une approche ergonomique de l'activité enseignante, et ont ébranlé le postulat sur lequel nous fonctionnons jusqu'alors, consistant à penser que, parce qu'étant du métier, nous disposions des outils suffisants pour lire de façon compréhensive l'activité des enseignants en formation, qu'ils soient novices ou expérimentés. C'est pourquoi, dans la continuité de cette collaboration, nous nous sommes saisie d'une demande que nous a adressé l'institution pour franchir le pas du formateur au chercheur et faire de cette injonction institutionnelle l'objet d'une intervention-recherche.

### ***Le point de départ de notre travail***

Malgré les évolutions institutionnelles qui jalonnent la formation des enseignants, l'IUFM, dans l'académie d'Aix-Marseille, est resté, jusqu'à un passé récent<sup>2</sup>, un opérateur privilégié de la formation continue des personnels de l'éducation nationale. A partir d'un cahier des charges spécifiant les orientations prioritaires de la politique éducative académique et les principaux objectifs de performance, les corps d'inspection identifiaient les besoins de formation dans les différentes disciplines scolaires ou autour de thèmes transversaux, et adressaient aux opérateurs les prescriptions que ceux-ci devaient décliner en propositions d'offres de formation.

Lors de l'élaboration du plan 2006/2007 une injonction institutionnelle a été adressée au département EPS de l'IUFM: il s'agissait améliorer l'impact des formations sur le travail « ordinaire » des enseignants suite au constat, établi par les inspecteurs pédagogiques régionaux de la discipline (IA-IPR EPS), d'une insuffisante pénétration des contenus de la FC dans les pratiques quotidiennes des enseignants.

Confrontés à une difficulté professionnelle récurrente et à une demande institutionnelle d'y faire face, nous nous sommes trouvés dans une situation typique de recours à une approche ergonomique qui, par tradition, se donne pour objet l'intervention en milieu de travail pour transformer des situations professionnelles problématiques. C'est donc cette difficulté,

---

<sup>1</sup> Extrait du rapport intermédiaire du Groupe de Développement « Optimiser les stratégies d'intervention des PCP EPS » (2000-2002)

<sup>2</sup> Depuis la rentrée scolaire 2012, l'IUFM, puis l'ESPE n'intervient plus comme structure mais uniquement par la sollicitation de ses personnels.

« porte d'entrée » dans l'analyse de l'activité (Wisner, 1995), qui est à l'origine de notre intervention-recherche (Barrère, Saujat, & Lantheaume, 2008). Celle-ci a débuté dans le cadre d'un master et s'est prolongée dans un travail de thèse dont nous pouvons désormais présenter l'économie.

### ***Le plan de la thèse***

Notre manuscrit de thèse est structuré en cinq parties, elles-mêmes composées de plusieurs chapitres.

La **PREMIERE PARTIE** comprend trois chapitres, elle a pour but de contextualiser la recherche et de préciser notre objet d'étude

*Les chapitres 1 et 2* présentent successivement les évolutions de la formation continue des enseignants et l'historique des relations entretenues avec la recherche, ceci dans le but de cerner la spécificité de la formation continue des enseignants d'EPS et de mieux comprendre la genèse et l'originalité de la situation mise à l'étude.

*Le chapitre 3* s'intéresse aux travaux de recherche incluant une interrogation sur les retombées de la formation continue dans les pratiques quotidiennes des enseignants d'EPS. L'analyse critique que nous y menons permet de dégager des zones d'ombre et des points de discussion dont la reprise synthétique débouche sur de nouvelles directions de recherche et la définition de notre objet d'étude.

La **DEUXIEME PARTIE** comprend deux chapitres ; elle présente le cadre théorique dans lequel nous ancrons notre recherche.

*Le chapitre 1* développe nos présupposés relatifs à la nature de l'activité humaine de travail et à son développement ; nos choix s'inscrivent dans le double ancrage de l'ergonomie de Langue Française et de la Clinique de l'Activité.

*Le chapitre 2* concerne les options méthodologiques qui sous-tendent notre intervention. Dans un premier temps, nous présentons les principes généraux de notre démarche et le cadre méthodologique des autoconfrontations, puis, nous dialoguons avec d'autres courants de recherche s'intéressant aux liens entre analyse du travail et formation afin de dégager la spécificité de notre approche.

La **TROISIEME PARTIE** comprend deux chapitres ; elle expose la dimension empirique de notre travail et précise les dispositions méthodologiques que nous avons prises pour co-construire puis exploiter les matériaux de notre corpus.

*Le chapitre 1* décrit la manière dont nous avons mené notre intervention ; nous y présentons le milieu de travail associé à l'étude et détaillons les différentes étapes suivies pour co-construire les données.

*Le chapitre 2* expose les principes de traitement des données ainsi que les modalités adoptées pour leur présentation

La **QUATRIEME PARTIE** comprend également deux chapitres ; elle est consacrée à la présentation de nos analyses et nous l'avons conçue en deux temps.

*Le chapitre 1* présente la production de cas dans une dimension diachronique ; le fil directeur des analyses consiste à suivre les mouvements de la pensée dans l'évolution des rapports dialogiques permis par le dispositif d'intervention et d'identifier les traces de développement ou d'empêchement de l'activité des professionnels engagés dans l'étude.

*Le chapitre 2* , constitue un premier niveau de généralisation au cours duquel nous mettons en évidence « *la manière et la raison des singularités de se répéter* » (Hubault, 2007, p. 84).

La **CINQUIEME PARTIE** comprend aussi deux chapitres ; nous y présentons nos résultats de manière synthétique en rendant compte de la double visée transformative et épistémique de notre travail.

*Le chapitre 1* concerne la visée transformative, nous y repérons les effets développementaux produits par l'intervention sur l'activité des différents acteurs.

*Le chapitre 2* concerne la visée épistémique de notre étude, nous y apportons des éléments de réponse aux questions de recherche qui la sous-tendent et engageons la discussion en faisant dialoguer nos résultats avec d'autres, issus des travaux de notre équipe ou élaborés dans d'autres cadres théoriques.

Une **CONCLUSION** clôture ce travail, en montre les limites et ouvre des perspectives en terme de recherche et de formation

## **PREMIERE PARTIE : CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE**

La contextualisation de cette recherche nécessite de resituer au préalable les évolutions de la formation continue des enseignants en général et des enseignants d'EPS plus particulièrement et de ses liens avec la recherche afin de mieux comprendre la genèse et l'originalité de la situation mise à l'étude.

Cette partie est constituée de trois chapitres :

**Le chapitre 1** présente l'évolution des contextes institutionnels et des modes d'organisation de la FC des enseignants en France sur un plan général puis spécifique à EPS.

**Le chapitre 2** explore l'historique des relations entre recherche et formation continue des enseignants.

**Le chapitre 3** fait l'objet d'une lecture attentive et critique de travaux de recherche incluant une interrogation sur les retombées de la FC dans les pratiques quotidiennes des enseignants d'EPS. Il se termine par une synthèse qui permettra de préciser notre objet d'étude

# 1 LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS: EVOLUTION DES CONTEXTES INSTITUTIONNELS

## 1.1 La fin des années 60 et les lois de 1971 :

Avec l'augmentation massive des effectifs scolaires et l'essor des sciences de l'éducation renouvelant la réflexion pédagogique, la formation des maîtres devient dès la fin des années 60, un enjeu majeur. Les actes du colloque d'Amiens intitulé « Pour une école nouvelle. Formation des maîtres et recherche en éducation » réunissant 600 participants en mars 1968, concluent à la « *nécessité urgente [...] d'une formation continue, liée à la formation initiale* » et préconisent « *une formation universitaire pour tous les futurs enseignants, y compris les instituteurs* » ainsi que « *l'institution auprès de chaque académie, d'un centre universitaire de formation et de recherche en éducation, animant, dans les départements, des centres de formation continue* » (Prost, 1999, p. 17). Suite aux événements de 1968, R. Haby, refusera de confier aux universités la responsabilité globale de la formation des maîtres, cependant, la loi du 16 juillet 1971 permet de poser pour la première fois le principe du droit à la formation continue et la circulaire du 20 juin 1972 reconnaît aux instituteurs un droit à 36 semaines de formation au long de leur carrière : les normaliens en formation professionnelle remplaceront dans leurs classes les instituteurs en formation permanente.

### *Pendant ce temps, chez les enseignants d'EPS*

Si la formation continue fait son entrée dans l'éducation nationale avec ces textes de 1971 et 1972, « *dès la fin des années 1940, les enseignants d'EPS organisent des stages à des fins de formation au cours de leur carrière* » (Attali & Saint-Martin, 2006, p. 95). D'abord limitées à une minorité d'enseignants issue de l'Ecole Normale Supérieure d'Education Physique (ENSEP), ces pratiques vont prendre de l'ampleur et dès la fin des années 1960, alors que l'EPS est sous tutelle du Ministère de la Jeunesse et des Sports, une organisation de la formation professionnelle continue en EPS (FPC EPS) se développe partout en France, selon certains principes partagés ; énoncés par Marsenach (1982a), ils resteront opérationnels jusqu'à une période très récente ; rappelons en les grandes lignes :

- la structure de base est le secteur géographique, regroupant 30 à 40 enseignants d'établissements voisins, d'un même bassin de formation, dirions-nous aujourd'hui.
- Les possibilités de formation sont de 5 journées par an, prises sur le temps de service.
- Ce « capital formation » est entièrement géré par les enseignants qui décident des thèmes à traiter et de la façon de les traiter, lors de réunions sur le temps de service (une demi-journée rajoutée aux 5 jours de formation) organisées par des animateurs de secteurs.
- Ces animateurs entourés des représentants d'établissement ont alors la tâche d'organiser les actions de formation, en faisant appel à des membres du secteur ou à des intervenants extérieurs.

« *Les structures existantes et les habitudes ayant été prises, ce texte [loi de 1971] a joué un rôle amplificateur de pratiques déjà à l'œuvre.* » (Attali & Saint-Martin, 2006, p 96). Les raisons de cette mobilisation précoce et originale autour des questions de formation continue tiennent sans doute au statut particulier de l'EPS au sein des disciplines scolaires : d'une part, du fait qu'elle n'était pas adossée à une discipline universitaire traditionnelle, « *L'E.P.S. n'avait (donc) pas de savoirs académiques à "conserver" et à transmettre, mais au contraire des savoirs à construire* » (Valentin, 1999, p. 36), d'autre part son rattachement au Ministère de la Jeunesse et des Sports, de taille beaucoup plus modeste, au fonctionnement plus souple et aux temps de réaction plus courts que celui de l'Education Nationale, a facilité la mise en place d'un tel dispositif décentralisé et autogéré. Enfin, le syndicat majoritaire des enseignants d'EPS, le SNEP, à fort taux de syndicalisation, a joué un rôle important, par le biais de sa revue, de rencontres organisées avec certains responsables institutionnels du Ministère de la Jeunesse et des Sports (directions régionales et inspecteurs pédagogiques) et de l'engagement de ses militants dans les dispositifs de la FPC, pour favoriser l'instauration d'une réflexion pédagogique et la circulation des informations. Ainsi, la formation continue, par son organisation et par ses contenus, représente dès les années 1970 un élément d'identité professionnelle des enseignants d'EPS (Attali & Saint-Martin, 2006).

Dans les autres disciplines du second degré existaient cependant quelques ressources et pratiques de formation ; au sein même de l'institution, certains organismes proposaient des

sessions aux enseignants en exercice : les centres de formation initiale (Ecoles Normales, Centres Régionaux de Formation des Professeurs d'Enseignement Général de Collège.), les universités, en particulier en mathématiques avec la création des Instituts de recherche sur l'enseignement des mathématiques (I.R.E.M.), l'Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP), ainsi que les Centres de Documentation Pédagogique, participaient à la réflexion et à l'expérimentation dans ce domaine. Le secteur associatif jouait également un rôle important à travers l'action des mouvements pédagogiques et des associations de spécialistes. Néanmoins, l'offre restait sporadique et le fonctionnement très cloisonné (Valentin, 1999).

## **1.2 La période MAFPEN**

Il faudra attendre l'arrivée de la gauche au pouvoir pour qu'une réelle dynamique voie le jour sous l'impulsion d'Alain Savary, nouveau ministre de l'Education Nationale. Sollicité par ce dernier en Août 1981, André de Peretti (1982) préside une commission chargée d'établir un rapport sur la formation des personnels de l'éducation nationale. Mettant en évidence un important déséquilibre des crédits alloués entre formation initiale et continue au détriment de cette dernière, mais aussi le retard pris par l'Education Nationale par rapport aux entreprises et administrations dans l'application de la loi de juillet 1971, le rapport insiste très fortement sur la nécessité de développer la formation permanente. La commission souligne également la nécessité de « *passer du quantitatif au qualitatif* » pour relever les défis du troisième millénaire ; Alain Savary en retiendra les grandes orientations suivantes :

- La nécessité, pour la formation continue, dans tous les domaines, de faire appel à la recherche et notamment à la recherche en éducation dont il fallait encourager le développement,
- La nécessité d'intégrer une véritable formation professionnelle dans la formation initiale, dans la recherche d'un équilibre entre les apports théoriques dispensés par l'université et les aspects professionnels analysés sur le terrain.
- Le principe d'un volume de formation de deux semaines par an sur temps de service pour les enseignants du secondaire et la nécessité de faciliter l'accès des

enseignants aux stages organisés par les mouvements pédagogiques, les associations de spécialistes et les universités hors du temps de service.

Pour gérer simultanément la formation de tous les personnels, le rapport De Peretti préconisait une mise en réseau des institutions existantes fédérées au sein de Centres Inter universitaires de Formation et de Recherche en Education (CIFRE). Cette proposition n'a pas été retenue mais le ministre a suivi la commission pour le développement de la formation continue et a choisi de mettre en place, auprès des recteurs, les Missions Académiques à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale (MAFPEN).

Pour mettre en œuvre ce dispositif ambitieux, il devenait urgent de recruter et de former des formateurs ; des modules conduits avec l'aide de l'INRP, et renforcés par l'apport de chercheurs et professeurs des Sciences de l'Éducation regrouperont des formateurs régionaux qui aideront à la démultiplication d'une formation indispensable à la réussite du projet national.

Chaque MAFPEN, développant une politique générale de formation des personnels approuvée par le CTPA (Comité Technique Paritaire Académique) présidé par le recteur, aura alors à charge de concevoir, de mettre en œuvre et d'évaluer un Plan Académique de Formation annuel, le PAF, à destination de tous les personnels qui posaient leur candidature dès la rentrée scolaire afin de suivre les formations proposées. En juin 1985, un décret reconnaîtra à tous les fonctionnaires le droit de bénéficier d'une formation pendant leur carrière que ce soit pour préparer des concours ou des reconversions ou pour *« permettre aux intéressés d'exercer les fonctions qui leur sont confiées dans les meilleures conditions d'efficacité, en vue de la satisfaction des besoins des usagers. »*<sup>3</sup>

### ***Pendant ce temps, pour les enseignants d'EPS***

Pour les enseignants d'EPS, 1981 signifie en premier lieu l'intégration au Ministère de l'Éducation Nationale. Placée au même rang que les autres disciplines, l'EPS doit en partager les objectifs généraux (dont principalement à ce moment-là, la lutte contre l'échec scolaire et contre les inégalités à l'école), la formation continue ne peut donc plus être conçue dans une perspective uniquement disciplinaire, elle doit s'inscrire, dans ce souci de

---

<sup>3</sup> Décret n°85-607 du 14 juin 1985 relatif à la formation professionnelle des fonctionnaires de l'état

rénovation de l'enseignement, dans une logique nouvelle où les problématiques interdisciplinaires au service de la construction des projets d'établissements et des innovations pédagogiques deviennent centrales. Nous nous trouvons par conséquent devant un paradoxe car d'une part, l'organisation de la formation initiale et continue des enseignants d'EPS est saluée par la commission De Peretti comme une expérience originale dont la « forme de gouvernance » est susceptible de constituer un modèle d'organisation pour les académies, d'autre part, l'intégration de cette formation préexistante, dans ses contenus et son organisation, sera source de tensions entre des enseignants d'EPS désireux de préserver un mode de fonctionnement et des thématiques qui leur donnaient entière satisfaction et des responsables de MAFPEN soucieux de promouvoir et organiser un nouveau modèle de formation. La question de l'intégration de la FC EPS et de ses acquis, dans cadre général de la formation continue des enseignants se décline sous différents aspects : celui du droit à la formation et au maintien de son volume de cinq jours et demi, celui des contenus, disciplinaires versus transversaux, et celui des structures, puisqu'au format souple basé sur le volontariat jusqu'alors en vigueur se substituera un dispositif institutionnel assurant l'interface entre les deux modèles de formation.

### ***Organisation de la FPC EPS dans l'académie d'Aix-Marseille<sup>4</sup>***

Divers groupes de travail, disciplinaires ou transversaux seront constitués sous l'égide du Chef de Mission ; chargés d'assurer « *le relais en terme de formation, de recherche et d'innovation, à tous les niveaux (écoles, collèges, LEP, lycées)* »<sup>5</sup>, ils devaient élaborer les propositions de stages prenant en compte les objectifs nationaux et les besoins de formation exprimés dans les établissements. En EPS, dans le prolongement de ce qui existait depuis une dizaine d'années, furent créées, selon les termes d'une circulaire rectorale datée du 20 Janvier 1982, dans chaque département, des Commissions Départementales Pédagogiques (CDP), mises en place par l'Inspection Pédagogique et bénéficiant de l'appui logistique des Inspections Académiques. Chargées de recenser et d'analyser les besoins et les attentes des enseignants, ces commissions proposaient le

---

<sup>4</sup> Les éléments présentés ici sont issus des compte rendus des commissions départementales pédagogiques, groupe disciplinaire EPS et PAF correspondant à une période allant 1982/1983 à 1989/1990), documents personnels de l'auteur.

<sup>5</sup> Présentation du PAF 84-85 ; édité par la MAFPEN Académie d'Aix-Marseille.

programme des actions de formation à entreprendre, qu'il s'agissait ensuite d'harmoniser au plan académique, et participaient à l'organisation du contenu des stages à vocation départementale ou académique ; ces structures, représentées au groupe disciplinaire EPS, assuraient le lien entre deux modèles de formation coexistants : celui de l'offre éditée par le groupe disciplinaire dans le respect des objectifs définis par le chef de la MAFPEN, et celui de la demande, correspondant au dispositif décentralisé des secteurs géographiques. Très rapidement, les offres départementales ont couvert des thématiques professionnelles d'actualité, citons pour exemple, sur l'année scolaire 1985/1986 « Contrôle continu en LEP », « Didactique de l'EPS au collège », ou encore « APS<sup>6</sup> et échec scolaire », alors que les actions demandées dans les secteurs se déclinaient très majoritairement en terme d'apports sur la technologie et la didactique des APSA. L'offre globale de formation disciplinaire, pour les enseignants d'EPS reste donc conséquente et largement construite autour des formations sur les APSA (en 85/86, chacun des 20 secteurs de l'académie pouvait organiser 2 actions pour un total de 5 jours de formation) ; à l'instar de ce que montrent Attali et Saint-Martin à partir du cas Grenoblois, nous pouvons constater également que « *la FPC relative aux aspects disciplinaires supplante très nettement celle centrée sur les formations transversales. Alors que la rhétorique de cette période en appelle de plus en plus aux problématiques inter et transdisciplinaire...* » (Attali & Saint-Martin, 2006, p 103). Ainsi, si les « actions demandées », pour la majorité des disciplines, relevaient de problématiques interdisciplinaires élaborées au sein des établissements, en EPS, elles émanaient de regroupements d'établissements et ne concernaient que les enseignants de la discipline.

Par contre, alors que dans des académies telles que Lyon ou Grenoble, se développait, comme l'incitait le rapport de Peretti, un partenariat universitaire permettant la création de groupes de recherche action-formation (GRAF) dans le domaine de l'enseignement de l'EPS, à cause d'une part, d'un environnement scientifique universitaire davantage tourné vers la recherche fondamentale, d'autre part d'un investissement des acteurs de la FC davantage tourné vers le maintien d'un important volume de formation accessible à tous, cette dynamique favorable à la mise en œuvre d'innovations et d'expérimentations n'a pas vu le jour en EPS dans notre académie. Cependant, la lutte acharnée menée pour conserver

---

<sup>6</sup> En 1985, on parlait encore d'Activités Physiques et Sportives, le « A » signifiant Artistiques dans le sigle actuel n'ayant pas encore un caractère officiel, même si la danse figurait au rang des activités possibles.

à l'EPS la spécificité de sa formation s'est doublée d'un souci constant de légitimation auprès de l'institution : pour préserver les moyens de fonctionnement, il s'agissait, en effet, de démontrer le bienfondé de cette organisation ; l'une des préoccupations prioritaires de formation de formateurs était déjà la question de ses retombées sur les pratiques enseignantes et celle du suivi des formations.

### **1.3 La mise en place des IUFM : nouvelle évolution du dispositif de formation continue**

#### **1.3.1 La situation générale**

En 1988, un contexte nouveau où se conjuguent des enjeux sociaux avec, notamment une crise aiguë de recrutement à l'horizon, des enjeux revendicatifs pour une unification des statuts des enseignants, et des enjeux réformateurs liés au processus de rapprochement en cours entre la formation des maîtres et la recherche universitaire, rendait possible la réforme préconisée vingt ans plus tôt : la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres.

Après une période de démarrage exclusivement consacrée à l'élaboration et la réalisation des plans de formation initiale, les IUFM se voient confier la mission d'assurer la mise en œuvre de la formation continue ; la lettre du 12 mars 1998 co-signée par le directeur de l'enseignement scolaire et la directrice de l'enseignement supérieur, et adressée aux recteurs, IA et directeurs d'IUFM, marque une nouvelle étape dans l'organisation de la formation des enseignants. Ce changement s'inscrit dans le droit fil des objectifs énoncés dans la Loi d'Orientation de 1989, visant à « *mieux former, mieux recruter* » et « *développer une véritable formation professionnelle* », notamment en favorisant la liaison étroite de la formation initiale et la formation continue, et le renforcement de la dimension universitaire afin de mieux prendre en compte les avancées de la recherche dans les Sciences de l'Education. Avec le rapport Bancel les IUFM doivent contribuer au processus de professionnalisation des enseignants inscrivant dans un tout cohérent « *la sensibilisation des étudiants, la professionnalisation des stagiaires et la formation continue* » (Bancel, 1989, p. 8).

Selon les termes de la circulaire du 20 décembre 1999, présentant le nouveau dispositif de formation continue des personnels enseignants, les plans de formation académiques sont élaborés dans le respect des responsabilités de chaque institution : dès l'année scolaire 2000/2001, il appartient aux recteurs de formaliser la commande via un cahier des charges définissant les priorités et le cadre de réalisation des objectifs, les IUFM sont alors sollicités, comme maîtres d'œuvre pour répondre à cette commande, et disposent chaque année, dans le cadre d'un contrat d'objectifs signé entre le recteur et le directeur de l'IUFM, de moyens humains et financiers mis à disposition par le rectorat. Les plans de formation académiques vont se structurer selon deux dimensions : celle de l'offre institutionnelle, qui correspond à la déclinaison du cahier des charges en dispositifs et modules de formation, et celle de la demande du terrain trouvant son origine dans les plans de formation des écoles et des établissements, afin de prendre en compte les besoins locaux. Les formations sur site (établissement ou bassin) vont se développer de façon variable dans toutes les académies.

Ainsi, en 2007/2008, le recteur de l'académie d'Aix-Marseille annonçait en préambule du Cahiers des Charges : « *J'attache un prix particulier à ce que la stratégie académique en matière de formation continue s'appuie sur la demande émanant du terrain à travers les plans élaborés dans les établissements, circonscriptions, bassins ou services* ». L'augmentation du nombre de ces plans constituait un objectif de performance que se fixait l'académie d'Aix-Marseille pour le PAF 2007-2008. Dans l'académie de Lille, ce type d'action correspondait alors à 14% du total des journées de formation, tandis que dans celle de Toulouse, une procédure spécifique était créée, mentionnant un contrat de formation assorti d'un protocole d'évaluation entre l'établissement demandeur et l'opérateur. Cette orientation vers une formation qui se rapproche du lieu de travail tient à plusieurs raisons : le mouvement progressif de déconcentration de l'activité administrative de l'échelon central vers l'échelon local, l'évolution des contenus de la formation avec une focalisation sur l'accompagnement des réformes qui conduit à privilégier le travail en équipe autour de projets et la nécessité d'adapter les pratiques pédagogiques ou les modalités de fonctionnement de la vie scolaire aux caractéristiques de la population accueillie ; ce type d'action permet également de mieux impliquer un large échantillon d'enseignants et d'avoir un meilleur suivi de l'action dans le temps. Par ailleurs vont se développer des formations diplômantes (préparations aux concours internes) et

qualifiantes, autorisant le recours à la validation des acquis professionnels. Une enquête menée conjointement par l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale et l'Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche (IGEN IGAENR, 2010) pour évaluer la politique de formation continue des enseignants sur la période 1998-2009 montre que le fait d'avoir confié aux IUFM la responsabilité de bâtir le PAF, mais de le faire avec des moyens rectoraux, a engendré de fréquentes discussions et querelles. Les rectorats et les corps d'inspection territoriaux ont progressivement repris la main sur la plus grande partie de la mission et ont fait passer les IUFM du rôle de maître d'œuvre à celui de simple opérateur. A ce mouvement, il convient d'ajouter une diminution généralisée des moyens alloués à la formation continue dans la deuxième moitié de la décennie observée, en effet « *les ressources de la formation continue ont constitué pour les recteurs une solution commode lorsqu'il leur a fallu faire face à des mesures de « régulation » budgétaire* » (IGEN IGAENR, 2010, p. 38).

Le caractère déconcentré de la gestion de la FC a donné lieu à des politiques académiques qui semblent « *dépendre de la personnalité du recteur et de sa longévité sur le poste, mais aussi et surtout des moyens humains et financiers que l'académie peut consacrer au pilotage et à la mise en œuvre de cette mission.* » (IGEN IGAENR, 2010, p. 32). Ces différences de stratégies combinées à la façon dont chaque IUFM a intégré la mission de formation continue dans son projet d'établissement, et aussi à la manière dont s'est géré, dans chaque groupe disciplinaire ou interdisciplinaire, le transfert des compétences et des responsabilités des MAFPEN vers les IUFM, rendent chaque situation académique originale. Il en va ainsi de l'EPS qui, selon les contextes locaux et les rapports de forces en présence verra ses dispositifs de formation continuée se transformer, selon un rythme et des conditions variables.

A l'IUFM de l'académie d'Aix-Marseille le choix fut fait d'intégrer pleinement la formation continue dans les missions de l'établissement ; cette intégration a constitué selon Chevallard un enjeu décisif ainsi qu'il l'écrivait alors : « *Il appartient aux départements de formation et de recherche (DFR) de l'IUFM, et, à l'intérieur des DFR, aux groupes disciplinaires ou sectoriels existants (ou, en de rares cas, à créer) de prendre en charge la formation continue, de la même façon qu'ils prennent en charge aujourd'hui la formation initiale, et dans la même mesure.* » (1999b, p. 133). Les groupes en question

correspondaient d'ailleurs souvent aux anciens groupes MAFPEN dont étaient issus bien des formateurs IUFM de la première heure.

### **1.3.2 La FC EPS dans l'académie d'Aix-Marseille**

Dans ce nouveau contexte institutionnel, il s'agira encore une fois, pour les acteurs de la FC EPS, de préserver les dispositifs en usage et la dynamique liée à la gestion décentralisée des formations de secteurs géographiques (désormais appelés bassins de formation), tout en intégrant les priorités de l'IUFM, à savoir l'articulation entre formation initiale et continue, la formation des formateurs et notamment celle des professeurs conseillers pédagogiques, le renforcement de la dimension universitaire de la FC et l'importance accordée à la formation didactique et disciplinaire.

La prise en compte de ces priorités passera par la mise en place de groupes de développement associant enseignants-chercheurs, formateurs en poste à l'IUFM ou associés (enseignants du second degré mis à disposition par le recteur pour assurer la formation continue) et enseignants en poste dans les établissements scolaires. Conçus pour créer un lien entre recherche et formation, ces groupes permettent d'apporter des réponses à une problématique particulière dans le cadre d'un travail étayé par les résultats et/ou les outils de la recherche ; ces caractéristiques les apparentent à des groupes de recherche-action. Dans le département EPS, trois axes de réflexion ont été privilégiés dont un, concernant l'enseignement de l'EPS en milieu difficile, fut rapidement abandonné suite au départ du pilote du projet ; un deuxième groupe s'intéressait, dans le cadre d'une approche technologique, à la lecture et l'interprétation de la motricité des élèves confrontés à différentes APSA (natation, sports de combat de préhension, sports de raquettes, sports collectifs), le troisième s'est centré sur l'analyse de l'activité des professeurs conseillers pédagogiques accueillant les professeurs-stagiaires, ce travail fut pour nous l'occasion d'une première collaboration avec l'équipe ERGAPE et d'une initiation à une approche ergonomique de l'activité enseignante. Les résultats des travaux menés par ces groupes ont permis de nourrir les contenus et stratégies de formation dans les secteurs concernés : la formation des conseillers pédagogiques pour le dernier présenté ; quant au groupe centré sur la lecture de la motricité des élèves, il a non seulement irrigué les formations dans les APSA lorsque les stages étaient assurés par l'un des participants, mais aussi largement influencé le contenu des actions de formation des formateurs intervenant en FC comme

nous le verrons ultérieurement. D'autre part, l'EPS a pu conserver son fonctionnement original au sein du dispositif général et ses animateurs de bassins obtenir une reconnaissance officielle au côté de « correspondants de bassins », chargés par les services du rectorat de recueillir les demandes de stages remontant des établissements, toutes disciplines confondues. Le maintien de ce dispositif, que nous considérons comme un organisateur des pratiques de formation, aura des conséquences que nous analyserons plus loin. Nous pouvons caractériser provisoirement le dispositif de formation continue des enseignants d'EPS de l'académie d'Aix Marseille au moment où commence notre étude.

### **1.3.3 Les caractéristiques du dispositif FC EPS au début de l'étude**

Il s'agit d'un dispositif prioritairement décentralisé et autogéré puisque le volume des actions programmées dans les bassins géographiques représente, en 2005/2006, 85% de l'ensemble des actions second degré (hormis les formations qualifiantes) ; l'offre essentiellement centrée sur des besoins d'approfondissement disciplinaire dans les différentes APSA des programmes est très volumineuse, sur les 12 disciplines ayant organisé le plus de journées stagiaires, l'EPS dans cette même année, se situe largement en tête dans l'académie d'Aix-Marseille, avec un volume total de 6500 journées-stagiaires (pour 1800 enseignants dans l'académie) alors que les mathématiques (2400 enseignants) ou les lettres (3000 enseignants) en affichent environs 2500, et un ratio de 3.5 journées de formation par enseignant alors qu'il est proche de 1 dans les autres disciplines les plus représentées dans le second degré (lettres, mathématiques, anglais, histoire-géographie). Ces constats rejoignent ceux effectués par Attali et Saint-Martin (2006) et Métoudi (2010) : alors que le taux de participation général, toutes disciplines confondues, varie entre 53 et 58% de 2006/2007 à 2008/2009 (IGEN IGAENR, 2010), il est estimé à 75% pour les enseignants d'EPS dans l'enquête effectuée par Métoudi (2010).

Cependant, l'énergie dépensée pour préserver l'accès massif à la FC a par moments occulté la réflexion sur la qualité des formations dispensées et la question de ses retombées revient de façon récurrente mais pas suffisamment urgente pour être vraiment prise au sérieux ; l'évaluation des effets de la FC reste pour Métoudi (2010) « *le point d'achoppement* » du système. D'autre part, la procédure autogérée qui consiste à collecter les demandes au niveau de chaque bassin, comporte, toujours selon Métoudi, des avantages et des inconvénients : d'une part, cette « *procédure qui responsabilise les enseignants et qui en*

*touche un maximum participe à ne pas les déposséder de leur formation, ce à quoi ils sont attachés » et crée « une dynamique que d'autres disciplines envient à l'EPS » (p. 10), d'autre part, certains IA-IPR regrettent une formation un peu éclatée, excessivement centrée sur le traitement didactique des APSA au détriment de la recherche d'une culture partagée, et de la création de synergies autour d'équipes interdisciplinaires et inter-catégorielles. Ces analyses sont partagées par Attali et Saint-Martin pour lesquels l'élaboration des PAF « confirme l'existence d'une intégration incomplète de l'EPS dans le système éducatif » et illustre « le poids des résistances du champ de l'EPS aux politiques ministérielles successives » (Attali & Saint-Martin, 2006, p. 107).*

#### **1.4 Synthèse de la partie**

Ce rapide survol de l'histoire de la FC permet de repérer certaines permanences à travers des orientations chaque fois réaffirmées : la nécessité d'une formation pour tous les enseignants et la reconnaissance du droit à la FC ; la nécessité d'une articulation entre formation initiale et formation continue et l'importance accordée à la dimension universitaire de la formation, initiale et continue.

Nous identifions également des évolutions perceptibles au niveau du renforcement du lien entre le champ de la recherche en éducation et celui de la formation et plus récemment le rapprochement de la formation vers le lieu de travail.

Concernant la discipline EPS, nous pouvons affirmer que sa formation continue constitue un véritable marqueur de l'identité professionnelle de ses enseignants : ceci tient à son histoire particulière et plus ancienne que celle des autres disciplines, à la façon dont elle s'est constituée en étant d'abord « l'affaire des enseignants d'EPS », et au maintien jusqu'à un passé récent de son dispositif original sectorisé et autogéré. Si les situations varient énormément d'une académie à l'autre, le volume de formation proposé aux enseignants d'EPS reste relativement important et la dimension disciplinaire est toujours valorisée par la profession. Cependant l'histoire de la FC EPS, est traversée par des tensions diverses : l'intégration parfois douloureuse à des structures nouvelles d'une formation dont l'organisation était pourtant reconnue par l'institution ; une dynamique que d'autres nous envient mais pour certains une centration excessive sur les aspects disciplinaires au détriment d'une culture partagée avec les autres enseignants ; enfin un combat permanent

pour préserver un accès massif à la formation au détriment d'une réflexion sur les aspects qualitatifs.

*« La FC fait partie de la culture enseignante en EPS. A trop la réduire en quantité ou à trop limiter ses ambitions (pour l'assimiler à une simple transmission descendante d'informations ou de connaissances, par exemple, à l'instar de ce qui semble se profiler dans d'autres disciplines) on risquerait sans doute un recul des compétences des professeurs, mais aussi de tarir cet élan qui caractérise les enseignants d'EPS, de leur faire perdre cette solidarité et ce dynamisme qui au-delà de leur professionnalisme disciplinaire en font des personnels engagés dans la vie scolaire auprès des chefs d'établissement » (IGEN IGAENR, 2010, p 19).*

La question du lien entre recherche et formation est récurrent, nous l'avons déjà signalé ; depuis le colloque d'Amiens jusqu'à la « mastérisation » de la formation initiale, le renforcement de la dimension universitaire de la formation des maîtres préoccupe le législateur. Nous nous proposons maintenant d'étudier la manière dont les différents acteurs de la formation ont conçu les articulations entre recherche et formation continue des enseignants, puis plus particulièrement des enseignants d'EPS.

## **2 LES ARTICULATIONS ENTRE RECHERCHE ET FORMATION**

Les relations entre recherche et formation sont complexes comme en atteste les propos de Clerc (2008) *« la formation est un des objets de la recherche, elle en utilise les productions et l'interpelle au sujet des problèmes qu'elle contribue à faire émerger et à nommer ; la recherche conteste les contenus de la formation, lui propose des voies nouvelles ; en tant qu'activité professionnelle elle suppose une formation ; elle est aussi de plus en plus souvent intégrée dans des démarches des formations professionnelles... »* (p. 5). Loin de vouloir explorer l'ensemble de ces relations, nous interrogerons celles qui nous permettront de mieux situer notre travail dans le contexte historique de l'évolution des liens entre recherche et formation continue des enseignants d'EPS dans un premier temps ; nous verrons alors sous quelles formes successives la recherche s'est invitée dans la formation. Dans un deuxième temps nous nous intéresserons à la formation continue comme objet de recherche en nous centrant sur la question de ses effets sur les pratiques quotidiennes.

## 2.1 La recherche pour la formation

### 2.1.1 Entre recherche et formation : un rapport de type « implicatif »

Avant la fin des années 80, ce sont davantage les travaux de recherche sur l'enseignement qui irrigueront de manières diverses les pratiques de formation ; pour Durand (1996), avec le modèle de l'enseignant efficace émergeant des études menées sous le paradigme « processus-produit » alors dominant, les programmes de formation (initiale) ne pouvaient être envisagés autrement qu'en termes de réduction des différences entre le comportement des débutants et celui des enseignants jugés efficaces. De la même manière, « *alors qu'en formation des adultes, hors moule scolaire, les formateurs se sont centrés très vite sur le travail, l'organisation et la personne [...], la formation des professeurs a plutôt été, au départ, conçue comme un enseignement donné par des professeurs, à d'autres professeurs* » (Perrenoud, 2006, p. 22); les liens entre recherche et formation consistent alors à mettre à la disposition des formés des nouveaux outils et de nouveaux modèles préconisés par les recherches empiriques, susceptibles d'améliorer l'efficacité de l'enseignement (pédagogie par objectifs, principes de l'évaluation formative, travail par situations-problèmes, etc...). Plus tard, avec l'essor des sciences cognitives et l'émergence de la perspective « action située », une autre conception de la compétence professionnelle voit le jour, elle est désormais conçue comme une activité cognitive d'adaptation aux contraintes d'un contexte très spécifique, ce qui interrogera en retour les pratiques de formation (Durand, *ibid.*). Le modèle du « praticien réflexif », mettant en cause la logique applicationniste, qu'il s'agisse de principes théoriques, de schémas a priori ou de règles méthodologiques (Paquay, 2012), va marquer de son empreinte certaines pratiques de formation continue ; émergeront ainsi, notamment dans le cadre d'accompagnement de projets d'établissement, des modalités de formation faisant place à une réflexion sur les pratiques et les problèmes professionnels ; mais de façon paradoxale, c'est en formation initiale, avec la mise en place de différents types d'ateliers d'analyse de pratiques dans les IUFM que ces démarches prendront le plus d'ampleur (Perrenoud, 2006). Dans cette perspective, le rôle de la recherche dans la formation consiste à soutenir la réflexion des enseignants plutôt qu'à prescrire l'action (Altet, 2012) ; les savoirs sur les processus sous-tendant les pratiques d'enseignement-apprentissage produits par la recherche et retravaillés par les formateurs deviennent des « grilles de lecture » qui permettront aux enseignants de

« lire, interpréter autrement et comprendre » (p. 38) les situations. Cependant, qu'il s'agisse d'importer les principes ou les outils de « l'enseignant efficace », les démarches de « l'enseignant réflexif », ou encore certains outils conceptuels d'analyse, les relations entre recherche et formation s'inscrivent encore dans un rapport « hiérarchisé » et « implicatif ». « *La formation est assujettie à la recherche, elle en est réduite à n'être que l'espace d'application des produits de la recherche* » (Marcel, 1999, p. 90) ; l'auteur ajoute que dans la même logique, l'action de l'enseignant découlerait de la formation.

### **2.1.2 Nouveaux modes d'articulation entre recherche et formation**

Dans les années 90, le constat de l'éloignement entre le monde de la pratique professionnelle et celui de la recherche qui vise à l'éclairer s'exprime largement ; il sous-entend le fait que les connaissances construites à propos de la pratique dans le cadre universitaire, même relayées par la formation, ne semblent pas se transposer dans la pratique quotidienne des enseignants (Desgagné, 1997). A ce constat s'ajoutent les questions suscitées par la mise en œuvre de certains dispositifs de formation s'appuyant sur les données de la recherche, par exemple, les dispositifs d'analyse de pratique ; de nouveaux modes d'articulation entre recherche et formation se développent alors sous l'espèce de recherche-action, recherche-formation, recherche collaborative ou encore certains travaux d'ingénierie didactique associant les acteurs impliqués dans le dispositif à la conception des contenus. Ces travaux, refusant toute visée prescriptive trouvent leur point de départ dans des problèmes professionnels et comme le précise Marcel (1999), « *L'objectif est à la fois précis et circonscrit, il ne s'agira pas de prétendre fournir une méthode prête à appliquer ni une solution clé en main, mais simplement de mettre au service des formés nos compétences de chercheur pour leur permettre de construire leur solution* » (p. 92). Ces travaux ont en commun d'associer chercheurs, formateurs et enseignants dans des projets de transformation des pratiques, de convoquer « *avec des statuts variables, des savoirs issus de l'expérience et des savoirs issus de la recherche* » (Khan, Hersant, & Orange Ravachol, 2010, p. 5) ; si la visée pragmatique est dominante, certains d'entre eux peuvent également revendiquer une visée de production de connaissances et ils se différencient les uns des autres par les fondements théoriques et méthodologiques sous-jacents (Grosstephan, 2010, pp. 169-181; 191-195). Evoquons

rapidement ceux du « groupe SPIRALES » de Lyon ou ceux du département de didactique de l'EPS à l'INRP pour illustrer de telles approches en EPS.

#### ***2.1.2.1 Les travaux du « groupe SPIRALES » : Une recherche-action en EPS***

Dès le milieu des années 80, l'équipe « didactique des APS » du Centre de Recherche et d'Innovation sur le Sport (CRIS) implanté à l'UFR-APS de Lyon, lance une première recherche-action autour du thème « *définition de contenus d'enseignement en éducation physique, pour les élèves de 6<sup>ème</sup> et de 5<sup>ème</sup> de collège, dans le cadre de la formation fondamentale scolaire* » (Goirand et al., 1986, p. 4). Au sein d'un réseau mobilisant des enseignants de l'UFR-APS et des collectifs d'établissement, ce programme de recherche-action a impliqué au cours d'une décennie, de nombreux enseignants du second degré ayant accepté de consacrer à ce projet les 6 journées de formation continue auxquelles ils avaient droit, pour chaque année scolaire, dans leur académie. Fondés sur un principe d'alternance entre travail individuel et collectif, situations de travail en classe et moments de regroupements, animation pédagogique et réflexion sur les pratiques, confrontation d'expériences et incorporation de connaissances (Goirand et al., 1986), les travaux engagés se sont élargis à différentes APSA et à des thématiques professionnelles diverses, contribuant à créer du lien entre une formation, initiale et continue, nourrie des produits et des méthodes de la recherche et une recherche se développant sur des problématiques issues de la pratique ; en faisant connaître le produit de leurs travaux à travers la revue SPIRALES (de 1986 à 1998), largement diffusée sur le territoire par un réseau militant, les participants de ce groupe ont permis par ailleurs une dynamisation des pratiques professionnelles bien au-delà du périmètre académique.

#### ***2.1.2.2 Le département de didactique à l'EPS de l'INRP : une recherche d'ingénierie didactique***

De son côté, l'unité de recherches didactique de l'EPS au sein du département de didactique des disciplines de l'INRP a conduit de 1990 à 1993 une recherche d'ingénierie didactique dans différentes APSA, dans la perspective d'intervenir, comme y invite Artigue (1990) sur un point du système didactique identifié comme peu satisfaisant. Enseignants et chercheurs ont associé leurs efforts dans une forme de recherche-formation

au cours de laquelle « *les collaborateurs doivent bénéficier d'un maximum de retombées théoriques et pratiques* » (Goirand, 1998, p. 16) : la visée de formation des praticiens engagés dans le dispositif se double d'un objectif de production de connaissances sur le fonctionnement du système didactique pour le chercheur. Si la trame méthodologique fut empruntée aux travaux de didactique des mathématiques (Artigue, 1990), elle a cependant subi certaines modifications, notamment l'association des enseignants d'EPS à toutes les phases de la démarche amenant Goirand (1998) à parler d'un « chercheur collectif » : les enseignants furent les co-constructeurs d'un projet d'enseignement dont la mise en œuvre a donné lieu « *à un recueil rigoureux et complexe de données diverses concernant les activités de l'enseignant et celles des élèves* » (Dhellemmes, 1995, p. 13), les observations ainsi recueillies ont nourri une phase d'analyse a posteriori permettant d'envisager une reformulation du projet initial. Ces « *projets d'enseignement reconstitués après une mise en œuvre coopérative avec des équipes d'enseignants* » (*ibid.* p. 14) ont fait l'objet de publications destinées à favoriser chez les enseignants une rénovation de leur pratique. Cette volonté d'accorder toute sa place à l'enseignant dans l'étude des processus interactifs à l'œuvre tient tout autant des résultats de recherches descriptives antérieures (Marsenach, 1982a; Amade-Escot & Marsenach, 1995) sur lesquelles nous reviendrons plus loin, que des difficultés rencontrées pour faire entrer les situations expérimentales produites par les didacticiens dans les classes ordinaires. On peut dire alors que la recherche présentée préfigure une nouvelle forme d'articulations entre recherche et formation dans laquelle les chercheurs tenteront « *de mieux prendre en compte la complexité de la situation didactique et du rôle qu'y joue l'enseignant* » (Saujat, 2010, p. 35), l'analyse du travail de l'enseignant devenant une préoccupation nouvelle de ces travaux.

### **2.1.3 L'analyse du travail : objet de recherche et outil de formation**

Au cours de la dernière décennie, avec le développement des actions « in situ » demandées par les établissements ou les bassins, des dispositifs de formation sont imaginés dans la double idée de rapprocher la formation du travail et de prendre du recul par rapport à celui-ci (Durand & Filliettaz, 2009). Les avancées des recherches dans le domaine de l'analyse du travail enseignant et des approches faisant une place beaucoup plus importante à la subjectivité des travailleurs permettent l'émergence de nouvelles articulations entre recherche et formation, ces approches, sous-tendues par le postulat qu'une condition

d'efficacité de la formation est de prendre en compte le travail réel des professionnels de l'éducation (Saujat, 2007), assignent à ce dernier tantôt le statut d'objet à comprendre (afin de le transformer), tantôt celui de moyen pour concevoir des situations de formation et ouvrent la voie à de nouvelles formes de coopération entre chercheurs et praticiens. Ainsi, la formation continue des enseignants, dans ses relations avec la recherche, s'est longtemps tenue à distance des pratiques que les approches ergonomiques ont permis de développer dans le monde du travail ; c'est donc un « train en marche » qu'ont pris différents courants que nous explorerons plus loin.

***Illustration : un exemple d'intervention menée par l'équipe ERGAPE***

Pour illustrer de telles initiatives, nous présenterons succinctement une intervention en formation, menée par l'équipe ERGAPE en réponse à une demande collective émanant de l'équipe inter catégorielle d'un collège situé en zone d'éducation prioritaire à Marseille (Saujat, 2009). Il ne s'agit plus, comme dans les protocoles précédemment présentés, de proposer une offre de formation définie à l'avance mais de négocier, avec les intéressés, le cadre de la intervention-recherche au sein duquel il s'est agi, non seulement d'analyser et reformuler la demande de formation, de choisir les situations et les objets à étudier, mais aussi de fixer, à travers un contrat, la durée et la planification de l'intervention ainsi que les modalités et conditions de collaborations entre praticiens et intervenants chercheurs. La situation de travail problématique étudiée concerne la mise en œuvre d'un dispositif particulier d'orientation, la « concertation active ». Pour faire face à cette exigence professionnelle, les agents se trouvent démunis car confrontés, comme l'exprime Daniellou (2002), à une situation « où il y a une « prescription infinie » des objectifs et une sous-prescription totale des moyens pour les atteindre » (p. 10). L'équipe du collège a choisi de porter son attention sur l'une des phases du processus d'orientation constitutive du dispositif : la rencontre famille-équipe pédagogique et l'intervention, sous-tendue par le cadre théorique et méthodologique des autoconfrontations que nous développerons plus loin (Clot & Faïta, 2000 ; Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2001 ; Faïta & Vieira, 2003 ; Amigues, Faïta, & Saujat, 2004) a permis d'accompagner les professionnels participants à la formation dans leurs efforts pour « reprendre la main sur leur activité ». Les résultats présentés par Saujat nous montrent deux types d'articulations entre analyse du travail et formation :

- d'une part, l'analyse du travail réalisée produit un effet retour sur l'organisation même du dispositif d'orientation mis en place, permettant de repenser les contenus de formation pour les élèves et d'ouvrir la réflexion sur des questions cruciales dans le cadre de formations à l'orientation ; on peut dire alors que l'analyse du travail, en tant que méthodologie de recherche, joue le rôle de ressource pour la formation ;

- d'autre part, les professionnels engagés dans l'analyse se découvrent, entendent à la faveur des différents contextes d'interlocution des manières différentes de faire, des visions différentes de la situation, et de nouvelles possibilités pour faire face à la complexité de cette situation de travail collective et intercatégorielle ; l'analyse de l'expérience vécue devient alors un moyen de vivre de nouvelles expériences et constitue ainsi une source de développement de leur efficacité.

Nous allons maintenant nous intéresser à la manière dont la question de la pénétration des formations dans les pratiques quotidiennes a été abordée par la recherche et plus précisément dans la FC EPS.

## **2.2 La formation continue comme objet de questionnement institutionnel et scientifique**

Laot (2008) situe la reconnaissance officielle de la recherche en formation d'adultes en France au début des années soixante, elle attribue cette émergence tardive au fait que la formation d'adultes n'avait pas de réalité sociale auparavant. Pour ce qui concerne la formation continue des enseignants, champ particulier de la formation d'adultes, ce sont les lois de 1971, mais surtout le changement de gouvernement de 1981 qui lui conféreront cette réalité sociale et par voie de conséquence, contribueront au développement de la recherche sur cet objet (Agulhon, 2008). La formation continue est considérée par de nombreux auteurs (Laot, 2008; Prévost & Hébrard, 2009), comme une pratique sociale à la frontière entre deux champs : celui de l'éducation et celui du travail ; les recherches qui lui sont consacrées ont suivi les transformations de ces champs et de leurs relations et bien d'entre elles sont influencées, voire commanditées par les préoccupations des praticiens et des politiques. Ces analyses valent-elles pour la formation continue des enseignants ? Nous

allons tenter de repérer ces relations entre recherche, formation et travail à partir de la question qui nous préoccupe, celle de l'identification des retombées de la formation.

### **2.2.1 En toutes disciplines**

Avant d'analyser la manière dont cette question a été étudiée dans le contexte singulier de la FC EPS, nous évoquerons quelques travaux relatant les tentatives d'évaluation des retombées de la formation continue pour l'ensemble des enseignants.

La FC est considérée, à l'échelon international, comme un levier majeur pour permettre aux enseignants de faire face aux évolutions du système éducatif, l'évaluation de ses effets revêt donc, pour les décideurs comme pour les acteurs de la formation, une importance particulière ; cependant, qu'il s'agisse des évaluations menées par les institutions, au niveau académique ou national (la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) et l'Inspection Générale), ou de travaux de recherches dédiés à cet objet, l'entreprise s'avère complexe, si ce n'est impossible tant « *la diversité des impacts d'une action de formation va de pair avec la variété des situations dans lesquelles elle s'opère* » (IGEN IGAENR, 2010, p. 74).

Afin de porter un jugement sur l'efficacité de la politique de la formation, les auteurs de ce rapport préconisent d'évaluer l'impact des actions suivies à l'aune de « l'évolution de la posture professionnelle » de l'enseignant. Par le choix de cette formule, ils mettent en avant la multiplicité des objectifs assignés à la formation continue des enseignants : changement dans les pratiques d'enseignement au sein de la classe, mais également évolution de l'individu dans ses rapports avec la communauté éducative dans et hors de l'établissement, ainsi que le caractère nécessairement individualisé et contextualisé d'une telle appréciation. Ils en déduisent que les effets d'un stage doivent être analysés au cas par cas en tenant compte, tout à la fois des attentes personnelles de l'enseignant, de sa trajectoire professionnelle, de sa situation psychosociologique, enfin du contexte du déroulement du stage. Evoquant la diversité des impacts en appui sur des travaux de recherche que nous présenterons plus loin, ils soulignent la difficulté particulière de l'entreprise, n'en émettent pas moins quelques « préceptes forts » à respecter pour la mener : la nécessaire prise en compte, de façon individualisée, des conditions dans lesquelles s'est déroulée l'action, une observation étalée dans le temps, faite in situ, par un

œil extérieur...et concluent en estimant que « *l'évaluateur le mieux placé est l'inspecteur pédagogique qui a la possibilité d'observer le comportement de l'enseignant dans sa classe lors de visites d'inspection mais aussi en dehors de la classe lors de réunions pédagogiques, la participation à des jurys d'examen... Un éclairage complémentaire peut judicieusement être apporté par l'équipe de direction de l'établissement* » (p. 76). Ces propos traduisent selon nous, une certaine conception de la formation et du développement professionnel qu'elle doit permettre. Durand et Filliettaz évoquent deux visées diamétralement opposées dans la manière de concevoir les relations entre travail et formation : « *l'une tendue vers l'ajustement des opérateurs aux besoins du système de production, l'autre vers la revendication du développement et de l'émancipation des opérateurs et une distance critique (ou au moins un droit d'inventaire) par rapport aux pratiques de travail et de formation dans le monde du travail* » (Durand & Filliettaz, 2009, p. 5) ; force est de constater que c'est la première citée qui organise les auteurs du rapport : aussi bien les objectifs annoncés que les moyens de vérifier leur atteinte montrent que « *la formation est conçue sur un mode instrumental, comme au service des demandes du monde du travail* » (*ibid.*).

Valentin (1999) fait état de plusieurs tentatives menées dans différentes académies autour des années 90 pour approcher de manière qualitative les effets de la formation : les travaux du Groupe d'ETude des Effets du Dispositif MAFPEN de Lyon (GETED), l'évaluation interne menée par l'équipe « Pédagogie Générale » à la MAFPEN de Lyon, (Moyné, Artaud, & Develay, 1986), une enquête réalisée par le Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN) , ou encore une étude effectuée par la Direction de l'évaluation et de la Prospective (DEP) en 1989 (Chauvet, 1991) ; il ressort de ces différents travaux un bilan très mitigé quant à l'effet des formations sur les enseignants, sur les établissements, et de manière encore moins perceptible, sur les résultats des élèves. Ainsi, le GETED, qui tentait d'évaluer les effets produits par les formations au niveau des établissements, distingue vingt-quatre effets différents concernant essentiellement les enseignants en tant qu'individus et apparaissant pour certains comme le signe d'un changement, pour d'autres comme celui d'une conservation, d'un maintien de l'existant (Clopin et al., 1990). Le CREN, quant à lui, montre que la formation continue, pour les enseignants interrogés, n'arrive qu'en troisième position (après la maîtrise de la discipline enseignée et l'expérience acquise) parmi les dix-sept éléments envisagés comme pouvant contribuer au

développement des qualités professionnelles (Altet, 1993). Selon Joyce et Showers (1983), mentionnés par Brunelle (2000), seulement 10 à 20% des habiletés apprises par des enseignants lors d'une courte session de perfectionnement seraient réellement transférées en classe lorsque la formation se limite à la durée d'une session avec un formateur ; ces scores augmentent très sensiblement si un suivi prolongé et axé sur l'expérimentation prolonge la cession de formation.

Attardons-nous enfin sur une autre étude générale menée par Cauterman et ses collaboratrices (1999), publiée dans un ouvrage intitulé « *La formation continue des enseignants est-elle utile ?* » ; ces auteures ont le mérite de poser clairement la question. Leur recherche consiste à repérer l'évolution des représentations liées au métier à l'issue d'un stage de formation. Procédant par entretiens successifs, avant le stage, juste après et au cours de l'année scolaire, les auteures optent pour une analyse sociologique et réfèrent le changement du rapport des enseignants à leur métier au contexte dans lequel il se produit : l'établissement et son effet sur les pratiques enseignantes, le type de formation, plus efficaces lorsqu'elles présentent un caractère interactif-réflexif, sans oublier le rôle des dynamiques personnelles. Les résultats de leur étude les amènent à penser que les effets de la formation continue ne sont ni spectaculaires ni immédiats et ne se produisent que si une conjonction de facteurs favorables est réalisée : si la formation ne prend sens et n'est véritablement efficace que dans le cadre d'une politique cohérente de l'établissement, ce qui suppose le rôle important du chef d'établissement, elle doit cependant s'inscrire dans un projet personnel déjà amorcé, rencontrer, du côté des stagiaires, une volonté de changement ; enfin, les formations les plus efficaces sont des formations prudentes, se centrant sur de « petits projets » à « petits pas », prévoyant un accompagnement pour permettre au formé de « vivre la violence ou la globalité du changement ».

Si ces différents travaux ont le mérite de s'atteler à une tâche que Valentin (1999) qualifie d'impossible mais d'indispensable, nous y voyons cependant deux limites : d'une part, les conclusions des différentes études ne prennent pas en compte l'évolution avérée des pratiques enseignantes mais celle déclarée par les acteurs, d'autre part, les auteurs, y privilégient un « modèle du bon enseignant » que ce soit le praticien réflexif, l'acteur investi dans son établissement ou encore, pour la dernière étude, celui qui privilégie le

rapport aux élèves sur le rapport au savoir, ce qui profile en conséquence une image idéale de la « bonne » action de formation.

## **2.2.2 En Education Physique et Sportive**

### ***Une difficulté professionnelle récurrente***

La question de l'impact des formations dans les pratiques est abordée par Métoudi (2010) dans une mission conduite par le groupe EPS de l'Inspection Générale ; elle se demande si la formation continue des enseignants d'EPS remplit bien sa fonction de levier pour accompagner les orientations prioritaires de la politique éducative ministérielle : permet-elle aux personnels d'améliorer ou de maintenir leurs compétences professionnelles, de s'adapter à la constante évolution de l'Ecole et de mieux concourir à la réussite de tous les élèves ? Son enquête l'amène à conclure que les bilans réalisés sont insuffisants pour évaluer les effets de la FC. Si les académies procèdent à différentes formes d'évaluation, telles que les bilans à chaud réalisés par les formateurs sous forme d'enquêtes de satisfaction, les bilans financiers, l'analyse des demandes, les bilans des productions de stage, « *le niveau le plus faible est l'évaluation des effets de la FC à court et moyen terme* » qui, de son point de vue, « *reste plutôt impressionniste* » (p. 16).

Cependant, l'inspection pédagogique n'a pas le monopole de ces interrogations sur la pertinence et l'efficacité de la FC. Thème récurrent de la réflexion syndicale au sein du SNEPFSU, la question du sens et des retombées de la FC a fait l'objet de nombreuses discussions, lors de congrès nationaux ou dans des groupes de travail, de publications dans les bulletins nationaux ou académiques, d'interventions ou de table rondes lors de colloques organisés par le syndicat ainsi, la profession, comme nous l'avons vu plus haut très attachée à sa FC s'interroge régulièrement sur sa portée et son devenir.

### ***Une question de recherche peu étudiée***

Cependant, la littérature scientifique à ce sujet n'en n'est pas plus abondante : Musard et al (2010) ont produit, dans le cadre des missions de l'ORIS (Observatoire des Recherches sur l'Intervention en Sport) un état des lieux des communications orales ou affichées au cours des cinq premiers congrès de l'Association pour la Recherche en Intervention sur le Sport (ARIS), de 2000 à 2008. Une analyse thématique pour identifier les secteurs d'intervention

étudiés et présenter les divers objets d'étude traités montre que les travaux de recherche en lien avec la formation représentent près du quart de l'ensemble des communications, dont la majorité concerne la formation des enseignants d'EPS<sup>7</sup> ; cependant, ils portent essentiellement sur la formation initiale et sur l'analyse de son impact sur le développement de l'activité professionnelle des enseignants débutants. Les dispositifs de formation professionnelle continue sont peu étudiés : rares sont les travaux qui s'intéressent à la manière dont les enseignants expérimentés exploitent les stages qu'ils ont suivis, quant à l'activité des formateurs, elle n'est appréhendée que dans l'activité de conseil en formation initiale. D'autre part, s'inspirant des catégorisations de Bru (2002) et Astolfi (1993) , Musard, Poggi et Wallian (2010), dans une étude complémentaire de celle précédemment citée, distinguent dans le panorama des communications étudiées, trois finalités de recherche inégalement représentées : si 80% des travaux, dans une visée heuristique, s'attachent à décrire et/ou expliquer pour comprendre les pratiques (d'enseignement et/ou de formation), plus rares sont ceux qui consistent à évaluer l'efficacité de ces pratiques, ou qui, dans une visée praxéologique, se donnent pour but de les transformer par la mise en place de dispositifs de formation innovants. C'est pourtant plutôt dans ces deux catégories que la question qui nous intéresse, à savoir l'identification des retombées des formations sur les pratiques quotidiennes d'enseignants expérimentés et des conditions les favorisant, a été abordée. Nous nous appuyerons sur ce cadre relatif aux finalités pour présenter quelques travaux significatifs de ces approches; leur analyse nous permettra de repérer des points de convergences et des zones d'ombre, d'identifier des questions non traitées, justifiant ainsi une autre façon d'aborder le sujet qui nous intéresse. Le panorama établi à partir des communications aux colloques Aris n'épuise pas l'ensemble des productions relatives à notre thématique ; il ne constitue pas, par conséquent, une référence exhaustive dans le domaine ; cependant, notre ambition n'est pas de réaliser une recension des travaux de recherche s'intéressant à cette question de la pénétration des contenus de formation dans les pratiques au travail, mais plutôt de repérer comment elle a été traitée dans le contexte spécifique de la formation des enseignants d'EPS ; à ce titre, les productions analysées au sein de l'ORIS nous semblent significatives. Nous nous intéresserons donc successivement dans la partie suivante :

---

<sup>7</sup> L'intervention sur le sport concerne d'autres secteurs d'activité que le secteur scolaire (secteur sportif et formation des entraîneurs par exemple)

- Aux recherches visant à repérer l'impact des stages de formation continue sur le développement de l'activité professionnelle des enseignants.
- Aux dispositifs de recherches collaboratives visant à améliorer l'intervention ou la formation des intervenants et des formateurs.
- Nous évoquerons ensuite une recherche déjà ancienne, visant à décrire/expliciter les pratiques d'enseignement et de formation pour les comprendre.

### **3 QUELQUES RECHERCHES RELATIVES A LA FC EPS**

#### **3.1 Evaluer l'efficacité des pratiques de formation en EPS**

Les travaux dont il est question dans ce chapitre ont en commun de s'intéresser à l'impact d'actions de formations « ordinaires » sur les pratiques des enseignants lors de leur retour en classe. Nous qualifions d'« ordinaires » des formations ouvertes à tous les enseignants volontaires d'un bassin géographique donné, dont la durée n'excède pas 3 ou 4 jours, et dont les contenus sont orientés sur des dimensions didactiques et disciplinaires, en lien avec une ou plusieurs APSA précisées.

##### **3.1.1 Analyse du dispositif CUFOCEP**

Il nous paraît difficile d'évoquer les travaux relatifs à la formation continue des enseignants d'EPS sans mentionner le dispositif mis en place par le Centre Universitaire pour la Formation Continue en Education Physique (CUFOCEP), d'abord parce que le stage CUFOCEP est un « monument » en la matière, ensuite parce qu'il a fait l'objet d'audits successifs auxquels ont participé de nombreux et éminents chercheurs des Sciences de l'Education. Le CUFOCEP, rattaché au Département d'Education Physique de l'Université Catholique de Louvain (UCL), organise depuis trente ans, un stage annuel de formation continue des enseignants en éducation physique du secondaire appartenant au réseau libre de la Communauté Francophone de Belgique. Ce stage pluridisciplinaire de type centralisé réunit chaque année plus de 1000 participants sur 3 journées de formation, constituant ainsi une manifestation « *incontournable aux yeux d'une proportion très représentative des professeurs d'éducation physique belges* » (Carlier, Renard, & Paquay, 2000, p. 13). Certains chercheurs du laboratoire « Optimiser l'intervention en motricité

humaine » de l'UCL, comptant parmi les concepteurs de ce stage, ont voué une attention particulière et renouvelée à l'étude des pratiques de formation à l'œuvre et à leur impact auprès des enseignants. Un premier audit sur le stage de 1997 a donné lieu à la publication d'un ouvrage regroupant les regards croisés de « six paires d'auteurs », universitaires experts en EPS et / ou en formation des enseignants (Carlier et al., 2000) ; d'autres travaux ont suivi, notamment l'enquête que nous allons commenter ci-dessous.

Lecomte et al (2002) ont donc produit une recherche visant à identifier l'impact de ce dispositif sur les pratiques et les identités enseignantes. Interpellés par le contraste entre les discours critiques de certains experts constatant le manque d'impact des situations de formation sur les pratiques enseignantes (Boucher & L'Hostie, 1997; Cauterman et al., 1999; Charlier & Charlier, 1998; Tardif & Lessard, 1999) et le succès remporté par le stage CUFOCEP, les auteurs de cette étude ont voulu expliciter les raisons d'un taux de satisfaction dépassant largement celui affiché dans d'autres disciplines. Ce travail nous intéresse d'autant plus qu'il s'inscrit dans un contexte présentant certaines similitudes avec le nôtre : tout d'abord il s'agit de la formation continue d'enseignants d'EPS, ensuite, les constats relatifs aux niveaux de participation et de satisfaction des enseignants d'EPS vis-à-vis de leur FC sont comparables à ceux que nous avons observés, enfin, le type d'actions de formation proposées dans le dispositif est assez comparable à celles qui font l'objet de notre étude. Par contre la méthode diffère totalement puisqu'ils ont privilégié une approche descriptive quantitative en réalisant une enquête auprès des 1000 participants à un stage organisé en 1999 ; les 445 questionnaires retournés leur ont permis de généraliser les résultats à l'ensemble de la population des formés. Il est important de rappeler que ce dispositif de formation est reconduit sur de nombreuses années et que certains enseignants annoncent plus de 15 participations à ce stage; notre propos n'est pas d'analyser dans le détail le volume de participation de chacun, mais de souligner le caractère pérenne et historique du dispositif. Les questions posées, sous forme de choix multiples ou d'échelles de positionnement, portaient, entre autres, sur les impacts déclarés en termes de réinvestissement dans les pratiques, le degré d'adéquation entre l'offre de formation et les attentes des enseignants, la nature et la portée des apports rencontrés lors du stage, mais aussi les obstacles au réinvestissement. Nous nous attarderons sur quelques résultats relatifs au réinvestissement déclaré par les enseignants. Tout d'abord, le stage est considéré par une majeure partie des enseignants comme la ressource privilégiée dans la construction

de leur enseignement ; ce que la majorité (55,1%) déclare avoir réinvesti, ce sont certaines situations motrices présentées en formation, dans une discipline déjà enseignée ; viennent ensuite, avoisinant les 50%, le réinvestissement d'une méthode de travail dans une discipline déjà enseignée, et l'enseignement d'une nouvelle discipline. Ces résultats sont ensuite affinés lorsqu'ils sont mis en relation avec le nombre de participations au stage ; ainsi, si environ 40% des enseignants se lancent dans l'enseignement d'une nouvelle discipline à la suite d'un premier stage, le pourcentage dépasse les 70% lorsque le nombre de participations se situe entre 2 et 5 ; pour ce qui concerne le réinvestissement d'une nouvelle méthode ou de nouvelles situations motrices dans une discipline déjà enseignée, les auteurs retrouvent un différentiel d'impact sensiblement identique entre une première participation et les 2 à 5 participations ultérieures, bien que les seuils soient légèrement inférieurs. Pour les auteurs, cette augmentation du pourcentage de réinvestissement au fur et à mesure des participations tient au caractère pérenne du dispositif favorisant une « *imprégnation progressive des enseignants par l'orientation globale du stage* » (Lecomte et al., 2002, p. 83); ils soulignent également que le stage offre la possibilité « *de se sentir appartenir à une communauté éducative [...] possibilité de retrouver de nouvelles sources de motivation et d'éviter un splendide isolement susceptible, dans une dynamique sociale en mutation, de gangrener la plus ardente des fois en son métier* » (pp. 85-86). Nous partageons ces analyses qui font écho à nos présupposés théoriques en situant le développement professionnel dans une perspective historique et collective.

Nous retrouvons également des points de convergence à propos des obstacles au réinvestissement révélés par cette enquête. Les trois obstacles majeurs : « manque d'infrastructures », « contenus insuffisamment maîtrisés » et « contenus peu applicables au public » correspondent en effet aux arguments que les enseignants de notre académie opposent fréquemment aux formateurs et la nature de ces obstacles dépend, également, de la nature de l'APSA concernée, ainsi, « l'hésitation à se lancer dans du nouveau » ou « la peur de la critique des élèves » sont plus fréquemment convoqués lorsqu'il s'agit des activités d'expression et, bien que de façon non significative, davantage encore chez les enseignants les plus anciens ; chez ces mêmes enseignants « un investissement nécessaire trop important », peut également faire obstacle au réinvestissement. Derrière ces derniers items, pointe la question de la double valence, objective et subjective de l'efficacité professionnelle : d'une part l'efficacité du travail réalisé auprès des élèves, d'autre part la

recherche d'une efficacité dans la réalisation de ce travail à travers une forme d'économie de soi génératrice de confort et de plaisir professionnels (Espinassy & Saujat, 2004; Saujat, 2007).

Enfin, les enseignants semblent privilégier « du concret avant toute chose » (Perrenoud, 2000) et s'accorder sur une « *vision peu « réflexive » de la formation continue* » (Lecomte et al., 2002, p. 85). Dans l'audit accompagnant le stage de 1997, Durand (2000) prête aux enseignants une « *conviction que la théorie est inutile, inefficace et irréaliste* » et repère « *une résistance à la formalisation de leur travail* » (p. 66) ; cependant, certains résultats de l'enquête viennent nuancer ce point de vue ; en effet, si elle confirme les propos de Durand au sens où le recours à une réflexion théorique pour prendre du recul sur les contenus enseignés remporte une faible adhésion auprès des stagiaires, ces derniers expriment néanmoins un besoin affirmé d'échanger entre pairs ; selon Lecomte et al., la formalisation du travail enseignant y paraît possible, voire souhaitée pour autant qu'elle se fasse dans un cadre non pyramidal ; c'est donc davantage une certaine forme de théorisation de l'activité enseignante, présentée de façon magistrale, qui n'apparaît pas utile, qu'un refus systématique de recours à « *la compréhension et la maîtrise théoriques des processus didactiques et pédagogiques* » (Perrenoud, 2000, p. 69.). Cette discordance d'appréciation sur l'appétence des stagiaires à une formation réflexive nous interroge à double titre : d'une part sur la définition même d'une formation centrée sur la réflexivité, qui doit nous questionner sur les relations que nous établissons entre action et connaissance, d'autre part, sur le choix des méthodologies utilisées pour recueillir les informations et produire du savoir lorsqu'il s'agit d'approcher l'activité de travail et de saisir la genèse de ses éventuelles transformations.

Cette étude, très intéressante, permet de dégager certains invariants du fonctionnement de l'activité des enseignants lorsqu'ils réinvestissent dans leurs pratiques les contenus de formation, notamment l'augmentation du réinvestissement de situations motrices ou de méthodes de travail, au fur et à mesure des participations, d'en repérer quelques freins et de comprendre ce qui suscite l'engouement des enseignants pour ce type de formation. Cependant, le réinvestissement est ici déclaré, or « *le discours des opérateurs ne peut être appréhendé indépendamment de la situation de travail* » (Noulin, 1996, p. 335), ceci nous paraît être une condition pour repérer la manière dont les enseignants réinvestissent

effectivement les apports de la formation. D'autre part, cette enquête permet d'établir une photographie de l'impact du dispositif sur les pratiques, pour notre part, nous nous intéresserons davantage à l'analyse des processus susceptibles de provoquer du développement professionnel chez les enseignants, tant dans la situation de formation que dans la situation de classe.

### **3.1.2 Une approche sociologique**

Fleitz (2003) s'interroge également sur les liens entre formation et innovation chez les enseignants d'EPS : « *La formation continue modifie-t-elle les pratiques, dans quelle mesure et pourquoi ?* », tel est le sous-titre de sa thèse. L'auteur a cherché à comprendre ce qui conduit (ou non) à des changements dans les pratiques à la suite d'un stage « ordinaire » regroupant 23 enseignants pour une durée de 4 jours ; les objectifs portaient « *tout autant sur l'apport de contenus d'enseignement que sur la démarche de conception et de lecture des réponses motrices de l'apprenant* » (Fleitz, 2003, p. 72) ; il avait pour particularité de privilégier une voie d'entrée qui nous intéresse particulièrement puisque « *ce n'était pas en tant que tel le produit proposé aux élèves qui constituait le thème du stage, mais la façon dont l'enseignant mobilise son activité pour obtenir ce produit* » (*ibid.* p. 74).

Pour comprendre ce qui conduit (ou pas) les enseignants à innover<sup>8</sup>, l'auteur prend appui sur les travaux de Charlot (Charlot, Bautier, & Rochex, 1992; Charlot, 1999) et mobilise la notion de « rapport à » la formation qu'il définit comme « *l'ensemble des relations [...] qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre, des contenus de formation et de leur utilisation (ou non utilisation)* » (Fleitz, 2004, p. 87) ; il défend l'hypothèse selon laquelle la propension à innover suite à un stage découlerait d'un rapport « opératif » à la formation, résultant de l'assemblage et l'articulation de différentes dimensions le composant. Au rang de celles-ci figure le sens que les enseignants attribuent à la formation : l'auteur distingue, dans la population étudiée, deux types de motifs : les motifs socio-affectifs, qualifiés d'internes, et les motifs « opératoires professionnels » qualifiés d'externes, qui, selon lui, doivent trouver une forme d'équilibre pour promouvoir un

---

<sup>8</sup> L'auteur entend l'innovation comme « l'action pour un individu seul ou en groupe d'utiliser les résultats existants (pour lui les contenus de formation) dans une démarche volontaire d'amélioration de l'existant » (Fleitz, 2003, p. 53 )

rapport opératif à la formation. Si cette approche, prenant en compte la subjectivité des enseignants, s'écarte d'une visée strictement instrumentale des stages, elle consacre cependant une forme de dichotomie entre le professionnel et l'affectif dans laquelle nous ne nous retrouvons pas : aux notions de complémentarité et d'équilibre, nous préférons celle de relation dialectique. D'autre part nous ne séquestrons pas les dynamiques de changement dans les rapports que les sujets entretiennent avec une seule sphère d'activité, au contraire, nous souscrivons avec Malrieu (1979) au postulat de l'intersignification des conduites selon lequel « *le comportement dans un domaine de vie est régulé par la signification que le sujet lui accorde dans d'autres domaine de vie* », ceci conduit à l'hypothèse de l'existence « *d'une construction dialectique des expériences et des structures psychologiques et d'une non subordination des unes aux autres* ».

Enfin, cette étude s'appuie sur des entretiens semi-directifs visant le recueil des représentations qu'ont les enseignants de la formation, ensuite mises en relation avec leurs déclarations de modifications de leurs pratiques, là encore c'est le réinvestissement déclaré qui est analysé et la situation de travail reste de notre point de vue absente.

### **3.1.3 Une approche didactique**

Vandeveld (2001) s'est intéressée, elle aussi, aux effets produits par une action de formation continue sur les pratiques des enseignants. Adoptant une posture didactique, elle met en évidence le cheminement des savoirs aux différents moments de la chaîne transpositive (Chevallard, 1985), du «savoir d'expert» aux savoirs mis en jeu dans l'action de formation, jusqu'aux savoirs incorporés dans «l'épistémologie des professeurs». A partir de l'étude de cas d'une action de formation continue sur l'enseignement du Basket-Ball en milieu scolaire, menée par Robert Mérand<sup>9</sup> dans le secteur d'Alès (Académie de Montpellier) entre 1988 et 1990, Vandeveld pointe une appropriation différentielle des contenus de la formation. Nous ne développerons pas ici ce que sont les « savoirs d'expert » mis en jeu dans cette formation, ni la manière dont ils sont abordés, précisons simplement qu'ils relèvent de ce que Bouthier et Durey (1994) appellent, à la suite de

---

<sup>9</sup> Robert Mérand (1920-2011) fut l'un des penseurs de l'éducation physique d'aujourd'hui ; dès les années 50, il a porté un regard neuf sur la question des rapports entre sport et éducation physique et a contribué, notamment avec Jacqueline Marsenach que nous présenterons plus loin, au renouvellement des conceptions didactiques de la discipline, appuyé sur une recherche scientifique en prise avec les pratiques de terrain ; ses travaux ont largement irrigué la formation initiale et continue des enseignants d'EPS.

Martinand (1994), un registre de technicité de lecture ; l'objectif de cette formation était, en effet, le suivant : « *Transformer le regard de l'enseignant sur l'activité de l'élève en fondant l'observation du jeu sur des outils d'analyse communs* » (Vandeveld & Amade-Escot, 2003, p. 56). Nous nous attarderons plutôt sur la troisième partie de l'étude qui a consisté à rechercher, dix ans après la formation, les traces laissées dans l'épistémologie des professeurs.

L'étude a porté sur six enseignants volontaires ayant suivi la totalité de la formation et deux enseignants ne l'ayant pas suivie. Chaque enseignant a été confronté à l'observation d'une séquence vidéo d'une durée de trois minutes présentant un groupe d'élèves en train de jouer un match de basket-ball dans le cadre d'un cycle ordinaire d'enseignement en collège ; il leur était demandé de caractériser le jeu des élèves à partir d'un premier visionnement global, puis de choisir une phase d'attaque comportant des événements intéressants, d'analyser plus finement le jeu des élèves, enfin de faire quelques propositions d'intervention pour les faire progresser. Ces données d'observation et d'analyse produites par les enseignants étaient ensuite recueillies lors d'un entretien. L'analyse du contenu de leur discours a permis de situer les enseignants sur différents axes d'analyse thématique (que nous résumons ici à observer, analyser, intervenir), sous forme de continuums dont le pôle gauche relevait des descriptions et des interprétations du jeu les plus éloignées des contenus de la formation, alors que le pôle droit condensait les éléments de discours les plus proches des descriptions et des interprétations du jeu proposées lors de la formation.

Les résultats présentés montrent que globalement les enseignants ayant vécu la formation décrivent et interprètent l'activité des élèves selon un grain d'analyse plus fin que leurs collègues ne l'ayant pas suivie, cependant, l'analyse met surtout en évidence une appropriation différentielle des contenus de la formation puisque les enseignants y ayant participé se répartissent entre les pôles du continuum, soit en présentant une forte cohérence sur les pôles gauche ou droit, quels que soient les axes pris en compte, soit, au contraire, d'une façon beaucoup plus distribuée, leurs réponses se rapprochant d'un pôle ou de l'autre selon les axes, et parfois à l'intérieur un même axe. Pour Vandeveld et Amade-Escot (2003), les différentes cohérences qui s'expriment chez les enseignants sont à envisager « *comme l'expression d'une dynamique, plutôt que de considérer qu'il y a échec*

*lorsque les pratiques ne se transforment pas* » (p. 65). De leur point de vue, la mise en évidence de cette diversité d'intégration permet d'interroger le système didactique de formation. Nous partageons cette analyse consistant à évoquer une dynamique à l'œuvre dans les modalités d'incorporation des outils proposés, nous les suivons également lorsqu'elles affirment que « *tout laisse à penser que les savoirs de la formation continue relèvent d'une co-construction didacticien-praticiens* » et nous reprendrons à nouveaux frais l'idée selon laquelle « *certains savoirs ne peuvent appartenir qu'aux praticiens (jusqu'où peut-on aller avec des élèves de tel ou tel niveau de classe ? Quelle est la faisabilité de tel ou tel type de situations, par exemple)* » (Vandevelde & Amade-Escot, 2003, p. 65 ). En effet, si nous considérons, avec Rabardel (1995b), les savoirs co construits pendant la session de formation comme des artefacts symboliques, ils ne deviendront réellement des instruments de l'action de l'enseignant qu'à l'occasion d'un processus de genèse instrumentale s'initiant au moment de la formation et se poursuivant en situation d'usage, quand les outils sont reconçus par l'utilisateur en fonction de son contexte d'enseignement d'une part, mais aussi des buts qu'il se donne. Dans cette étude, même si, pour les auteures elles-mêmes « *observer, interpréter le jeu et les comportements des élèves sur vidéo ne recouvre pas l'activité de l'enseignant en classe qui nécessite d'extraire cette observation d'une multitude d'autres événements* » (Vandevelde & Amade-Escot, 2003, p. 57), le fait de recueillir de réelles traces de la compétence professionnelle construite, en s'intéressant non pas uniquement à des discours mais à un des registres de technicité constitutifs de cette compétence, permet de repérer des genèses instrumentales (Rabardel, 1995a) différemment abouties ; cependant, parce que cela n'était pas l'objet de cette recherche, ce qui se passe au cours de cette expérience professionnelle reste chez Vandevelde une boîte noire. Au-delà des constats sur les transformations, ou non, de l'activité, il nous paraît judicieux, afin de comprendre et optimiser les effets d'une formation, d'éclairer le processus de conception continuée à l'œuvre en étudiant la façon dont les enseignants modifient les outils proposés pour les adapter à leurs manières de faire, à leurs conceptions et à leur contexte d'intervention, et en retour, de voir comment l'usage des instruments génère des transformations dans leur activité.

### 3.2 Dispositifs de recherches incluant des visées transformatives

Les recherches précédemment évoquées, dans des champs disciplinaires et selon des méthodes de recueil des données divers, avaient en commun de s'intéresser aux impacts des formations ordinaires sur les pratiques quotidiennes des enseignants dans une visée essentiellement heuristique. Celles que nous allons analyser maintenant incluent une visée transformative ; il s'agit pour les chercheurs « *de participer de l'intérieur à la transformation des pratiques* » (Bru, 2002, p. 63) puis de mesurer les effets qu'entraînent les collaborations entre chercheurs et praticiens que permettent les dispositifs. Ces types de travaux mobilisent des méthodologies de recherche croisant différentes techniques : il s'agit le plus souvent d'un couplage entre observation (directe ou enregistrée) et entretien (d'autoconfrontation ou semi-directif), ainsi, les pratiques de classe s'invitent dans les protocoles.

#### 3.2.1 Une recherche coopérative

Vinson et Dugal (2011) se sont intéressés aux effets générés par une intervention en FC auprès d'enseignants d'EPS; leur étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche coopérative (Dugal & Amade-Escot, 2004) fondée sur l'observation du didactique, associant un chercheur à des enseignants d'EPS expérimentés, tous volontaires et non experts dans les APSA concernées, sur une durée de trois ans.

Partant de l'hypothèse selon laquelle la confrontation entre les savoirs de la recherche (didactique dans ce cas) et les savoirs pratiques est susceptible de produire des effets en matière de formation, ils ont conçu un dispositif basé sur une alternance entre des entrées par la pratique (observation directe et « d'après coup » à partir de l'enregistrement vidéo de leçons menées par les enseignants engagés dans l'étude) et des entrées par la théorie (apports suivis de discussions relatifs à l'appropriation de concepts permettant l'accès à l'observation du didactique, conçue comme une « *forme d'observation des pratiques d'enseignement parmi d'autres possibles* » (Vinson & Dugal, 2011, p. 68)). Ce type d'observation se centre sur la repérage des contenus successivement enseignés et/ou appris, à partir de l'élaboration d'un synopsis, procédure qui vise à rendre compte de la totalité de la séance à travers un tableau indiquant la succession temporelle des macroépisodes ou encore des évènements remarquables (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002) qui la

jalonnent. C'est à partir de ces données d'observation « armée » que les enseignants étaient invités à débattre lors de regroupements en session de formation.

Pour analyser les effets produits par le dispositif, les auteurs de la recherche se sont fondés sur deux types de données enregistrées : d'une part, sur certains moments de débat à propos des observations « d'après coup » jugés significatifs parce que révélateurs d'évolutions des positions des enseignants quant à l'observation des leçons au cours des trois années de la recherche ; d'autre part sur des entretiens semi directifs sous forme de bilan réalisés à la fin de l'action avec chacun des enseignants participant au groupe de recherche. Les effets repérés concernent tout d'abord l'appropriation personnelle, dans la durée, de concepts qui alimentent les outils d'observation, concepts qui, selon ces auteurs « *ne sortent pas indemnes de ce long processus de co construction* » (Vinson & Dugal, 2011, p. 69) ; ils se traduisent également par un renouvellement du regard que les enseignants portent sur les situations d'enseignement-apprentissage : avec une focale plus resserrée sur l'observation de ce qu'apprennent (ou non) les élèves et un recentrage sur l'activité déployée par ces derniers pour apprendre. Nous terminerons cette présentation en nous attardant sur deux autres éléments de résultats mis en avant par ces chercheurs.

Ils ont, d'une part, repéré des moments de tension chez certains membres du groupe tiraillés entre leurs habitudes d'observation spontanée et l'effort pour utiliser les outils d'observation didactique élaborés dans l'équipe. Nous souscrivons à leur commentaire lorsqu'ils ajoutent que « *ces tensions nées de l'alternance entre la position de l'observateur analyste et celle de l'enseignant qui mène la leçon, ou encore entre distanciation et implication, semblent déterminantes, voire indispensables au développement professionnel des enseignants* » (Vinson & Dugal, 2011, p. 70). En effet, c'est bien, nous semble-t-il, dans l'identification et le dépassement de ces tensions entre ce que font et ce que voudraient ou pourraient faire les professionnels, dans ces controverses inter et intra personnelles occasionnées par les séquences collectives de confrontation aux traces de leur activité (Clot et al., 2001), que peut émerger une forme de développement professionnel. Cependant, nous serions tentés d'explorer plus avant les origines de ces tensions : si elles sont effectivement révélées dans cette alternance à laquelle font référence les auteurs, celle relevant des différentes postures initiées par le dispositif de recherche entre expériences de classe et expériences d'analyse de la situation de classe, nous pensons

qu'elles trouvent aussi leur origine au sein même de l'activité de l'enseignant. D'une part, la prise en compte des différentes dimensions qui structurent l'action enseignante avec la désormais classique distinction entre les occupations liées à la conduite de la classe et celles qui concernent la gestion des apprentissages des élèves (Casalfoire, 2002; Durand, 1996; Gauthier, 1997; Goigoux, 2007), occupations complémentaires et parfois concurrentes, nous amène à considérer une pluralité de logiques à l'œuvre dans le travail de l'enseignant et cette « multi finalité » est à la source de tensions et de conflits de critères pour l'action de l'enseignant en classe. Ainsi, si le « *didactique est présent dans tout projet (ou action) d'enseignement quels que soient l'institution et le lieu dans lesquels il se déroule* » (Vinson & Dugal, 2011, p. 68), pour autant, il n'y est pas seul et c'est alors l'ensemble de l'activité d'observation didactique qui peut se trouver « empêchée » (Clot, 1999a; 2008a; Monnier, 2009). D'autre part, l'introduction, dans l'activité conjointe de l'enseignant et des élèves, d'un nouvel outil imprime à cette activité des transformations et provoque en son sein des réorganisations plus ou moins importantes, voire des désorganisations, qui peuvent amener l'enseignant à mettre au premier plan de ses préoccupations non plus son activité relative aux élèves mais une forme d'activité relative à soi-même, tournée vers la construction de nouveaux usages de soi (Saujat, 2010); ces deux orientations de l'activité de l'enseignant, respectivement centrifuge et centripète pour reprendre les termes de Wallon (Bautier & Rochex, 1999), coexistent et entretiennent des rapports complexes, « *l'évolution de ces rapports à la fois internes à chacune des orientations de l'activité et entre elles pouvant générer des tensions et des conflits dans l'histoire de la personnalisation et de l'acculturation professionnelles de l'enseignant* » (Saujat, 2010, p. 133). Dans le dispositif présenté, l'introduction d'un nouvel outil d'observation qui produit un renouvellement du regard que les enseignants sont amenés à porter sur les situations d'enseignement-apprentissage peut donc constituer, en soi, une source de tension intra psychique.

Enfin, les auteurs soulignent le caractère modéré des effets de la formation en termes de répercussions sur les pratiques des enseignants mais un impact réel de ces outils d'observation dans leur activité de formateur quand il leur arrive d'être conseillers pédagogiques. Ces dernières remarques confortent le point de vue que nous venons d'énoncer : la focalisation sur l'observation du didactique, semble en effet plus abordable

lorsque l'enseignant ne se trouve pas pris dans la complexité et la multifinalité de la situation de travail.

### **3.2.2 Une recherche développementale, didactique et collaborative**

Nous partageons avec cette étude tout à la fois un objet, des questions de recherche et certains présupposés théoriques ; cependant, l'approche méthodologique et les outils interprétatifs diffèrent des nôtres, il nous paraît dès lors intéressant d'en faire une analyse critique qui nous donnera l'occasion de préciser le choix de notre approche et des options théoriques qui la sous-tendent.

Dans sa thèse soutenue en 2010, Grosstephan a étudié le processus de développement des compétences professionnelles sous l'angle de leur composante didactique, en contexte de formation et dans les pratiques enseignantes. Cette recherche se réclame de plusieurs champs théoriques : didactique disciplinaire, didactique professionnelle et clinique de l'activité, et s'inscrit dans une triple option : développementale, didactique et collaborative. Après avoir construit un dispositif de formation quasi-expérimental visant à provoquer une transformation de l'activité des enseignants engagés dans le protocole, il se propose d'en étudier le processus en s'intéressant plus particulièrement à l'incorporation de savoirs issus de la recherche en didactique. Pour cela, il choisit de mener deux études empiriques : l'une, à visée compréhensive, cherche à repérer les effets de la formation à partir de l'observation des pratiques d'enseignement des sports collectifs, en combinant analyse extrinsèque (observation didactique armée) et intrinsèque (entretiens d'autoconfrontation simple des enseignants), l'autre, à visée explicative, s'intéresse à la dynamique du processus d'incorporation des savoirs présentés au sein du dispositif, à partir de l'analyse des échanges entre les enseignants et le chercheur-formateur sur les deux années de collaboration. Le développement professionnel sera approché, de manière indépendante dans les deux études, mais dans les deux cas, selon les mêmes indicateurs empruntés à la Didactique Professionnelle (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006) : la réflexivité, l'activité cognitive de généralisation et l'appropriation de nouvelles ressources. L'activité réflexive occupe une place centrale dans le dispositif de formation et les analyses collectives de situations d'apprentissage, issues de séances ordinaires des membres du groupe ou conçues

lors de journées de travail collectif et étayées par les outils, méthodes et savoirs de la recherche didactique, constitueront l'essentiel des situations de formation.

Tout en reconnaissant la richesse et l'intérêt de ce travail, nous souhaitons émettre deux remarques qui nous amèneront à envisager un autre angle d'étude pour rendre compte du processus développemental à l'œuvre à la suite d'une action de formation.

De notre point de vue, lorsque l'auteur s'intéresse au processus de développement au sein même du dispositif, ce qui est observé relève davantage de compétences d'analyse sur l'action que de compétences mobilisées dans l'action d'enseignement, d'autre part il nous semble que le recours aux indicateurs empruntés à Pastré et ses collaborateurs permet plutôt de repérer des étapes, des niveaux de fonctionnement différents dans ces compétences d'analyse, que les processus permettant de passer d'un registre de fonctionnement à un autre (Clot, 2004b) ; c'est d'ailleurs ainsi qu'ils sont présentés en didactique professionnelle puisque ils doivent permettre de répondre à cette question que posent Pastré et al : « *mais alors à quoi peut-on reconnaître qu'au travers de l'apprentissage, de la maturation ou de l'expérience il y a eu du développement ?* » (2006, p. 157).

D'autre part, nous voudrions discuter le choix de traiter séparément les deux objets d'étude dont l'un concerne l'apprentissage et/ou le développement en contexte de formation lorsqu'il s'agit de repérer « *l'incorporation de savoirs issus de la recherche en didactique* » (Grosstephan, 2010) et l'autre le développement de l'activité ordinaire de l'enseignant dans sa classe, quand il s'agit d'évaluer les effets de cette formation ; en effet, nous pensons que l'activité de travail n'est pas seulement le terrain d'application des savoirs issus de la formation, mais également un lieu de production de compétences professionnelles. Si dans le dispositif proposé par Grosstephan, la pratique enseignante et son analyse représentent le support essentiel des situations de formation, la situation de travail « ordinaire », dans le contexte écologique de la classe ne constitue un ancrage pour l'activité d'analyse qu'en phases initiale et finale de l'expérimentation. Les autres séquences soumises à l'étude sont des situations conçues et animées lors de journées de formation, avec des classes convoquées pour l'occasion. Qualifiées d'expérimentales par l'auteur, elles s'affranchissent « *d'un certain nombre de variables comme la mise en place*

*d'une séance complète en tant que totalité cohérente ou la gestion organisationnelle (spatiale, forme de groupements...) d'un groupe classe pour ne se centrer que sur la dimension didactique des situations* » (Grosstephan, 2010, p. 270). Comment se fait alors le lien entre situation de travail et analyse réflexive menée en formation ? Selon Mayen (2012, p. 65 ), pour « *apprendre à agir avec, sur, et par les situations* » il est nécessaire de pouvoir identifier le système des composants des situations professionnelles. Nous plaiderons, dans la suite de notre développement, pour une approche qui assigne au travail réel des enseignants de retour de formation tantôt le statut d'objet à comprendre (afin de le transformer), tantôt celui de moyen pour concevoir des situations de formation (Laurent & Saujat, A paraître).

Ces deux dernières études présentent néanmoins l'intérêt majeur de mieux approcher cette question cruciale de la « circulation des savoirs » entre les champs de la recherche (dans ces cas didactique) et de la pratique : dépassant une conception linéaire de la transmission, Dugal et Léziart (2004) considèrent que « *les concepts livrés sur la place publique deviennent la possession des utilisateurs* » (p. 45) et sont à étudier dans leur transformation, dans leur déformation et dans leur réappropriation par ces derniers ; ils concluent en évoquant la nécessité de faire confiance à « *l'intelligence et la malice des utilisateurs* » et ouvrent de nouvelles pistes de recherche en proposant d'analyser « *les controverses produites entre les différents membres du groupe de travail quant aux abandons parfois douloureux et aux conquêtes riches que chacun est conduit à réaliser dans ce contexte d'échange et de production collective.* » (ibid, p. 46). Si l'on reconnaît à de tels savoirs le statut d'instruments symboliques, c'est bien un processus de genèse instrumentale (Rabardel, 1995a) que les auteurs se proposent d'étudier, en adoptant toutefois une entrée différente dans l'analyse : non pas par le pôle de l'activité, comme nous souhaitons le faire, mais par celui des savoirs.

Bien que les travaux que nous venons d'analyser aient été inspirés et nourris par celui que nous allons présenter, nous terminerons cette revue de littérature en mentionnant une recherche déjà ancienne mais de notre point de vue novatrice à plusieurs titres. Notre choix de la présenter à ce moment de notre discussion tient tout autant de l'ouverture que permettra ce détour, que de l'hommage que nous souhaitons rendre à cette auteure qui a

largement contribué au développement de la discipline EPS et à celui de ses praticiens au rang desquels nous nous situons.

### **3.3 La thèse de Jackie Marsenach :**

Dans son travail de thèse, Jacqueline Marsenach (1982) s'intéresse à l'éducation physique telle qu'elle se réalise dans les établissements scolaires, à ses dynamiques de transformations et aux conditions qui favorisent le changement, notamment celles relatives à la formation continue.

Son étude porte dans un premier temps sur l'analyse diachronique de préparations de séances d'éducation physique et d'articles professionnels d'enseignants relatant leur pratique, s'étalant sur une période d'une vingtaine d'années, afin d'y repérer les changements dans les pratiques et les conditions impulsant des innovations ; dans un deuxième temps, elle s'est centrée sur l'observation des façons d'enseigner de 31 enseignants d'EPS volontaires, filmés lors d'une séance normale, inscrite à leur emploi du temps . Le décodage des séances a été réalisé a posteriori par l'intermédiaire d'une grille permettant de catégoriser les communications verbales et l'occupation de l'espace pédagogique ; l'analyse de ces données a permis d'objectiver des degrés de directivité dans la façon de conduire le dialogue pédagogique ; les résultats de cette étude ont montré que a) malgré une évolution des intentions repérée dans les analyses menées dans la première partie de son travail, l'enseignement de type traditionnel restait, en 1980, le modèle dominant dans les pratiques des enseignants d'EPS, b) deux sortes de conditions favorisaient le démarquage par rapport à ce type d'enseignement : la pratique de certaines activités support se laissant moins enfermer dans des normes de réalisation strictes (les jeux de ballon par exemple) et le fonctionnement en équipe pédagogique ; ce dernier constat, nous précise-t-elle « *renforce les conclusions de la première partie ; une série de constatations m'avait permis d'avancer que la condition essentielle favorable aux innovations était une réflexion sur les pratiques...l'échange et les décisions collectives imposés par le fonctionnement en équipe impulsent, indiscutablement, cette réflexion* » (p. 190).

Dans la dernière partie de sa thèse, Marsenach s'interroge sur les contours d'une formation continue susceptible de favoriser les innovations. En effet, « *s'attacher au problème de la*

*FPC parait le seul angle d'attaque réaliste pour transformer le système éducatif* » (Marsenach, 1982b). Présentant l'analyse-réflexion sur les pratiques comme « *le problème crucial, conditionnant la mobilité de l'acte pédagogique dans son ensemble* » (Marsenach, 1982a, p. 201), elle va tenter de « *clarifier les conditions à remplir pour qu'une liaison puisse s'établir entre la formation pratique et l'enseignement pédagogique théorique* » (p. 203). A la posture déductive qui place les pratiques sous la domination des savoirs théoriques, elle préfère celle énoncée par Romian (1979) pour laquelle il n'y pas projection de théories sur les pratiques, mais extraction de celles qui sont forcément véhiculées. « *Le changement des pratiques passe, en premier lieu, par une prise de conscience de leur significations. Les données théoriques ne sont pas prescriptives mais explicatives* » (Marsenach, 1982a) ; elle propose alors une catégorisation des enseignants selon leur niveau de théorisation correspondant à leur degré de décentration par rapport au vécu et dessine un continuum des contenus de formation en lien avec ces niveaux afin de faciliter le recul réflexif, soit, successivement : la communication d'expériences, l'observation des élèves, les objectifs et au dernier niveau la construction d'un projet pédagogique. Ces différents thèmes relatifs à la théorisation des pratiques s'inscrivent dans un modèle de formation basée sur l'alternance qu'elle définit en empruntant à Schwartz deux de ses caractéristiques :

- L'alternance «  *vise à faire se succéder des périodes où l'on vit des événements avec des périodes d'exploitation qui les transforment en expériences* » (Schwartz, 1977, p. 211)
- Elle se fonde sur une doctrine qui tente de dépasser l'opposition théorie/pratique, car «  *tout praticien est consommateur de théories dans la mesure où théorie signifie organisation et mise en ordre des concepts* » (*ibid*, pp. 222, 223).

Après cette rapide présentation, nous souhaitons souligner sous différents angles le caractère précurseur de son travail :

- Sa démarche consistant à analyser la pratique enseignante pour en éclairer toute l'ingéniosité et à faire de cette analyse une pierre angulaire des dispositifs de formation relève d'«  *une posture à l'avant-garde des recherches qui se réclament aujourd'hui d'une approche in situ* » (Amade-Escot, 2008) , il en est de même des travaux fondés sur des

analyses ascendantes de la transposition didactique qu'elle a ensuite dirigés dans le programme de recherche de l'équipe INRP de 1982 à 1997, travaux en rupture avec les études plus prescriptives qui caractérisaient alors le champ de l'EPS.

- Le fonctionnement en collectif et le dialogue entre professionnels qu'il implique, constituent pour Jacqueline Marsenach, l'une des conditions d'innovation dans les pratiques des enseignants d'EPS ; nous pouvons revisiter ses propos en convoquant les concepts et les outils construits en analyse du travail : d'une part, ce qui est en jeu dans la dynamique qu'elle énonce nous paraît être un processus de réorganisation de la prescription par les collectifs professionnels, susceptible de déboucher sur la construction de nouvelles des règles de métier (Daniellou, 2002; Saujat, 2010); d'autre part, nous ne pouvons que souscrire à son hypothèse selon laquelle « *il semble, en effet, que réfléchir et décider d'agir avec d'autres aient pour conséquence une décentration par rapport au vécu pédagogique personnel* » (Marsenach, 1982a, p. 106), c'est ce que Clot (2007) dit autrement quand il précise que c'est « *en se mêlant aux différentes manières de faire la même chose dans un milieu professionnel donné que, par le jeu des contrastes, des distinctions et des rapprochements entre professionnels, l'activité propre de chacun se décante* » ; ainsi, Marsenach convoque Vygotski (1997) « avant l'heure » en faisant référence à cette double naissance de la réflexion dans le collectif professionnel (Clot, 2007) que nous avons mentionné plus haut.

- Si la notion d'équipe lui paraît importante dans l'évolution des pratiques enseignantes, elle l'est aussi dans son activité scientifique ; en effet, il s'agit d'une pratique inscrite dans l'histoire de collectifs constitués au sein desquels les professionnels ont toute leur place : Conseil Pédagogique et Scientifique de la Fédération Sportive et Gymnique du Travail (CPS FSGT), réseaux nationaux de FC des enseignants d'EPS, l'unité de recherches en didactique de l'INRP, et pour la période actuelle, le conseil scientifique du centre EPS et Société, une association créée par le SNEP FSU dans le but d'ouvrir un espace de débat autour des enjeux relatifs à l'EPS, au métier d'enseignant et au sport scolaire. De telles pratiques de recherche reposent sur une conception novatrice des relations entre chercheurs et praticiens.

- Lorsqu'elle considère l'innovation comme consubstantielle de la pratique enseignante, en ce qu'elle est au principe de la résolution en acte des problèmes et des difficultés du métier, et révélatrice de leur ingéniosité, Marsenach convoque selon nous le concept d'activité, telle que peut le définir Canguilhem (1966) dans ses relations à une approche dynamique de la santé, c'est-à-dire « *en lutte permanente avec l'inertie et l'indifférence* » (Schwartz, 2007, p. 122), mais aussi dans ses rapports aux concepts de créativité ou d'efficacité dans le travail.

- Enfin, son analyse du fonctionnement des secteurs de formation continue nous paraît assez visionnaire : « *ce type de fonctionnement qui fait du secteur une entité autonome et efficace est la conséquence d'un processus lent (quelque fois plusieurs années). Tout se passe comme si, avant de devenir un collectif de travail, le secteur devait se constituer une histoire, jalonnée par un certain nombre de moments* ». En mentionnant tour à tour la création de relations inter-individuelles positives, la constitution progressive d'un « fond pédagogique commun », un ensemble d'expériences et de connaissances communes qui permet au groupe de trouver une identité, Marsenach décline nous semble-t-il les attributs d'un genre professionnel en construction, ici, celui des enseignants d'EPS.

La modernité de son approche et de ses intuitions a constitué un creuset pour le développement de la recherche en éducation physique ; cependant, si son travail de thèse a ouvert plusieurs pistes de réflexions, toutes n'ont pas été empruntées ; ainsi, pour Amade-Escot « *le premier enseignement-fondamental des recherches de Marsenach, c'est d'avoir mis magistralement en évidence le caractère émergent des contenus enseignés à partir d'une analyse ascendante de la transposition didactique* » (Amade-Escot, 2008, pp. 37, 38), c'est donc ce « sillon ouvert par ces travaux » qui a été creusé et prolongé par les didacticiens actuels de l'EPS alors que la piste de la formation, malgré les promesses contenues si on l'analyse avec nos concepts actuels, n'a pas été investie jusqu'à présent. Nous nous proposons, bien modestement, d'inscrire notre travail dans cette direction.

### **3.4 Synthèse de cette partie : vers de nouvelles orientations de recherche**

La lecture attentive de ces travaux de recherche incluant une interrogation sur les retombées de la formation continue dans les pratiques quotidiennes des enseignants d'EPS a été pour nous l'occasion d'amorcer une analyse critique et de soulever certains éléments

de débat dont nous souhaitons faire une synthèse provisoire : après avoir repéré quelques axes de convergence au niveau des démarches entreprises et des résultats observés, nous identifierons des zones d'ombre dans la littérature existante, ou des points de discussion qui nous invitent à envisager de nouvelles directions de recherche.

### **3.4.1 Associer formés et formateurs dans la démarche**

Les différents travaux présentés, qu'ils concernent la formation continue de tous les enseignants ou de manière plus spécifique celle des enseignants d'EPS, s'accordent pour conclure à des utilisations différentielles des contenus de formation en fonction de trajectoires personnelles et/ou des dynamiques locales. Le changement, lorsqu'il survient, semble se produire au confluent de différents facteurs favorisant, concernant la personne, son établissement, les caractéristiques du stage et du formateur. Ainsi, les multiples fonctions reconnues aux différents dispositifs de formation analysés et le caractère situé et subjectif de l'activité des enseignants, tant lorsqu'ils sont en formation que lorsqu'ils sont dans leur milieu de travail rendent impossible l'émergence de principes d'une formation efficace à partir de l'étude des effets produits. Pour autant, selon Paquay (2000) les ingrédients d'une formation continue de qualité semblent bien connus et largement diffusés dans la littérature scientifique et experte. Se référant à différents travaux (Bourgeois, 1991; Charlier, 1996; Charlier & Charlier, 1998; Huberman, 1986, 1995), l'auteur évoque les principes organisateurs du modèle valorisé par la littérature : un ancrage de la formation dans les besoins professionnels, des stratégies adaptées à des adultes, s'appuyant sur une explicitation du vécu et une réflexion sur les pratiques, leur inscription dans le parcours de développement professionnel de chacun, la mise en place d'environnements favorisant les interactions entre formés, et constate simultanément que ce modèle ne correspond pas à celui du stage CUFOCEP pourtant plébiscité par les enseignants de Belgique francophone . Ainsi, nous nous trouvons confrontés à une double contradiction : à l'inflation des préconisations sur les manières de penser et d'agir en formation, issues de la recherche, on peut opposer d'une part la valorisation par les enseignants eux-mêmes d'un modèle de formation différent, d'autre part une difficulté chronique à repérer les effets que ces formations produisent dans leur travail quotidien. Nous pouvons reprendre à notre compte les propos tenus par Saujat (2007) sur la formation initiale : « *tout se passe comme si on*

voulait transformer ce travail de l'extérieur sans chercher à comprendre ce qui fonde son efficacité malgré tout » (p. 180).

**Il nous paraît dès lors important d'aborder cette question des retombées des formations avec le concours des principaux intéressés, en associant formés et formateurs dans une démarche visant à comprendre comment les premiers parviennent (ou pas) à s'appropriier les outils matériels et symboliques que les seconds leur ont proposé.**

### **3.4.2 S'intéresser au travail tel qu'il se fait**

L'impact des formations est mesuré, dans les premiers travaux analysés, à partir de données recueillies en dehors de la situation de classe : soit à partir d'un discours des enseignants sur un réinvestissement déclaré ou à l'aune de l'évolution de leurs représentations du métier et/ou de la formation, soit, avec Vandeveld, en situation simulée ; les transformations des pratiques effectives n'y sont pas étudiées. Avec les recherches de type collaboratif que nous avons présentées, les pratiques enseignantes quotidiennes s'invitent dans les protocoles et certains effets développementaux produits par les dispositifs de formation peuvent être repérés. Cependant, ces travaux se focalisent sur l'action didactique et demeurent de ce fait « *captifs d'une conception uni finalisée de l'activité enseignante [...] Le travail d'enseignement s'y trouve alors réduit à son objet: la transmission de connaissances. Du coup, c'est la pluralité des logiques à l'œuvre dans ce travail qui ne peut manquer d'échapper à l'analyse* » (Saujat, 2010, p. 36). Comme l'a montré Goigoux (2002; 2007) les multiples décisions que prennent quotidiennement les enseignants résultent d'une recherche d'équilibre « *entre deux principales logiques de planification et de régulation de leur activité : la logique des savoirs enseignés (la logique didactique stricto sensu) et la logique de la conduite de la classe (celle de la régulation sociale des échanges et des comportements)* » (Goigoux, 2007, p. 51). Astier (2006) nous alerte contre le risque qu'il y a réduire l'activité professionnelle à certaines de ses composantes pour la comprendre, pour cet auteur une telle analyse peut « *rendre compte du travail non pas tel qu'il se fait, mais tel que l'outil d'analyse et l'analyste peuvent le percevoir* » (p. 138), le travail ainsi décomposé s'éloignant alors « *autant de la complexité de ce qu'il y a « à faire » que de la finesse de ce qui « est fait »* » (ibid.). D'autre part, à

rester centré sur la dimension relative à l'activité des élèves, on risque d'oublier les effets en retour que le travail produit sur l'enseignant lui-même, tant sur le plan physique en terme de fatigue, d'engagement corporel et d'usages de soi que sur le plan psychique au niveau de l'accomplissement de soi, du sentiment de compétence ou au contraire d'une éventuelle baisse de l'estime de soi. Car travailler c'est toujours arbitrer entre « *ce qu'on demande* » et ce que « *ça demande* » de faire ce qu'on nous demande (Hubault, 1996), et ces arbitrages impliquent des compromis, plus ou moins efficaces, plus ou moins coûteux, que l'enseignant devra réaliser pour faire face aux exigences de la situation de travail. Repérer les tensions que génèrent ces arbitrages, les complexes négociations opérées pour passer les compromis c'est se donner les moyens d'étudier le travail « *tel que les enseignants eux-mêmes le conçoivent, l'exercent et le comprennent* » (Goigoux, 2007).

**Nous aurons donc à cœur de reconnaître l'enseignement comme un travail qu'il s'agira de mieux comprendre dans sa complexité et dans la singularité de son effectuation et de lui accorder toute notre attention lorsque nous tenterons de repérer les impacts des formations.**

### **3.4.3 Repérer les dynamiques à l'œuvre dans le processus de transformation des pratiques enseignantes.**

Dans les différents travaux commentés, le réinvestissement est repéré en termes d'écart par rapport aux contenus délivrés en formation, de manière quantitative (on réinvestit pas du tout, un peu, beaucoup) ou qualitative (c'est alors la nature de l'écart qui est évaluée), mais le statut accordé à cet écart ne fait pas l'objet d'une attention particulière ; à la suite des ergonomes nous lui en donnerons un : nous reconnaitrons cet écart comme la trace de l'activité professorale avec ses « *choix, compromis, incertitude, décision, prise de risque et investissement subjectif pour faire au mieux dans la tension entre le prescrit et le réel* » (Amigues, 2003, p. 9).

D'autre part, certains invariants du fonctionnement des enseignants dans le réinvestissement (ou le non réinvestissement) ont été mis en évidence : une stratégie des « petits pas », l'importance de la dimension temporelle avec l'augmentation du pourcentage de réinvestissement au fur et à mesure des participations, le rôle moteur du

projet...Cependant le processus en jeu dans les transformations des pratiques n'y est pas étudié dans ses aspects dynamiques et développementaux.

**Nous tenterons donc de mieux saisir les ressorts de l'activité et de son développement ; il faudra pour cela le provoquer en offrant aux professionnels engagés dans l'étude un milieu de travail « extraordinaire » grâce auquel leur activité de travail « ordinaire » sera mise en mouvement.**

#### **3.4.4 S'intéresser aux situations de formation « ordinaires » et au travail réel des formateurs**

Les situations de formation analysées dans les dispositifs de recherche collaborative ne constituent pas « l'ordinaire » d'une FC *in situ* : elles s'adressent à des enseignants volontaires et requièrent de leur part une forte implication, prolongée sur plusieurs années, et les concepteurs de ces formations sont des enseignants chercheurs, plaçant au cœur de leur réflexion sur la formation, la question de l'appropriation et la mobilisation, par les praticiens, des savoirs issus de la recherche en didactique. Une telle situation de formation, avec tout l'intérêt qu'elle présente, ne correspond pas à celle qui fait l'objet de la demande à l'origine de notre intervention : le format des stages, les attentes et l'engagement des stagiaires, les caractéristiques des formateurs y sont tout autres, les principes qui peuvent en découler, en termes de conception des formations, ne nous semblent donc pas réinvestissables pour un public élargi.

**Nous souhaitons dans cette étude questionner les pratiques de formation « ordinaires » telles qu'elles sont proposées dans notre Académie et nous interroger sur leur impact auprès des enseignants de retour en classe.**

Enfin, à l'exception des études réalisées dans le cadre des formations organisées par le CUFOCEP, l'ensemble des travaux observés restent centrés sur les formés et les dispositifs qui leur sont offerts; ils ne prennent pas pour objet l'activité même des formateurs, rares d'ailleurs sont ceux qui s'y intéressent, notamment sous l'angle de la conception (Olry & Vidal-Gomel, 2011).

**Dans le travail que nous menons, nous nous efforcerons tout autant de comprendre le travail des formateurs, que celui des formés désireux de réinvestir les contenus délivrés en formation, et, si ce n'est à leur demande, du moins avec leur concours.**

### **3.4.5 Notre objet d'étude**

Dans cette intervention recherche nous tenterons d'apporter des éléments de réponses à la demande adressée par l'institution aux opérateurs de la FC EPS : l'objet de notre étude consiste à identifier où peuvent être les sources d'une insuffisante pénétration des contenus de la FC dans les pratiques quotidiennes d'enseignants d'EPS expérimentés sans exclure celles qui peuvent être imputées à la formation. Nous ferons le choix d'associer formateurs et formés dans une démarche visant à mieux approcher et comprendre l'activité de travail de ces enseignants pour appréhender la manière dont ils mobilisent les outils proposés en formation, comment ils les transforment pour se les approprier, ou encore pourquoi il les rejettent ou ne parviennent pas à en faire des instruments de leur action. Nous espérons que le fait de sensibiliser les formateurs aux problèmes de métier et l'éclairage ainsi apporté sur l'activité des enseignants interrogera, en retour, les pratiques de formation ; l'analyse du travail de l'enseignant dans sa classe constitue ainsi une trappe d'accès à la réflexion sur la formation et un moyen pour repenser cette dernière.

## **DEUXIEME PARTIE :**

### **PRESUPPOSES THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES**

Cette partie développe nos options épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Elle est composée de deux chapitres.

**Le chapitre 1** développe les principaux présupposés de notre cadre conceptuel concernant la nature de l'activité humaine de travail et son développement ; nos choix, comme ceux de l'Equipe ERGAPE, s'inscrivent dans le double ancrage de l'ergonomie de Langue Française et de la Clinique de l'Activité.

**Le chapitre 2** présente, en deux temps, les options méthodologiques qui sous-tendent notre intervention : après avoir présenté les principes généraux de notre démarche, nous dialoguerons avec d'autres courants de recherche s'intéressant aux liens entre analyse du travail et formation afin de dégager la spécificité de notre approche.

## **1 LES PRESUPPOSES THEORIQUES**

Notre objet théorique est le développement de l'activité humaine en situation de travail ; cela suppose donc que nous disposions d'une part d'un cadre conceptuel permettant d'appréhender cette activité, d'autre part, d'une théorie du développement.

La construction de ce cadre théorique se nourrira de trois sources : nous nous appuierons sur certaines des conceptualisations élaborées en clinique de l'activité, et en Ergonomie de Langue Française, nous tirerons profit des prises de position théorique et des modélisations construites par notre propre équipe de recherche, et nous compléterons cet étayage par la référence à des travaux qui alimentent plus particulièrement les réflexions liées à notre objet d'étude propre.

### **1.1 Pour approcher le concept d'activité**

#### **1.1.1 L'activité comme lutte contre l'inertie**

*« L'approche la plus claire pourrait nous être donnée via son opposé : « l'inertie », qui est bien le contraire d'activité » (Schwartz, 2007, p. 122), voire si l'on suit Canguilhem (1966) non seulement le contraire mais une lutte contre l'inertie. Retraçant l'histoire philosophique du concept, Schwartz soutient la thèse selon laquelle l'expression « activité » est toujours utilisée en vue de résoudre un problème lié à l'unité de l'être humain: « « activité » a pour fonction, pour signification ou pour objectif de recoudre des parties de l'être humain auparavant séparées, disloquées pour ce que nous devons toutefois reconnaître comme de « bonnes raisons philosophiques » » (p. 124). Suivant Schwartz, nous comprenons donc, en première approche, la notion d'activité humaine comme un processus vivant qui engendre le comportement, et non comme un comportement, et ce, dans une conception holistique, énonçant une indissociabilité de ses différentes dimensions, cognitive, affective, motrice, émotionnelle, sociale... Derrière le concept d'activité il y a à la fois l'idée d'une lutte contre la hiérarchisation des pouvoirs humains et une « disposition à produire de la norme dans la confrontation à l'environnement naturel et social [qui] peut être vu comme une expression de la vie humaine en tant que telle, dans sa manifestation globale, unifiée et synthétique » (ibid. p.*

128). Le concept d'activité s'est construit dans le dialogue entre ses deux sources : l'effort de l'être humain pour accéder à « *l'Universel, la Vérité, le Bon, via l'entendement* » (p. 124) d'une part, l'énigme « *du « faire industriel » ou de l'agir technique* » (p. 127) d'autre part. Des ponts vont s'établir, au fil des siècles, entre les deux chemins empruntés par la pensée philosophique, pour admettre et faire tenir ensemble ces parties disloquées de l'être humain que sont connaissance et action, et engendrer les acceptions contemporaines de cet objet constituant actuellement une entrée privilégiée dans de nombreuses disciplines en sciences sociales (Barbier & Durand, 2003). Les Ergonomes de Langue Française et la psychologie du travail joueront un rôle décisif pour le renouveau de ce concept : à partir d'une réflexion critique de l'Organisation Scientifique du Travail proposée par Taylor, ils vont produire la distinction entre « travail réel » et « travail prescrit » et pour formaliser les dynamiques à l'œuvre dans cet écart, ils se référeront aux thèses et concepts principaux de la psychologie soviétique.

### **1.1.2 La distinction tâche/ activité dans la psychologie ergonomique**

Ombredane et Faverge (1955), en différenciant « ce qu'il y a à faire » et « comment les travailleurs le font », introduisent la distinction fondamentale entre tâche prescrite et activité. Leplat et Hoc (1983), dans un article faisant référence, vont préciser les rapports qu'entretiennent ces deux notions en situant leur analyse dans le contexte de situations de travail non conçues par le chercheur. Si la tâche, définie à la suite de Leontiev (1976) comme « *un but donné dans des conditions déterminées* » véhicule l'idée de prescription, « *la notion d'activité renvoie, elle, à ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter ces prescriptions, pour remplir ces obligations* » (Leplat et Hoc, 1983, pp. 50-51) ; elle est « *finalisée par le but que se fixe le sujet à partir du but défini par la tâche* » (p. 54) ; ces auteurs appellent tâche effective « *le but et les conditions effectivement prises en considération* » (p. 56) par le sujet et considèrent que celle-ci constitue un « modèle de l'activité », cette dernière pouvant alors se définir comme le modèle s'actualisant, comme l'élaboration par le sujet de sa propre tâche résultant d'un couplage entre des conditions internes (relatives aux caractéristiques des sujets) et des conditions externes (les objectifs assignés, les procédures prescrites, les instruments, etc.). Cependant, même si « *l'activité débordera toujours les modèles qui en sont donnés* » (p. 57), même si l'agent « *ne fait pas que réaliser la tâche prescrite, mais (il) vise aussi, par cette réalisation, des buts*

*personnels* » (Leplat, 1997, p. 28), l'activité y reste déclenchée et guidée par la tâche et en quelque sorte séquestrée dans un face-à-face entre le sujet et la prescription; ainsi, selon Yvon (2010) la psychologie ergonomique « *ouvre le champ à la prise en compte de la personne au travail sans l'explorer* » (p. 145). En s'appuyant notamment sur les travaux de Leontiev, puis Vygotski et enfin Bakhtine, Clot va explorer ce champ et produire une conceptualisation de l'activité humaine de travail sur laquelle nous nous appuyerons pour étayer nos propres travaux.

## **1.2 Conceptualisations successives élaborées en clinique de l'activité**

### **1.2.1 Le concept d'activité selon Leontiev : une structure et ses dynamiques de transformation**

Leontiev, élève puis collaborateur de Vygotski, choisit d'étudier le psychisme à partir de l'activité matérielle. Inspiré par les thèses du matérialisme marxiste, il défend l'idée que la pensée naît de la vie et que pour accéder aux différentes étapes du développement du psychisme, il est nécessaire de faire de l'activité matérielle l'objet principal de la psychologie. Pour lui « *la personnalité de l'homme, de même que sa conscience n'est en aucun cas préexistante à son activité, elle est engendrée par l'activité* » (Leontiev, 1975/1979, p. 192). L'activité concrète n'est donc pas que la manifestation de l'activité psychologique, « *Entrant en contact direct avec la réalité matérielle, l'activité se modifie, s'enrichit...* » (p. 142). Davantage qu'une réaction ou un ensemble de réactions de l'organisme dans son adaptation à son environnement, l'activité pour Leontiev est un système, un ensemble de rapports en tension, qui médiatise les relations des hommes avec le monde qui les entoure, et il va s'attacher à décrire sa structure et les dynamiques en jeu dans ses transformations internes et son développement. L'activité se décline selon trois niveaux :

- Celui des activités caractérisées par leur motif ; c'est ce qui incite un sujet à se lancer dans telle ou telle action sur le monde.
- Celui des actions, dans lesquelles se réalisent les activités ; les actions sont orientées vers un but, et dirigées par l'anticipation que le sujet fait du résultat attendu.
- Celui des opérations entendues comme le mode d'exécution des actions, et associées aux conditions de réalisation.

Prenant l'exemple du rabatteur dans la chasse primitive, Leontiev met en évidence une de ses caractéristiques fondamentales: « *La donnée première de l'activité humaine est la non-coïncidence des motifs et des buts.* » (Leontiev, 1975/1979, p. 297). Ainsi l'action du rabatteur, pour participer à la capture du gibier, consiste à l'effrayer et le faire fuir, il poursuit donc un but, qui constitue l'objet immédiat de son action en raison d'un motif qui n'est pas immédiatement présent à sa conscience et qui pourtant constitue le véritable objet de son activité. En effet, si l'activité collective de chasse est stimulée par le besoin de se nourrir, « *c'est l'objectivation de ce besoin dans un objet qui va donner à l'activité sa direction, son orientation spécifique concrète.* » (Savoyant, 1979, p. 18) et cet « *objet matériel ou idéal qui stimule ou dirige l'activité vers lui-même* », que Leontiev (1974) appelle le motif, pourra prendre au plan individuel des valeurs différentes ; on peut dire ici que la subjectivité s'invite de plein pied dans l'activité matérielle: tel rabatteur sera motivé par la faim, un autre plus jeune, par le besoin de reconnaissance, un autre encore voudra rattraper une maladresse lors d'une précédente chasse ; la même action peut donc servir des motifs différents, mais à l'inverse un même motif peut se concrétiser dans des buts différents. Cela vaut aussi pour les actions et les opérations : le but d'une action peut être atteint par des opérations différentes, notamment au regard des conditions d'exécution, par exemple l'action de progresser sans être repéré par l'animal diffèrera en fonction de la direction du vent, ou de la nature du terrain, et, inversement, les mêmes opérations peuvent servir des actions très variées, comme se protéger contre un ennemi ou se cacher dans un jeu. Les trois unités constitutives de l'activité présentent donc une relative autonomie les unes par rapport aux autres, cependant, ceci ne doit pas masquer leurs rapports instables et dynamiques. « *L'activité est un processus caractérisé par des transformations constantes. L'activité peut perdre le motif qui l'a fait naître et se transformer alors en une action réalisant peut être un tout autre rapport au monde, une autre activité ; à l'inverse, l'action peut acquérir une force motivante autonome et devenir une activité particulière ; enfin, l'action peut se transformer en moyen d'atteindre un but, en opération capable de réaliser certaines actions.* ». (Leontiev, 1975/1979, p. 121). Derrière cette longue citation se cache toute la dynamique des transformations internes de l'activité et les ressorts de son développement possible ou impossible. Clot (1995) reprend la conceptualisation de Leontiev qui lui permet d'introduire la subjectivité comme objet de l'analyse du travail et d'envisager un modèle d'intelligibilité du développement de l'efficacité en situation de

travail. Il propose le concept d'« efficacité » pour rendre compte du rapport entre but et moyens de réalisation de l'action et définit le « sens » avec Leontiev comme « *le rapport du motif de l'activité au but immédiat de l'action.* » (Leontiev, 1975/1979, p. 311). Sens et efficacité constituent alors deux modes de régulation en tension qui favorisent ou empêchent le développement de l'efficacité et ces trois concepts seront ensuite unifiés sous le terme de pouvoir d'agir. (Clot, 2008a). Ainsi, l'activité a « *une carrière au cours de laquelle entrent en lice en des temps différents de nouveaux buts d'action et de nouveaux mobiles qui la transforment* » (p. 128), mais « *le fil de l'activité* » (Clot, 1995) peut aussi se casser lorsque les buts de l'action en train de se faire restent déliés de ce qui compte réellement pour le sujet ou lorsque les instruments de l'action ne permettent pas la réalisation du but à un coût acceptable. Cette approche de l'activité comme un système dynamique et complexe sera complétée par l'apport de Vygotski, dont les écrits, bien qu'antérieurs à ceux de Leontiev, ont été plus tardivement accessibles en langue française.

### **1.2.2 L'activité dans la psychologie de Vygotski**

Vygotski dès 1925 analyse de façon très critique les différents courants de la psychologie du début du vingtième siècle: tout d'abord, il reproche à la réflexologie de Pavlov et Bekhterev, mais aussi un peu plus tard au béhaviorisme de Watson, de construire une « *psychologie sans conscience* », réduisant les conduites complexes à une association de processus réflexes ou aux seuls comportements observables et excluant de l'étude les réactions qui ne sont pas directement « *visibles à l'œil nu* », tout particulièrement ces « *réflexes inhibés* » que sont les pensées conscientes, mais non exprimées, du sujet de l'expérience. « *En ignorant le problème de la conscience, la psychologie se ferme elle-même la voie d'accès à l'étude des problèmes tant soit peu complexes du comportement humain* » Vygotski (1925/1994) cité par Rochex (1997, p. 114). Il se méfiait tout autant des méthodes introspectives et du statut de ce que peut dire le sujet de son expérience subjective, refusant de croire à une « *perception immédiate du psychisme par lui-même* » (Clot, 2011, p. 21) et dénoncera le « *dogme de l'expérience immédiate* » (Vygotski, 1927/1999, p. 162) qui selon lui pèse autant sur les approches subjectives qu'objectives : « *Le véritable problème de la psychologie tient aussi au caractère limité de notre expérience immédiate, parce que tout le psychisme est construit sur le modèle d'un instrument qui choisit et isole certains aspects des phénomènes* » (Vygotski, 1925, p. 166),

ainsi, le comportement observable est pour lui « *un système de réactions qui ont vaincu* », après une lutte, un conflit entre différentes possibilités. « *Le comportement tel qu'il s'est réalisé est une infime part de ce qui est possible. L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées* » (Vygotski, 1925, p. 41) et ces possibilités écartées dans et par l'action, d'une part, constituent une réalité tout aussi incontestable que les réactions qui ont triomphé, d'autre part, ne sont pas directement accessibles. Ainsi, les opérations observables, ne représentent que la surface visible d'une activité dont le volume contient aussi l'ensemble des possibles et des conflits sous-jacents à cette activité, l'histoire des impasses et des difficultés, des problèmes non résolus, des échecs dont le sujet cherche à se déprendre (Yvon, 2010). C'est ce que Clot nomme le réel de l'activité, à la différence du réalisé : « *Le réalisé n'a plus le monopole du réel. Le possible et l'impossible font partie du réel. Les activités empêchées, suspendues, différées, anticipées ou encore inhibées forment avec les activités réalisées une unité dysharmonique.* » (Clot & Faïta, 2000, p. 35). Et ces discordances, ces « conflits du réel » constituent les sources, le moteur du développement de l'activité. Comme le précise Noulin, « *l'activité est moins la manière dont l'homme répond aux exigences de la tâche et aux exigences de son propre état interne à un moment donné, que le reflet et la construction d'une histoire, celle d'un sujet actif qui arbitre entre « ce qu'on lui demande » et « ce que ça lui demande », celle d'un sujet divisé dans ses dimensions physiologiques, psychologiques et sociales, et qui toujours doit construire son unicité en gérant le rapport qui le lie au réel et aux autres* ». (1996, p. 291).

### **1.2.3 L'apport du dialogisme bakhtinien : une activité triplement dirigée**

Cette exploration du champ de la personne au travail va s'enrichir d'une double référence à Bakhtine pour lequel il est impossible de concevoir l'être humain en dehors des rapports qui le lient à un autre humain (Saussez, 2010). Dans cette conception dialogique « *un énoncé est tourné non seulement vers son objet, mais aussi vers le discours d'autrui portant sur cet objet* » (Bakhtine, 1984, p. 302). Clot (1999) propose de transposer cette conceptualisation à l'activité de travail qu'il regarde alors comme une réponse à l'activité des autres, comme le maillon d'une chaîne dans laquelle elle prend place. Au couplage entre un sujet ses caractéristiques personnelles et la tâche, proposé par la psychologie ergonomique (Leplat, 2000), Clot préfère un modèle ternaire avec l'introduction d'autrui comme troisième terme entre le travailleur et son objet, c'est son premier emprunt à

Bakhtine. Ainsi « *l'activité du sujet n'est pas uniquement tournée vers l'objet de la tâche, mais aussi vers l'activité des autres portant sur cette même tâche et vers ses autres activités à lui* » (Clot, 1999, p. 61). Dans cette triple détermination, chacun des pôles, mais aussi les relations qui se créent entre eux sont des lieux porteurs de contradictions et de conflits qu'il s'agira de dépasser ; si bien que pour Clot « *le travail consiste, selon les circonstances, à se mesurer aux tensions entre ces trois pôles en s'appuyant sur chacun d'eux pour s'affranchir des deux autres afin de rester sujet de la situation, créatif, en quelque sorte* » (*ibid.* p. 101).

En nous intéressant successivement à ces trois directions de l'activité, nous préciserons certaines options théoriques sous tendant nos travaux en ERgonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education et modélisations construites par notre équipe de recherche, nous compléterons cet étayage par des apports qui alimentent plus particulièrement les réflexions liées à notre objet d'étude propre.

### ***1.2.3.1 Une activité dirigée par le sujet, vers ses autres activités :***

Nous tenterons d'abord de mieux cerner ce que sont ces autres activités du sujet en situation de travail. Dans le cadre d'une psychologie sociale du travail et des organisations Curie et Dupuy (1994) considèrent que le travail fait partie d'une constellation d'activités personnelles en intersignification ; à partir de leur modèle du « système des activités », ils reconnaissent l'existence d'une pluralité de sous-systèmes et suivent Malrieu (1979) pour lequel « *le comportement dans un domaine de vie est régulé par la signification que le sujet lui accorde dans d'autres domaines de vie* ». Ainsi, pour ces auteurs, « *les rapports au travail dépendent non seulement des caractéristiques de son organisation et des rapports sociaux qui s'y nouent mais aussi, pour le sujet « de ses propres pré-occupations et post-occupations et des délibérations qu'il mène sur les valeurs contraires qu'elles impliquent* » (Curie & Dupuy, 1994, p. 79), cités par Clot (1999, p. 51). Nous distinguons d'ailleurs les préoccupations entendues comme « *pré-occupations* », pour reprendre l'écriture et le sens que leur donnent Curie et Dupuy des « *préoccupations* » au sens où l'entend Ria (2001). Si les premières relèvent des « *incitations vitales qui poussent le sujet à agir* » (Clot, 2001b, p. 48), donc du mobile de l'activité et traduisent « *l'accentuation subjective de l'action* » (*ibid.*) ; les secondes que Ria définit comme « *un état mental pré-*

*intentionnel* » (2001, p. 345) qui émerge de l'action, dans l'action et engage l'acteur dans la situation renvoient davantage aux buts de l'action et sont à rapprocher de ce que nous appellerons des « *occupations* »

La pluralité des insertions sociales dans et hors travail place le sujet face à des conflits dont il cherche à s'affranchir ; pour ce, « *Il délibère, hésite entre des valeurs contraires, élabore des projets de dépassement, oppose des refus et fait des choix* » (Curie et Dupuy, 1996, p. 190). Cependant on peut considérer, avec Clot (1999) que ces tensions, n'existent pas seulement entre le « hors » et « dans » travail ; mais également à l'intérieur même du travail qui devient un terrain de jeu particulier, en ce que « *le sujet doit [s'y] défaire de nombreuses activités – les siennes et celles des autres – pour, paradoxalement, pouvoir agir* » (p. 58). Les professionnels associés à notre recherche sont travaillés par un double jeu de tensions. D'une part, simultanément enseignants expérimentés et néophytes dans des activités physiques et sportives qu'ils n'ont jamais enseignées, ils se trouvent engagés dans une pluralité de cadres de signification de leurs actes (Malrieu, 1979; 1983 ) avec d'un côté ce qui fait sens dans leur activité d'enseignant d'EPS expérimentés et de l'autre la découverte d'occupations (ou de préoccupations au sens de Ria) nouvelles plus proches de celles des enseignants débutants. D'autre part, leur double statut d'enseignant d'EPS et de formateur, les amène à s'insérer dans une diversité de milieux de travail, une pluralité de mondes vécus, et « *la possibilité de les explorer l'un par l'autre* » (Clot, 1999, p. 52) constituera pour nous un levier essentiel de notre dispositif d'intervention.

### ***1.2.3.2 Une activité dirigée vers l'activité des autres, portant sur cette même tâche.***

Le pôle que constitue l'activité des autres revêt une importance particulière dans celle des professeurs ; même si le travail enseignant ne se réduit pas au travail d'enseignement (Amigues, 2003), on pense en premier lieu à l'activité des élèves ; or, si leur présence à l'école est obligatoire , elle n'est pas toujours choisie et l'enseignant devra parfois les convaincre du bienfondé de son action, faire en sorte qu'ils adhèrent subjectivement à la tâche scolaire alors que dans le même temps ces « clients forcés » ont la possibilité de résister aux enseignants et aux actions qui leur sont imposées, de les détourner ou de les annuler (Tardif & Lessard, 1999). Ainsi, si l'on considère, suivant Sensevy (2007), que professeur et élèves sont co-acteurs dans une situation qu'ils partagent et qui est centrée sur

le savoir à transmettre, cette co-activité ne prend pas toujours la forme d'une coopération : pendant le cours, l'activité de l'enseignant est simultanément tournée vers le savoir qu'il veut transmettre et vers l'activité des élèves portant sur ce savoir et il peut être amené à lutter contre l'activité des élèves pour que celle-ci soit également tournée vers l'objet de savoir. De ce fait, l'activité des élèves va prendre un statut particulier dans le modèle proposé : elle ne fait pas seulement partie de ce pôle relatif à l'activité d'autrui, elle relève également du pôle que représente l'objet de l'activité de l'enseignant à savoir sa tâche qui consiste alors à diriger l'activité des élèves vers et sur des objets de savoir (Saujat, 2010). « *Enseigner c'est travailler avec des êtres humains, sur des êtres humains, pour des êtres humains* » (Tardif & Lessard, 1999, p. 281) et, précisent ces auteurs, ce phénomène n'est pas anodin ni périphérique : « *il s'agit au contraire du noyau central des rapports interactifs entre les travailleurs et les « travaillés » qui irradie sur toutes les autres fonctions et dimensions du métier* » (*ibid.* p. 289).

Mais, dans l'activité dirigée, l'autre peut ne pas être là sans cesser d'être impliqué pour autant (Clot, 1999) ; de même que l'agent de conduite du train de banlieue n'est pas « *seul en cabine* » (*ibid.* p. 115), l'enseignant dans sa classe n'est pas seul face à ses élèves ; son activité est également dirigée vers l'institution qui l'emploie, vers les parents, vers les autres professionnels de l'établissement, vers l'enseignant qui l'a précédé et celui qui va le suivre avec cette même classe et ce dans différentes temporalités, mais aussi vers les collectifs de travail auxquels il appartient (Amigues, 2003; 2009; Amigues & Lataillade, 2007) et qui vont prendre des formes diverses dans les établissements du second degré : celui des enseignants de la classe par exemple ou celui de l'équipe disciplinaire, ou encore, chez les enseignants d'EPS, celui que constitue le bassin de formation lorsqu'il réunit les enseignants en stage de FC. Le travail qui s'échange entre les professionnels dans ces collectifs leur permet de « *penser ce qu'ils ont à faire, concevoir les moyens de réaliser la prescription, même dans ce qu'elle ne dit pas, envisager des problèmes non anticipés par les concepteurs, re-concevoir des outils et réorganiser des dispositifs au sein de l'établissement, etc* » (Amigues & Lataillade, 2007, p. 11) ; il favorise ainsi une activité de re-conception, non seulement, des buts et des moyens d'action, mais aussi du milieu de travail qui permettra de les mettre en œuvre, autrement dit une réorganisation de la tâche et alimente d'autres « *formes prescriptives que les professionnels s'imposent pour pouvoir agir* » (Clot, 2008a, p. 105). C'est ce que Clot désigne sous le terme de « *genre* »

*professionnel* », nous trouvons là le deuxième emprunt à Bakhtine (1984) dans une transposition du concept de genres de discours. Bakhtine conteste l'opposition de la langue comme phénomène social à la parole conçue comme un acte purement individuel ; pour le dire autrement, il critique la dichotomie « langue prescrite/parole réelle ». Selon lui, les rapports entre le sujet, la langue et le monde ne sont pas directs, ils se manifestent dans des genres de discours dont le sujet doit disposer pour entrer dans l'échange, genres qui fixent, dans un milieu donné, un régime social de fonctionnement du langage, un « diapason lexical ». Clot (1999) déplace le concept dans le champ des sciences du travail : il n'existe pas d'un côté une organisation du travail prescrite et de l'autre l'activité du sujet; entre les deux s'intercale un troisième terme, le genre social du métier, le genre professionnel « *c'est à dire les « obligations » que partagent ceux qui travaillent pour arriver à travailler, souvent malgré tout et parfois même malgré l'organisation prescrite du travail.* » (Clot & Faïta, 2000, p. 9). A la fois contrainte parce qu'il fixe aux travailleurs « *la façon dont les membres du collectif doivent se comporter dans les relations sociales, mais aussi les façons de travailler acceptables* » (ibid. p. 13) et ressource dans la mesure où « *les genres momentanément stabilisés sont un moyen de savoir s'y retrouver dans le monde et de savoir comment agir, recours pour éviter d'errer tout seul devant l'étendue des bêtises possibles (Darré, 1994)* » (ibid. pp. 13-14), le genre professionnel peut être considéré comme un répondant collectif au double sens du terme : au sens de garant contre le risque de mal faire son travail, car cette mémoire collective vivante sert de recours face à l'incertitude, les attendus génériques permettent d'affronter les inattendus du réel (Clot, 1999; 2008a), et au sens de « sur destinataire » dans cette conception dialogique de l'activité empruntée à Bakhtine ; en effet, pour ce dernier, tout dialogue se déroule en présence d'un troisième participant invisible « *qui se situe au-dessus de tous les participants du dialogue* » (Bakhtine, 1984, p. 337) ainsi, nous précise Clot « *la totalité des voix du passé continue à parler dans le présent* » (Clot, 2008a, p. 207). Nous pouvons alors penser que l'activité de nos enseignants d'EPS expérimentés lorsqu'ils enseignent une nouvelle APSA, sera dirigée vers celle des élèves dont ils cherchent à améliorer les productions motrices, vers celle des équipes disciplinaire et/ou interdisciplinaire avec lesquelles ils partagent un projet éducatif, vers celle du formateur qui leur a permis l'accès à cette nouvelle APSA, mais également vers cette instance « *transpersonnelle* » (Clot, 2006) que constitue le genre « *enseignant d'EPS expérimenté* » dans lequel ils peineront

parfois à se reconnaître, ce qui provoquera, comme nous le verrons plus loin, conflits et dissonances au sein de ce pôle et entre les différents pôles de leur activité.

### ***1.2.3.3 Une activité dirigée vers l'objet de la tâche***

Selon Amigues (2002) « *le travail de l'enseignant consiste, à partir des prescriptions qui lui sont faites, à organiser les conditions d'étude des élèves* » (p. 199); la spécificité de l'objet du travail enseignant ne réside pas tant dans la gestion des interactions sociales en classe, même si l'interaction avec autrui, représente une dimension essentielle du métier (Tardif & Lessard, 1999), que dans l'organisation « *d'un milieu de travail qui mobilise un groupe/classe de façon à réaliser collectivement une tâche* » (Amigues, 2002, p. 206). Durand (1996) qualifie la tâche des enseignants de particulière et complexe : « *les objectifs et les conditions d'atteinte de ces objectifs sont fortement spécifiés, en revanche les opérations à réaliser ne font pas l'objet d'une définition particulière* » (pp. 62-63). Nous nous trouvons typiquement dans une de ces situations évoquées par Daniellou (2002, p. 10) « *où il y a une « prescription infinie » des objectifs et une sous-prescription totale des moyens pour les atteindre* ». Une telle tâche qualifiée de discrétionnaire (Maggi, 1996) implique une obligation de décider, d'opérer des choix, dans un processus réglé de l'extérieur. Cette dimension prescriptive que nous tenons pour consubstantielle du travail des enseignants et des formateurs, est restée longtemps sous-estimée dans les travaux de recherche (Amigues, 2002). Nous pensons cependant que « *les principes de l'action des enseignants ne résident pas uniquement dans la situation où se déroule l'interaction, mais qu'il faut les rechercher aussi dans les prescriptions et dans l'activité d'interprétation et de redéfinition à laquelle elles donnent lieu de la part des enseignants* » (Saujat, 2002, p. 63). Il est alors nécessaire de se doter d'un modèle permettant de formaliser cette activité de re-conception.

### ***Le traitement de la prescription***

Six (1999) distingue deux types de prescriptions :

- d'une part les prescriptions « descendantes » venant de la structure organisationnelle au rang desquelles, à la suite de Goigoux (2007), nous compterons les prescriptions primaires émanant de divers textes institutionnels : programmes d'enseignement,

textes relatifs à l'évaluation des élèves et autres instructions officielles, et les prescriptions secondaires dispensées par les organismes de formation,

- d'autre part les prescriptions « remontantes », elles aussi d'origines diverses: la « matière » travaillée, pour nous il s'agira des élèves, mais aussi les milieux et les collectifs de travail, enfin les travailleurs eux-mêmes porteurs de leurs propres valeurs, de leurs émotions, de leur histoire, et tributaires des lois du vivant, du biologique s'exprimant à travers les possibilités physiques et physiologiques de leurs corps comme instrument de l'action.

S'interroger sur la manière dont les enseignants rapatrient dans leurs pratiques quotidiennes les contenus délivrés en formation continue suppose donc de questionner la façon dont ils s'y prennent pour faire face à cette diversité d'injonctions et de pressions qui s'exercent sur leur activité : *« Travailler, c'est mettre en débat une diversité de sources de prescription, établir des priorités, trier entre elles, et parfois ne pas pouvoir les satisfaire toutes tout le temps. »* (Daniellou, 2002, p. 11). Saujat (2010) évoque une « triple mise à l'épreuve des prescriptions » et présente une formalisation visant à rendre compte du processus d'interprétation et de redéfinition à l'œuvre dans le travail enseignant ; il propose une dynamique articulant quatre niveaux interdépendants :

a) le premier niveau correspond aux prescriptions descendantes : prescriptions primaires et secondaires auxquelles Saujat rajoute les « normes antécédentes » qui selon Schwartz (2000) cristallisent *« les acquis de l'intelligence et de l'expérience collective »* (p. 598) dans des savoirs scientifiques et techniques constitués sous forme de procédures, d'organisations liées aux formes sociales du travail et qui *« font également signe vers des valeurs »* (p. 601). Prescription et normes antécédentes renvoient *« à tout ce qui est donné, demandé, présenté aux travailleurs, avant que le travail soit réalisé »* (Alvarez & Telles, 2002, p. 195).

b) Le niveau suivant est celui d'une première mise à l'épreuve de ces prescriptions exogènes par les collectifs de travail : il débouche sur ces obligations génériques, ces règles de métier que se donnent les professionnels pour agir ; nous avons évoqué plus haut ces prescriptions qui remontent du travail de réorganisation opéré par les collectifs et contribuent à alimenter le genre professionnel ; une défaillance à ce niveau renvoie les

enseignants à eux-mêmes et les contraint à réaliser seuls les arbitrages nécessaires pour faire face aux différentes sources de prescriptions. C'est pourquoi, selon Six (1999) il est important d'aménager un « *espace social de construction de la prescription* » afin que les débats de normes (Schwartz, 2000) constitutifs de ce niveau puissent avoir lieu .

c) Les débats de normes se poursuivent avec les auto-prescriptions que va se donner l'enseignant lorsqu'il prépare sa classe ; la personnalisation de ces obligations génériques consiste en une réélaboration de « *ce qu'il faut faire en ce qu'il y a à faire dans telle situation* » (Amigues, 2002, p. 202) ; pour cela il se livre à une nouvelle mise à l'épreuve des prescriptions descendantes et va réaliser un ensemble de choix « *dans un re-travail de ses positions par des valeurs d'arrière-plan (Faïta, 1999) qui le poussent à agir de telle manière et lui interdisent d'agir de telle autre, choix et re-travail qui sont constitutifs du rapport subjectif à sa tâche* » (Saujat, 2010, p. 58), mais aussi par la prise en compte des conditions plus concrètes des situations d'enseignement.

d) Vient alors le dernier niveau au cours duquel ces auto-prescriptions relatives à la conception et l'organisation du travail en classe sont mises à l'épreuve de l'activité conjointe de l'enseignant et des élèves. « *Le professeur devient alors le gestionnaire et l'opérateur de sa propre prescription, qui connaît donc une nouvelle transformation, en fonction des effets qu'elle produit sur l'activité des élèves mais aussi sur sa propre activité, dans sa façon de « prendre », de « faire » la classe et de la reconcevoir pour la fois suivante.* » (*ibid.*).

Nous aurons à cœur, au cours de notre étude, d'interroger cette dynamique de réinterprétation des prescriptions, dans un triple objectif : d'une part pour mieux approcher la manière dont des enseignants d'EPS expérimentés réélaborent les prescriptions secondaires issues de la formation continue, d'autre part pour identifier la place accordée à leur appropriation dans les dispositifs de formation, mais aussi pour comprendre les processus d'action et de décision à l'œuvre dans le travail des formateurs de FC EPS, eux-mêmes pris dans un double jeu de prescriptions. En effet, la prescription est considérée par de nombreux auteurs comme un artefact symbolique au sens de Rabardel, c'est-à-dire un produit d'une activité humaine, élaboré « *pour s'inscrire dans des activités finalisées* » (1995a, p. 59), construit et reconstruit dans différents milieux (Amigues, 2003, 2005; Clot,

1999; Mayen & Savoyant, 2002) ; or, nos formateurs FC EPS font partie de ces travailleurs, qui « font profession de prescrire » et si nous suivons Daniellou, leur fonction consiste à « *anticiper les situations productives pour mettre à disposition ce qui sera nécessaire, en termes d'outils, de règles, de connaissances utiles* » (2002, p. 12), il leur reviendrait alors de « *favoriser, en temps réel, le repérage des contradictions entre différentes sources de prescriptions qui pèsent sur les travailleurs, contribuer à la construction de compromis immédiats efficaces et moins coûteux...* » (*ibid.* p. 13) et cette mise en place de lieux et formes de débats entre les différentes sources de prescriptions peut constituer une piste d'intervention pour l'ergonome. Mayen et Savoyant (2002) rajoutent que si l'on admet la nécessité d'un travail d'appropriation lorsqu'il s'agit de constituer en instrument des artefacts matériels, il n'en va pas de même pour les artefacts prescriptifs. Tout se passe, précisent-ils, « *comme si la prescription était une, indivisible et neutre, immédiatement perceptible et agissante* » (p. 227) ; or toujours selon Rabardel, l'artefact ne deviendra un instrument de l'action qu'une fois inscrit dans des usages « *c'est-à-dire des activités où il constitue un moyen mis en œuvre pour atteindre les buts que se fixe l'utilisateur* » (Rabardel, 1995a, p. 79), usages qui excèdent le plus souvent, les anticipations de leurs concepteurs. Suivant Clot (1999) lorsqu'il entend l'activité de travail comme une réponse à l'activité des autres, nous pouvons considérer que la manière dont les enseignants reconçoivent les prescrits de la formation s'inscrit dans un dialogue entre l'activité des formateurs, concepteurs des artefacts, et celle des utilisateurs ; mais « *ce « dialogue » reste bien souvent très déséquilibré* » (Mayen & Savoyant, 2002, p. 226) voire absent, et « *l'espace social de construction de la prescription* » (Six, 1999) rarement aménagé dans les contraintes temporelles de la FC EPS.

### **1.3 Une activité instrumentée : les instruments de l'enseignant d'EPS**

Dans la psychologie de Vygotski le développement humain est considéré comme le produit « *d'une genèse sociale, médiatisée et (re)structurée par l'appropriation et l'usage ou l'exercice d'instruments et de pratiques sémiotiques* » (Rochex, 1997, p. 109). Il emprunte au marxisme l'idée que l'activité humaine n'est pas seulement une adaptation au milieu mais une transformation du celui-ci qui s'accomplit par la médiation d'instruments « *que l'homme interpose entre lui et l'objet de son travail, comme conducteurs de son action (...)* (convertissant) *ainsi des choses extérieures en organes de sa propre activité* » (Marx,

1867/1976) cité par Rochex (1997, p. 118). Vygotski élargit la notion d'instrument aux conduites sémiotiques et distingue les instruments matériels permettant à l'homme d'agir sur le milieu physique et les instruments psychologiques, ces systèmes de signes, au rang des quels le langage occupe une place privilégiée, qui médiatisent l'action de l'homme sur sa conduite ou celle d'autrui.

Nous allons nous interroger sur la nature et la genèse des instruments médiateurs de l'activité de l'enseignant d'EPS.

### **1.3.1 La tâche assignée aux élèves : de l'artefact prescriptif à l'instrument « bi-face »**

Les tâches que les professeurs prescrivent aux élèves constituent, en milieu scolaire, un instrument privilégié du travail de l'enseignant dans le double but de piloter la classe (Maurice & Allègre, 2002) et de « *diriger l'activité des élèves vers et sur des objets de savoir* » (Saujat, 2010) ; la présentation, selon des procédures variées, de batteries de situations d'apprentissage adaptées aux divers niveaux de pratique des élèves constitue d'ailleurs la part majeure des contenus proposés en FC. Considérée par Vérillon comme un « *instrument « bi-face » à la disposition d'acteurs engagés dans une collaboration asymétrique mais à visée partagée* » (2005b, p. 4), la tâche est tout autant, pour l'enseignant « *un moyen de prendre la classe en fournissant aux élèves un objet qui finalise et organise leur travail* », (Saujat, 2010), qu'un *objet* de conception didactique qui deviendra *moyen* d'apprentissage pour les élèves. Pour le dire comme Rabardel la tâche scolaire a un double statut dans l'activité de l'enseignant : à la fois « *objet à construire et composante artefactuelle* » (1995a, p. 125) d'un instrument aux fonctionnalités multiples, son élaboration, et la mise en œuvre des moyens de sa réalisation (Goigoux, 2002; 2007) nécessitent, à son tour la mobilisation de divers artefacts.

### **1.3.2 Les objets techniques du cours d'EPS**

En Education physique, l'exposition aux contenus culturels des APSA suppose de confronter les apprenants à des tâches motrices demandant l'utilisation d'un matériel, spécialisé ou non, dont la fonction est d'en préciser les conditions de réalisation. Si tous les enseignants se dotent d'outils matériels à usage pédagogique, ce nécessaire outillage est

plus significatif en EPS (Durand, 2001), d'une part parce que certains objets, équipements, sont consubstantiels des pratiques sportives supports de l'enseignement (un engin à lancer, un agrès en gymnastique, un chronomètre, une aire d'exécution et ses traçages au sol...), il revient alors à l'enseignant de les choisir, agencer, modifier, détourner pour créer un environnement didactique adapté à son projet éducatif et aux ressources des élèves ; d'autre part parce que les espaces d'action dans lesquels travaillent les enseignants sont rarement conçus à des fins éducatives et demandent à être « domestiqués » (Adé, 2006) pour organiser un milieu de travail qui mobilise les élèves dans une réalisation collective. Suivant Rabardel nous dirons que les objets du cours d'EPS ont un double usage : « *chez les élèves, ils influencent profondément la construction du savoir et les processus de conceptualisation. Pour les enseignants, ils peuvent être considérés comme des variables sur lesquelles on agit pour la conception et le contrôle des situations pédagogiques* » (Rabardel, 1995b, p. 61).

Cependant, ces différents artefacts matériels, ne suffisent pas à construire un environnement didactique ; quelles que soient les approches et les terminologies utilisées, le « *milieu didactique* » (Brousseau, 1990) ou encore « *le milieu pour l'étude* » (Johsua & Félix, 2002) suppose la présence d'objets de différentes natures au rang desquels figurent des objets matériels-physiques, des objets symboliques (en EPS, par exemple, des fiches de travail ou d'évaluation, des règles du jeu sportif, des systèmes de connaissance), des objets sociaux (les formes de groupement des élèves, les différents rôles sociaux et une organisation délibérée de l'espace social (Monteil, 1990)) mais aussi des objets de savoir, ainsi que les rapports à ces différents objets (Johsua & Félix, 2002; Sensevy, 1998). Marsenach et Mérand (1987) ont défini les contenus d'enseignement en EPS comme « *les conditions à intérioriser qui permettent l'élaboration d'actions nouvelles elles-mêmes corrélatives de transformations de l'activité corporelle* ». L'élève, pour résoudre les problèmes spécifiques de l'activité sportive à laquelle il est confronté, devra construire et mobiliser des techniques corporelles supposant un dépassement de sa motricité usuelle et l'accession à des modes opératoires nouveaux, il s'agit là, pour nous, même s'ils ne les épuisent pas, d'une part importante des objets de savoir de l'EPS ; puisque, selon Brousseau, le milieu inclut tout ce qui agit sur l'élève ou ce sur quoi l'élève agit, nous pouvons dire que « *le corps, en EPS, objet de transformation et objet se transformant est une composante majeure du milieu* » (Roustan & Amade-Escot, 2003, p. 485).

D'autre part, un résultat capital des premières recherches sur le fonctionnement du système didactique de l'EPS dans les classes (Marsenach & Mérand, 1987; Amade-Escot & Marsenach, 1995) a été de montrer que les contenus enseignés dans cette discipline émergent au moment des réalisations des élèves et en interaction avec elles; « *les savoirs mis à l'étude sont le produit en contexte de l'action conjointe du professeur et des élèves* » (Amade Escot & Loquet, 2010, p. 229). Chevallard (1999a) parle d'un système de tâches professorales appelant deux types de gestes solidaires : des gestes de conception et d'organisation des dispositifs de l'étude, ainsi que la gestion de leurs environnements, des gestes d'aide à l'étude renvoyant aux régulations mises en œuvre ; c'est à ce moment-là, lorsqu'il régule l'activité des élèves réalisant les tâches motrices, que l'enseignant enseigne (Marsenach & Mérand, 1987) ; il mobilise alors des techniques d'interaction avec les élèves, sous forme verbale ou non verbale qui permettent une réorganisation du milieu, si bien que « *ce n'est pas l'objet qui fait le milieu didactique, mais bien la communication autour de cet objet qui rend le milieu didactique (c'est-à-dire prometteur d'une transformation de l'élève)*» (Loquet, 2007, p. 60). Il convient donc d'ajouter un objet technique particulier contribuant à organiser le milieu d'étude des élèves : le corps de l'enseignant. Lorsqu'il donne les consignes nécessaires à la mise en action des élèves, ou lorsqu'il observe, régule, intervient sur et dans leurs réalisations motrices, l'enseignant mobilise des techniques corporelles ayant nécessité l'élaboration d'usages de soi spécifiques. Dans le travail de l'enseignant d'EPS, cette dimension corporelle dans ses composantes sensori-motrices, perceptives, émotionnelles, relationnelles, occupe une place particulière puisque les « *techniques du corps* » en tant que « *façons dont les hommes, société par société, d'une façon traditionnelle, savent se servir de leur corps* » (Mauss, 1934, p. 365), revêtent un statut multiple : d'une part, elles constituent « l'objet d'horizon » de l'enseignant d'EPS si l'on se réfère à la culture sportive à transmettre et, en ce sens, l'engagement corporel représente pour l'élève l'objet et le moyen de ses transformations ; d'autre part, elles sont des instruments au service de la réalisation de gestes de métier constitutifs d'une culture professionnelle. Enfin, bien que le corps constitue un instrument de l'activité professorale pour tous les enseignants ( Amigues & Saujat, 1999; Clot, 1999; Jorro, 2006; Mouton, 2007; Saujat, Amigues, & Faïta, 2007) nous posons l'hypothèse que les usages qu'en font les enseignants d'EPS pour pouvoir l'utiliser comme un outil sont plus intensifs et nécessitent parfois la construction d'une

motricité « extra-ordinaire », ce qui nous autoriserait à évoquer un effet de loupe qui pourrait alors donner à voir de manière grossie la construction de ces gestes professionnels impliquant le corps, « *objet technique inachevé qu'il incombe au professeur de transformer* » (Saujat, Amigues, & Faïta, 2007, p. 194) pour atteindre les buts qu'il s'est fixé.

### **1.3.3 Techniques corporelles et gestes de métier**

Geste de métier pour les uns, geste professionnel pour d'autres, convoquant des composantes corporelles et langagières, appréhendé dans sa dimension concrète et observable mais aussi dans ses aspects intentionnels, se référant à des actions ponctuelles ou à des démarches à plus long terme, la notion est dispersée, ambiguë et sa signification varie selon les ancrages conceptuels et les situations dans lesquelles elle est mise en œuvre (Cizeron, 2010; Leplat, 2013). Nous ferons nôtre la formalisation proposée par Clot et Fernandez (2005) : à partir d'une analyse des distinctions entre mouvement, geste et automatisme en appui sur les travaux de Bernstein (1996), ces auteurs concluent « *qu'entre le geste et le mouvement d'une part, entre le geste et les automatismes de l'autre, il existe la même classe de rapports qu'entre l'action et respectivement l'activité et les opérations dans la théorie de l'activité de Leontiev (1984)* » (Clot & Fernandez, 2005, p. 72). De ce point de vue, le geste, considéré comme une action, guidée par un but conscient, n'est compréhensible que dans ses liens avec les opérations souvent automatisées qui permettent de le réaliser mais aussi dans ses rapports à la composante plus subjective et sociale que constitue le mouvement engageant « *la posture d'ensemble et l'attitude du sujet* » (*ibid.* p. 72), et son développement est à saisir à travers l'évolution des rapports internes de ces trois instances. Leplat (2013) parle de geste *bi-face*, action et signe, investi d'une double fonctionnalité expressive et instrumentale ; tout en souscrivant à cette double fonctionnalité, nous ne retiendrons pas la terminologie proposée car nous reconnaissons au langage, y compris non verbal, une fonction d'instrument psychologique médiatisant les relations du sujet avec les autres et avec lui-même (Vygotski 1934/1997), nous préférons parler d'une fonctionnalité pragmatique lorsque le geste est un moyen de transformation de l'objet. Cependant, si la fonction de communication est très présente dans les modélisations relatives au travail de l'enseignant en général (Bucheton & Soulé, 2009; Jorro, 2006) et de l'enseignant d'EPS en particulier, (Gal-Petitfaux & Saury, 2002; Gal-

Petitfaux, Auriac-Slusarczyk, Cizeron, & Marlot, 2010), le « *geste-action* », qui « *manifeste la part que le corps prend à l'activité* » (Leplat, 2013, p. 8) dans sa fonction d'instrument technique pour modifier le réel, et les conditions de son développement ont été moins étudiés. « *Les techniques du corps spécifiques à l'exercice du métier constituent un angle mort des recherches en éducation et en formation* » (Mouton, 2007, p. 77).

#### **1.3.4 De l'artefact à l'instrument**

Nous avons évoqué la présence de différents objets techniques, artefacts, pour Rabardel (1995a), médiatisant les rapports de l'enseignant d'EPS aux différents pôles de son activité : la tâche prescrite aux élèves, les artefacts matériels ou symboliques permettant d'aménager le milieu didactique, le corps de l'enseignant que Mauss (1934) qualifie de « premier et plus naturel objet technique », cependant ces artefacts ne constituent qu'une partie de l'instrument que Rabardel définit comme une entité mixte formée de deux composantes : un artefact, matériel ou symbolique, et un ou des schèmes d'utilisation associés. Ainsi, précise-t-il, l'instrument n'est pas seulement un donné disponible pour être associé à l'action, « *la constitution de l'entité instrumentale est le produit de l'activité du sujet* » (Rabardel, 1995a, p. 105). Ce processus de genèse instrumentale, « *parce qu'il concerne les deux pôles de l'entité instrumentale, l'artefact et les schèmes d'utilisation, a lui aussi deux dimensions, deux orientations à la fois distinguables et souvent conjointes: l'instrumentalisation dirigée vers l'artefact et l'instrumentation relative au sujet lui-même* » (*ibid.* p. 120).

Par conséquent, s'intéresser à la façon dont les enseignants rapatrient dans leurs pratiques quotidiennes les outils délivrés en formation, autrement dit reconçoivent dans l'usage les instruments de leur action, ne consistera pas seulement à repérer les processus d'instrumentalisation à l'œuvre, compris comme les transformations, enrichissements, détournements et autres catachrèses (Faverge, 1970) réalisés par les sujets sur les artefacts pour leur donner le statut de moyen pour atteindre les buts de leur action et à ce titre les insérer dans leur activité ; il s'agira également d'identifier les processus d'instrumentation, à savoir l'émergence et l'évolution des schèmes d'utilisation des artefacts : les procédures et opérations nécessaires à leur mise en œuvre, les réorganisations des gestes, des intentions et des représentations de l'utilisateur permettant d'actualiser leur fonction (Vérillon, 2005a). Nous avons montré l'importance que revêt la dimension corporelle dans

l'accomplissement des gestes professionnels de l'enseignant d'EPS, et, si nous concevons, avec Fernandez et à sa suite Tomás et ses collaborateurs (Fernandez, 2004; Tomás, 2008; Tomás, Simonet, Clot, & Fernandez, 2009), l'organisme comme un artefact, nous dirons avec ces mêmes auteurs que l'accomplissement de gestes professionnels efficaces repose sur l'instrumentation de l'organisme dans la réalisation et le développement de schèmes d'utilisation et nous nous intéresserons, par conséquent, à la manière dont le sujet se l'approprié et le « *transforme en un corps propre vécu, véritable organe fonctionnel de son activité* » (Clot, 2008a, p. 16). Schwartz, utilise le concept d'usage de soi pour évoquer cette « *sagesse* » *du corps qui se construit au confluent du biologique, du sensoriel, du psychique, du culturel, de l'historique...* » (Schwartz, 1997, p. 21).

Nous voudrions maintenant éprouver l'approche proposée par Rabardel, à partir de l'étude d'une situation de travail puisée dans la culture partagée des enseignants d'EPS de l'Académie d'Aix Marseille<sup>10</sup> : nous tenterons de repérer les effets sur leur activité, provoqués par l'insertion de nouveaux instruments en tant que moyen de celle-ci ; ceci nous offrira l'occasion de mettre en dialogue cette approche et nos cadres conceptuels, d'en repérer les compatibilités mais aussi ce qui les distingue.

### ***Les dossards numérotés : de l'artefact à l'instrument***

Les dossards numérotés de différentes couleurs sont un artefact largement utilisé dans la profession ; leur usage initial, prévu par les concepteurs, est de remplacer en milieu scolaire les maillots des sports collectifs, permettant ainsi de différencier les joueurs d'équipes adverses. Dans la situation que nous étudions, afin de créer un « *environnement structurant pour les élèves, facilitant pour l'enseignant et permanent pour les APSA* » (Ranque, 2013), l'équipe EPS d'un collège à public hétérogène fait le choix d'étendre l'utilisation du dossard à diverses situations de coopération entre élèves engagés dans un travail en petits groupes ; dans ce cas, les différentes couleurs des dossards permettent à l'enseignant de distribuer et contrôler différents rôles et leur rotation à l'intérieur d'une équipe dont chaque membre portera le même numéro mais avec une couleur différente : par exemple en escalade, dans une cordée composée d'un grimpeur, d'un assureur et d'un contre-assureur, l'ordre de grimpe pour l'ensemble de la classe sera établi selon un code

---

<sup>10</sup> Données publiées sur le site Académique EPS dans le « Conservatoire des savoirs professionnels » dédié à la mise en partage et en débat d'expériences et à la circulation des savoirs professionnels.

couleur : les bleus grimpent en premier, puis les verts, puis les rouges. Nous sommes bien dans un processus d'instrumentalisation de l'artefact sous l'espèce d'une catachrèse, puisque l'enseignant assigne à l'objet une fonction différente de celle initialement prévue par le concepteur ; cependant, équiper les élèves de dossards de couleur numérotés ne suffit pas pour faire de ceux-ci un instrument pour les acteurs engagés dans la situation ; suivons alors Rabardel et voyons en quoi cette élaboration instrumentale requiert chez leurs utilisateurs<sup>11</sup> l'émergence de nouveaux schèmes d'utilisation et ouvre la voie à une réorganisation de l'activité de l'enseignant. Les gestes professionnels relatifs à la manipulation et la distribution du matériel demanderont la mobilisation de nouveaux « schèmes d'usage » au sens où l'entend Rabardel (1995a, p. 99), c'est-à-dire orientés vers les tâches de gestion des propriétés de l'artefact, en effet les priorités entre les critères couleur et numéro s'inversent, ce qui suppose la mise en œuvre de modes de rangement et de présentation aux élèves différents. Nous pensons également que l'introduction de l'artefact peut générer une modification des occupations des enseignants : d'une part, en rendant « *apparents des aspects ou des éléments du contexte, des événements dans la classe qui ne le seraient pas sans eux* » (Durand, 2001, p. 59), l'usage des dossards modifie les stratégies perceptives nécessaires pour superviser le travail des élèves ; d'un seul coup d'œil l'enseignant peut s'assurer que chacun est à son poste de travail et intervenir plus rapidement auprès des élèves en difficulté ou déviants, en étant dégagé d'un rôle de régulateur permanent ; d'autre part, l'introduction des dossards suppose une réorganisation du travail des élèves (tableaux précisant les rôles à tenir par code couleur ; permanences dans l'organisation temporelle et les formes de groupements des élèves ; accès aux différents rôles sociaux de la pratique des APSA...) et une organisation collective de celui des enseignants qui pour construire des permanences relatives à cet environnement doivent élaborer en commun ces dispositifs. Rabardel parle de schèmes d'action instrumentée, ou encore de schèmes d'activité collective instrumentée pour évoquer ces formes de recomposition de l'activité des sujets ou des collectifs orientée vers l'objet de leur travail, ici « diriger l'activité des élèves vers et sur des objets de savoir ». Loin d'avoir épuisé les développements que permet cette illustration, nous pouvons désormais constater que l'insertion de l'artefact dans l'activité conjointe de l'enseignant et des élèves imprime pour

---

<sup>11</sup> Nous resterons centrée sur l'activité de l'enseignant, tout en étant consciente du fait que les élèves, à leur tour s'approprient l'artefact pour en faire l'instrument de leur action, laquelle, en retour entrera en dialogue avec celle de l'enseignant.

le premier (et bien entendu pour les seconds) des transformations de son activité, ici, en ouvrant le « champ des actions possibles » (Rabardel, 1995a, p. 156) et en facilitant les opérations permettant leur exécution ; cette optimisation du rapport entre les buts et les moyens de réalisation de l'action constitue selon Clot (1995) un gain en efficacité ; de ce point de vue, l'étude de la genèse instrumentale peut constituer une trappe d'accès pour mettre à jour le développement de l'activité ; cependant, nous l'avons vu plus haut, notre modèle d'intelligibilité du développement de l'efficacité en situation de travail, en appui sur la conceptualisation de l'activité proposée par Leontiev, repose sur deux modes de régulation en tension : la régulation par l'efficacité, mais aussi la régulation par le sens entendu comme « *le rapport du motif de l'activité au but immédiat de l'action.* » (Leontiev, 1975/1979, p. 311), ou encore « *le rapport de valeur que le sujet instaure entre cette action et ses autres activités possibles* » (Clot, 1995, p.140). Et si nous nous en tenons aux schèmes opératoires, il ne nous paraît pas possible d'appréhender toute la dynamique des transformations de l'activité et les ressorts de son développement. Or ce sont bien les tensions nées des conflits entre ce qu'auraient voulu faire ces enseignants, qu'ils formulent comme « *L'EPS, telle qu'elle devrait être* » et ce qu'ils parviennent effectivement à réaliser : « *L'EPS telle qu'elle est...* » (Ranque, 2013) qui entraînent chez eux des préoccupations en terme de sécurité, d'enrôlement dans le travail scolaire d'élèves aux « *comportements trop souvent inconsistants* » (*ibid.*) et d'économie de soi, préoccupations à l'origine de cette création instrumentale ; la construction, grâce à l'instrument, de nouveaux usages de soi et de nouveaux gestes de métier permet alors le recyclage de leurs préoccupations dans des occupations renouvelées et plus efficaces (Saujat, 2004a; Saujat, 2010). D'ailleurs, Rabardel lui-même (1999), pose les limites d'une analyse qui s'arrêterait au seul niveau de l'acte instrumental en évoquant deux raisons majeures . La première tient au fait que « *les actes instrumentaux participent de systèmes d'activité qui tout à la fois les dépassent et contribuent à leur donner sens* » (p. 287). Nous pourrions alors, en suivant Rabardel, étendre la théorie instrumentale à des « schèmes subjectifs » qui constitueraient un troisième niveau de schèmes d'utilisation : en complémentarité et dans des rapports dynamiques avec les schèmes d'usage dont le statut, au sein de l'activité correspond aux opérations, et les schèmes d'action et d'activité collective instrumentée qui permettent les transformations de l'objet de l'activité grâce à la production de nouveaux buts de l'action, nous trouverions ces « schèmes subjectifs » orientant les usages de l'instrument au service

des mobiles de l'activité. Rabardel précise également que les instruments n'existent pas sous forme d'instruments isolés mais s'inscrivent dans des systèmes d'instruments, d'autre part, et c'est la deuxième raison évoquée, que les buts poursuivis dans l'action « nécessitent la mise en œuvre d'une multiplicité d'instruments » (*ibid.* p. 288). C'est bien ce que nous avons repéré dans le travail des enseignants d'EPS ; de ce point de vue, s'interroger sur la façon dont le prescrit de la formation pénètre les pratiques quotidiennes nous amènera à envisager le devenir des artefacts prescriptifs dans l'activité de travail non pas d'une manière isolée, mais dans leurs relations aux instruments déjà présents et également dans leurs rapports aux différentes dimensions et directions de l'activité telle que nous l'avons conceptualisée. « *L'acte instrumental ne peut donc en constituer le seul niveau d'analyse, même lorsque l'analyse est menée du point de vue instrumental* » (*ibid.*).

## **1.4 Milieux et développement**

La perspective historico-culturelle dans laquelle nous nous inscrivons présuppose que l'activité et son développement ne peuvent être analysés qu'au regard de l'ensemble des rapports en tension qui médiatise les relations des hommes avec le monde qui les entoure (Leontiev, 1984) ; l'activité est insérée dans une matrice sociale constituée d'autres individus mais aussi d'objets culturels matériels ou symboliques, eux-mêmes résultat d'activités historiquement et socialement situés. Contexte, environnement, milieux, autant de termes employés de manière souvent confuse et interchangeable, aussi bien dans le langage commun que scientifique, pour évoquer ce monde qui entoure le sujet ; il nous paraît dès lors nécessaire d'en donner des définitions et de préciser la manière dont nous en ferons usage dans la suite de notre travail.

### **1.4.1 Environnement et contexte: deux notions voisines**

Le terme d'environnement fait davantage partie du vocabulaire des tenants de l'action située pour lesquels « *tout cours d'action dépend de façon essentielle de ses circonstances matérielles et sociales. Plutôt que d'essayer d'abstraire l'action de ses circonstances et de la représenter comme un plan rationnel, mieux vaut étudier comment les gens utilisent les circonstances pour effectuer une action intelligente* » (Suchman, 1987, p. 50). L'acteur y est donc vu comme un individu inscrit et engagé dans un environnement et l'action, individuelle ou collective, est toujours spatialement, temporellement, socialement et

culturellement située. Les relations entre acteur et environnement reposent sur un système d'interactions asymétriques : ce qui, dans cet environnement, est sélectionné comme signifiant pour l'acteur considéré produisant une co-détermination des propriétés de l'environnement et de l'activité des acteurs engagés dans la situation. Dans cette conception les rapports du sujet à l'environnement, y compris social, relèvent d'un couplage dépassant la seule adaptation passive ou mécanique du sujet au monde qui l'entoure ; l'acteur y reconstruit en permanence sa situation et interagit seulement avec ce qui, de l'environnement, est significatif pour lui.

Les approches se référant aux travaux de Vygotski et Bakhtine, dans lesquelles nous nous inscrivons privilégient l'usage du terme de contexte : celui-ci ne se limite, pas plus que l'environnement, à ses caractéristiques externes, cependant, au couplage sujet-environnement se substitue une relation triangulaire entre un contexte, des sujets et l'objet de leur échange. Le contexte y est considéré comme « *le résultat toujours temporaire des interactions entre participants* » et « *les éléments concrets de la situation dans laquelle se trouvent les sujets apparaissent comme des ressources susceptibles ou non d'être prises en compte par les inter actants pour donner un sens aux événements et à leurs interactions* » (Grossen, 2001). Ce qu'ont en commun contexte et environnement dans les deux approches présentées, c'est la notion de redéfinition de la situation par les sujets en fonction de leur expérience.

Nous suivons Simonet (2011) dans son emprunt à Wallon (1959) pour préciser les liens entre milieu et contexte. Si notre intervention recherche s'ancre dans des milieux de travail, que nous préciserons plus loin, chacun de ces milieux est porteur de contextes différenciés que l'auteur définit comme « *ce qui, dans le milieu de travail fréquenté, relève de ces conditions d'existence collectives, variées, mobiles, transitoires sur lesquelles peuvent se détacher des différenciations individuelles* » (Simonet, 2011, p. 153). Il est donc maintenant nécessaire de définir la notion de milieu.

#### **1.4.2 Le milieu**

Canguilhem (1966) s'est intéressé aux rapports entre vivant et milieu: pour lui « *le milieu du vivant est aussi l'œuvre du vivant qui se soustrait ou s'offre électivement à certaines influences* » (p. 117) ; ainsi, un être vivant n'est pas seulement situé dans un

environnement, il est à l'initiative d'un débat permanent avec le milieu qu'il cherche à dominer, à accommoder à ses besoins et selon ses valeurs. Pour Le Blanc (2002) spécialiste de l'œuvre de Canguilhem, « *il y a milieu lorsqu'il y a recentrement de l'espace extérieur par l'activité du vivant. Le vivant individualise le monde externe, l'incorpore à son fonctionnement. Le milieu ne désigne pas le corrélat mondain extérieur du vivant mais s'offre comme le prolongement de son organisation ...* » (p. 177), autrement dit, ce sont les activités qui donnent forme au milieu. Leroi-Gourhan (1945, 1964) s'est intéressé à l'évolution des rapports que les groupes humains entretiennent avec leurs milieux par l'intermédiaire des outils, des instruments et des techniques. Il distingue le milieu extérieur et le milieu intérieur. Le premier est constitué des éléments matériels qui entourent l'homme : faune, flore, géologie, climat..., mais aussi les objets et les idées des autres groupes humains. Le second, instable et en perpétuelle transformation, désigne le bain complexe des traditions mentales d'un groupe humain. L'auteur évoque une « tendance technique », propre au milieu intérieur, spécifique du développement de l'espèce humaine, dont le point de contact avec le milieu extérieur se matérialise par une « *pellicule d'objets qui constituent le mobilier des hommes* » (1964, p. 338). La notion de milieu se trouve ici associée à celle d'une « *construction chargée d'histoire, de culture, de social et de techniques* » (Mouton, 2007, p. 248).

### **1.4.3 Les milieux**

Nous retrouvons cette conception du milieu comme construction historique et sociale dans la psychologie de Wallon pour lequel le milieu « *comporte évidemment des conditions physiques et naturelles, mais qui sont transformées par les techniques et par les usages du groupe humain correspondant* » (Wallon, 1959, p. 288) ; nous retenons de cette référence que la notion de milieu est associée à celle de groupe humain, « *deux notions connexes pouvant parfois coïncider* » (*ibid.*) ; le milieu humain n'est pas (ou n'est plus) un milieu naturel, mais un milieu culturel et technique, un milieu social façonné et transformé par l'histoire humaine (Bautier & Rochex, 1999). Les milieux professionnels, celui de l'école ou de la famille sont donc autant de milieux dont l'espace n'est ni toujours ni le seul facteur de détermination. Ainsi, « *le milieu « ouvriers » n'est pas nécessairement limité aux travailleurs de la même usine, ni le milieu « employés » à la fréquentation du même magasin ou des mêmes bureaux. Ce qui importe alors surtout, c'est la similitude des*

*intérêts, des obligations, des habitudes* » (Wallon, 1959, p. 289). Nous retrouvons dans ce qui fait milieu ici, certaines composantes de ce que Clot appelle le genre professionnel d'activité.

De plus, Wallon privilégie le pluriel pour parler non pas *du* mais *des* milieux, interdisant ainsi d'identifier le sujet à un milieu d'appartenance. « *Plusieurs milieux peuvent donc se recouper chez le même individu et même s'y trouver en conflit* » (*ibid*). Et ces rapports de conflits et de discordances entre « *les milieux où il vit et ceux dont il rêve* » sollicitent le sujet « *comme instance de choix, d'arbitrages, de délibérations, conscients ou insus* » (Bautier Rochex, 1999, p. 126). Malrieu (1979a), à la suite de Wallon, considère que l'engagement des sujets dans de multiples groupes et milieux les confronte à une pluralité de normes et de valeurs souvent divergentes, voire contradictoires, suscitant des conflits qui sont pour lui au cœur des dynamiques de changement. Pour cet auteur, c'est parce que la socialisation est plurielle qu'elle ne peut être réduite à un processus d'adaptation au cours duquel les sujets tenteraient d'ajuster leur conduite à un contexte nouveau ; il émet l'hypothèse de l'existence « *d'une construction dialectique des expériences et des structures psychologiques et d'une non subordination des uns aux autres* ». Si « *cette pluralité d'insertions dans et d'appartenances à une diversité de « milieux » de vie et de travail, souvent en discordance les uns avec les autres, est constitutive de l'activité enseignante* » (Saujat, 2002, p. 81), elle revêt une importance particulière dans notre étude : comme nous l'avons vu plus haut, les professionnels avec lesquels nous travaillons sont simultanément enseignants expérimentés et néophytes dans certaines APSA mais aussi, formateurs occasionnels et formés. Leur activité s'inscrit donc dans différents milieux de vie et de travail : ceux de l'enseignement (leur établissement, leurs classes, les équipes pédagogiques), celui de la formation mais aussi le milieu de travail associé à la recherche, celui de l'intervention, induisant des modes de régulation par intersignification (Malrieu, 1979b) ; cependant, chacun de ces milieux est porteur de contextes différents, ainsi, la nature des échanges entre professeurs et élèves varient selon le degré d'expertise de l'enseignant dans l'APSA, de même que le dispositif méthodologique que nous proposons offre une diversité de contextes au sein desquels vont s'établir des rapports d'interlocution susceptibles de favoriser « *un processus de développement des situations ainsi que du pouvoir d'agir des individus et des collectifs de travail* » (Faïta & Vieira, 2003, p. 57).

#### **1.4.4 Milieux, pluralité des milieux et développement**

Les différents auteurs que nous avons convoqués dans le précédent paragraphe, considèrent le développement, concept « multiple et confus » selon Vygotski (1931/1983), comme un processus de transformation et d'appropriation des milieux ; ils partagent, avec la pensée de Vygotski, l'idée selon laquelle le milieu, n'est pas le cadre, mais la source du développement (Rochex, 1999, p. 136) rompant ainsi avec la conception génétique de Piaget. Nous pouvons identifier dans leurs travaux respectifs des continuités et convergences qui nous autoriseront des emprunts théoriques variés sans perte de cohérence au plan épistémologique. Vygotski, trois ans avant sa mort, conçoit le développement comme « *un processus dialectique complexe, caractérisé par une périodicité elle-même complexe, [...] un complexe entrelacs de processus d'évolution et d'involution, de complexes entrecroisements des facteurs internes et externes, une complexe succession d'adaptations et de victoires remportées sur les difficultés* » (Vygotski, 1931/1983, p. 136). Cette extrait montre bien le caractère historique, polycentrique et incertain du développement, ainsi que son aspect non endogène. Voyons maintenant comment ces caractéristiques s'expriment dans l'œuvre des auteurs précités.

#### **1.4.5 Un développement conçu comme une histoire et non une genèse :**

Pour Vygotski « *le nouveau stade naît non pas du déploiement de potentialités recelées par le stade précédent mais du réel conflit entre l'organisme et le milieu et de l'adaptation vivante au milieu* » (1931/1983, p. 137). Wallon récuse également cette idée que le développement pourrait n'être que de source purement endogène ; il le conçoit comme une histoire, c'est-à-dire comme ouvert aux surprises et à l'inattendu, inscrit dans le rapport d'appropriation des milieux « *comme mode d'échange, comme système de relations entre l'individu et son milieu. Dès lors, le développement consiste en une série de transformations de ces modes d'échanges et de relations* » (Bautier, Rochex, 1999, p. 27) ; Wallon considère que c'est « *entre ses milieux, à leur intersection, que le sujet se saisit, se ressaisit et ne cesse de se produire* » (*ibid.* p 126); comme le dit bien Vergnaud pour Vygotski, mais aussi pour Wallon, « *on se développe parce qu'on rencontre la contingence* » (1999, p. 61), en faisant l'expérience de situations nouvelles et largement imprévisibles auxquelles il s'agit de faire face. Le développement apparaît donc comme le

produit d'une histoire au caractère incertain et non, comme c'est le cas dans la vision Piagétienne, comme une succession de stades structurés, régie par une logique interne, dont le milieu ne serait que l'accélérateur ou l'inhibiteur des processus d'adaptation (assimilation et accommodation). Nous pouvons parler d'une double incertitude : il y a d'une part l'incertitude de la rencontre conflictuelle entre l'individu et le milieu, supposant « *non seulement les rapports et contradictions entre l'individu et le monde, mais aussi les contradictions internes à ces rapports et à l'action de l'individu sur le monde, sur autrui et sur lui-même* » (Rochex, 1999, p. 122) ; pour Wallon, la fonction de l'école est de permettre et organiser intentionnellement ces rencontres et confrontations entre des enfants appartenant à des milieux de vie différents ; le milieu de travail, parce qu'il fait partie d'une pluralité d'insertions sociales au sein desquelles se nouent des rapports variés (Curie et Dupuy 1994), parce qu'il place le sujet face à des conflits dont il cherche, et parfois peine à s'affranchir, est, lui aussi, propice à un développement qu'il nous faut regarder comme une histoire à construire, « *comme une histoire qui n'est pas écrite d'avance, dans laquelle le dernier mot n'est jamais dit. C'est une re-création qui peut bien sûs échouer ou s'enliser et qui trouve sa source dans les attendus et les inattendus de la vie sociale* » (Clot, 2005b, p. 2). En effet, l'incertitude ne réside pas seulement dans le caractère fortuit de ces rencontres, mais aussi dans l'issue des conflits qu'elles génèrent. Clot (2001a) rapproche à ce sujet les thèses de Canguilhem (1966) et Vygotski (1994) et mentionne le double destin des activités « rentrées » dans l'épreuve, entre défense et réplique. Dans une démarche de clarification des thèses d'Adler (1927) Vygotski (1994) nous alerte contre une lecture naïvement optimiste du modèle de la surcompensation, processus qui « *transforme la maladie en super-santé, la faiblesse en force, l'intoxication en immunité* » (p. 86) ; ainsi attire-t-il notre attention sur le fait que « *si avec le défaut étaient aussi données les forces permettant de le surmonter, tout défaut serait un bienfait. En est-il toujours ainsi ? En fait la surcompensation est seulement une des deux issues finales possibles de ce processus, un des deux pôles du développement hypothéqué par le défaut. Le pôle opposé est la compensation manquée, le refus de la maladie, la névrose l'asociabilité psychologique totale. La compensation manquée se transforme, à l'aide de la maladie, en défense, en but fictif qui oriente toute la trajectoire de vie sur la mauvaise voie* » (p. 98). Il considère donc la compensation comme une lutte dont l'issue dépendra, comme dans toute lutte, « *du rapport de forces des parties en conflit* » (p. 250).

Canguilhem (1983) évoque lui aussi l'existence d'un système de répliques d'autodéfense de l'organisme, tout en soulignant les dangers potentiels de tels mécanismes dont l'excès peut conduire à « *l'instauration de nouvelles normes de vie par réduction du niveau d'activité en rapport avec un milieu nouveau mais rétréci* » (1984, p.121). Le risque est alors de produire des mécanismes défensifs, qui, s'ils protègent de la souffrance, ne permettent pas de s'en dégager et peuvent faire obstacle à la production de nouvelles normes nécessaires pour pouvoir reprendre la main sur une situation problématique. Deux sortes d'allure de la vie sont dès lors possibles lors de la confrontation à des situations inédites et conflictuelles : celles, défensives qui enferment dans des stratégies de « *stricte conservation de soi* » et peuvent réduire le rayon d'action des sujets au point de l'anesthésier (Clot, 2001a), et celles autorisant le développement de stratégies orientées vers la riposte, permettant d'instituer de nouvelles normes, qui selon Canguilhem (1984) caractérisent la santé. Nos enseignants expérimentés confrontés à des situations au cours desquelles ils redoutent de ne plus pouvoir « *créer entre les choses des rapports qui ne leur viendraient pas* » sans eux (Canguilhem, 2002, p. 68), peuvent adopter des postures défensives comme en témoigne les propos de cet enseignant qui nous livre les préoccupations qui l'animent avant même de participer à une action de formation : « *ça a été un mini drame pour moi dans la mesure où je m'étais engagé à fond dans la danse suite au stage que j'ai vécu avec Guillaume en Hip Hop, donc je suis arrivé à ce stage<sup>12</sup> en me disant, de toute façon, moi tout est construit, et tout a été construit de façon laborieuse, donc je voulais pas que, comme je leur ai expliqué tout à l'heure c'est un peu un château d'allumettes, tu sais... où... je voulais pas qu'on me dise, j'intègre ça, du coup ça va enlever une allumette et y a tout qui va s'effondrer ; donc je me dis: je viens et je reste opaque à tout ça* ».

#### **1.4.6 Un développement polycentrique**

Cet extrait nous invite à aborder un autre aspect du développement : son caractère polycentrique. En effet, nous pouvons penser que si cet enseignant a fait le choix de se former à nouveau dans l'activité danse, c'est en partie parce qu'il souhaite accroître son efficacité auprès de ses élèves, mais dans le même temps, et de façon contradictoire, il refuse de remettre en cause un îlot de stabilité (Serres, 2006) laborieusement élaboré

---

<sup>12</sup> L'enseignant s'est volontairement inscrit à une formation en danse contemporaine.

constituant un palier d'efficience et de confort professionnel. Nous retrouvons ici cette double valence de l'efficacité professionnelle dont la dimension objective correspond à la recherche d'impact sur l'activité des élèves et le versant subjectif aux effets en retour que la réalisation de ce travail produit sur les sujets (Espinassy & Saujat, 2004; Saujat, 2007; Faïta & Saujat, 2010). Saujat (2010) emprunte à Wallon (1941/1968) le principe d'alternance fonctionnelle pour envisager un modèle du développement de l'activité enseignante selon lequel la recherche d'efficacité serait prioritairement tournée tantôt vers l'activité relative à soi-même, tantôt vers l'activité relative aux élèves. Pour reprendre les termes de Wallon, dans le premier cas il s'agit de dynamiques centripètes marquées par la prédominance de l'affectivité, alors que dans le second, ce sont des orientations centrifuges, marquées par la prédominance de l'intellect; ces relations entre affect et intellect dans le développement sont également présentes dans l'œuvre de Vygotski et les deux auteurs partagent la thèse selon laquelle « *le rapport entre développement intellectuel et cognitif et développement affectif et subjectif fait lui-même l'objet d'un développement dans le cours duquel diverses zones proximales se constituent, se sollicitent et se répondent les unes les autres* » (Rochex, 1999, p. 128). A la suite de Saujat, nous postulerons que le fait d'appréhender le développement professionnel d'enseignants expérimentés à travers ces deux orientations « *permet de conceptualiser de manière renouvelée la question des rapports entre « action » didactique et « activité » professorale* » (2010, p. 76), le travail d'analyse de la seconde que notre intervention provoque fonctionnant comme une zone de développement potentiel pour la première (Roustan & Saujat, 2008) et nous autorise à envisager selon un angle nouveau la question de la pénétration des contenus de formation, de nature essentiellement didactique, dans les pratiques quotidiennes.

#### **1.4.7 Un développement d'origine sociale**

Pour Vygotski, le développement du psychisme a une origine doublement sociale : d'une part parce qu'il repose sur l'appropriation d'instruments psychologiques socialement et culturellement élaborés, d'autre part « *parce ce que leur appropriation ne peut se réaliser, pour chaque enfant, chaque sujet, qu'au travers d'activités réalisées en interaction avec autrui* » (Rochex, 1997, p. 119) ; ces rapports entre les hommes sont médiatisés par des systèmes de signes au rang desquels le langage joue un rôle d'instrument interpsychologique, avant d'être un instrument intrapsychologique entre le sujet et lui-

même au service du développement de la pensée. Ainsi, pour Vygotski le langage n'est pas seulement un instrument d'expression de la pensée mais un instrument de la réalisation de la pensée : « *La pensée ne s'exprime pas dans le mot mais se réalise dans le mot* » (Vygotski, 1934/1997, p. 493).

Cette importance du social se retrouve également dans l'œuvre de Wallon pour lequel l'appropriation du monde extérieur n'est possible que médiatisée « *par les relations et les mouvements tournés vers les personnes* » (Bautier & Rochex, 1999, p. 23), et aussi dans celle de Malrieu car selon cet auteur, c'est en « *instaurant des expériences sur soi au sein de toutes celles qu'il réalise dans ses divers milieux de vie* » que le sujet se constitue en tant que personne (1996, p. 82) ; ainsi, pour ces différents auteurs, « *le social n'est pas ce qui vient au sujet préalablement constitué mais ce dans et par quoi il se constitue* » (Rochex, 1999, p. 139).

## **1.5 Synthèse du cadre théorique et formulation de la problématique**

Nous nous sommes dotés d'un cadre conceptuel pour appréhender l'activité de travail des enseignants d'EPS lorsqu'en situation d'interaction avec leurs élèves, ils mobilisent les outils délivrés en formation. Après en avoir résumé les traits principaux nous présenterons notre problématique de recherche.

### ***Synthèse du cadre théorique***

Nous retenons avec Schwartz que l'activité humaine est un processus vivant qui engendre le comportement et dont les différentes dimensions ne peuvent être dissociées. Nous ne confondrons pas l'activité avec la tâche, pas plus que nous ne la confondrons avec l'action réalisée ; en effet, « *les préoccupations vitales qui sont l'objet de l'activité ne coïncident pas toujours avec les occupations actuelles qui sont l'objet de l'action du ou des sujets* » (Clot, 2011, p. 19), nous aurons alors à cœur d'intégrer à l'analyse le réel de l'activité et les conflits qui s'y jouent afin de comprendre comment les professionnels parviennent ou non à se développer. Ce volume que la prise en compte du réel confère à l'activité est à considérer dans une structure à trois dimensions puisque l'activité est simultanément dirigée par le sujet, vers l'objet de la tâche et vers les autres (Clot, 1999), les rapports entre ces trois pôles étant toujours médiatisés par des instruments techniques ou psychologiques.

Nous considérons les contenus de la formation comme des artefacts prescriptifs et nous nous proposons d'aborder la question de leur pénétration dans les pratiques quotidiennes sous l'angle des genèses instrumentales ; dans cette perspective, nous interpréterons les écarts entre usage prévu par les concepteurs et usages effectifs par les utilisateurs comme la trace de l'activité du sujet et des « conflits vitaux » dont elle est le siège, plutôt qu'en termes de détournement ou de résistance au changement.

Avec Vygotski, mais aussi Wallon, Canguilhem ou encore Malrieu, nous retenons qu'un sujet se construit dans un processus de transformation et d'appropriation de ses milieux de vie et de travail et nous suivons Wallon et Malrieu lorsqu'ils insistent sur la pluralité des insertions sociales confrontant les individus à une diversité de normes et de valeurs suscitant des conflits propices à leur développement.

Développement que ces différents auteurs s'accordent à considérer comme le produit d'une histoire à l'issue incertaine, devant trouver son chemin entre stratégies de défense ou de riposte et dont la dynamique peut s'appréhender selon un processus « biphasé » (Clot, 1995) sous l'effet des tensions entre sens et efficience, mais aussi à travers une double orientation centripète et centrifuge selon un principe d'alternance fonctionnelle en vertu duquel la recherche d'efficacité serait prioritairement tournée tantôt vers l'activité relative à soi-même, tantôt vers l'activité relative aux élèves (Saujat, 2010). Rappelons enfin sa dimension doublement sociale, d'une part, parce que médiatisé par les rapports sociaux mais aussi parce qu'il repose sur l'appropriation d'instruments psychologiques socialement et culturellement élaborés, au rang desquels le langage occupe une place particulière.

### ***Enoncé de la problématique***

Nous pouvons désormais traduire les orientations de travail que nous nous sommes donnée à la suite de notre revue de littérature, en questions de recherche conceptuellement étayées.

Comment un enseignant d'EPS expérimenté se développe-t-il ? Comment accroit-il son pouvoir d'agir à la suite d'une action de formation continue ?

Comment les artefacts prescriptifs proposés en formation sont-ils reconçus par les enseignants lorsqu'ils les insèrent dans leur activité quotidienne ? Vont-ils se coordonner,

se substituer, voire entrer en conflit avec les instruments pré-existants, autrement dit, comment est convoquée toute l'expérience incorporée du métier ?

Les processus à l'œuvre dans cette genèse instrumentale sont-ils initiés lors des actions de formation ou restent-ils du seul ressort de l'enseignant lorsqu'il retrouve sa classe ? Et de manière plus générale que nous apprennent ces analyses sur l'activité de formation ?

Qu'est-ce que ce développement nous apprend sur le fonctionnement de l'activité de ces enseignants expérimentés ; en effet, si « *c'est en mouvement qu'un corps montre ce qu'il est* » (Vygotski, 1978, p. 71), la perspective développementale dans laquelle nous nous situons n'interdit pas que l'on cherche à comprendre « *ce qu'il est* » même si ce fonctionnement n'est pas figé mais par essence dynamique.

En mobilisant conjointement formateurs et formés sur l'analyse de leur activité en situation concrète de travail, notre projet est d'interroger les écarts entre le métier tel qu'il est prescrit au moment de la formation, et la manière dont chacun va l'exercer en contexte. Nous attendons de ces regards croisés sur les manières d'agir et de penser de chacun (a) une meilleure connaissance des préoccupations et difficultés que rencontre un enseignant néophyte dans une APSA et de la nature de son engagement en classe et (b) le repérage chez l'expert de certains aspects insoupçonnés de son activité, d'allants de soi et de savoirs professionnels incorporés et passés sous silence en formation ; (c) nous espérons que ces découvertes partagées, le fait de sensibiliser les formateurs aux problèmes de métier et l'éclairage ainsi apporté sur la singularité des expériences susciteront en retour un questionnement sur les activités de formation, et à travers leur développement, une meilleure connaissance du fonctionnement même de la formation.

## **2 CADRE METHODOLOGIQUE**

### **2.1 Une méthode de recherche pour accéder aux liens entre analyse du travail et formation**

#### **2.1.1 Regarder l'enseignement comme un travail**

Si « *le travail enseignant a été laissé dans l'ombre par une recherche en éducation dont les présupposés pédocentriques orientent les travaux davantage vers l'activité de l'élève que vers les gestes professionnels des professeurs* » (Amigues, 2003, p. 5), force est de constater que le même mouvement a animé, jusqu'à ces dernières années, les recherches relatives à la formation de ces derniers, ainsi, le travail s'est trouvé doublement absent de la sphère de la formation des enseignants : d'une part, parce que peu étudié dans la recherche en éducation, il y est représenté moins « *tel qu'il se fait* » que « *tel qu'il doit se faire* » (Astier, 2006), d'autre part, pour paraphraser Amigues, nous pourrions dire que la recherche sur la formation des enseignants s'est davantage orientée vers l'activité des formés que vers les gestes professionnels des formateurs, laissant ainsi dans l'ombre le travail de ces derniers.

Nous considérons avec Goigoux (2007) les apports des formations comme des prescriptions secondaires, c'est donc bien l'écart entre travail prescrit et travail réel qui nous intéresse quand nous posons la question du réinvestissement des contenus de formation dans les pratiques. Porter sur cet écart un regard d'ergonome, c'est le reconnaître non pas comme une incompréhension, une incompetence, une insuffisance de la formation, ou encore une résistance au changement, mais comme la trace de l'activité professorale au sein de laquelle vont s'effectuer des choix, s'exercer des arbitrages afin de réaliser des compromis, efficaces ou inefficaces, faciles ou coûteux pour faire face aux exigences de la tâche (Amigues, 2003; Saujat, 2007, 2010).

#### **2.1.2 Une démarche d'intervention en milieu de travail**

Mais intervenir comme ergonome, ce n'est pas seulement porter un regard sur l'activité de travail : « *dans l'intervention, l'intervenant est dans l'aventure au milieu des acteurs, il cherche à saisir la genèse des phénomènes en cause dans leur activité, mais il cherche*

*aussi à en influencer l'évolution » (Daniellou, 2007, p. 7). Pour Hubault (2007) il existe différentes postures pour intervenir : il distingue la posture experte visant la réalisation d'une production définie d'avance, de la posture clinique où il y a « besoin d'agir pour savoir » (p. 79), où il est « moins question de problèmes à résoudre » que d'« expériences à prendre en charge » (ibid.), cette conception clinique de l'intervention de laquelle nous nous réclamons est pour l'auteur une démarche avant d'être une méthode ; « elle demande de se « déplacer » physiquement et mentalement : aller sur le terrain, c'est aussi aller sur le terrain de l'autre (se mêler à/de la vie des autres) » (ibid. p. 84). Le chercheur intervenant est donc « précédé, sur le « terrain », par des femmes et des hommes qui y travaillent et n'ont pu faire autrement que de donner, conserver ou redonner un sens à l'activité qu'ils y déploient » (Faïta & Saujat, 2010, p. 52), et l'existence d'une demande ou d'une attente émanant du terrain qui, dans la tradition ergonomique, constitue le point de départ de l'intervention, interdit que le chercheur soit guidé par des problématiques préalables d'ordre purement théorique et/ou expérimental.*

Cependant, le développement de l'activité des professionnels et des situations de travail n'est pas seulement un objectif de l'intervention qui deviendra ensuite un objet d'étude pour le chercheur, c'est aussi, une nécessité méthodologique. En effet, comme le rappelle Clot (2004), dans la perspective historico développementale de Vygotski, c'est seulement au travers d'une expérience de transformation que l'activité psychologique peut livrer ses secrets : « *C'est en mouvement qu'un corps montre ce qu'il est* » (Vygotski, 1978, p. 71) ; il s'agira alors de créer des dispositifs susceptibles de provoquer du développement afin de pouvoir l'étudier. Nous avons choisi de mobiliser le cadre des autoconfrontations croisées (Clot & Faïta, 2000; Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2001) dans ce but qui consiste à seconder des professionnels dans leur efforts pour « travailler » leur expérience et reprendre la main sur des situations de travail problématiques.

### **2.1.3 Une méthodologie pour provoquer le développement de l'activité : le cadre des autoconfrontations**

Nous allons dans un premier temps décrire brièvement les étapes de notre cadre méthodologique, puis nous en préciserons les principes et la spécificité à partir d'un dialogue avec deux autres approches qui dans une perspective ergonomique, s'intéressent

aussi à l'activité de travail dans sa relation à la formation. La référence à Bakhtine, qui nourrit nos choix méthodologiques et théoriques d'intervention, nous guide également dans notre propre processus d'apprentissage du « métier de chercheur » et nous suivons Béguin et Clot (2004) lorsqu'ils nous rappellent que l'« *on apprend de ce qui est différent et non de ce que l'on partage* » (p. 46) et citent Bender : « *le dialogue est non seulement possible, mais nécessaire justement quand les hommes ne partagent pas les mêmes significations. Ce que nous partageons n'est pas aussi intéressant que ce que nous ne partageons pas* » (1998, p. 193) .

La méthode des autoconfrontations que nous mobilisons peut se décrire en trois phases (Clot et al., 2001; Faïta & Vieira, 2003):

### ***la phase de constitution d'un groupe d'analyse***

va permettre, grâce à « *un long travail d'observation des situations et des milieux professionnels* » (Clot et al., 2001, p. 21), une première mise au travail sur l'objet de recherche, la constitution du collectif restreint aux professionnels volontaires pour participer au protocole des autoconfrontations et le choix des séquences de travail sur lesquelles va porter l'activité d'analyse. Les concepteurs du dispositif insistent sur l'importance, dans cette phase, du dialogue entre professionnels et chercheur pour installer un cadre d'intervention basé sur des conceptions partagées.

### ***la phase de réalisation des autoconfrontations***

est elle-même structurée en différentes étapes : il s'agit d'abord d'enregistrer des séquences d'activité de chaque membre du groupe, dans des situations « *aussi proches que possible les unes des autres* » (Clot et al., 2001, p. 21); au cours de l'autoconfrontation simple sont ensuite filmés les commentaires que chaque sujet, confronté aux images de sa propre activité, adresse au chercheur, puis dans un deuxième temps, les membres du collectif sont réunis en binômes et invités à croiser leurs regards et commentaires lorsqu'ils sont, en présence du chercheur et de leur binôme, successivement confrontés à l'enregistrement du travail de leur pair ; ces autoconfrontations croisées sont également filmées. Alors que l'autoconfrontation simple « *cherche à provoquer chez le sujet, qui se voit faire et ne pas faire, un dialogue avec ce qui doit être fait, ce qui se fait ou encore ce*

*qu'il renonce à faire* » (Simonet, 2011, p. 82), l'auto-confrontation croisée permet de poursuivre le fil de ce dialogue dans un contexte d'interlocution différent et favorise l'engagement des controverses professionnelles portant sur les manières de faire de chacun.

### ***la phase de retour au collectif professionnel élargi***

permet à celui-ci de se remettre à l'analyse à partir de la présentation d'un montage de séquences choisies parmi les différentes analyses conduites dans le collectif restreint. A cette occasion, « *un cycle s'établit entre ce que les travailleurs font, ce qu'ils disent de ce qu'ils font et, pour finir, ce qu'ils font de ce qu'ils disent* » (Clot et al., 2001, p. 23) ; les membres du collectif, devenus observateurs de leur propre activité peuvent alors s'affranchir de leurs manières habituelles de penser et de dire leurs activités, le genre professionnel, ainsi mis en mouvement, est rendu visible et peut être revitalisé par des élaborations stylistiques.

## **2.2 Dialogue avec d'autres courants de recherche**

Notre étude s'inscrit dans un courant de recherches centrées sur les articulations entre l'analyse de l'activité (ou du travail) de l'enseignant et la formation que Durand (2009) qualifie d'espace épistémologique original « en devenir ». Ces programmes ont en commun de s'intéresser à l'activité réelle des enseignants, et partagent la conviction qu'une condition d'efficacité de leur formation, qu'ils soient débutants ou expérimentés, est d'accéder à la compréhension de cette activité et de la prendre en compte ; les tenants de ces courants pensent qu'il est possible de transformer les conceptions et/ou les pratiques professionnelles d'enseignement et/ou de formation, en faisant du travail réalisé en classe un objet de pensée et d'interlocution en dehors de son contexte de réalisation (Saujat, 2007).

Nous avons choisi de faire dialoguer avec la nôtre deux orientations aux présupposés théoriques et méthodologiques différents ; nous nous intéresserons au courant de la didactique professionnelle parce qu'il trouve son origine et sa raison d'être dans la formation des adultes et se développe actuellement sur le terrain de la formation des enseignants, et au courant de l'anthropologie cognitive située parce qu'il est très présent

dans le champ de la formation des enseignants d'EPS, bien qu'il s'agisse essentiellement de formation initiale. Champy-Remoussenard (2005) en conclusion d'une note de synthèse relative aux théories de l'activité entre travail et formation, évoque la possibilité de développer des travaux de recherche dans deux registres différents : des travaux d'épistémologie du champ de recherche en construction autour de l'analyse de l'activité, et des travaux portant sur les usages des théories de l'activité dans les pratiques de formation et de formation de formateurs ; c'est dans cette deuxième catégorie que nous nous situons et c'est à partir de la mise en regard des divers dispositifs méthodologiques que nous interrogerons les cadres théoriques sous-jacents.

Rappelons tout d'abord les points communs majeurs qui rassemblent ces courants en appui sur la note de synthèse de Champy-Remoussenard (2005).

### **2.2.1 Les points communs ; les transversalités épistémologiques**

Le premier point commun concerne la double finalité épistémique et transformative de ces travaux puisqu'à la visée de production des connaissances est associée un objectif de transformation des situations de travail ou de formation. Nous nous intéresserons à la manière dont s'articulent connaissance et action transformative dans les trois approches étudiées.

Ces courants mettent ensuite en évidence l'opacité et la complexité de l'objet que constitue l'activité de travail ; c'est en effet une option essentielle de l'ergonomie et de la psychologie du travail que de considérer que si le travail « *se voit* », l'activité « *ne se touche pas du doigt* » (Hubault, 1996; Clot, 1999). Non réductible à ce qui est mis en œuvre par l'opérateur pour réaliser les tâches elle ne peut être approchée par une observation directe, ni exclusivement externe ; « *toute activité observée est une tranche de vie, fortement lestée d'histoire, de collectifs, et de normes, dont les déterminants dépassent largement l'ici-et-maintenant du milieu de travail* » (Daniellou, 2006a, p. 28). Cependant, « *l'expérience d'un geste n'est pas opaque seulement pour celui qui l'observe de l'extérieur. Le geste réussi, efficace ou abouti, est lisse, souvent machinal. Incorporé par celui qui s'y livre, il a quitté la conscience pour rejoindre les sous-entendus, individuels et collectifs, qui organisent l'action à l'insu du sujet. Son sens n'est nullement transparent* » (Clot, 2008a, p. 136) ; Leplat (1997) parle de compétences incorporées, difficilement

verbalisables, au point qu'une verbalisation immédiate à l'adresse du chercheur puisse paraître douteuse (Falzon & Teiger, 1995); Miossec (2011) attire notre attention sur le fait que ces processus d'incorporation et aussi de routinisation des activités de travail produisent d'autres effets. « *Les activités subissent un processus de « naturalisation », elles s'imposent au sujet comme allant de soi* » (p. 59). Ainsi, nous prévient-il « *deux choses échappent à la conscience « ordinaire » et spontanée des professionnels. Ils ont « oublié » que leur manière actuelle de travailler est le fruit d'une histoire au cours de laquelle ils se sont essayés à plusieurs modes opératoires avant d'en sélectionner un. Ils ont aussi « oublié » l'épaisseur de cette histoire et ses épisodes* ». Il s'agira donc de se battre contre le « *dogme de l'expérience immédiate comme unique source et comme limite naturelle du savoir scientifique* » (Vygotski, 1999, p. 162) en ayant recours à des méthodes indirectes pour reconstruire les traces de l'activité.

Son analyse suppose alors le concours des acteurs des situations de travail qui participeront à l'observation de leur propre activité, selon des modalités variées dans lesquelles différentes formes de verbalisations, grâce à la médiation d'une méthode et d'un expert, sont convoquées, associées ou non à des observations mobilisant l'image vidéo. Les professionnels dont on analyse l'activité contribuent donc au recueil de données et à leur interprétation, leur parole y occupe une place essentielle.

Véritables protagonistes de la recherche appartenant à une « *communauté scientifique élargie* » (Oddone, 1984), ils occupent un rôle central dans l'élaboration de connaissances nouvelles. Ces formes de collaboration et le statut que chaque démarche confère aux acteurs diffèrent selon les approches mais le principe de l'interaction entre les deux types d'acteurs demeure une constante lorsque s'effectue le retour sur l'activité.

Cette interaction s'inscrit dans un cadre, un contexte, un lieu et une déontologie spécifiée. Le contexte dans lequel est produite la parole des acteurs à propos de leur activité est une donnée primordiale ; il est porteur des limites et des potentialités des démarches utilisées et garantit la validité scientifique des données co construites.

Les acteurs sont engagés dans des démarches au cours desquelles ils « *revivent leur activité, la décrivent, la commentent, la redécouvrent, l'analysent parfois dans toute sa complexité, en accédant à un autre regard, un autre point de vue sur celle-ci.* » (Champy-

Remoussenard, 2005, p 36). Les différents dispositifs les incitent à « *re-connaître – au sens de connaître à nouveau sous un autre jour, dans une autre posture – [leur] propre activité* » (Rix & Lièvre, 2005, p 3). Le recours à la verbalisation instrumente ces démarches cependant ces verbalisations ne sont pas de même nature, n'entretiennent pas le même rapport à l'action initiale, et n'ont pas les mêmes objectifs ; si toutes ces approches génèrent une posture réflexive en donnant la possibilité de ré-évoquer ou de ressaisir mentalement la situation analysée, elles ne le font pas dans la même perspective de transformation de la relation à l'activité ; on peut alors s'interroger sur le statut accordé à ces démarches réflexives et sur le rôle qu'y joue le langage, dans la formation et plus largement dans les pratiques de professionnalisation.

Enfin, l'activité professionnelle est reconnue comme une occasion de réaliser des apprentissages et de produire des savoirs ; la dichotomie classique savoir/action a fait long feu et la détention du savoir n'est plus l'apanage du savant ; cependant, si la connaissance première de la pratique est reconnue au professionnel, la perspective de formalisation des savoirs d'action occupe une place plus ou moins centrale selon les courants et peut relever de la responsabilité d'acteurs différents.

Nous pouvons ainsi constater que ces différents axes tout à la fois traversent les différents courants et permettent de les distinguer ; nous allons mener notre analyse comparative en nous intéressant successivement,

- à la manière dont s'articulent les pôles transformatif et épistémique ; nous nous interrogerons alors sur les liens entre analyse du travail et conception des formations ;
- à la nature des médiations proposées et des interactions formatives permises par les dispositifs, la fonction de l'activité réflexive et le rôle qu'y joue le langage ;
- aux modalités de collaboration entre chercheurs et praticiens et au statut occupé par les professionnels
- à la manière de rapprocher et faire dialoguer situations de travail et situation de formation.

## **2.2.2 Comprendre et transformer le travail**

### ***La didactique professionnelle***

La didactique professionnelle « *se veut pleinement une didactique, c'est-à-dire une étude des processus de transmission et d'appropriation des connaissances en ce qu'elles ont de spécifique par rapports aux contenus à apprendre* » (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006, p 146). Cependant, elle se centre davantage sur l'activité que sur les savoirs et conçoit un lien direct et double entre analyse du travail et formation : d'une part, l'analyse du travail est un préalable indispensable à la conception d'un dispositif de formation, d'autre part, elle constitue un instrument d'apprentissage et de formation, quand elle est effectuée par les apprenants avec l'aide de leurs formateurs. Si les formes d'analyse peuvent varier en fonction notamment de la taille du groupe professionnel à former et de la nature des situations de travail, le cadre théorique mobilisé reste celui de la conceptualisation de l'action développé par Gérard Vergnaud (1996). Dans un premier temps, l'observation de l'activité des professionnels engagés dans des situations-problèmes rencontrées dans le travail réel permet donc aux chercheurs analystes d'en repérer les « concepts en acte » organisateurs, puis, à partir d'une analyse de la tâche a posteriori, de dégager une « structure conceptuelle de la situation » (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006, p. 165). Cette analyse de la tâche et de l'activité constitue une condition indispensable pour construire des situations de formation dans lesquelles « *le problème mis en scène en simulation est bien le même problème que celui rencontré dans le travail* » (*ibid.*, p 187). L'analyse du travail se réalise alors dans une visée de production de connaissances sur la structure de la situation de travail et sur le processus de construction des compétences, objet principal d'étude de la didactique professionnelle.

Si dans les premières années de la didactique professionnelle, les analyses du travail constituaient essentiellement un préalable à la construction des dispositifs de formation, elles se sont révélées être un instrument puissant d'apprentissage. Samurçay et Rabardel (2004) proposent la distinction entre « *activité productive* » (quand il agit, le sujet transforme le réel, matériel social ou symbolique) et « *activité constructive* » (en transformant le réel, le sujet se transforme lui-même) ; en situation de travail, le but de l'action est l'activité productive ; l'activité constructive n'en est qu'un effet non voulu, on

peut alors parler d'apprentissage incident, néanmoins, selon Pastré (2005) « *dans cette distinction entre activité productive et activité constructive, ce qui est affirmé est qu'activité et apprentissage ne sont pas dissociables : il ne peut y avoir d'activité productive sans activité constructive.* » Cependant, alors que l'activité productive s'arrête avec l'aboutissement de l'action, l'activité constructive peut se prolonger au-delà, lorsque le sujet revient sur son action passée. La didactique professionnelle a choisi d'en favoriser l'avènement en situation de formation, lorsque l'activité réalisée sur simulateurs, dans des situations proches de celles du travail réel, fait l'objet d'une analyse réflexive et rétrospective par les professionnels lors de séquences de « débriefing ». C'est alors la visée transformative qui vient au premier plan.

Le statut de l'analyse du travail et la nature des collaborations entre praticiens et chercheurs varient donc en fonction de la visée poursuivie. Lorsqu'il s'agit de produire des connaissances sur le couple situation-activité, connaissances nécessaires à l'élaboration des situations de formation, l'analyse du travail, incluant l'analyse de l'activité déployée par les praticiens, constitue un objet d'observation pour le chercheur; lorsqu'il s'agit de transformer les pratiques, l'analyse du travail devient un instrument mis à disposition des professionnels pour développer la dimension constructive de leur activité.

### ***L'anthropologie cognitive située***

Les travaux relevant d'une perspective d'anthropologie cognitive située envisagent la formation « *comme une construction empirique et scientifique, évolutive et adaptative, étroitement articulée à une analyse de l'activité.* » (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres, & Durand, 2008, p 59); ce courant de recherches, sous tendu par le postulat de l'enaction (Varela, 1989) poursuit également une double visée, épistémique et transformative, au sein de deux programmes différents mais en « *relation organique* » (Durand, 2008) : le programme de recherches empiriques, visant à mieux comprendre « *la dynamique signifiante de l'action* » (S. Leblanc et al., 2008), plus particulièrement celle des enseignants ou des entraîneurs sportifs, dans le cours de leur travail réel, et le programme à visée technologique de conception de formations sont inscrits dans un rapport de détermination réciproque tout en étant dotés d'une autonomie relative. « *D'une part, les pratiques sont envisagées en tant qu'accomplissements situés, générateurs de*

*significations pour des sujets, porteurs à la fois d'une expérience privée et d'une culture professionnelle, d'autre part, elles sont étudiées avec le souci d'offrir aux praticiens eux-mêmes des possibilités de transformation de leurs situations professionnelles* » (Gal-Petitfaux & Saury, 2002, p 52).

Les connaissances issues des recherches empiriques permettent de repérer des formes récurrentes dans la structure et l'organisation de l'action et de modéliser « *l'activité cible de la formation* » (Durand, 2008, p 106), connaissance nécessaire pour concevoir les dispositifs et artefacts de formation. En retour, le programme technologique aura une « *fonction de validation ou invalidation des énoncés issus des programmes scientifiques, de contribution à la génération d'hypothèses...* » (Durand, 2008, p 98).

Bien que basés sur des présupposés théoriques différents, ces deux courants se rapprochent dans leur projet de comprendre le travail pour le transformer, mais aussi dans les modalités d'articulation entre les deux visées épistémique et transformative : il y a dans les deux cas antériorité de la compréhension sur la transformation et l'analyse de l'activité de travail y prend successivement le statut d'objet de l'activité du chercheur puis d'instrument dans les mains du formateur. Ainsi, le temps de la recherche empirique y précède celui de l'action de formation. Cependant, alors qu'en didactique professionnelle l'effort de compréhension porte essentiellement sur l'identification de la structure conceptuelle de la situation de travail, l'analyse de l'activité constituant un moyen pour y parvenir, dans le cas de l'anthropologie cognitive située, la compréhension porte davantage sur les dimensions subjectives de l'action du sujet dont la situation de travail est le contexte d'émergence et le produit, au travers de ses deux faces constituées par l'arena, environnement spatial, social et objectif d'une part, et le setting, partie de l'environnement marquée par l'action, d'autre part.

### ***L'ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation,***

En référence à la clinique de l'activité, notre approche se distingue des précédentes sur les rapports entre compréhension et transformation ; en effet, si nous partageons avec les autres courants le projet de *comprendre le travail pour le transformer*, il s'agit tout autant pour nous, de *transformer le travail pour le comprendre*. (Faïta & Saujat, 2010; Saujat, 2007, 2008, 2009) ; ce postulat trouve son origine dans un double héritage: la référence à la

méthodologie historico- développementale de Vygotski (1927/1999), selon lequel il faut provoquer le développement pour pouvoir l'étudier, et l'emprunt à la position épistémologique de Wisner qui a toujours affirmé la prééminence du projet d'action transformatrice sur les régimes institués de production de connaissance (Daniellou, 2006a). La chronologie se trouve ainsi bousculée puisque le temps de « *l'action transformatrice* » précède celui de la production de connaissances ; l'action conjointe de l'intervenant et des professionnels revêt d'abord le statut de moyen de transformation de leur activité avant que cette dernière ne devienne objet d'analyse et moyen de production de connaissances pour le chercheur. (Clot, 2008b).

Comme le précisent Saussez et Yvon (2010), le courant du cours d'action, mais aussi celui de la didactique professionnelle relèvent d'une ergonomie de conception, en l'occurrence de dispositifs de formation, alors que l'ergonomie de l'activité enseignante, à l'instar de la clinique de l'activité, « *se présente comme une ergonomie de correction consistant à mobiliser les travailleurs en tant qu'acteurs de la transformation de leur situation de travail.* » (p 15).

Cette différence d'approche dans la façon de concevoir les relations entre action et connaissance aura des conséquences sur les méthodologies utilisées pour approcher l'activité mais aussi sur les modalités de collaboration entre chercheurs et praticiens et la posture des différents acteurs.

### **2.2.3 Le rôle des retours réflexifs et la responsabilité du chercheur:**

Qu'il s'agisse d'autoconfrontation, ou de séquences de débriefing, le recours à la verbalisation des acteurs à partir des traces de leur activité est présente dans les différents courants ; cette forme d'accès à l'activité passée poursuit cependant des objectifs divers et requiert, de la part des chercheurs analystes, des modalités d'intervention distinctes dans la conduite des entretiens. Vinatier (2012) s'interroge sur la manière dont les chercheurs se situent face à une analyse réflexive de l'activité professionnelle : « *Peut-on parler d'un seul type d'analyse réflexive ? Sur quelles dimensions de l'activité porte la réflexivité convoquée chez les acteurs ? Est-elle de même nature selon le cadrage de l'analyse proposée aux professionnels ?* » (p. 51) ; là encore l'analyse comparative des réponses que

chacun des cadres apporte à ces questions nous paraît heuristique pour situer notre propre position.

### ***La didactique professionnelle***

Pour les tenants de la didactique professionnelle, l'activité qui se déploie au cours de l'autoconfrontation (ou du débriefing) est « *une activité constructive d'élaboration du sens de ce qui s'est passé* » (Pastré, 2005, p. 40), il s'agit d'une démarche d'analyse réflexive rétrospective dont le but est de favoriser chez les professionnels une conceptualisation de leur pratique, de leur activité productive. Dans la préface de l'ouvrage coordonné par Vinatier (2012) Pastré distingue deux sortes de réflexivités : « *une réflexivité à courte vue, qui nous permet d'apprendre des situations en opérant des genèses conceptuelles ; et une réflexivité de longue distance qui permet de construire le sens de sa vie* » (p. 4), celle-ci relevant de la genèse identitaire ; bien qu'il juge essentiel d'articuler les deux processus, il les décrit comme des constructions parallèles, dans des empan temporels bien distincts au cours desquels l'activité est orientée vers des objets différents. Nous ne nous retrouvons pas complètement dans cette analyse : en effet, si nous partageons l'idée d'une double polarité dans le processus de développement de l'activité professionnelle, entre sens et efficacité (Clot, 1995), dimensions renvoyant respectivement aux genèses identitaire et conceptuelle de Pastré, nos présupposés théoriques nous inclinent à concevoir le développement de l'activité de l'enseignant comme un processus « biphasé » (Clot, 1995), sous l'effet des tensions entre les deux dimensions d'une même activité, sans que l'on puisse, a priori, présumer des temporalités à l'œuvre, ni orienter volontairement, par le cadrage des échanges, l'activité d'analyse vers l'une ou vers l'autre. Ces dimensions, nous les retrouvons, envisagées sous un rapport plus dialectique, chez Vinatier (2012) ; elle introduit la notion d'identité en acte pour préciser la manière dont l'activité *in situ* d'un professionnel s'organise dans le rapport dialectique entre deux types d'invariants : les invariants situationnels, mobilisés pour répondre au réquisits de la situation, et des invariants du sujet, composés de besoins, intentions, motivations, valeurs qui orientent l'investissement professionnel, et considère les conflits entre ces deux entités comme source de développement du sujet ; elle précise d'ailleurs que les professionnels sont amenés à s'inscrire dans le dépassement de ces conflits lors de l'interaction avec le chercheur.

L'analyse réflexive, telle qu'elle est convoquée par les tenants de la didactique professionnelle, vise ainsi à instrumenter dans des formes parfois différentes « *l'élucidation par les professionnels de leurs activités en situation* », ce qui, sous le postulat de la conceptualisation de l'action constitue une condition de leur développement (Vinatier, 2012). La responsabilité du chercheur consiste alors à orienter et étayer les échanges pour soutenir les professionnels dans leur effort de conceptualisation ; pour cela, le chercheur facilite l'accès aux traces objectives de leur activité, par exemple par la communication de la retranscription des enregistrements réalisés, fournit aux participants sa propre analyse de l'activité observée, tout en les invitant à la valider ou l'invalidier, enfin, quand il s'agit de favoriser le partage des analyses entre professionnels, il revient au chercheur de faire « *jouer pleinement la dimension interactive de toute communication* », entre les membres du collectif, mais aussi entre ce collectif et le chercheur lui-même. (Vinatier, 2009, 2010, 2012; Vannier, 2012). S'inscrivant dans la conception historico-culturelle du développement proposée par Vygotski (1997), Vinatier accorde au langage et aux interactions avec autrui un rôle essentiel dans la construction du rapport réflexif d'un professionnel à sa pratique et revendique la fonction de médiation qu'y jouent le chercheur-formateur, mais également les échanges entre professionnels permis par les dispositifs de co-explicitation. Nous partageons ces analyses, mais nous verrons plus loin que nous ferons un autre usage des théories qui les sous-tendent.

### ***L'anthropologie cognitive située***

La participation du chercheur sera de toute autre nature lors des entretiens d'autoconfrontation conduits dans le cadre théorique du cours d'action; les professionnels confrontés au film de leur activité sont amenés, par un questionnement ciblé du chercheur, à montrer comment et raconter ce qu'ils faisaient, ressentaient ou percevaient dans la séquence enregistrée. Ces verbalisations, sont initialement provoquées pour refléter l'expérience de l'acteur et permettre à l'observateur, l'accès à une forme de « *conscience pré-réflexive* », « *au couplage de l'acteur avec l'environnement* » tel que vécu dans la situation initiale (Theureau, 2004, 2006); et il s'agit davantage d'une démarche d'explicitation qui permet au professionnel, à partir d'une remise en situation dynamique, d'accéder à certains aspects inconscients de son expérience vécue.

La responsabilité du chercheur consiste alors à amener l'acteur à décrire ses actions, ses focalisations, et autres composantes de l'expérience (voir Leblanc, 2007), et à éviter la production d'un discours général sur sa pratique ; peut alors se créer, au niveau de l'entretien, une situation paradoxale avec un professionnel, notamment lorsqu'il s'agit d'un enseignant (Veyrunes & Delpoux, 2012), qui « *s'engage rapidement et spontanément dans une analyse de ce qu'il a fait et de ce qu'il voit, alors que l'interlocuteur le contraint à ne pas le faire et cherche à l'amener sur le chemin plus difficile car moins intuitif de l'explicitation (Vermersch, 1994) et de la description fine de son activité* » (Leblanc, 2007, p. 19). Néanmoins, au-delà de l'expression de la conscience pré-réflexive, les commentaires produits favorisent chez les acteurs une prise de conscience critique de certaines caractéristiques de leur activité non perçues auparavant, en termes de nouvelle interprétation, prise de recul et évaluation de leurs actions en fonction de leurs propres critères de pertinence, permettant l'émergence d'une « *activité réflexive située* » (Veyrunes & Delpoux, 2012, p. 268), génératrice d'effets transformatifs, au cours de laquelle les professionnels établissent des relations nouvelles entre connaissances perceptions ou actions. Cette activité réflexive est enrichie, à un second niveau, lorsque les enseignants s'approprient les descriptions produites par les chercheurs, sous forme de reconstruction du cours d'action, leur ouvrant « *l'accès aux mécanismes intimes de leur action* » (*ibid.*). Ce sont donc bien deux formes de réflexivité que peuvent engendrer les entretiens d'autoconfrontation, l'une est recherchée, l'autre incidente, et deux positions semblent s'affronter au sein de l'approche du cours d'action : pour certains, les commentaires analytiques ou les prises de conscience sont à éviter, au moins dans un premier temps, car ils pourraient « *parasiter* » la documentation de l'activité en renvoyant à autre chose que l'activité ici et maintenant, qualifiés d'« *effets collatéraux* » engendrés par le dispositif sur les participants, ils seront tolérés pour éviter des frustrations chez les intéressés; pour d'autres au contraire, dans une perspective formatrice, l'activité « *réflexive située* » doit être favorisée. Cette différence de position, vis-à-vis de la finalité des verbalisations produites se traduit par des variations de posture de la part des chercheurs dans le pilotage des entretiens au niveau du choix des questions et de l'attribution de l'initiative dans le commentaire des images filmées.

Dans les deux paradigmes de recherche évoqués ci-dessus, les professionnels sont observés dans leur activité, même s'ils contribuent au recueil d'information, le chercheur tente de

« *comprendre « pourquoi » ce qui est fait est fait* » (Clot, 2008a, p 214) et leur propose son analyse ; dans le courant de la DP, elle constitue, un instrument de médiation pour enclencher un processus de conceptualisation de l'action lors de l'analyse rétrospective, dans la perspective de l'anthropologie cognitive située, elle médiatise le retour réflexif en aval des entretiens. Pour notre part, nous essayerons de faire en sorte que les sujets observés deviennent « *les observateurs et les interprètes de leur propre activité* » (Clot & Leplat, 2005, p. 306), le but du chercheur étant alors « *d'obtenir que les travailleurs s'interrogent sur ce qu'ils se voient faire* » (Clot, 2008a, pp. 214-215)

### ***L'ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation***

En ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation, l'effet développemental des autoconfrontations sur l'activité de travail est non seulement assumé mais recherché à travers les phases successives du dispositif; « *la démarche d'auto-confrontation ne vise pas une simple restitution de l'expérience acquise* » (Clot, 1999, p. 151) susceptible de documenter le chercheur sur la dynamique d'action des sujets, mais organise ce que Vygotski (1994) appelle le « *redoublement* » de l'expérience vécue ; le parti pris méthodologique adopté consiste à proposer « *des dispositifs techniques permettant aux sujets de transformer leur expérience vécue d'un objet en objet d'une nouvelle expérience vécue (Vygotsky, 1994) afin d'étudier le passage d'une activité dans l'autre* » (Clot, 2004b, p. 7). Ainsi, l'activité initiale, commentée lors des autoconfrontations devient l'objet d'une nouvelle activité qui ne laissera pas la première en l'état ; une relation s'établit entre l'activité de travail et « *l'activité discursive par laquelle ils ont « repris la main » sur ce qu'ils ont perçu de leurs actes de travail* » (Faïta & Saujat, 2010, p. 56) et son évolution donne lieu à un processus de resignification de l'expérience, le processus de transformation est alors amorcé par les professionnels eux-mêmes sous réserve que certaines conditions soient respectées.

Le cadre méthodologique des autoconfrontations croisées a fait l'objet de nombreuses publications (Clot & Faïta, 2000; Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2001; Faïta & Vieira, 2003, Yvon & Clot, 2003) et nous reviendrons dans le détail sur les différentes phases du dispositif dans notre partie empirique, précisons simplement quelques principes permettant de situer l'originalité de notre démarche au regard de celles précédemment évoquées.

En premier lieu, contrairement aux autres approches, l'autoconfrontation telle que nous la concevons « *ne saurait être guidée en privilégiant une activité du sujet centrée sur la seule référence au vécu* » (Faïta & Vieira, 2003, p. 64) ; en effet, puisque nous considérons la mise au jour des conflits de l'activité (Clot, 1995) comme source potentielle de développement et que notre parti pris est de provoquer ce développement pour pouvoir l'étudier, il convient, pour y accéder, de prendre en compte non seulement la part observable, réalisée de l'activité, mais également le « *réel* » de l'activité: « *ce qui ne se fait pas, ce que l'on cherche à faire sans y parvenir — le drame des échecs — ce que l'on aurait voulu ou pu faire, ce que l'on pense pouvoir faire ailleurs. Il faut y ajouter — paradoxe fréquent — ce que l'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire.* » ( Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2001, p. 2) ; comme y insistent Clot et al. un peu plus loin, « *les activités suspendues contrariées ou empêchées, voire les contre-activités doivent être admises dans l'analyse* » (*ibid.*). Le chercheur intervenant doit donc maintenir un rapport permanent avec l'activité initiale filmée, car le réalisé constitue une trappe d'accès au réel de l'activité, sans pour autant, dans ses actes de relance, chercher à ancrer le sujet dans la réalité évoquée, sans interdire certaines formes de digression ou de modalisation, révélatrices des possibles contenus dans le réel de l'activité (Faïta & Vieira, 2003).

Une deuxième série de conditions tient à l'importance que nous accordons à la dimension collective de l'activité de travail, considérée tout autant comme une ressource commune pour faire face aux exigences des situations professionnelles, que comme une orientation vers laquelle se tourne - ou qui s'oppose à - l'activité de chacun, Il s'agira alors de créer un cadre où les partenaires associés à la recherche puissent « *mettre en chantier des manière de penser collectivement leur travail* » (Faïta & Vieira, 2003, p. 57). Cette dimension collective est présente dans d'autres formes de sollicitation de l'expérience : chez Vinatier (2010; 2012) par exemple ; elle l'est dans la prise en compte de l'interactivité entre les personnes et des influences mutuelles que les différents partenaires des échanges exercent les uns sur les autres. A cette dimension interpersonnelle, intersubjective, de l'activité, qu'il s'agisse de l'activité langagière déployée lors des séquences d'analyse ou de l'activité de travail, nous rajoutons, dans notre acception du collectif, une dimension transpersonnelle, « *le genre professionnel* », décrit par Clot et Faïta (2000) comme « *un travail de réorganisation de la tâche par les collectif professionnels* », qui s'interpose entre la prescription sociale et l'activité réelle. Les commentaires croisés puis collectifs

convoqués par le dispositif permettent que s'instaurent entre les professionnels des échanges et des débats à propos de leur manière de faire et de penser leur métier, à la faveur desquels le genre est mis en mouvement. La responsabilité du chercheur intervenant est de garantir, dans les enchaînements entre les phases successives, un processus continu, historique, au cours duquel, les situations sont revisitées, réinterprétées, dans des contextes d'interlocution chaque fois différents, de susciter des controverses en pointant des discordances, tensions, contradictions entre les différentes activités et de soutenir par ses relances les différents types de dialogues.

Ce qui nous conduit à la dernière série de conditions qui s'origine dans le statut accordé au langage, et plus particulièrement au rapport dialogique dans le dispositif ; ici la référence à Vygotski (1997) s'enrichit de celle à Bakhtine (1970, 1984) ; pour cet auteur, la production verbale ne peut être conçue comme résultant d'une activité individuelle mais s'inscrit dans un réseau de rapports dialogiques. Cela signifie d'une part que chaque énoncé s'inscrit dans un rapport à d'autres énoncés, d'autre part que tout énoncé est adressé à un autrui dont le locuteur attend compréhension et réponse. Par conséquent, les verbalisations produites dans les entretiens d'autoconfrontation ne sont pas seulement axées sur la situation de travail visible à l'écran mais également tournées « *vers celui qui l'écoute dans une entreprise visant à l'enrôler dans sa propre perception et sa propre interprétation et, au bout du compte, sa compréhension de la situation* » (Mouton 2007, p. 47) ; dans cet effort pour être compris, le locuteur va chercher à se placer du point de vue de son interlocuteur et du coup, transformer le regard qu'il porte sur sa propre activité, or, « *percevoir les choses autrement, c'est en même temps acquérir d'autres possibilités d'action par rapport à elles* » (Vygotski, 1997). C'est dans les changements successifs de destinataires, constituant autant d'occasions de transformer le regard que chaque professionnel porte sur son activité, que réside l'originalité de ce dispositif. Il revient alors au chercheur-analyste d'orchestrer la traversée de ces différents contextes d'interlocution en préservant une continuité entre les différentes phases, pour ne pas « *laisser dissoudre le lien avec la situation primaire* » (Faïta & Vieira, 2003, p. 61) ; le défi de l'analyste consiste pour ces auteurs à optimiser les mécanismes à l'œuvre dans le rapport dialogique, en exerçant sa propre compréhension responsive active et en entretenant la dynamique interactionnelle.

### **2.3 En conclusion : la spécificité des autoconfrontations croisées**

Notre analyse comparative a permis de dégager en contrepoint des deux autres approches, certaines caractéristiques originales de la phase d'intervention telle que nous la concevons en ergonomie de l'activité enseignante.

- L'adoption d'un point de vue développemental dans la phase d'intervention mais aussi au niveau de l'objet de recherche : « *L'épistémique et le transformatif, la compréhension et la transformation, se soutiennent ainsi mutuellement dans le processus de recherche-intervention, dont ils sont réciproquement l'un et l'autre le moyen et l'objectif* » (Saujat, 2010, p. 68)

- L'importance accordée au caractère social de l'activité de travail et ce, de trois manières (Miossec, 2011) : dans sa dimension socio-historique, car inscrite dans des systèmes matériels et symboliques élaborés au cours de l'histoire humaine, dans sa dimension interpersonnelle, car inscrite dans des rapports sociaux, et enfin, dans une dimension transpersonnelle à travers le genre professionnel, ces « *obligations que les travailleurs s'imposent pour réussir à faire convenablement ce qui est à faire* » (Clot, 1999).

- L'attribution d'un rôle central aux conflits internes de l'activité comme sources potentielles de son développement, et dans le même temps, l'importance accordée aux rapports dialogiques comme conditions de ce même développement.

## **TROISIEME PARTIE : PARTIE EMPIRIQUE**

Cette partie détaille les dispositions méthodologiques prises pour co-construire puis exploiter les matériaux empiriques. Elle est composée de deux chapitres.

**Le chapitre 1** rend compte du déroulement de l'intervention - recherche ; nous y présentons le milieu de travail associé à l'étude et l'architecture de notre dispositif de co-analyse.

**Le chapitre 2** expose les principes de traitement des données ainsi que les modalités de leur présentation

## 1 LE DEROULEMENT DE L'INTERVENTION-RECHERCHE

Dans cette partie, nous allons décrire la manière dont nous avons mené notre intervention, c'est-à-dire, comment nous avons procédé à la mise en place des cadres dialogiques qui permettront aux professionnels de développer « une activité nouvelle sur leurs activités antérieures » (Clot, 2008a, p. 67) et de prendre en charge collectivement le problème à traiter. Ce qui nous organise dans cette phase c'est de « comprendre » le travail de l'enseignant et du formateur, et, nous l'avons vu, pour comprendre il faut « transformer ».

### 1.1 La difficulté porte d'entrée

Selon Wisner, « *La plupart des chercheurs en sciences humaines n'aiment pas obéir à une commande. Nous, au contraire, considérons la demande comme absolument essentielle en ergonomie parce qu'elle nous conduit sur la difficulté* » (1995, p. 10) ; c'est ainsi que la communauté des ergonomes s'est donnée comme « règle de métier » de *comprendre le travail pour le transformer*, à la demande des intéressés et avec leur concours.

La difficulté qui est à l'origine de notre travail n'émane pas des « intéressés », qu'il s'agisse des enseignants ne parvenant pas à réinvestir les contenus des formations, ou des formateurs ne parvenant pas à promouvoir une transformation des pratiques enseignantes, mais de l'inspection pédagogique. Pour autant, ce n'est pas dans une démarche d'audit au terme de laquelle nous pourrions préconiser ce qu'il conviendrait de faire pour améliorer la situation de travail, que nous situons notre intervention, mais dans une posture clinique pour laquelle la compétence de l'intervenant est « *d'abord une compétence d'objectivation des dimensions qui permettent d'agir* » (Hubault, 2007, p. 79); comme le précise Amigues (2003), l'intervenant doit pouvoir « *s'appuyer sur les savoirs d'action des acteurs qu'il doit « objectiver » en restituant le sens que ces derniers en donnent* » (p. 12) ; le diagnostic qu'il établit, ses interprétations sur la situation problématique doivent être soumis à l'assentiment des intéressés, qui « *ne manqueront pas de les réinterpréter à leur convenance* » (*ibid.*).

Rappelons que notre intervention fut motivée par une demande des prescripteurs de la FC adressée aux responsables et opérateurs de formation : il s'agissait de prendre en charge une difficulté professionnelle identifiée par les IA-IPR de la discipline : l'insuffisante pénétration des contenus de la formation continue dans les pratiques quotidiennes des enseignants de l'académie. La prescription faite aux opérateurs de la FC était rédigée dans les termes ci-dessous.

**« ... et dans la perspective d'une intégration des effets de la formation dans les pratiques quotidiennes, les modalités de formation devront poursuivre la prise en compte cette visée. Si les connaissances, les convictions, les procédures, les outils constituent une part importante de leurs contenus, elles ne prennent tous leurs effets que dans la mesure où les participants réalisent leur intégration, de façon personnalisée et contextualisée dans les pratiques de classe. Cela suppose d'une part qu'ils puissent accéder à une forme d'intelligibilité de leur organisation et de leur ergonomie, et d'autre part de permettre un processus de re-conception de certains de leurs paramètres en intégrant des indicateurs d'efficacité plus construits et plus partagés. »<sup>13</sup>**

Ce constat de faible pénétrabilité des effets des formations dans les pratiques repose en partie sur les observations faites par les IA- IPR au cours de leurs inspections, mais également sur la comparaison de données plus quantitatives : la programmation de certaines APSA dans les différents plans de formation, versus, leur programmation dans les cursus scolaires. Nous illustrerons cela avec 2 APSA très suivies dans les actions de formation et très peu programmées dans les établissements du second degré de l'académie ; il s'agit de la danse et de l'escalade.

Pour étayer notre propos, nous nous appuyons sur les rapports d'activité de la FC EPS sur 6 années de 2000/2001 à 2005/2006 et sur le rapport final du projet ECOEPS: cette enquête de grande envergure, menée en auprès des 297 établissements de l'académie, en 2005/2006 a permis de faire une photographie de l'état de l'EPS. La base de données ainsi constituée a fait l'objet d'un rapport de synthèse publié en novembre 2007, sur le site EPS de l'académie. L'une des questions posées était la suivante : sur quelles pratiques des APSA, repose l'EPS dans notre Académie ? Chaque équipe d'établissement devait préciser

---

<sup>13</sup> Extrait du Cahier des Charges du PAF EPS 06/07

en pourcentage, le volume horaire qu'elle attribuait aux différentes APSA dans le cursus scolaire des élèves. Concernant la FC, nous pouvons décompter, durant les six années scolaires étudiées, 784 inscriptions à des actions de formation en danse, (soit 43% du nombre d'enseignants d'EPS de l'académie) dont 59 correspondent à un stage dit « niveau 2 »,et 649 en escalade (représentant 36%) dont 335 en niveau 2. Quant aux volumes horaires accordés à ces activités dans les programmations d'établissement, ils étaient les suivants :

- pour la danse : 52% des établissements ne la programment pas, 30% le font de manière sporadique (moins de 4% du volume horaire total), 14% se situent entre 4% et 8% ; seulement 4% des établissements programment la danse pour un volume horaire supérieur à 8%.

- pour l'escalade : 68% des établissements ne la programment pas ; 10% le font de manière sporadique (moins de 4% du volume horaire total), 10% se situent entre 4% et 8% ; 12% des établissements programment l'escalade pour un volume horaire supérieur à 8%.

Pour éclairer sommairement ces résultats, précisons que les programmes en EPS étaient structurés au moment de l'enquête autour de 9 groupements d'APSA à répartir de façon équilibrée sur le cursus scolaire ; la danse fait partie des Activités physiques Artistiques (APA), de même que les Arts du Cirque, dont la programmation restait alors très confidentielle dans les établissements scolaires et inexistante en FC ; l'absence d'une programmation en danse dans la moitié des établissements de l'académie révèle donc un décalage important entre la prescription émanant des programmes disciplinaires et la réalité des pratiques. L'escalade appartient au groupement des Activités Physiques de Pleine Nature (APPN); d'autres APSA dépendent de ce groupement, la plus communément programmée étant la course d'orientation ; la faible représentation de l'escalade est donc moins problématique, même si l'on peut s'interroger sur le rapport entre la fréquentation des enseignants à ces actions (souvent avec un suivi de niveau 2) et le volume de sa programmation.

## **1.2 Observation de la situation de travail et constitution du groupe d'analyse :**

La première phase de notre intervention-recherche a consisté à retravailler cette demande initiale avec les professionnels qui en étaient destinataires, les formateurs intervenant en FC EPS, ce qui suppose en premier lieu, une observation minutieuse de la situation de travail.

Nous avons précédemment évoqué la sous-estimation de la dimension prescriptive dans les travaux de recherche sur l'action enseignante (Amigues, 2002) ; s'il nous paraît difficile d'envisager l'action professorale indépendamment des prescriptions qui en sont à l'origine, il est tout aussi difficile d'envisager celle des formateurs sans analyser le système de prescriptions dans lequel elle s'inscrit. De ce point de vue la première tâche consiste à identifier la diversité des sources de prescriptions en jeu dans l'activité des formateurs et à analyser le processus d'interprétation et de redéfinition à l'œuvre dans le nécessaire « *travail de ré-élaboration de ce qu'il faut faire en ce qu'il y a à faire dans telle situation* » (Amigues 2002, p. 202) auquel ils sont confrontés. Nous nous appuyerons pour cela sur la formalisation proposée par Saujat (2010) présentée plus haut après avoir précisé le contexte institutionnel dans lequel se déroule le travail de ces formateurs.

### **1.2.1 Le dispositif particulier de la FC en EPS : un organisateur des pratiques de formation.**

Si, comme nous l'avons vu en première partie, le dispositif initial de la FC EPS a évolué, sous l'influence des contextes institutionnels traversés, certains aspects de son organisation demeurent constants et nous considérons ce dispositif original dans lequel s'inscrivent les formations disciplinaires comme un organisateur des pratiques qui les alimentent. Foucault (1975) définit un dispositif comme « *un ensemble relativement hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales..., du dit et du non-dit* » ; et il en présente les caractéristiques principales : réseau entre éléments, fonction stratégique dominante (souvent pour répondre à une urgence), effet de « *sur détermination fonctionnelle* » : une fois instauré, il se maintient, il s'adapte, perpétuel remplissement

stratégique : s'il s'éloigne de sa fonction première, on assiste à l'émergence de nouveaux objectifs. Nous pouvons repérer, dans l'organisation de la FC EPS, certaines permanences relatives aux caractéristiques énoncées ci-dessus.

Au moment où commence notre intervention, la structuration des plans à plusieurs niveaux, académique et décentralisé au niveau des douze bassins géographiques, implique la nécessité d'articulations entre les différents éléments de la formation et d'échanges entre les différents acteurs. Nous retrouvons ici cette idée de réseau entre éléments. Les plans de formation locaux sont alors établis grâce à la présence de personnes « relais » entre le « centre » (rectorat, IUFM) et la « périphérie », les EPLE : ce sont les animateurs de bassins EPS. Ces enseignants d'EPS sont chargés, en amont du plan de formation académique, de négocier avec les équipes de leurs bassins un projet annuel (parfois pluri annuel) de formation, puis en aval de contacter les intervenants potentiels et monter les actions retenues, dans le respect des orientations définies par le cahier des charges académique. Ces douze enseignants, choisis par leurs pairs, sont missionnés par année scolaire, de façon renouvelable et se regroupent régulièrement pour participer au pilotage et à la régulation de la FC EPS. Ils sont également associés à la définition des contenus et à l'animation des journées de formation de formateurs.

L'autre permanence réside dans la fonction stratégique du dispositif visant le maintien d'une forte centration disciplinaire dans l'engagement des enseignants d'EPS en formation continue et d'un taux de participation élevé, malgré les réductions budgétaires en cours. Ce dispositif que nous venons de présenter peut être considéré comme un organisateur des pratiques de formation continue dans la mesure où il entraîne plusieurs conséquences qui vont peser sur les choix que devront réaliser les formateurs engagés dans ces actions.

## **1.2.2 Conséquences liées à cette organisation**

### ***1.2.2.1 Une formation « éclatée »***

La première conséquence, nous l'avons souligné plus haut, est le maintien d'une forte dynamique de la formation disciplinaire, dont les actions montées dans les bassins géographiques représentent le plus gros volume (80% du plan académique de formation 2010-2011). D'autre part, le principe de l'élaboration de la demande de formation, lors

d'une assemblée générale de correspondants d'établissements, va nécessiter des arbitrages. L'extension du champ des pratiques sociales de référence (les pratiques sportives, de compétition, de loisir et d'entretien), l'évolution de leurs formes d'existence et l'importation dans les programmes scolaires de nouvelles activités font de la question des rapports EPS/APSA, l'une des plus récurrentes de la profession et entraînent un besoin constamment renouvelé de formation dans les APSA. Or, l'une des particularités de l'EPS est la très grande diversité locale en matière d'équipements sportifs, ce qui implique, une variété des APSA programmées dans les cursus scolaires par les équipes, y compris dans des établissements voisins, et, par conséquent, la nécessité, de négocier au niveau de la formation, l'établissement de priorités dans le choix de celles à programmer. Une forme de « turnover » s'installe donc, pour donner satisfaction au plus grand nombre, et dans un contexte de réduction budgétaire, il devient difficile, pour les formateurs qui ne disposent que de 12h ou 18h (durée d'une action de bassin), de répondre à l'ensemble des questions que posent les enseignants.

Les transformations structurelles les plus récentes de l'organisation de la FC EPS, avec la disparition du dispositif décentralisé à la rentrée 2011, ont encore complexifié la tâche assignée aux formateurs, en entraînant une forte réduction des espaces de négociations entre formés et formateurs du fait de la suppression des animateurs de bassins ; d'autre part, les restrictions budgétaires associées à la « RGPP » ont conduit à un calibrage des actions sur un format réduit à deux journées, assorti d'une obligation de résultats de plus en plus prégnante : un haut niveau d'expertise dans la maîtrise des contenus et procédures d'enseignement est attendue par l'inspection pédagogique régionale chez les enseignants ayant suivi des actions de formation.

#### **1.2.2.2 Des intervenants « intérimaires »**

Les intervenants dans ces formations, sont le plus souvent des enseignants d'EPS, exerçant dans un établissement du second degré, formateurs occasionnels reconnus par leurs pairs ou repérés par l'institution à partir de leur expertise dans l'enseignement de telle ou telle activité sportive. Selon Durand (2009), certains facteurs pèsent sur les interactions entre ce type de formateurs, « *professionnels du travail en question* », et les formés, par exemple l'incapacité des professionnels expérimentés à identifier les problèmes des formés ou à se débarrasser d'un modèle transmissif de la formation, d'où une formation souvent éloignée

du travail. Ils constituent un pool hétérogène, non permanent, réuni deux journées par an lors d'une action de formation de formateurs dont l'objectif est double : d'une part, permettre l'appropriation des prescriptions contenues dans le cahier des charges académique<sup>14</sup>, d'autre part, les outiller dans leur tâche consistant à « *Aider les enseignants d'EPS à être mieux armés pour permettre à leurs élèves d'acquérir les compétences définies par les programmes de la discipline* », dans une perspective de mutualisation et d'harmonisation des stratégies et des contenus de formation. C'est ce regroupement de formateurs auquel s'ajoutent les animateurs de bassin que nous appellerons, dans notre intervention-recherche, le « collectif élargi ».

### 1.2.3 Les prescriptions qui pèsent sur l'activité des formateurs

Ces temps de regroupements donnent ainsi lieu à deux types de prescriptions évoquées au niveau a) de notre modélisation : les prescriptions primaires, précisant les exigences institutionnelles nationales ou académiques, relayées par les attentes de l'inspection pédagogique, et celles liées aux orientations promues par les responsables de formation de l'IUFM, à partir de leurs propres travaux de recherche et/ou de leurs engagements dans des mouvements pédagogiques ou associations de spécialistes, que Goigoux (2007) qualifie de prescriptions secondaires. Saujat (2010) compte également à ce niveau les normes antécédentes (Schwartz, 2000) comportant différents types de savoirs constitués sous forme de procédures, de codifications organisationnelles liées aux formes sociales du travail, de contraintes hétéro déterminées ; produits d'une construction historique et collective, ces normes « *font également signe vers des valeurs* » (p. 601). Il s'agira ici, par exemple, des conditions spatio-temporelles d'accueil des formations sur les lieux de pratiques et des contraintes matérielles liées à l'utilisation des installations sportives des établissements scolaires, mais aussi des conceptions socio constructivistes qui animent la profession, ou encore des valeurs de convivialité et de partage des émotions autour de la pratique sportive.

---

<sup>14</sup> Diffusé chaque année par le recteur et ses représentants disciplinaires, les IA- IPR, le cahier des charges pour l'élaboration du plan de formation des personnels précise les orientations prioritaires de la politique académique de formation ainsi que les stratégies de mise en œuvre.

Les thèmes abordés dans ces moments de travail <sup>15</sup> ont successivement concerné les outils à proposer aux enseignants pour leur permettre :

- de définir les niveaux de compétence que les élèves doivent acquérir et les situations dans lesquelles les identifier,
- de construire des formes de pratique scolaire favorisant l'accès de tous les élèves aux apprentissages,
- de concevoir les articulations entre les différents types de compétences des programmes,
- de s'approprier et manipuler les variables didactiques nécessaires à la conception et la régulation des situations d'apprentissage proposées aux élèves;
- et plus récemment, avec le développement des techniques audiovisuelles numériques, de donner à voir, dans les différentes APSA, une « image de la compétence » : il s'agissait de définir de façon claire et d'illustrer par la vidéo « *ce que sait faire un élève compétent à tel niveau d'exigence des programmes* ».

Ce rapide panorama montre bien que la réflexion menée, lors des journées de regroupement des formateurs, sur les contenus de la FC EPS valorisait la dimension didactique comme centre de gravité des actions à conduire, contribuant ainsi à nourrir une prescription primaire et secondaire captive d'une conception « unifinalisée » de l'activité enseignante, dans laquelle le travail d'enseignement est réduit à son objet consistant à organiser les conditions de l'étude pour les élèves (Saujat, 2010).

Si nous reprenons notre formalisation (à son niveau b), ces moments de regroupement pourraient être l'occasion d'une première mise à l'épreuve des prescriptions descendantes (Six, 1999) débouchant ainsi sur « *la production endogène d'obligations génériques* » (Saujat, 2010, p. 57). Nous convoquons ici le concept de genre professionnel que Clot et Faïta (2000) décrivent comme des « systèmes ouverts de façons de faire et de penser partagées », véritables « intercalaires sociaux » qui médient le rapport aux prescriptions de l'activité de travail personnelle. Nous avons évoqué plus haut l'importance que nous accordons à cette phase car une défaillance dans le re-travail des prescriptions au sein du collectif renverrait les formateurs à eux-mêmes, les contraignant à trier tous seuls entre les différentes sources de prescription, qu'elles viennent « d'en haut » ou « d'en bas ».

---

<sup>15</sup> Pendant la période de 2002/2003 à 2005/2006

Cependant, le contenu de ces journées, en privilégiant la dimension didactique, s'alimentait à une double focalisation sur des *savoirs de la tâche* (Savoyant, 2008), celle de l'enseignant mais aussi celle du formateur, savoirs formulés « *en termes de transformations des objets de travail [de l'enseignant et du formateur], de produits et de résultats à obtenir qui vont permettre de définir autant d'actions à réaliser* » (p. 94). Or lorsque « *ce type de savoir « orienté tâche » tend à occuper la plus grande partie de l'espace (de formation) au détriment de savoirs qui sous-tendent plus directement l'activité* » (Rabardel & Six, 1995, p. 34) c'est la réflexion sur le travail réel (de l'enseignant comme du formateur) qui se trouve empêchée, et en conséquence, l'advenue d'un réel débat « *sur les valeurs, les dimensions pertinentes de l'activité et les conditions du travail nécessaires pour réaliser un travail de qualité* » (Caroly & Barcellini, 2013, p. 39). En outre le caractère occasionnel de la fonction des formateurs FC rend difficile l'inscription dans une histoire collective, le genre professionnel n'est donc pas « *historiquement et socialement construit* » (Bournel Bosson, 2011, p. 150) et ne constitue pas une ressource solide pour le formateur lorsqu'il se retrouve en situation de travail, c'est-à-dire en situation de trier entre toutes ces sources de prescription (Daniellou, 2002). Ces « débats de normes » (Schwartz, 2000) se poursuivent avec les auto-prescriptions (niveau c) que va se donner le formateur lorsqu'il prépare son intervention et réalise un ensemble de choix guidés par des valeurs d'arrière-plan (Faïta, 1999) mais aussi par la prise en compte des conditions plus concrètes des situations de formation (les conditions humaines, organisationnelles, sociales, techniques, didactiques de la formation, etc.).

La dernière source de prescription remonte de la « matière travaillée » (niveau d). Ici, la matière est humaine et les formateurs ne manqueront pas de faire face à une hétérogénéité des attentes et des niveaux, aux imprévus de la situation, aux résistances exprimées, aux préoccupations des stagiaires... Si les enseignants d'EPS d'un même bassin de formation parviennent à s'accorder sur le libellé d'une action à programmer, les raisons qui les poussent ne sont pas homogènes. Ainsi que l'a montré Roux-Perez (2004) dans une étude sur les valeurs et représentations professionnelles partagées au sein du groupe professionnel des enseignants d'EPS, lorsque ceux-ci expriment les difficultés au quotidien, elles sont d'ordre pédagogique pour 18% ; d'ordre didactique pour 17%, mais elles touchent aussi aux conditions de travail, ou aux difficultés relationnelles avec les enseignants ou l'équipe de direction, à l'évolution des textes officiels, etc..., autant de

raisons pour demander une formation. Interrogés par questionnaire sur les qualités professionnelles requises, à partir du référentiel de Paquay et Wagner (L. Paquay & Wagner, 1996) les enseignants répartissent leurs réponses entre : « *construire des contenus pour que l'élève progresse* » (22%), savoir « *être en relation* » (15%), mais encore « *savoir s'adapter rapidement au contexte du cours* » (10%) et « *bien connaître la psychologie de l'adolescent* » (10%). Nous pensons que ces différentes conceptions peuvent générer différentes attentes du point de vue des modes d'approche des APSA étudiées, des éléments de transposition didactique sur lesquels les enseignants espèrent des réponses. Enfin, si l'on étudie, toujours avec Roux-Perez, le rapport des enseignants d'EPS à la prescription et plus particulièrement à la prise en compte des finalités<sup>16</sup> de la discipline, on constate que celles-ci constituent une permanence et un point d'appui commun à l'ensemble des enseignants; pour autant, selon l'auteur, « *chacun interprète les textes à son avantage* ». Ainsi, chaque enseignant peut valoriser l'une ou l'autre des finalités comme prioritaire et supposer ensuite une ouverture aux deux autres (secondaires) en justifiant ses choix pédagogiques. Selon l'entrée choisie, il ne s'agira pas du même type d'enseignement. Il sera sous-tendu par une conception différente de la discipline et une prise de position vis-à-vis du rapport APSA/EPS. En fait, les programmes, éléments incontournables dans les autres disciplines, restent nécessairement ouverts en EPS ; par ailleurs, l'auteure évoque « *un monde « clivé » entre tenants des APSA (continuité et spécificité culturelle de l'EPS) et tenants de l'EPS, discipline d'enseignement, visant la réussite de tous et cherchant à rendre l'élève acteur de ses apprentissages (changement et intégration)* » (p. 83). Si cette présentation dichotomique des enseignants d'EPS nous paraît assez caricaturale, et, selon nous, mériterait discussion, elle permet cependant d'augurer d'une multiplicité des attentes des enseignants d'EPS en formation sur les APSA. Ces attentes variées constituent autant de prescriptions « remontantes » qui vont peser sur les choix réalisés par les formateurs et de même que, selon Amigues (2009) l'activité enseignante est prise en tenaille entre prescriptions descendantes et remontantes, l'activité du formateur de FC EPS va être travaillée par ce double jeu de prescriptions. Le travail réel qui se déroule en session de formation, travail en co-activité avec les

---

<sup>16</sup> Selon les programmes du second degré « L'EPS a pour finalité de former un citoyen, cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué. » dont la visée passe par la poursuite de trois objectifs : Le développement et la mobilisation des ressources individuelles, L'éducation à la santé et à la gestion de la vie physique et sociale, L'accès au patrimoine de la culture physique et sportive

enseignants, constitue donc le troisième lieu de mise à l'épreuve des prescriptions. Le formateur, devenu « *le gestionnaire et l'opérateur de sa propre prescription* » (Saujat, 2010, p. 58), s'appuie, pour le faire, sur des gestes de métier, sous réserve qu'ils soient disponibles pour qu'il puisse en disposer (Clot et Faïta, 2000).

### **1.3 Travail de la demande initiale et constitution du groupe d'analyse**

L'installation du cadre de l'intervention, telle que nous l'envisageons requiert « *un long travail d'observation des situations et des milieux professionnels afin d'en produire des conceptions partagées avec les travailleurs* » (Clot et al., 2001, p. 21) ; le développement qui précède rend compte d'une partie de ce travail, largement facilité par une implication de longue date dans l'organisation de la FC EPS, suite aux différentes responsabilités que nous y avons assumées, d'abord comme enseignante du second degré, puis plus récemment dans l'exercice des missions confiées à l'IUFM. Cependant, il ne serait pas complet si les professionnels n'y étaient pas associés ; l'activité réflexive de chacun à l'égard de son activité est d'autant plus nécessaire dans notre étude que la demande initiale n'émane pas des formateurs eux-mêmes mais de l'institution ; il va s'agir alors de permettre au collectif de travail de prendre en charge la demande qui lui est adressée.

La phase d'échanges et de dialogue avec le collectif de professionnels associé à la recherche a débuté lors d'une journée de regroupement des formateurs en Novembre 2006 ; nous avons sollicité le concours d'un enseignant chercheur de l'équipe ERGAPE dans le but de sensibiliser les formateurs aux nécessaires articulations entre les dimensions didactique et ergonomique de l'activité de l'enseignant d'EPS : nous leur avons demandé, à partir de leur ressentis en cours de stage, de répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont, selon vous, les conditions qui favorisent une appropriation et une utilisation à venir des contenus proposés en formation ?
- De quelle nature sont les obstacles, les réticences qui empêchent la pénétrabilité des propositions dans les pratiques d'enseignement ?

Cette réflexion collective sur les pratiques de formation et leurs conséquences sur l'activité des enseignants, étayée par les apports de l'enseignant chercheur ergonomiste, a permis de dégager un principe partagé : la nécessité de passer d'une posture où les outils sont pensés uniquement par rapport à l'activité des élèves, à une posture où l'on pense à des outils pour

faciliter l'activité de l'enseignant, en acceptant l'idée que les formés vont « tordre » ces outils pour les mettre à leur main.. C'est donc cette question de la « conception continuée » selon laquelle le concepteur de l'outil n'est pas seulement l'expert qui le propose mais aussi l'enseignant que le transforme pour en faire usage qui sera retenue comme objet de réflexion par le groupe.

Nous avons choisi d'appréhender la manière dont les outils proposés en formation sont utilisés dans l'activité quotidienne de l'enseignant, de comprendre comment celui-ci les transforme pour se les approprier, ou encore pourquoi il les rejette ou ne parvient pas à en faire des instruments de son action, notre hypothèse étant qu'un tel éclairage sur le travail des enseignants interrogerait, en retour, les pratiques de formation.

Nous avons ensemble pris la décision de filmer l'activité de l'enseignant dans sa classe, le temps d'une leçon d'EPS, afin de pouvoir mettre en discussion les façons de faire d'un expert et celles d'un néophyte dans une même APSA, et repérer ainsi les éventuelles torsions des outils. Le projet initial consistait à recueillir pendant l'année en cours, les enregistrements vidéos des séquences en classe d'enseignants volontaires, ainsi que les commentaires des autoconfrontations, afin qu'ils soient exploités lors des deux journées du stage de formation de formateurs programmé en novembre de l'année suivante; ce collectif serait composé de dyades asymétriques d'enseignants expérimentés associant, à un formateur spécialiste dans une APSA, un formé que nous qualifierons de « *néophyte* », c'est-à-dire menant une première expérience dans cette même APSA.

Cette proposition est rapidement apparue irréaliste au regard des échéances et périlleuse au plan affectif pour les collègues qui accepteraient de jouer le jeu face à un public insuffisamment sensibilisé à cette problématique ; nous avons donc opté pour une formule en deux temps.

Une première journée de formation a permis, l'année suivante, de poursuivre et étendre la phase de sensibilisation des formateurs à cette perspective de conception continuée, et plus largement, à une approche ergonomique de l'activité enseignante. Une intervention sur la notion d'efficacité, analysée du point de vue de l'ergonomie, a apporté un éclairage sur les compromis opératoires que l'on est obligé de passer pour faire face aux exigences de la situation d'enseignement, et permis d'argumenter sur l'intérêt d'aller voir ce que les formés font des outils qu'on leur propose lorsqu'ils retournent dans leurs classes. Nous

avons ensuite ouvert la discussion à partir de documents vidéo (issus de matériaux construits en formation initiale, lors de visites de professeurs stagiaires) montrant la façon dont certains outils mis à disposition des formés vivent en fonction des contextes d'utilisation. Cette séquence de formation fut l'occasion, pour le groupe de formateurs, d'initier la construction d'une référence partagée. A la fin de cette journée, nous mettions en perspective la constitution d'un collectif restreint, représentatif de notre milieu de travail, acceptant de se prêter au protocole méthodologique des autoconfrontations. Nous avons demandé aux formateurs volontaires de se rapprocher d'enseignants ayant l'intention d'utiliser dans leur classe les outils qu'ils leur avaient proposés en formation en vue de la construction d'un corpus vidéo que l'on exploiterait dans les regroupements de formateurs à venir. Une première dyade, en danse Hip Hop, a émergé du groupe, ainsi que l'accord de principe de la participation de 4 autres formateurs respectivement spécialistes de danse contemporaine, athlétisme, escalade et sports collectifs de petit terrain (hand-ball et basket-ball). Ces APSA diffèrent par la nature des instruments didactiques utilisés, et, par conséquent posent des types de problèmes variés pour un enseignant néophyte. Nous pourrions alors comparer les obstacles et les conditions favorables à un impact des formations sur les pratiques, en nous centrant sur le processus de genèse instrumentale.

La deuxième journée de formation programmée six mois plus tard devait permettre l'exploitation des données recueillies autour de deux questions précisant notre objet de réflexion initial:

- A quel moment les torsions opérées par le néophyte sont-elles positives, au sens où elles lui permettent d'insérer les artefacts proposés dans son activité et de les adapter à son contexte particulier d'utilisation.

- A quel moment dénaturent-elles ces propositions, empêchant ainsi, chez les élèves et/ou chez les enseignants l'émergence des compétences attendues

Ainsi, la composition du groupe représentatif du milieu de travail associé à la recherche, le choix des séquences d'activité filmées soumises à l'autoconfrontation et la manière de définir l'objet de notre étude ont été négociés au cours de trois journées de débats et d'apports notionnels ; la mise à profit de ces moments de regroupement des formateurs pour s'assurer de leur réel concours constitue à nos yeux une solution originale dans un

contexte institutionnel limitant à cause du temps disponible et du caractère labile du collectif des professionnels concernés par l'étude.

#### **1.4 Autoconfrontations et retours vers les collectifs: la conjugaison des expériences... et des contraintes.**

Le déroulement du protocole des autoconfrontations, tel que nous l'avions prévu, s'est heurté à un double système de contraintes : celui dicté par les exigences méthodologiques, avec le respect de la chronologie des différentes phases et de leur distribution temporelle, afin de garantir le maintien du rapport dialogique et celui dicté par la réalité professionnelle des enseignants engagés dans la recherche. Aux problèmes de disponibilité personnelle, récurrents lorsque l'on s'adresse à des enseignants fortement investis dans différents secteurs de leur activité professionnelle, se sont ajoutées des contraintes spécifiques à l'organisation de l'enseignement de l'EPS et de la formation de ses formateurs. D'une part, la programmation des APSA enseignées est planifiée annuellement et difficilement modifiable en cours d'année scolaire car les installations sportives sur lesquelles travaillent les enseignants sont partagées et rarement interchangeables ; il aurait donc fallu que l'expert, comme le néophyte, aient programmé l'APSA qui les concernait dans une même fenêtre temporelle pour réaliser les films de leur activité de travail, puis que nous trouvions, dans les emplois du temps hebdomadaires, des créneaux communs disponibles pour permettre les autoconfrontations, plus particulièrement pour les croisées, ce ne fut pas le cas. De surcroît, si l'une des dyades était effectivement constituée dès novembre 2007, les quatre autres restaient à compléter : deux d'entre elles le furent à partir de formations animées en 2008 (en danse contemporaine et en basket-ball), les deux autres n'ont pu aboutir, nous ne disposons en escalade et en athlétisme que des images filmées des enseignants experts (leçons d'EPS et autoconfrontations simples). D'autre part, le processus de réflexion engagé avec l'ensemble des formateurs était rythmé par les deux journées de regroupement annuelles, en général la première en novembre et la seconde au cours du deuxième trimestre de l'année scolaire. Afin d'entretenir une dynamique des échanges, et de préserver dans ce collectif élargi une continuité historique du travail engagé, nous avons tenu à alimenter chacune de ces journées, des apports de notre étude en cours ; dans ce travail, formation de formateurs et intervention-recherche sont intimement mêlées, s'alimentent et se

contraignent mutuellement. De ce fait, les autoconfrontations sont parfois arrivées tardivement par rapport aux enregistrements initiaux et l'ordre des phases a été quelque peu bousculé. Il est coutumier de décrire la méthode des autoconfrontations en trois phases (Clot et al., 2001; Faïta & Vieira, 2003) ; si nous pouvons clairement identifier la première, celle de la constitution du groupe d'analyse, dans notre mise en œuvre, nous verrons que les deux suivantes, celle de la réalisation des enregistrements et celle du retour devant le(s) collectif(s) professionnel(s), ne se succèdent pas mais s'enchevêtrent : ainsi la première confrontation croisée entre les deux enseignants concernés par le Hip Hop, celle sur la pratique de l'enseignant néophyte, ainsi qu'un premier retour devant le collectif élargi, se sont déroulés avant les enregistrements relatifs à l'activité de l'expert ; nous reviendrons sur ces entorses au protocole que nous regarderons comme une genèse instrumentale (Daniellou, 2006b) dans le développement de notre propre activité de chercheur analyste.

Nous retraçons ci-dessous l'historique de cette deuxième phase de notre intervention en distinguant deux étapes.

#### **1.4.1 Première étape : enregistrements de la dyade Hip Hop, et retours au collectif élargi**

- **les enregistrements de l'activité de l'enseignant néophyte en danse Hip Hop** (Jérémy) ont eu lieu au début de l'année 2008 (film de la leçon en janvier ; autoconfrontations simple et croisée en février).

- **le premier retour au collectif élargi** s'est déroulé fin Mars 2008 ; nous avons soumis à la discussion du groupe un montage présentant des séquences de l'activité de Jérémy, en classe, dans son autoconfrontation simple, et dans l'autoconfrontation croisée en présence du chercheur et du formateur expert, Guillaume ; ces différents extraits, choisis avec les deux protagonistes, d'une part donnaient à voir les préoccupations concurrentes générées par l'enseignement d'une activité nouvelle chez cet enseignant expérimenté et les compromis opératoires réalisés pour y faire face, d'autre part pointaient certaines torsions des outils, susceptibles de faire obstacle aux apprentissages des élèves. Les échanges réalisés à partir de ces images filmées ont suscité en retour des interrogations sur les contenus des formations et ouvert de nouvelles perspectives en terme de stratégies de formation.

- **Les enregistrements de l'activité de Guillaume, l'expert en Hip Hop** ont été effectués au cours du premier trimestre de l'année scolaire 2008/2009.

- **Le collectif élargi**, a été regroupé à deux reprises au cours de l'année 2008/2009 : en novembre 2008 et juin 2009 ; faute de temps, le travail n'a pu être documenté par un montage vidéo ; pour pallier à cela, nous avons demandé aux deux enseignants déjà impliqués dans la recherche, de témoigner de leur expérience et de soumettre au débat les « leçons », les perspectives de transformation de leur activité (d'enseignant ou de formateur) qu'ils tiraient de ce travail d'analyse et les éventuelles conséquences à envisager pour l'évolution des dispositifs de formation continue. Pour pouvoir donner suite aux réflexions engagées au sein du collectif et envisager de nouvelles modalités d'intervention, invitant à l'activité de travail ordinaire de l'enseignant dans les actions de formation, le recours aux images filmées d'activité de classe s'est imposé et la maîtrise de l'outil vidéo et des techniques de montage est devenue une priorité de la formation des formateurs.

#### **1.4.2 Deuxième étape : la constitution du collectif restreint et l'enrichissement du corpus.**

Au cours de l'année scolaire 2009/2010, nous avons pu consacrer une partie des moyens alloués à la formation des formateurs<sup>17</sup> à l'élargissement et la stabilisation du milieu de travail associé à notre recherche : les dyades d'enseignants engagés dans le protocole des autoconfrontations ont pu bénéficier de 4 demi-journées sur convocation, mises à profit pour organiser certaines confrontations croisées ou pour étendre le travail d'analyse à ce collectif restreint. Nous avons donc procédé à de nouveaux enregistrements : auprès d'une dyade en danse contemporaine, d'un expert en athlétisme au cours du premier trimestre, et d'une dyade en basket-ball au cours du troisième, enfin, nous avons filmé notre première dyade (celle du Hip Hop) lors d'une nouvelle expérience de classe, aussi bien pour le néophyte que pour l'expert. Nous avons procédé, par souci de cohérence aux autoconfrontations simples et croisées, cependant nous n'avons retranscrit et utilisé au regard de notre objet d'étude que l'autoconfrontation simple de Jérémy. Notre collectif restreint, désormais constitué, s'est réuni cinq fois : sur trois demi-journées entre mars et

---

<sup>17</sup> L'autre partie ayant été allouée à des formations à la vidéo, aucun regroupement du collectif élargi n'a eu lieu en 2009/2010.

juin 2010 ; à deux reprises et en soirée seulement, au cours de l'année scolaire suivante en février et juin 2011.

***Les sept membres du collectif restreint :***

Les enseignants ayant vécu cette partie de la recherche sont tous des enseignants expérimentés, titulaires de leur poste depuis un certain nombre d'années. Nous les présentons dans le tableau 1 ci-dessous en précisant la dyade à laquelle ils appartiennent, leurs prénoms, leurs années d'ancienneté dans le métier, le type d'établissement dans lequel ils exercent, et leur statut en lien avec l'intervention.

<b>Dyade / APSA</b>	<b>Prénom Années ancienneté</b>	<b>Etablissement d'exercice</b>	<b>Statut</b>
Dyade Danse Hip Hop	Jérémy - 12 ans	Collège semi-rural Milieu favorisé	Néophyte en Hip Hop Animateur de bassin
	Guillaume - 12 ans	Collège grande ville Education prioritaire	Formateur en Hip Hop
Dyade Basket-ball	Fabien - 10 ans	Collège ville moyenne milieu mixte	Néophyte <sup>18</sup> en BB Formateur en rugby
	Eddy - 22 ans	Collège ville moyenne Milieu favorisé	Formateur en sports collectifs (BB ; HB)
Dyade Danse Contemporaine	Eddy - 22 ans (le même)	Collège ville moyenne Milieu favorisé	Néophyte en danse Formateur en sports collectifs
	Sandra - 17 ans	Lycée ville moyenne Milieu mixte	Formatrice en danse contemporaine
Activité Athlétisme	Greg - 12 ans	Collège ville moyenne Milieu favorisé	Formateur En Athlétisme Animateur de bassin
Activité danse Hip Hop	Catherine <sup>19</sup> – 30 ans	Collège ville moyenne milieu mixte	Néophyte en Hip Hop Pas de responsabilité en FC

**Tableau 1 : les membres du collectif restreint**

<sup>18</sup> Ce n'est pas sa première expérience dans l'enseignement du Basket-ball, mais une première mise en œuvre de la forme de pratique proposée par le formateur.

<sup>19</sup> Catherine a été filmée et auto confrontée à ses propres images ; elle a participé aux premiers regroupements du collectif restreint, puis pour des raisons personnelles a choisi de mettre fin à sa participation, nous ne nous appuyerons pas par conséquent sur son ACS.

Le choix des participants repose essentiellement sur un volontariat souvent catalysé par l'existence de relations personnelles, amicales ou professionnelles entre les enseignants entre eux, entre les enseignants et le chercheur. Ils ont répondu positivement à une sollicitation écrite que nous avons adressée en septembre 2009 à un panel d'enseignants de l'académie. Cette présentation rapide nous permet d'identifier que tous, sauf Catherine assument des responsabilités en FC : animateur de bassin et/ou formateur. Nous voyons également qu'Eddy est doublement impliqué, avec le statut de formateur expert en sports collectifs et de néophyte en danse, il l'est sur des statuts différents. Rappelons aussi que nous avons procédé, pour Jérémy et Guillaume à de nouveaux enregistrements deux ans plus tard. Leur ancienneté dans le métier est variable, cependant, tous ont partagé des référents communs en terme de formation : à l'exception d'Eddy, ils sont tous issus des cursus IUFM, et seul Guillaume n'a pas fait ses études dans l'académie d'Aix-Marseille. Eddy, fréquemment sollicité comme conseiller pédagogique auprès d'étudiants ou de professeurs-stagiaires et formateur en FC partage la culture locale de formation.

### *Les réunions du collectif restreint*

Nous présentons dans le tableau 2 le calendrier des réunions du collectif restreint en précisant les dates, les participants, les thèmes de travail

Dates et conditions de la réunion	Les participants	Les thèmes
19/03/2010 14h/17h enregistrement audio	Catherine, Eddy, Guillaume, Jérémy, Sandra, Chercheur.	Installation du groupe et définition des orientations de travail Préoccupations concurrentes ; compromis et torsions des outils à partir de l'activité du néophyte ; Présentation d'images en Hip Hop.
10/06/2010 14h/17h Enregistrement vidéo	Catherine, Eddy, Fabien, Jérémy, Sandra, Chercheur	les savoirs incorporés ; les « passés sous silence » en formation ; à partir de l'activité de l'expert Présentation d'images en danse contemporaine et en hip hop
25/06/10 14h/17h Enregistrement vidéo	Catherine, Eddy, Fabien, Greg, Jérémy, Chercheur	Autoconfrontation Croisée « collective » sur le film de l'expert en BB
11/02/2011 18h/20h Enregistrement vidéo	Eddy, Guillaume, Jérémy, Sandra, Chercheur	Réflexion sur la nature des ressources (numériques) à construire pour favoriser le réinvestissement des contenus dans les pratiques quotidiennes. A partir de l'activité des formés et des néophytes en danse.
25/06/2011 18h/20h Enregistrement audio	Eddy, Greg, Jérémy, Sandra, Chercheur	Projet de production de ressource et de retour vers le commanditaire ; institutionnalisation du groupe

**Tableau 2 : les réunions du collectif restreint**

### ***La première réunion du collectif restreint associé à la recherche***

Elle a eu lieu en mars 2010 ; nous y avons présenté le cadre méthodologique de la recherche, les enjeux et les conceptions qui le sous-tendent, et défini avec eux les conditions et les principes déontologiques de leur collaboration :

- les travaux de recherche ne sont pas communiqués à la hiérarchie, du moins avant la fin de l'intervention;
- l'anonymat est respecté;
- tous les enregistrements concernant chaque participant sont sa propriété; le chercheur s'engage à communiquer les retours verbatim dès qu'ils sont mis en forme;
- chacun peut, à tout moment, décider de se retirer du groupe de travail ;
- Les séquences vidéo soumises au débat dans le collectif élargi sont choisies, le plus souvent possible, par le collectif restreint et toujours avec l'accord des personnes concernées par les images.

Afin de nous accorder sur les orientations de travail et d'illustrer pour les nouveaux arrivants, la démarche méthodologique des autoconfrontations, nous avons soumis aux commentaires du groupe, certaines séquences choisies dans les autoconfrontations simples et croisées déjà réalisées auprès de Jérémy et Guillaume. Au cours de cette première réunion la production de ressources vidéo pour la formation dans le but d'inciter une mise en œuvre après un stage a été envisagée par les membres du collectif comme une manière de finaliser le travail : il s'agirait de présenter de manière articulée et commentée, l'activité de l'expert et celle du néophyte, c'est-à-dire, en reprenant les propos de Jérémy, « *non pas l'idéal, mais, à un moment donné le compromis, qui permet de fonctionner* », ces propositions font réponse aux interrogations soulevées un an auparavant par le collectif élargi des formateurs.

### ***Les autres réunions du collectif restreint***

Elles ont permis de remettre en circulation les thèmes ayant émergé de manière récurrente au cours des différentes autoconfrontations et ont donné lieu à de nouvelles interprétations ; nous avons choisi les séquences en vue de maintenir le mouvement dialogique autour de ce que les protagonistes ont vu de leur travail en cherchant à préserver, malgré les contraintes déjà évoquées, le processus continu depuis les

autoconfrontations simples, et à favoriser la relation entre les différentes activités, c'est ce qui permet l'émergence de nouveaux « régimes de signification » (François, 1998, p. 154) ; ce processus de co production de sens s'installe dans une alternance entre expériences de classe, d'autoconfrontations et de travail collectif sur et à propos des expériences de chacun.

***Une autre forme d'alternance entre collectif restreint et collectif élargi à l'ensemble des formateurs***

Instaurée pendant cette phase de l'intervention, cette « navigation » entre les différents moments de regroupement des deux collectifs, nous est parue nécessaire pour permettre la prise en charge, par l'ensemble des formateurs, de la demande initiale, afin de mettre en mouvement et en discussion les règles de métier à (re)construire pour (re)concevoir l'intervention en formation. Notre rôle, dans le pilotage de l'intervention, a consisté à documenter les sessions de travail afin d'alimenter le processus de réflexion initié, en ayant le souci que cela se fasse toujours au bénéfice des différents acteurs et de la demande à l'origine de l'intervention : le choix des questions et des séquences mises en débat médiatisait les rapports entre les deux collectifs. Lors de la session du 22/10/2010, nous avons présenté des séquences d'autoconfrontation simple et croisée sur l'activité des deux experts en danse, Hip Hop et contemporaine mettant en évidence certains savoirs incorporés pourtant passés sous silence en formation ; dans la continuité de ce travail, lors de la session du 11/01/2011 nous avons élargi l'analyse aux autres APSA en soumettant, cette fois, aux commentaires des formateurs les images filmées de divers experts dans leur milieu de travail ordinaire ; les séquences étaient choisies par leurs auteurs pour faire émerger ces « savoirs implicites » (Savoyant, 2008) constituant autant d'éléments de l'expertise professionnelle non délivrés en formation et pourtant opératoires, dans le but de susciter les questionnements sur la façon de les prendre en compte dans les contenus de formation et/ou les modalités d'intervention.

Le double statut des professionnels en présence dans notre étude (formateurs spécialistes de leur discipline, et enseignants néophytes dans d'autres APSA) favorise le partage d'expérience à partir de points de vue différents et permet d'organiser un « frottement des genres » (Saujat, 2010) entre formateurs et formés, susceptible de produire un processus de double étayage décrit par ailleurs entre novices et expérimentés (Faïta et Saujat, 2005). En

effet, si les néophytes étayent l'activité des formateurs en rendant visible à leurs yeux, le réel de leur activité professionnelle, réciproquement, les enseignants spécialistes, poussés dans leurs retranchements par les réactions et les questions de leurs collègues, redécouvrent des façons de faire, des savoirs professionnels incorporés, souvent passés sous silence en formation bien qu'identifiés par leurs interlocuteurs comme des éléments facilitateurs de l'activité de l'enseignant, éléments qui pourront alors être mis à la disposition des enseignants en formation pour étayer leur activité.

Cependant, les deux derniers regroupements du collectif élargi vont s'inscrire dans un contexte de triple rupture:

- Une rupture temporelle dans la mesure où un an et demi séparent le premier de ces deux rendez-vous au précédent
- Une rupture au niveau de la constitution du collectif liée au caractère intérimaire des formateurs
- Enfin, une rupture institutionnelle importante car en Janvier 2010, pour des raisons de restrictions budgétaires, le statut d'animateur de Bassin est supprimé, entraînant la disparition du dispositif historique de la FC EPS et le remplaçant par une organisation centralisée de la formation continue totalement pilotée par l'Inspection Pédagogique Régionale.

Bien que notre action en formation de formateurs se poursuive, encore à l'heure actuelle, dans le prolongement des réflexions initiées, nous considérons que l'intervention s'achève en juin 2011 avec le dernier regroupement du collectif restreint et un retour vers le commanditaire. Pendant le temps de l'intervention, nous avons œuvré pour faire de la co-analyse du travail enseignant une source d'interrogations et de transformations de l'activité des formateurs ; cependant, les situations de travail et leur analyse peuvent également servir de support à l'élaboration de ressources pour la formation ; c'est ce que nous avons l'intention d'entreprendre, avec le collectif restreint d'enseignants associé à notre recherche, à partir des matériaux co-élaborés au cours de l'étude. Nous avons le projet de prolonger notre collaboration au sein d'un Groupe de Production de Ressources dans le double objectif de produire des artefacts filmiques à destination des formateurs et de participer aux travaux du Groupe Technique d'Etude et de Production (GTEP) EPS.

Ce groupe rassemble, sous l'égide de l'Inspection Pédagogique Régionale, une cinquantaine d'enseignants volontaires, désireux d'alimenter un conservatoire des pratiques d'EPS, en produisant des vidéos pouvant porter sur l'image de la compétence des élèves, des scénarios d'enseignement, des formes de pratiques, des outils et astuces, ou encore la lecture de l'activité du pratiquant<sup>20</sup>. L'IA-IPR, pilote de ce groupe mais aussi à l'origine de la demande ayant motivé notre intervention, était d'autant plus favorable à notre participation qu'il y voyait « *l'occasion d'introduire une dimension de formation dans les travaux du GTEP, et de penser des articulations entre production de ressources dans les APSA et exploitation, « didactisation » de ces productions auprès de la profession* »<sup>21</sup>: notre participation aux séquences de présentation collective prévues dans les journées de regroupement du GTEP permettrait « *d'apporter un autre mode de lecture des propositions à l'étude et d'alimenter les discussions à partir d'aspects théoriques différents* »<sup>22</sup>. Un tel projet nous paraissait alors un aboutissement satisfaisant de l'intervention au sens où il permettait d'imprimer au milieu de travail enseignant des transformations sensibles et durables. Reconnu conjointement par l'IUFM et l'Inspection Pédagogique Régionale, ce groupe semblait réunir toutes les conditions pour fonctionner : lancé sur des suggestions émanant de certains participants du collectif, il disposait de moyens en temps de rencontre (3 journées dans l'année sur convocation), de la reconnaissance financière de l'engagement des participants (10 HTD chacun), d'un budget de fonctionnement et de la reconnaissance institutionnelle de l'Université et du Rectorat. Pourtant, le projet n'a pas abouti, nous aurons à cœur d'analyser les raisons de cet échec afin de mieux comprendre les mécanismes déclencheurs ou inhibiteurs du développement individuel et collectif de l'expérience professionnelle au cours de l'intervention.

Pour donner un point de vue synthétique de notre intervention, nous en resituons la chronologie dans le tableau 3.

---

<sup>20</sup> Conservatoire EPS Académie d'Aix-Marseille: <http://www.eps.ac-aixmarseille.fr>

<sup>21</sup> Propos recueillis lors de l'entretien de retour vers le commanditaire de juin 2011

<sup>22</sup> idem

Dates	Contenu
Novembre 2006	Première phase d'échanges et de dialogue avec l'équipe de recherche et prise en charge de la demande par le collectif élargi des professionnels concernés
Novembre 2007	Poursuite de l'analyse de la demande ; constitution partielle du collectif restreint et choix des séquences d'activité filmées
Janvier et février 2008	Premiers enregistrement de l'activité du néophyte en Hip Hop : - film de son activité d'enseignement - Autoconfrontation simple, puis croisée en présence de l'expert
Mars 2008	Premier retour au collectif élargi
Septembre octobre 2008	Premiers enregistrements de l'activité de l'expert en Hip Hop - film de son activité d'enseignement - Autoconfrontation simple, puis croisée en présence du néophyte
Novembre 2008	Deuxième retour au collectif élargi - Retour d'expérience des deux professionnels engagés dans le travail d'analyse
Mai à décembre 2009	Enregistrements complémentaires de l'activité des membres du collectif restreint - Dyade de Danse contemporaine - Experts escalade et athlétisme
Mars 2010	Première réunion du collectif restreint : présentation du cadre de la recherche
Mars à juin 2010	Enregistrements complémentaires de l'activité des membres du collectif restreint - Dyade de Basket Ball - Nouveaux enregistrements de la dyade Hip Hop - Nouvelle néophyte Hip Hop
Juin 2010	Deuxième et troisième réunions du collectif restreint
Octobre 2010 et janvier 2011	Réunions du collectif élargi ;
Février et juin 2011	Réunions du collectif restreint et Retour vers le commanditaire

Tableau 3 : chronologie de l'intervention

## 2 POUR ANALYSER LES DONNEES : QUELS PRINCIPES METHODOLOGIQUES ?

Le temps de la recherche succède à celui de l'intervention, l'action de terrain que nous avons conduite change alors de statut et les données issues de la co-analyse deviennent une ressource pour produire des connaissances; il s'agit maintenant de repérer ce développement que nous avons tenté de provoquer chez les professionnels et d'expliquer « comment ils s'y prennent pour développer leur activité ou comment ils s'empêchent de le faire » (Clot, 2008a, p. 74).

### 2.1 De l'étude de cas à la production de connaissances valides

Nous avons évoqué plus haut les liens étroits entre intervention, formation et recherche dans notre dispositif, liens qui, selon Rochex (2010), ne sont pas sans poser problème lorsqu'il s'agit de produire des connaissances scientifiques valides, notamment quand les dispositifs proposés se réclament d'une approche clinique. C'est bien l'option que nous avons choisie, il s'agit par conséquent de nous doter des garanties méthodologiques nécessaires pour que les résultats de nos analyses puissent prétendre à alimenter le débat scientifique. L'auteur identifie deux problèmes majeurs à partir de l'examen critique des nombreuses propositions de publication que son activité scientifique l'a conduit à expertiser : celui du mode de généralisation et celui de la portée des résultats présentés. Au moment où l'apprenti chercheur s'apprête à soutenir un point de vue personnel devant les représentants de la communauté scientifique afin de contribuer au débat, ces questions deviennent quasi existentielles : quelle est l'originalité de mon travail ? Qu'apporte-t-il à la communauté scientifique ? A-t-il une utilité sociale ? D'où tient-t-il sa légitimité ?

Rochex (*ibid*) soulève trois séries de questions interdépendantes qui résonnent comme autant de conditions pour garantir la robustesse des travaux d'inspiration clinique. L'assise conceptuelle est la première d'entre elles. Nous avons insisté dans notre présentation sur la forte cohérence entre les présupposés théoriques et le cadre méthodologique sur lequel s'appuie notre démarche d'intervention, cependant, la cohérence ne s'arrête pas avec l'intervention elle se poursuit dans le choix des outils de l'analyse-interprétation que nous présenterons dans la section suivante.

Nous comprenons la deuxième série de conditions évoquées par Rochex comme le dépassement du problème suivant : comment rendre compte de la singularité des sujets et/ou des situations inscrites dans des réalités historiques et sociales particulières sans justement enfermer l'objet de recherche « dans son contexte propre, dans un seul niveau de contexte » (*ibid.* p. 116). L'auteur propose d'y faire face dans un double travail de décontextualisation horizontale et verticale, que nous rapprochons de l'emprunt que font Clot et Leplat (2005) à Greco : pour ce dernier il y a « deux caractéristiques fondamentales de l'approche clinique: elle est **casuistique**<sup>23</sup>, puisqu'elle s'intéresse d'abord à des cas individuels qui ne sont jamais rigoureusement comparables; elle est **holistique**<sup>24</sup> (ou globaliste), puisque ses interprétations se réfèrent à un ensemble synchronique et diachronique de conduites, et non pas aux seules relations régulières entre conduites actuelles et situations qui les provoquent » (Gréco, 1968) cité par Clot et Leplat (2005, p. 291). A la suite de cette définition, les auteurs envisagent le problème de la généralisation sous ce double aspect synchronique et diachronique. La « dimension diachronique » est celle du développement dont il s'agit de découvrir le mécanisme, c'est ainsi que nous comprendrons, au regard de notre objet de recherche, le principe de décontextualisation « verticale ». La « dimension synchronique » qui concerne selon Clot et Leplat « la comparaison inter sujets ou/et inter conditions » (2005, p. 312) renvoie pour nous au travail de décontextualisation « horizontale » auquel nous invite Rochex, travail de « mises en relation, de comparaisons d'expériences ou de situations passées ou présentes » (2010, p. 115) qu'il rapproche du raisonnement consistant à penser par cas, c'est-à-dire à « procéder par l'exploration et l'approfondissement des propriétés d'une singularité accessible à l'observation. Non pour y borner son analyse ou statuer sur un cas unique, mais parce qu'on espère en extraire une argumentation de portée plus générale, dont les conclusions pourront être utilisées pour fonder d'autres intelligibilités ou justifier d'autres décisions » (Passeron & Revel, 2005, p. 9).

Ce double travail, s'il est nécessaire, ne rend pas aisée la présentation des analyses qui ne peut plus se concevoir comme la juxtaposition de récits d'expériences et ce d'autant moins que ces processus de décontextualisation, verticale mais aussi horizontale sont au principe même de la co-production des matériaux dans notre intervention. Au regard de nos

---

<sup>23</sup> Souligné par les auteurs

<sup>24</sup> idem

préoccupations de recherche, c'est par la dimension historique que nous entrerons dans les analyses, en nous donnant l'occasion de les suspendre, en faisant un pas de côté pour mettre en relation des histoires et des façons de penser ou d'agir et repérer « *la manière et la raison des singularités de se répéter* » (Hubault, 2007, p. 84). Dans notre étude les participants, tous enseignants d'EPS expérimentés, sont tantôt néophytes récemment formés dans une APSA, tantôt experts, formateurs dans une autre activité sportive ; à la traversée historique des contextes que permettent les temporalités du cadre des autoconfrontations s'ajoute leur insertion dans une pluralité de milieux de travail : celui de leur établissement, celui de la formation et celui de l'intervention ce qui favorise une sorte de « navigation horizontale » multipliant pour nous ces occasions « d'excursions » lorsque nous suivrons le mouvement dialogique au fil des entretiens.

La troisième série de conditions évoquée par Rochex tient à la nécessité de distinguer les modes de validation respectifs des analyses et interprétations selon que l'on se situe du point de l'intervention ou du point de vue de la recherche. Pour éviter la confusion il s'agit d'abord de différencier le temps de l'action formatrice et celui de la production de connaissance (Clot, 2004a; 2008b; Clot & Leplat, 2005). « *L'intervention clinique a besoin d'agir pour savoir* » (Hubault, 2007), et c'est à l'aune des transformations imprimées sur les professionnels engagés dans l'analyse que nous pourrions valider son efficacité ; l'action de terrain change ensuite de statut pour devenir le moyen d'une recherche dont l'objet est d'expliquer comment les transformations se sont produites. Nous distinguerons dans nos résultats, ceux qui relèvent de la visée formatrice de l'intervention, et ceux qui nous permettent d'apporter des réponses à nos questions de recherche.

## **2.2 Quels matériaux utiliser ?**

### **2.2.1 Les matériaux utilisables**

Dans un premier temps nous devons faire le tri entre les données utilisables pour la phase de recherche et celles qui ne le sont pas : dans l'ensemble des matériaux co construits, certains l'ont été dans des conditions garantissant leur robustesse au regard des options théoriques que nous avons revendiquées : c'est le cas des enregistrements d'autoconfrontations simples ou croisées réalisées, dans l'intégralité du protocole, auprès

des dyades constituées et de ceux effectués lors des regroupements collectifs également enregistrés et documentés par des montages vidéo ; par contre certaines traces de l'activité des différents protagonistes de la recherche n'ont pu faire l'objet d'enregistrements et donc des nécessaires retranscriptions verbatim permettant l'accès à l'activité langagière et aux processus d'élaboration qui s'y réalisent ; d'autres séquences enfin n'ont pas pris appui sur des images filmées de situations de travail ou des commentaires s'y rattachant ; nous n'utiliserons pas ces deux types de données pour alimenter le versant épistémique de notre travail, par contre, nous pourrions nous y référer pour présenter certains effets transformatifs de l'intervention. Nous reproduisons ci-dessous un tableau récapitulatif des différentes traces et de leur usage possible.

<b>Les données disponibles pour produire des connaissances</b>	<b>Les données utilisables seulement pour rendre compte de l'intervention</b>
Enregistrements de la dyade Hip Hop (15h)	Réunion des formateurs en collectif élargi:
- 2 ACS + 2 ACC « saison 1 »	- 11/2006
- ACS J + ACC J/ G « saison 2 »	- 11/2007
Enregistrements de la dyade Danse	- 11/2008
contemporaine (6h)	- 10/2010
- 2 ACS + 2 ACC	- 01/2011
Enregistrements de la dyade Basket Ball	Réunion du collectif restreint :
(8h)	- 06/2011
- 2 ACS + 2 ACC	
- Instruction au sosie Fabien	
Retours au collectif (6h)	
- R au C élargi 03/2008	
- R au C restreint 06/2010	
- R au C restreint 02/2011	

**Tableau 4 : les différents matériaux co produits et leur destination**

Les matériaux de la colonne de gauche de notre tableau représentent un volume de 35 heures d'enregistrement ; il s'agira donc d'opérer une réduction pour choisir dans l'ensemble des matériaux disponibles ceux que nous allons retenir en première analyse.

### 2.2.2 Les matériaux retenus

Nous avons défini trois critères pour opérer cette réduction ; les extraits retenus présenteront les caractéristiques suivantes :

- Ils donnent à voir du mouvement dialogique dans la traversée des différents contextes d'interlocution ; nous suivrons en cela les conseils de Faïta et Vieira (2003) qui nous mettent en garde contre le danger que représente une utilisation des autoconfrontations qui seraient détachées du processus continu, autoconfrontations simples, croisées, retour vers le collectif ; de telles formes d'instrumentalisation leur ferait « *perdre toute validité en tant que moment d'un processus développemental* » (p. 59).
- Ils débouchent sur des questions ou réflexions relatives à la formation
- Ils se prêtent au nécessaire travail de décontextualisation horizontale qui permettra de repérer des régularités dans les singularités et ainsi de produire des cas dont des retouches successives parviennent à dégager la valeur prototypique (Clot, 1999).

## 2.3 Quel traitement des traces retenues ?

Si nous avons donné la parole au travail, nous avons voulu le faire, suivant en cela Vygotski et Bakhtine, dans une conception dialogique du langage. Nous allons par conséquent mobiliser des outils d'analyse dans le but de repérer ces manifestations de la motricité du dialogue, propice au développement de l'activité professionnelle.

### 2.3.1 Des discours au texte : les transcriptions des entretiens enregistrés

La première étape du traitement des données a consisté dans la transcription « *verbatim* » des différents enregistrements, en ayant le souci de rester le plus fidèle possible au discours des acteurs, y compris dans la manière de signifier. Cette étape, réalisée sans l'aide d'un logiciel de reconnaissance vocale, coûteuse en temps et parfois fastidieuse nous paraît un bon moyen pour nous approprier les données et repérer les différents thèmes véhiculés dans les énoncés.

Nous adopterons les conventions de transcription présentées ci-dessous pour en faciliter la lecture.

## CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

La transcription adoptée affiche la spécificité de l'oral vis à vis de l'écrit.

On restitue les répétitions, les bribes, les ruptures de construction propres au discours oral et on ne corrige pas les écarts à la norme.

On retranscrit en fonction de la prononciation

Le point d'interrogation, le point d'exclamation ont été utilisés lorsque nous entendions nettement l'intonation.

- est utilisé pour les amorces de mot, par exemple « il faut les rem- les remplacer »

(rire) les parenthèses en italique sont utilisées pour désigner un comportement para et non verbal.

< > encadre un commentaire ou une interprétation du transcripteur, également en italique.

Les tours de paroles sont numérotés.

### Tableau 5 : conventions de transcriptions empruntées

#### 2.3.2 L'interprétation des textes résultant de la retranscription des dialogues produits

##### 2.3.2.1 *Le statut des données textuelles dans une logique bakhtinienne*

Le texte est « porteur et témoin de la relation entre l'activité de travail des professeurs et l'activité discursive par laquelle ils ont « repris la main » sur ce qu'ils ont perçu de leurs actes de travail, en référence aux savoirs à enseigner et aux modalités du faire » (Faïta & Saujat, 2010, p. 56). Pour l'analyser, il va s'agir de « repérer et de suivre dans leur mouvement pour les interpréter » (*ibid.*) les « régimes de signification » propres (François, 1998, p.154) qui se sont façonnés dans le flux des échanges verbaux ; ces manifestations sont caractéristiques du déroulement discursif et de la motricité du dialogue, entendue comme la création des « rapports renouvelés de situation en situation entre le locuteur sujet et les autres, mais aussi entre ce même locuteur et celui qu'il a été dans la situation précédente, et aussi comment il l'a été » (Clot & Faïta, 2000, p. 22).

Afin de mettre au jour ce développement nous allons mobiliser des outils conceptuels empruntés à la théorie du dialogisme développée par Bakhtine, et aux travaux de linguistes s'inscrivant dans sa filiation.

### 2.3.2.2 *Les critères d'analyse-interprétation*

François évoque une « *linguistique du déroulement textuel dans lequel se manifesteront de différentes façons (et non forcément se diront de façon frontale) à la fois de la place des interlocuteurs, la façon dont ce dont ils parlent se donne dans des genres de discours différents, qui manifestent que l'objet du discours se présente dans des mondes différents* » (François, 1989, p. 41). Dans ce même texte il nous met en garde contre une conception exhaustive de l'analyse : « *toute analyse « laisse tomber » certaines dimensions de son objet* » (ibid. p.39) ; la question qui se pose est donc de préciser quelles dimensions de l'objet nous allons analyser. Au regard de notre objet de recherche, nous nous attacherons à repérer comment le dialogue permet de développer la manière qu'ont les enseignants de penser leur travail, nous essaierons de « *suivre le mouvement de la pensée dans le dialogue* » (Yvon & Saussez, 2010, p. 81).

François (1982; 1989) propose une série de concepts pour analyser la complexité d'un dialogue, nous énumérons ci-dessous ceux que mobiliserons pour lire et interpréter nos données textuelles :

- La circulation thématique, soit la façon dont le thème d'un discours, ce dont on parle, émerge et se développe, les bifurcations et les changements thématiques
- Parce qu'il y a « *toujours plusieurs façons de mettre en mot la réalité* » (1982, p. 73) nous serons attentifs aux différentes catégorisations d'un même objet, soit à la « *diversité lexicale et grammaticale de la façon dont on le présente* » (ibid. p. 46), mais aussi aux hésitations, aux absences, aux ruptures dans les énoncés, aux difficultés de mise en mot ou encore aux modalisations comprises comme la part de subjectivité ou de nuance introduite dans l'énoncé ; aux figures de style et autres événements langagiers introduisant l'inattendu

- Les modes d'enchaînements locaux ou à distance, sur l'autre ou sur soi, en continuité, en rupture, renseigneront sur la place qu'occupe le locuteur dans le dialogue, c'est à dire « *la façon dont il reprend le discours de l'autre pour mettre en place un autre point de vue* » (*ibid.* p. 47) ;
- Le repérage des genres de discours, ces « *parlés sociaux en usage dans une situation* » (Clot & Faïta, 2000, p. 10) et de leur circulation permettra de rendre compte des positions énonciatives (description, narration, argumentation, évaluation etc...) mais aussi d'identifier des modes spécifiques de compréhension et d'évaluation de la situation .
- Nous tenterons enfin de tracer la variation des sources discursives chez un même locuteur, entendue comme « *la multiplicité des voix qui se manifeste dans les énoncés de chacun : voix de l'autre, mais aussi du collectif, de l'organisation, ainsi que retravail des énoncés du sujet par des valeurs d'arrière-plan* » (Faïta, 1999, p. 136).

Le repérage de ces traces du mouvement dialogique soutiendra l'interprétation que nous ferons de ces énoncés dans une « relation d'éclairage », c'est à dire en nous attachant à voir « *comment fonctionne tel énoncé par rapport à la référence, aux discours qui l'environnent, etc...comment il fait sens* » (François, 1989, p. 43).

### **2.3.2.3 Le référencement des verbatim**

Nous mènerons nos analyses à partir de segments de dialogues s'inscrivant dans la continuité historique du processus initié. Il nous arrivera de tronquer certains extraits verbatim dans un souci de faciliter la lecture et alléger le texte tout en respectant le sens des énoncés et la dynamique des échanges étudiés, nous signalerons ces coupes par le symbole [...] et restituons en annexe l'intégralité des dialogues. Le style gras sera utilisé pour signifier les événements langagiers sur lesquels nous appuyons notre interprétation. Ils sont repris en italique et entre guillemets dans la suite du texte. Enfin, lorsque nous nous référerons dans nos analyses à des contextes d'interlocutions différents de celui dont est issu le verbatim commenté, nous utiliserons le système de codage suivant :

- ACS Prénom pour désigner une autoconfrontation simple

- ACC Prénom1/Prénom 2 pour désigner l'autoconfrontation croisée prenant appui sur l'activité en classe de « Prénom 1 »
- R au C suivi de la date (MM/AA) pour désigner une séquence de retour au collectif
- Tr. suivi de l'initiale du prénom et du numéro du tour de parole pour signaler le moment du dialogue concerné
- Par exemple : (ACS Eddy ; Tr E 22) ou (ACC Guillaume/ Jérémy ; Tr G 32) ou encore (R au C 06/10 ; Tr S 17).

## 2.4 Présentation des séquences :

### 2.4.1 Par où commencer ? Comment organiser l'analyse

Pour Bournel Bosson « *l'auto-affectation du sujet confronté à l'inadéquation entre ce qu'il dit faire et ce qu'il se voit faire lorsqu'il se mesure aux traces de son activité se présente comme un moment princeps dans le mouvement dialogique* » (2011, p. 160). Ces moments d'auto-affectation constitueront pour nous autant de points de départ pour instruire nos études de cas, et nous déroulerons autant de fils d'Ariane pour suivre, au long des contextes traversés, les mouvements de la pensée des professionnels avec lesquels nous avons travaillé. Cependant, notre dispositif, mettant en présence formateurs et formés repose sur l'hypothèse d'un « frottement des genres » à la faveur duquel les découvertes réciproques lors des autoconfrontations croisées rendront visibles le réel de l'activité de chacun et susciteront des étonnements à l'origine d'une mise en mouvement de leurs activités respectives, aussi nous envisagerons également comme points de départ de nos analyses ces moments de découverte réciproque. Nous structurerons la présentation en quatre parties correspondant aux divers points de départ, en prenant soin de conserver et restituer la dimension historique des échanges ; ainsi, si une analyse s'origine dans la découverte que fait le néophyte sur un aspect de son activité, le déroulé de l'étude pourra nous amener à examiner comment évoluent les points de vue des protagonistes dans les divers contextes d'interlocution, si le thème s'y retrouve en circulation. Nous avons bien conscience du caractère formel que revêt ce découpage dans la mesure où nous considérons dans la perspective Bakhtinienne chaque énoncé comme « *un maillon de la chaîne fort complexe d'autres énoncés* » (Bakhtine, 1984, p. 275), ce qui signifie, par exemple, que la découverte que peut faire le néophyte d'un aspect de l'activité de l'expert

trouve sa source dans des post-occupations générées par ce qu'il a construit au cours de son autoconfrontation simple. Néanmoins il nous faut bien structurer notre présentation et nous le ferons selon le plan présenté plus bas. Enfin, le passage de l'analyse de verbatim à la production de cas suppose la mise en jeu de deux mécanismes que nous imbriquerons à « l'arbre de l'analyse » en prenant le temps de suspendre le mouvement.

- il s'agira d'une part de contextualiser des généralisations grâce à « *l'implication réciproque entre l'articulation d'une théorie et le déroulement d'une enquête* » (Passeron & Revel, 2005, pp. 43-44) ;
- d'autre part, de faire des excursions dans l'histoire des autres protagonistes afin de donner au cas une valeur prototypique

#### **2.4.2 Plan de présentation**

Nous organiserons notre présentation, en deux temps : le premier consistera à produire les cas, et sera structuré en quatre parties

- Quand le néophyte découvre son activité
  - La cécité didactique ou l'activité empêchée de Jérémy :
  - Engagement corporel et usage de soi d'Eddy
  - Démontrer ou faire construire : un malentendu de la formation ?
- Quand l'expert découvre son activité
  - Sandra et les chemins
  - Guillaume et le comptage
- Quand le néophyte découvre l'activité de l'expert
  - Jérémy et le « touche épaule »
  - Lorsque Fabien découvre l'échauffement d'Eddy
- Quand l'expert découvre l'activité du néophyte
  - Les impasses bio-mécaniques chez Jérémy

Le second temps, constitue un premier niveau de généralisation dans lequel nous mettrons en évidence « la manière et la raison des singularités de se répéter » (Hubault, 2007, p. 84).

## **QUATRIEME PARTIE : PRESENTATION DES ANALYSES**

Cette partie est consacrée à la présentation de nos analyses et d'un premier niveau de résultats susceptibles d'entrer en dialogue avec notre problématique. Elle est composée de deux chapitres.

**Le chapitre 1** est consacré à la présentation des cas dans une perspective diachronique ; le fil directeur des analyses consiste à suivre les mouvements de la pensée dans l'évolution des rapports dialogiques permis par le dispositif d'intervention.

**Le chapitre 2** a pour but de mettre en évidence « la manière et la raison des singularités de se répéter », permettant ainsi d'envisager un premier niveau de généralisation.

# 1 PRODUCTION DE CAS DANS UNE PERSPECTIVE DIACHRONIQUE

## 1.1 Quand le néophyte découvre son activité

### 1.1.1 La cécité didactique ou l'activité empêchée de Jérémie

#### *Présentation du contexte d'analyse*

Nous nous penchons ici sur le cas de Jérémie ; cet enseignant a 10 ans d'ancienneté dans le métier, il est en poste depuis plusieurs années dans un collège semi-rural. Il a suivi six mois auparavant une action de formation en danse Hip Hop et enseigne pour la première fois cette activité à ses élèves. La leçon dont il est question est la 5<sup>ème</sup> d'un cycle de 8 et dure 1 heure. Pour cette première expérience, Jérémie nous précise qu'il a choisi des conditions facilitantes : une classe (de 5<sup>ème</sup>) facile, un cycle de courte durée<sup>25</sup> car, nous précise-t-il en tout début de son ACS « *le souci qui a traversé tout mon cycle, c'était de me dire : je fais 2 séances, je fais peut être 3 séances, j'en fais peut être 4, et à un moment donné je sais que je peux partir sur le stade d'à côté si jamais ça, ça marche pas* ». Les commentaires qui vont suivre portent sur la première partie de la leçon.

#### *1.1.1.1 Premier étonnement, premières interprétations.*

A leur arrivée dans le gymnase, les élèves vont s'asseoir sur le praticable; lorsque la classe est au complet, Jérémie leur demande de se lever, organise la répartition des élèves dans l'espace et démarre un échauffement général ritualisé à base de mobilisations segmentaires et articulaires depuis le haut jusqu'au bas du corps ; l'enseignant est face aux élèves, il leur montre les exercices et les fait en même temps qu'eux. Lorsque le chercheur, au bout de cinq minutes, lui demande comment il évalue l'engagement de ses élèves, Jérémie se dit satisfait « *il y a de l'écoute [...] là j'apprécie la qualité de leur réponse, c'est quelque chose qu'on n'a pas toujours après* » (Tr. J 11). Après cette première phase le travail se poursuit sur des exercices demandant des dissociations entre différentes parties du corps.

---

<sup>25</sup> En EPS pour les classes de 5<sup>ème</sup> les leçons durent habituellement 1 ou 2 heures, et les cycles (unités d'apprentissage dans une même APSA) s'étalent sur des périodes allant de 8 à 10 semaines.

Nous sommes à 6'30 du début de la leçon et à 16'30 du début de l'autoconfrontation.  
Jérémy arrête le déroulement du film et initie le commentaire.

J 12/ **Alors là par contre**, je pense qu'au cours de l'échauffement je suis dans l'anticipation ; c'est-à-dire que je suis déjà dans ma tête en train de prévoir ce qui va se passer derrière, et je pense qu'il y a des choses sur lesquelles je m'arrête pas, **et je devrais** m'arrêter, dans les mouvements qui sont pas bien faits par exemple, comme je vois certains élèves le faire, **il faudrait que** je pose et que je dise ça non, ça après 4 séances d'échauffement, ça peut pas marcher là ; il faut qu'on s'arrête, il faut qu'on reprenne, si t'es pas capable de faire le dissociations entre le haut et le bas de ton corps, ça va être très compliqué après de poursuivre sur les compétences un peu plus compliquées, en particulier au sol où ... et donc **là, je pense que** l'échauffement euh...au-delà de ses effets physiologiques ; il y a un effet sur les mouvements **où il faudrait que** j'intervienne ; **là j'aurais dû** m'arrêter et **là** sur les ronds de bassin par exemple, **j'aurais dû aller voir** deux trois élèves et voir pourquoi chez certains ça fonctionne et chez d'autres ça bloque. D'ailleurs ...

CH 13/ c'est quelque chose dont tu te rends compte là en regardant le film ou

J 14/ ouais, ouais

CH 15/ ou dont tu étais déjà conscient ?

J 16/ ouais,

CH 17/ en voyant le film ?

J 18 / ouais...ouais **parce que en danse, ça peut prendre son sens** [...] j'ai un gamin comme K par exemple [...] il y a des dissociations segmentaires qu'il ne fait pas et en fait, ça se voit dès l'échauffement. Donc ça (*rires*) ça mérite déjà un traitement particulier sur ces élèves là ; et **je** le vois pas là, **je** le vois pas parce que **je** pense que **je** suis sur l'anticipation sur ce qui va suivre et pas sur ce qui se passe à l'instant T et même quand je fais le bilan, je pense que ces traces là elles restent pas, c'est-à-dire que pour ...**on focalise sur ce qui va pas**, au sens où c'est euh, ça apparaît de façon fort, quand ça va pas, quelque chose qui est ...**qui est généralement lié à la gestion**, ou sur un truc très particulier **mais** où **on a la compétence**, où **on a la fibre** ...**moi** c'est les sports de raquettes et les sports de ballons, là **je** vois tout de suite et **je** peux le caser dans ma mémoire, il y a un tiroir qui va bien, là, **j'ai pas** le tiroir, **j'ai pas** la lecture quoi, donc **je vais pas** le caser, je vais retenir que cet élève là posait problème, cette situation là a pas vraiment fonctionné mais **je sais pas** pourquoi , **je sais pas** quel élève exactement posait problème et qu'est ce qui allait pas au niveau de sa motricité mais je le constate quoi et ça a fait tout le cycle, jusqu'à l'évaluation terminale...et là voilà, **quand on**

**dit** qu'à un moment donné **il faut savoir s'arrêter, on est pris entre 2 feux** qui est bon ben l'échauffement il faut qu'il se déroule, la séance là elle tourne, j'ai mes 50' effectives et j'ai ça à faire passer aujourd'hui, en même temps si je m'arrête maintenant alors qu'ils sont en plein milieu de l'échauffement, ça bombarde et donc, les bombardements plus le fait de vouloir passer à l'étape suivante, pfuitt allez ...(*rires*) donc je passe.

Confronté aux traces de son activité, Jérémy manifeste son premier étonnement dans un énoncé qui s'inscrit en rupture avec le précédent : « *alors là par contre* » fait réplique à ses réponses antérieures où il exprimait sa satisfaction. Dans l'échange vont alors s'enchaîner des évaluations de ses actes présents à l'écran « *là, je pense que* », qu'il met en tension avec des propositions sur ce qu'il aurait pu ou dû faire « *il faudrait que je...j'aurais dû...* » ouvrant ainsi une trappe sur le réel de son activité; ces micro enchainements en terme de genres de discours témoignent d'un mouvement dialogique à la faveur duquel l'activité réalisée, objet initial de la co-analyse change de statut pour devenir l'instrument de l'activité réflexive de Jérémy. En premier lieu, il propose une explication de son action en évoquant une concurrence d'occupations<sup>26</sup> : ce par quoi il est occupé, anticiper sur la suite de la leçon, prend le pas sur ce à quoi il devrait consacrer son attention : l'action présente des élèves et les régulations qu'elle requiert. Nous retrouvons ici ce que Ria (2001) identifie comme une préoccupation typique des enseignants débutants. Dans les tours de parole 13 à 17 Jérémy entre « en dialogue avec lui-même », l'enchaînement des énoncés nous montre bien qu'il ne répond pas aux questions de son interlocuteur mais se situe dans une continuité avec son propre discours pour aboutir à une assertion relative à un nouvel objet, l'échauffement et l'élargissement des fonctions qu'on peut lui attribuer en danse, puis revenir sur le constat des empêchements de son activité en classe. Une rupture apparaît ensuite dans l'énoncé avec le passage du « je » au « on » puis avec l'alternance entre les deux types de sources discursives ; le discours en « on » significatif de la convocation du genre professionnel s'oppose à l'expression de la singularité du « moi, je »; nous remarquons aussi que le discours générique n'est pas univoque, s'y côtoient et s'y opposent en effet la référence au genre de l'enseignant d'EPS expérimenté et connaisseur dans une APSA qui peut identifier un « *truc très particulier* » là où il « *a la compétence* »

---

<sup>26</sup> rappelons que pour nous ce que nous entendons par occupations renvoie aux buts de l'action et est à rapprocher des préoccupations telles que les définit Ria (2001) : un état mental pré-intentionnel qui émerge de l'action, dans l'action et engage l'acteur dans la situation, à la différence des pré-occupations écrites comme Curie (1996) qui renvoient à l'histoire des mobiles du sujet et donc davantage à son activité aussi bien réelle que réalisée.

et qui, *dit-on*, doit « *savoir s'arrêter* » quand la situation le demande, et celle au genre débutant (Saujat 2004) lorsqu'« *on focalise sur ce qui va pas [...] qui est généralement lié à la gestion* » ou quand « *pris entre deux feux* » on choisit le déroulement de la séance au détriment des apprentissages des élèves, car cette façon de résoudre un dilemme en valorisant la concrétisation d'une seule préoccupation et non le partage entre préoccupations concurrentes est aussi une caractéristique des enseignants débutants (Ria 2001). Ainsi, lorsqu'il se prête à l'évaluation de ses actes, dès les premières minutes de son autoconfrontation, Jérémy identifie des discordances entre ce qu'il se voit faire à l'écran et ce que selon lui est censé faire un enseignant expérimenté, ces possibilités non réalisées vont « peser de tout leur poids » comme nous allons le voir dans les extraits à venir.

Quelques minutes plus tard, toujours sur le même thème, il mettra en mot ce poids de l'activité empêchée à travers une formule très imagée (...que nous restituons avec son autorisation !).

J 22 / ce qui va poser le problème de savoir si la réalisation est bien ou pas... <b>mais en fait entre- puisqu'on est... puisqu'on est enfermés là !</b> ( <i>sourire et gestuelle avec les deux bras pour signifier un volume contenu</i> ) en fait qu'ils le fassent bien ou pas, ça m'importe pas tellement en terme de motricité , ce qui m'importe c'est qu'ils le fassent
--

Cet usage de l'ironie pour demander que « *ça reste entre nous* », mais aussi une manière de signifier hésitante témoignent nous semble-t-il du caractère jugé inavouable d'une telle posture.

#### ***1.1.1.2 La cécité didactique : obstacle ou instrument ?***

En fin d'échauffement, l'enseignant reprend, avec les élèves, différents pas de « break danse » précédemment étudiés ; il s'agit de mouvements de base en Hip Hop , réalisés au sol combinant des transferts d'appuis mains et pieds et d'éventuels changements d'orientation ; ces mouvements assez complexes sollicitent les ressources biomécaniques, énergétiques et également informationnelles. Après avoir démontré trois fois en le décomposant et en comptant, le premier de ces pas pour le rappeler aux élèves, l'enseignant le fait avec eux, deux fois puis, tout en continuant à compter, les regarde faire, et n'intervient toujours pas pour corriger les réponses erronées. La leçon est commencée

depuis 12 minutes et nous sommes dans la 31<sup>ème</sup> minute de l'ACS. Jérémy va mettre un mot sur son activité empêchée.

J 28/ **La cécité didactique** ! Mais ça prouve à quel point les préoccupations... déjà quand tu as, quand tu n'as pas de vécu dans l'activité, je pense que tu as énormément de mal à voir ce qui va pas chez les élèves ; comme ta préoccupation en plus est doublée par l'idée qu'il faut que ça tourne et que c'est un miracle qu'on soit déjà arrivé à la 5<sup>ème</sup> séance sans avoir fini sur le fameux stade, euh tu, tu, on est , on est cap- là **on devient très compétent dans la cécité**, tu me filerais une canne blanche, je suis bien là ; parce que j'ai 4 élèves qui sont à la rue : 1,2,3,4 sur la vidéo, je pense un tout petit peu plus à l'arrivée, **je le sais et en plus je le sais depuis le départ** qu'ils sont à la rue, mais je ne mets rien en place pour [...] et **donc** je laisse passer quelque chose qui fait que finalement ils traînent ça comme un boulet [...] **donc** à un moment donné de ce point de vue là en tant que prof, je suis pas bon, je, j'étais peut être pas mauvais sur d'autres trucs mais **là-dessus j'ai pas été bon** ; j'ai pas résolu leurs problèmes et je les ai laissés dans la panade...là je le vois bien là...

CH 29/ et là par rapport à ce que tu es en train de dire, ça veut dire que dans la séance tu le vois pas ou tu vois pas comment... intervenir là-dessus sans désorganiser

J 30/ : **non non non non, je le vois pas, je le vois pas**, je suis vraiment préoccupé par l'idée qu'il faut que ça tourne et que ce que j'ai prévu se fasse ; je pense pas parce que, quand on est...enfin quand **on** débute dans la carrière on peut se poser la question différemment. Quand **on** est, quand **on** a quand même 10 ou 11 ans de pratique, on en discutait avec Guillaume, **on** a quand même un minima la capacité à proposer une situation qui va déverrouiller la chose, même si j'ai même si je le dis hein, j'ai pris deux élèves à un moment donné et je dis c'est une façon de régler le problème ; j'en ai d'autres hein, j'aurais très bien pu, me mettre qu'avec eux et disséquer le geste jusqu'à ce que...ou trouver d'autres solutions ; à un moment donné par exemple, dans une des consignes, qui pourrait être une variable : garder le regard face à moi, c'est une consigne, c'est une contrainte forte qui va les obliger à maîtriser à minima le geste parce que tant qu'ils vont pivoter en même temps que les jambes agissent, le geste sera jamais acquis ; donc j'ai des billes mais j'ai une cécité là qui est pas liée au fait de pas avoir de billes pour intervenir sur la motricité c'est que j'ai, j'ai le souci de...que ça tourne **et de pas me faire arrêter cette fois-ci pas 4 ou 5 élèves qui me bloquent**; sans compter que oui alors, si on parle de l'expertise de l'enseignant, je pense qu'effectivement, là l'enseignant est capable de beaucoup de...de shunter ses objectifs de séance pour se focaliser sur cette situation là et d'en faire un objet de séance qui va aller jusqu'au bout ; ça c'est probablement l'enseignant expert à ce moment là, et celui qui comme moi, entre dans une activité nouvelle, lui va préférer le déroulement de la séance et la gestion du groupe, que de s'attarder sur un pôle de la motricité

vraie, il va dire ben voilà l'étape où j'en suis...c'est inconscient hein, je le verbalise parce qu'on le voit là, mais au moment où je l'ai fait...

CH 31/ oui c'est un compromis qui est à l'oeuvre dans l'activité

J 32/ en fait voilà, **on est en plein dans le compromis**, je zappe les 4 élèves ...

Dans les premières lignes de cet extrait, Jérémy attribue une double cause à sa « *cécité didactique* ». Il reprend des explications données auparavant : un déficit de cadre de lecture associé à une préoccupation de gestion du déroulement du cours ; cependant, il va rapidement catégoriser différemment ce thème puisque sa « cécité » n'est plus seulement liée à un déficit de ressources didactiques pour lire la motricité de ses élèves, ce n'est plus seulement une question de « *tiroir* » disponible, cette « cécité » s'apparente ici à une stratégie, « *on devient très compétent dans la cécité* », qui s'inscrit dans les choix réalisés par l'enseignant lorsqu'il procède à ses propres arbitrages, choix sur lesquels il porte un regard sans complaisance « *là-dessus j'ai pas été bon* ». Lorsque le chercheur le sollicite pour lui demander de préciser les raisons de l'empêchement de son activité en cours de séance Jérémy semble se contredire : l'énoncé « *non non non non, je le vois pas, je le vois pas* » s'inscrit en rupture avec ce qu'il affirmait juste avant « *je le sais et en plus je le sais depuis le départ qu'ils sont à la rue* » ; cet événement langagier vient confirmer le fait que cette « cécité » est la traduction d'un compromis privilégiant la recherche d'une efficience dans l'usage de soi (« *de pas me faire arrêter cette fois ci par 4 ou 5 élèves qui me bloquent* ») en acceptant, de « *zapper quatre élèves* ». Si nous analysons l'activité de Jérémy dans sa classe, nous pouvons avancer qu'il dispose, d'une part de connaissances sur les réponses produites par ses élèves, issues probablement des leçons précédentes, d'autre part d'outils pour réguler leurs apprentissages, connaissances inscrites dans sa culture professionnelle d'enseignant expérimenté, par contre, dans cette situation inédite, il ne parvient pas à en faire les instruments de son action. C'est qu'à ce moment-là, en *ne voyant pas* ce qu'il sait déjà, Jérémy conçoit l'activité des élèves comme une menace potentielle dont il cherche à se protéger en mobilisant un usage débutant du genre (Saujat, 2010). Ces formes de protection sont liées à une activité prioritairement relative à soi-même où la recherche d'efficacité subjective et de confort professionnel prend le pas sur l'intérêt pour la pertinence didactique des interventions (Saujat, 2001; 2004; 2008; Felix & Saujat, 2008). Cependant, cette mise en œuvre, une fois identifiée, est vécue par Jérémy

sur le mode d'une régression génératrice d'insatisfaction professionnelle comme en témoigne la manière péjorative dont il met en mot la notion de compromis « *on est en plein dans le compromis* ». Les tours de parole 37 et 38, toujours à l'initiative de Jérémie, enchainent des commentaires sur ce même thème en introduisant une nuance dans la définition de sa « cécité » qui devient *partielle* : il identifie qu'il concentre son attention sur un élève en difficulté et laisse les autres « *en train de galérer* ».

### 1.1.1.3 la cécité didactique, source de questionnement

Le film de la leçon continue avec un changement d'exercice : Jérémie le réalise d'abord deux fois avec ses élèves puis leur demande de le reproduire tous seuls. Il repère un élève en réussite, le félicite et lui demande de venir au premier rang.

J 39/ c'est la continuité de la cécité ça, je vois ce qui va, j'ai envie de voir ceux qui vont bien et je ne veux pas voir ce qui ne vont pas, parce que ça...probablement, ça, ça, rentre dans ma logique de continuer la séance, et il y a peut être aussi un souci de valoriser certains élèves qui le sont pas : c'est pas anodin aussi que j'aille le chercher lui, c'est le plus petit de la classe, le plus mince bon, je vais le chercher lui parce que là cette fois ci il est en réussite ; c'est peut être **l'expérience** qui parle à ce moment-là, **mais là pareil**... alors par contre, ce qui me pose problème dans une lecture de vidéo comme ça, c'est qu'il faut pas oublier que pendant 2 ou 3 séances ils ont bossé là-dessus ; [...] ce qui explique aussi le fait que j'aille vite, en me disant, bon ben, voilà ils ont pas besoin de répéter, de me voir le faire 30 fois, **par contre**, j'ai pas forcément, **euh, je me pose encore la question** de savoir si il faut que  **systématiquement** je le fasse avec eux ou que je prenne un peu plus de recul, ce que je fais dans d'autres séances et que je fais pas là...voilà

J 40/ il y a 2 choses qui me font réfléchir c'est [...]la question de savoir s'ils ont suffisamment eu de récupération entre le moment où j'ai fait et le moment où je vais lancer la musique ; après se pose la question de savoir si  **finalement** je suis, je m'obstine à vouloir  **systématiquement** qu'ils m'aient comme repère, mais  **finalement**, je pense que le fait d'avoir des repères plus loin comme je l'ai annoncé tout à l'heure, regarde devant, file devant, regarde devant, file devant, c'est plus intéressant que m'avoir moi comme repère où  **finalement**, ils...(silence) ...ils s'approprient pas le geste par eux mêmes ; ils restent sur l'imitation, en fait et ça va  **peut-être** trop vite pour eux, même si on va tous au même rythme, va  **peut-être** trop vite pour eux,  **j'aurais peut-être dû** ...et puis moi, en tant que prof,  **j'aurais peut-être** été mieux derrière, pour voir plus de choses ;  **j'aurais peut-être dû** venir derrière, ou alterner ;  **peut-être** que dans la phase d'échauffement, comme je l'ai fait pour terminer la phase d'échauffement c'était très bien que je sois devant, par exemple, là, dans cette séquence-là,  **je**

**pourrais** très bien donner le tempo en étant derrière et en comptant derrière, ça permettait moi, voire de tricher de pas le faire, simplement continuer à donner le tempo et de voir ce qui se passait et voir éventuellement , carrément avec la liste de classe devant moi et cocher ce qui va pas ; je le fais pas, et je sais pas, parce que **je pense** que je suis, on est dans une activité où euh..., la démonstration pour moi elle est hyper urgente, hyper importante ; **je crois** en tout cas dans cette activité là , donc euh...**j'ai l'impression** qu'ils ont besoin de ça, **mais...rien ne me le dit hein...**

La « *cécité partielle* » continue ici sous une autre forme dont le but s'avère plus pédagogique que didactique ; si, pour ce faire, Jérémy dit mobiliser des ressources de « *l'expérience* », le « *mais là pareil* » renvoie nous semble-t-il, à ses commentaires précédents. Après avoir justifié la raison du temps restreint consenti aux apprentissages, Jérémy enchaine avec le « *par contre* » sur une double rupture dans le flux discursif : il introduit un nouvel objet dans son activité d'analyse et il se situe dans un nouveau genre de discours. Ce ne sont plus les manifestations de sa « cécité » qui font l'objet de ses commentaires mais les instruments mobilisés pour faire cours, la nature de la tâche prescrite et la forme de guidage utilisée, ainsi que leurs effets sur les apprentissages des élèves et les régulations qu'il peut y apporter ; la cécité didactique «  *finalement* » pourrait ne plus être la cause de ses empêchements mais la conséquence de ses propres choix. Lorsqu'il reconsidère sa façon de s'y prendre, il se produit une forme de décontextualisation dans son activité d'analyse dont l'objet n'est plus ce qui est visible à l'écran mais une interrogation plus générale sur les alternatives qui s'offrent à l'enseignant pour aider ses élèves dans l'acquisition des savoirs. D'abord très interrogatif sur ce qu'il faisait «  *systématiquement* », il se met ensuite à repenser ses occupations et à les envisager dans une perspective dynamique, «  *c'est-à-dire du point de vue des rapports mouvants entre ce qu'il fait, ce qu'il devrait faire, ce qu'il voudrait ou pourrait faire* » (Saujat, 2010, p.102). Les marques de modalisation, notamment la répétition des «  *peut-être* » qui émaillent alors son discours se placent en rupture avec ce caractère systématique de ce qu'il a découvert à l'écran.

### ***Des régularités dans le développement***

Suspendons un instant l'analyse, au cours de ces échanges, longs d'une trentaine de minutes, nous assistons à un développement de la pensée de Jérémy si l'on s'accorde avec Vygotski sur l'idée qu'il y a développement lorsqu'un sujet perçoit les mêmes choses de

son activité autrement, ouvrant ainsi d'autres possibilités d'action par rapport à elle. Clot (2004), Kostulski et Clot (2007) ont montré l'importance des migrations fonctionnelles dans ce processus développemental de l'activité, migrations fonctionnelles entendues, en référence à Vygotski (1978), comme « *les mouvements qui conduisent les différents éléments engagés dans l'activité à occuper plusieurs fonctions successivement ou conjointement dans l'activité du sujet* » (Kloetzer & Henry, 2010, p. 46). C'est bien ce que nous identifions dans les extraits langagiers ci-dessus : la « *cécité didactique* » de Jérémy constitue d'abord, dans le cadre de l'ACS, un instrument de justification, auprès du chercheur, des empêchements de l'activité originelle vue à l'écran, pour devenir, dans un premier mouvement de migration fonctionnelle, l'objet de son activité d'analyse et apparaître comme une ressource lui permettant de rester « efficace malgré tout » (Clot, 1995) en classe ; dans un deuxième mouvement de migration, la cécité devient pour Jérémy une source de questionnement qui l'amène à regarder sous un angle nouveau ses modalités d'intervention. Un tel renversement est susceptible d'ouvrir la voie à un développement potentiel du pouvoir d'agir, au sens où il permet à Jérémy d'envisager de nouvelles actions pour faire face aux difficultés identifiées. Cependant, le dernier mot n'est pas dit car l'énoncé de Jérémy s'achève sur une interrogation.

#### ***1.1.1.4 L'autoconfrontation croisée : un nouvel adressage et une confirmation de l'analyse***

Quittons l'ACS pour retrouver ce thème de la « cécité didactique » au cours de l'autoconfrontation croisée entre l'expert Guillaume et Jérémy à propos de l'activité de ce dernier.

La séquence démarre sur un commentaire de Guillaume, à la treizième minute de l'ACC, lorsqu'il constate au cours de la situation d'échauffement, qu'un élève n'est pas synchrone avec le support musical. Le thème de la cécité réapparaît dans l'échange.

G 41/[...], j'ai trouvé que dorés et déjà ils étaient en train de faire ça... pas tous hein, le petit en noir il est à la ramasse, il fait des mouvements désordonnés

J 42/ ça, ça sera, par contre, ça sera un fil conducteur de tout le cycle, c'est ce que j'ai expliqué la première fois que j'ai vu la cassette, c'est **ma cécité**

G 43/ (*éclat de rire*) **cécité** !

J 44/ ah oui, j'ai de la **cécité** dans cette activité là...

G 45/ mais oui mais c'est un problème d'observation (*rires*)

J 46/ non mais...on croit ! On croit qu'on voit mais on est tellement préoccupé par d'autres choses qu'on ne voit pas...

G 47/ je serais en train de me regarder dans une séance, même avec mon petit niveau d'expertise, ce serait la même...situation

J 48/ donc parfois, il y a des trucs que j'ai vus, ou des trucs je me suis focalisé dessus et j'ai vu ce que j'avais envie de voir, aussi parfois ; ça a été, souvent d'ailleurs je crois l'objet d'intervention quand j'ai été confronté ; ce qui m'est apparu c'est que j'étais aveugle ! Ce qui m'apparaissait au fur et à mesure de la séance sur la cassette

CH 49/ tu as l'air de dire qu'il y a pas que le niveau d'expertise dans ce qu'il appelle la cécité, puisque tu dis que toi même ...si tu te mets pas en position d'observateur de...

G 50/ on tombe sur des trucs qui sont au-delà de la danse, mais, quand la classe elle ronronne, [...] là la classe elle ronronne pas, c'est une Rolls Royce , c'est parfait, mais il n'empêche qu'il y en a 3 qui sont à, qui ont un taux de distorsion par rapport à la consigne ; ils arrivent pas, y en a beaucoup qui arrivent pas à faire ce que tu fais, à l'endroit , à l'envers, il y a toujours un temps de retard etc...

J 51/ c'est là où je me suis, ça a été...voilà, la...la cassette m'a permis de voir qu'en fait, je n'apportais pas, je, je, j'étais pas au point, j'étais pas dans le didactique, je ne voyais pas, c'est-à-dire que les corrections que je devais amener, souvent je les amenais pas, parce que j'étais préoccupé sur, voilà ma classe était dans mes mains, je la maîtrise, tout se passe bien (*gestes d'enrobement*) il n'y en a pas un qui est en train de **sentir que je maîtrise pas ce que je fais**, et qui risque de...me...de...**d'exploser le système**, le dispositif que j'ai mis ; donc j'étais sur cette préoccupation ; mais je n'y croyais pas, c'est-à-dire que j'étais persuadé que je n'allais pas rentrer dans ce jeu, que j'allais pouvoir opérer de réelles transformations de la motricité des élèves confrontés à telle ou telle situation, j'y croyais, en fait je me suis aperçu que, non, c'était pas ce qui me préoccupait.

G 52/ C'est la forme de l'organisation que tu as, là, qui est la cause de ça , parce que t'es seul et dans un truc de modèle, que tu montres : déjà tu t'occupes de toi, tu essaies de faire les choses correctement, tu vérifies qu'il y en a pas un qui décroche ...après qu'il y ait un gamin,

qui se met à faire autre chose, enfin, qui le fait, mais pas très bien ...qu'est-ce que tu peux faire de plus, tu vas pas t'arrêter dans ton mouvement, tu t'arrêtes, il y en a 24 qui s'arrêtent

J 53/ oui, c'est le risque oui...

G 54/ la solution...je vais faire le prof...j'ai un protocole pour le collège, l'échauffement, rituel<sup>27</sup> [...], **si tu veux toi regarder les gamins danser**, si tu considères que là ils dansent et c'est pas de l'échauff, **tu les laisses danser et tu t'enlèves du processus** ; parce que compte tenu des mômes que tu as, je pense qu'ils vont le faire

J 55/ ben oui, c'est ce qui se passe au deuxième cycle ; ça se passe plus au deuxième cycle

G 56/ oui, si tu as un truc qui est de l'ordre du rite, qui est inscrit vraiment avec un protocole de la tête jusqu'aux pieds, avec des mouvements qui sont vraiment référencés et identifiés, là du coup, tu peux, tu fais un tour de salle, là tu peux en attraper un ...c'est normal, tu mets n'importe qui dans cette situation...**le meilleur prof de danse du monde**, s'il y a 15 personnes qui font la même chose, il regarde que tout va à peu près bien ; il en identifie 2 ou 3 en difficulté , soit il arrête les gens, ou il dit je verrai plus tard

J 57/ **ce que j'ai même pas fait**

Lors des premiers tours de parole (de 42 à 48) Jérémy revient à ses interprétations initiales en attribuant « *sa cécité* » (qui n'a plus rien de « *didactique* ») aux multiples préoccupations auxquelles il est confronté ; tout à son argumentaire il enchaîne sur ses propres énoncés sans lien avec le discours de Guillaume qui dans un premier temps manifeste un étonnement amusé, en répétant « *cécité !* » puis tente de lui opposer une autre analyse de la situation (en 45 et 47) ; lorsque le chercheur rebondit sur l'énoncé de Guillaume en reprenant la thèse de l'observation, que Jérémy lui-même avait pourtant avancée lors de son ACS (au tour de parole 40), celui-ci, dans son effort pour convaincre Guillaume enchaîne à distance sur ses discours antérieurs en exprimant de manière encore plus imagée la menace potentielle que représente l'activité des élèves ; il s'agit cette fois pour lui de « *garder le contrôle de la classe* », à l'instar de ce qu'observe Ria (2001) chez les enseignants débutants, mais aussi de ne pas prendre le risque de « *perdre la face* » (*ibid.*) aux yeux d'un élève qui pourrait sentir *qu'il ne maîtrise pas ce qu'il fait* et lui « *exploser le système* » ; il insiste ensuite sur l'aspect insoupçonné de son activité au

<sup>27</sup> Guillaume explique comment dans son collège, les enseignants responsabilisent les élèves pour qu'à tour de rôle ils prennent en charge l'échauffement collectif

moment de la mise en œuvre. Ceci illustre bien ce que nous disent Clot et Faïta : « *la parole du sujet n'est pas seulement tournée vers son objet – la situation visible – mais tout autant vers l'activité de celui qui la recueille* » (2000, p. 32) et le changement d'interlocuteur entraîne une re catégorisation de son discours chez Jérémy qui ne réagit pas de façon identique au même passage du film; ici, l'adressage au destinataire semble prendre le pas sur l'objet même de l'échange ce qui empêche Jérémy de prendre en compte ce que dit Guillaume. Osons ici une hypothèse sur son dessein discursif à ce moment de l'échange : nous postulons qu'il interpelle le formateur en donnant une intensité dramatique à ses propos et qu'il le fait en se posant comme représentant des formés, et pas seulement en référence à la singularité de son action, même s'il en parle en première personne. Guillaume enchaîne alors sur la question du chercheur et ouvre une controverse en donnant un point de vue différent sur les raisons de cette cécité ; il va préciser son interprétation en procédant à une analyse de l'activité déployée par Jérémy dans sa classe : ce qu'il met en cause, ce n'est pas un défaut d'expertise didactique, mais le choix de ses modalités d'intervention basées sur une pédagogie du modèle qui multiplie le nombre des occupations de l'enseignant pendant la situation et rendent impossible toute activité de régulation des apprentissages des élèves, il lui donne alors un conseil « *si tu veux regarder les gamins danser...tu les laisses danser et tu t'enlèves du processus* »; ces interprétations rencontrent l'adhésion de Jérémy qui les avaient déjà envisagées dans son ACS et semble les avoir mises à l'épreuve lors d'un retour en classe. Cependant, il reste affecté de n'avoir « *même pas fait* » comme « *le meilleur prof de danse du monde* ».

#### ***1.1.1.5 D'une difficulté particulière à des questions de métier : la tâche scolaire entre pertinence didactique et exigence ergonomique***

Quelques tours de parole plus tard, nous sommes à la 33<sup>ème</sup> minute de l'autoconfrontation et les commentaires portent toujours sur l'échauffement. Guillaume reporte son attention sur l'activité des élèves en train de réaliser un exercice demandant des dissociations segmentaires au niveau du buste.

G 97/ A mon avis, là tu leur transmets quelque chose qu'ils ont déjà un petit peu, qu'ils ont vu plusieurs fois, et si tu veux les aider, je pense que là c'est vraiment les contenus, vraiment comme on peut donner des consignes qui vont aider...si je t'écoute parler, je rentre, je sors, donc c'est bien, ça parle, sur le corps, ça parle, mais <b>il faut que tu leur donnes d'autres</b>
---

**repères**, parce que là on est vraiment sur une activité de dissociation, tu sais ; donc je suis capable de faire bouger, de mobiliser une partie du corps, sans bouger le reste ; toi tu le fais bien, y a certaines filles qui le font bien, notamment à gauche (*il montre la télé*), mais il y a beaucoup de personnes qui bougent tout le corps, ils font ce que tu dis, mais ils font autre chose, ils font... ils bougent les bras en plus...soit c'est des gestes parasites qui vont permettre de rééquilibrer, soit c'est des gestes, ben, ils se rendent même pas compte qu'ils le font [...]; **là il faut vraiment que tu les aides sur ça** ; quand tu es vraiment sur une pédagogie du modèle, **il faut que tu leur donnes des repères**, en terme de...il y a pas que ce que je fais, il y a qu'est ce que je fais pas non plus, qu'est-ce que je fais avec mes bras... **je trouve qu'ils ont pas assez d'informations, c'est vachement dur**, en tout cas, que toi, tu sois capable de voir qu'ils sont en difficulté par rapport à ça [...] **c'est super difficile** à voir ça ... **c'est l'inconvénient de ce statut, prof de danse à l'ancienne**, avec la glace je fais le guignol en braille 5,6,7,8 et tout le monde fait pareil, donc la première vague ils sont OK, parce qu'ils ont un meilleur niveau, parce qu'ils sont motivés, parce qu'ils ont déjà un certain bagage et plus on descend vers l'arrière...derrière quand ils bougent un doigt...c'est un miracle, enfin ! C'est tout le temps comme ça, quoi, c'est systématique en danse... donc sur ce problème, là, c'est vrai que il y aurait des **solutions** peut-être, bon c'est pas l'objet, c'est l'échauffement, tu le fais en groupe, et c'est très bien...des **solutions** pour faire, comment on peut contrôler que quelque chose est bien fait ? Comment on peut valider à deux qu'on a fini le mouvement et qu'il est correctement fait ? C'est très compliqué, **je suis le premier à en faire les frais** et à pas arriver forcément à le faire, mais je pense qu'il faut les aider...mais c'est pas...le vis pas comme une critique

*Rires partagés*

J 98/ Je vais bien rassure toi, non non mais c'est , c'est très bien, je le vis pas comme une critique, ça peut que me faire progresser ;

G 99 /je fais pareil, **je fais pareil**, quand les gamins sont en galère, je tourne quand même (*avec un geste de rotation du poignet*), je lance

J 100/ mais ça fait partie des préoccupations de l'enseignant quoi, à savoir qu'effectivement, je suis capable de constater que ce qu'il fait n'est pas ce que j'attends de lui, y a plein de mouvements parasites ; est ce que je m'arrête, est ce que je corrige, est ce que je répète ? Voilà, ces questions-là, **ça fait partie de notre boulot**, sauf que là, encore une fois

G 101/ tu l'avais pas vu je pense

J 102/ je l'ai pas vu parce que y a une partie de cécité et en même temps, une partie, je le vois et il faut pas que ça arrête ma séance ; il faut pas que ça m'arrête, voilà

G 103/ je suis convaincu que tu penses à ce que tu vas leur dire, là tu es dans une stratégie, ou tu te dis, tu vois, il faut pas que je me plante

J 104/ voilà , c'est ça !

G 105 / mais je **fais exactement pareil**

J 106/ je suis dans la stratégie, ils se sont mis en route, ils sont à l'écoute, (*il souffle en disant ouff...et Guillaume marque des signes d'acquiescement en disant oui, oui*); si jamais je m'arrête, maintenant, que je vais lui expliquer que là en plus il a bougé le bras alors qu'il aurait dû sortir que la poitrine...ouaouhhh les autres ils vont commencer à discuter, il va se passer des tas de choses qui vont m'échapper et c'est le ouaille

G 107/ c'est super important, **on est tous sur ça**

J 108/ donc je, et oui mais en même temps effectivement je...c'est **ces fameux leviers**, tu vois, sur lesquels je devrais jouer ... (*gestes de réglage des curseurs sur une platine*), intentionnellement, je modère l'aspect didactique important des choses et je valorise celui que je gère le mieux

G 109/ **tu fais tourner ta classe, mais c'est qu'un échauffement**

La lecture de cette phase de dialogue met en évidence une évolution des genres discursifs. En début d'un premier et long tour de parole, Guillaume se positionne dans une posture de formateur, garant des contenus d'enseignement, il commente l'activité conjointe de l'enseignant et des élèves et prescrit à Jérémy une manière de remédier aux difficultés identifiées « *je trouve qu'ils ont pas assez d'informations* », « *il faut que tu leur donnes des repères* », tout en constatant à plusieurs reprises la difficulté de l'entreprise. Ses commentaires l'amènent alors à enchaîner sur les propos précédents (tour de parole 54) : de nouveau il met en cause la forme de travail proposée « *c'est l'inconvénient de ce statut, prof de danse à l'ancienne* » mais cette fois, en se référant non plus à l'action singulière de Jérémy mais à une façon de faire partagée dans l'enseignement de la danse, ce sont alors des questions de métier que pose Guillaume, questions auxquelles il n'a pas forcément de réponse puisqu'il est « *le premier à en faire les frais* ». Les tours de parole s'enchaînent ensuite selon un rythme soutenu (de 98 à 109) et les positions énonciatives évoluent ; Guillaume se reconnaît dans les commentaires de Jérémy et les interlocuteurs en présence ne sont plus le formateur et le formé mais deux enseignants d'EPS confrontés à un même

problème professionnel : la résolution d'un très classique dilemme du métier (Doyle, 1986; Durand, 1996; Tardif & Lessard, 1999), celui qui « *résulte de la contrainte de faire apprendre individuellement les élèves et de gérer simultanément l'organisation collective des situations d'enseignement* » (Ria, Saury, Sève, & Durand, 2001, p. 47). En inscrivant les questions qui le préoccupent actuellement dans ce qui « *fait partie de notre boulot* », Jérémy, dans un processus de décontextualisation, va porter un regard renouvelé sur son activité de travail : lorsqu'il évoque, joignant le geste à la parole, la recherche intentionnelle d'un équilibre entre pertinence didactique et maîtrise du déroulement de son cours, le compromis opératoire envisagé pour reprendre la main sur la situation lui semble plus acceptable qu'il ne l'était lors du tour de parole 32 de son ACS ; alors même que la recherche d'une forme d'efficacité subjective prend encore le pas sur celle d'une efficacité davantage tournée vers l'activité des élèves, les tensions internes entre sens et efficience, au sein de cette orientation de son activité, se font moins fortes. Les tâches scolaires proposées, lorsque l'on fait fonctionner « *ces fameux leviers* » revêtent alors une double valence : moyen d'apprentissage pour les élèves mais aussi moyen pour l'enseignant de prendre la classe en fournissant à ces derniers un objet qui finalise et organise leur travail. Le point de vue de Guillaume, également, se modifie au cours de l'échange. Alors que la dimension didactique, plus particulièrement la communication autour de l'objet de savoir, dans l'action conjointe de Jérémy et de ses élèves constitue, en début de séquence, l'objet central de son commentaire et une priorité en terme de transformation, dans son dernier énoncé Guillaume, admet que certains savoirs, « *mais c'est qu'un échauffement* », peuvent être instrumentalisés pour faire « *tourner la classe* ». Ceci fait écho à des façons de faire inscrites dans le genre professionnel des enseignants d'EPS expérimentés confrontés à des situations problématiques, avec les publics difficiles notamment, lorsque les tâches proposées à l'échauffement revêtent cette double fonctionnalité évoquée plus haut (Monnier, 2009).

Au fil de ces échanges deux problèmes professionnels ont émergé : celui, plutôt spécifique, que pose une forme d'enseignement frontal de la danse, et celui plus général de la multi finalité de l'activité de l'enseignant et des « *conflits de critères* » (Leplat, 1982) issus des différentes logiques à l'œuvre ; nous remarquons que c'est la mise en débat d'une question générique sur laquelle « *les générations successives de professionnels ont buté, obligeant chacun, dans cette œuvre d'interprétation collective, à y mettre du sien* » (Clot, 2008a, p.

149) qui amène Jérémy à « y mettre du sien », justement, en envisageant un compromis opératoire qui lui permet de recycler ses préoccupations en occupations plus acceptables à ses yeux.

L'originalité de notre dispositif repose sur l'organisation des confrontations entre « néophytes-formés » et « experts-formateurs », cependant tous enseignants d'EPS. Le développement amorcé à l'occasion de ces autoconfrontations va connaître une nouvelle avancée lorsque le collectif élargi à l'ensemble des formateurs a pris en charge cette question lors d'une première séquence de retour. Nous allons voir maintenant comment les uns et les autres, s'inscrivant dans une pluralité de mondes vécus, celui de l'enseignement d'EPS, en tant que néophyte ou plus expert dans une APSA, celui de la formation continue, et aussi celui du milieu de travail associé à la recherche, parviennent à les « explorer l'un par l'autre » (Clot, 1999, p. 52).

#### 1.1.1.6 La cécité didactique revisitée par le collectif

Le retour au collectif élargi, qui comptait ce jour-là 20 formateurs, s'est fait à partir d'une sélection d'extraits vidéo choisis avec les deux protagonistes ; nous avons dans un premier temps présenté les images de Jérémy en situation de classe (lors de sa séquence d'échauffement), dans les échanges qui ont suivi Jérémy a témoigné d'une nouvelle expérience d'enseignement du Hip Hop au cours de laquelle il s'est senti plus performant. Nous avons ensuite soumis aux commentaires du groupe les extraits de l'autoconfrontation simple analysés plus haut. Le matériau retenu donnait à voir la difficulté de Jérémy à réguler les apprentissages de ses élèves et les interprétations qu'il en faisait en terme de « cécité didactique ». L'échange démarre lorsque le film s'arrête à la fin du tour de parole 18 de Jérémy (ACS Jérémy Tr J 18)

M 1/ c'est un peu comme les PCL 2<sup>28</sup>, c'est-à-dire ils sont centrés sur la gestion de la classe et beaucoup moins sur les contenus et sur la lecture et l'interprétation de la motricité des élèves

JF 2 / Ce qui paraît intéressant parce que effectivement cet aspect là, **on l'a tous vécu**, c'est ... sur des activités nouvelles, alors tu sembles dire que y a que la répétition, le deuxième ça ira mieux, le troisième ça ira mieux et au bout du dixième on arrivera à avoir cette capacité que

<sup>28</sup> Originalité d'Aix Marseille pour désigner les anciens PLC 2 ; professeurs stagiaires en Lycées et Collèges des IUFM

Rhéty appelle la supervision, c'est-à-dire **se détacher, être détaché, avoir la confiance** et à ce moment là, ne plus être aveugle mais avoir un œil hyper discriminatif et réagir être là tout de suite. **Ma question** c'est est ce que y a des outils, des moyens, quelque chose, des astuces pour essayer de brûler ces étapes pour que dès le premier cycle on puisse être performant, ou dès le deuxième...essayer de trouver, heu...[...] parce **qu'on est tous** confrontés à ça et **moi aussi** sur les premiers cycles de danse j'étais comme ça et la question que je voulais te poser c'est est ce qu'entre le premier et le deuxième cycle le contenu a été le même en terme de contenu quoi, parce que **moi**, quand je suis confronté à ce genre de situation où **je manque de confiance en moi**, je mets du contenu, du contenu, du contenu, et c'est ce que dit la collègue, ça rappelle ce que font les PCL2, des séances énormes, énormes parce que quand y a du contenu, **je me sens rassuré** et je n'ai pas...**alors** ma préoccupation c'est **d'enclencher la situation qui va venir après sans regarder celle qui est présente**, parce que, parce que...et, je m'aperçois que **les experts eux**, d'une situation, ils peuvent rester une heure, ils la complexifient, ils la décomplexifient, **moi** je prends un 3 contre 2 en basket et je peux faire une heure et demi sur un 3 contre 2, mais parce que là je suis détaché, je vais voir tous les aspects, mais quand je suis pas expert, il faut vite que je passe à autre chose, vite, vite, vite, voilà...et j'arrive pas à sortir l'essence de...est ce que sur ton deuxième cycle t'as pu avoir moins de tâches comme on a vu, que t'as pu enrichir par des complexifications

Jean-Francis (JF, 30 ans d'ancienneté) se retrouve dans l'expérience présentée à l'écran « *effectivement cet aspect-là, on l'a tous vécu* » et apporte son interprétation de la situation, Dans son énoncé nous repérons des changements de sources discursives, alternant le « *on* » générique et le « *je* » singulier où la dimension subjective occupe une place importante « *je manque de confiance en moi* », « *je me sens rassuré* ». Il décrit alors la stratégie de protection de soi qu'il met en place sous forme d'une inflation de situations dans une même leçon, une stratégie proche de celles qu'il a constatées chez les enseignants débutants et qu'il attribue également à Jérémy puisqu'il l'interpellera directement sur ce sujet. Cependant, s'il reprend à son propre compte la préoccupation exprimée par Jérémy à l'écran lorsqu'à son tour il précise qu'il est amené à « *enclencher la situation qui va venir après sans regarder celle qui est présente* », il ne lui donne pas le même statut : alors que pour Jérémy, le souci de conserver le plan de la leçon apparaissait dans un premier temps comme la cause de sa « *cécité didactique* », pour Jean-Francis, elle devient la conséquence d'un choix concernant le contenu de sa leçon. Jean-Francis s'exprime aussi en tant qu'expert, spécialiste de basket-ball et en tant que formateur : lorsqu'il s'interroge sur les *outils, moyens, astuces* qui permettraient d'accélérer le processus de construction de l'expertise, c'est au collectif qu'il s'adresse sans préciser vraiment le destinataire de sa

question « *ma question c'est* ». Il sollicite alors l'expérience vécue de Jérémy pour en faire un instrument pour repenser certains aspects des formations. Dans une réponse assez longue, Jérémy témoigne de l'effet développemental qu'a produit le regard porté par Guillaume sur son activité et de l'impact des conseils prodigués sur la mise en œuvre d'un cycle ultérieur. Il précise notamment que sa façon « *de faire acquérir les éléments aux élèves a été modifiée* » qu'en se détachant d'une forme de pédagogie du modèle il a « *pu rester un peu plus longtemps sur les situations et ils ont acquis plus vite* » et conclue en disant « *quand je regarde mes leçons, d'un cycle à l'autre, je m'aperçois qu'elles ont pas la même structure, elles ont pas les mêmes objectifs, ça va plus vite* » (R au C, 03/08, J5). Jean-Francis enchaine sur son propre discours et précise son analyse.

JF 8/ parce que **moi** ce que je **m'**aperçois c'est c'est que sur une APSA nouvelle, **on** a toutes les infos mais le problème c'est que **on** les met toutes au même niveau, et donc, **on** est, ou guidé par une idée c'est que, il faut que je donne tout, ou alors **on** les hiérarchise mal ; et quand **on** devient plus compétent, **on** a toutes les infos et **on** a la capacité à les hiérarchiser, là pour l'instant c'est celle-là, que celle-là qu'il faut présenter, et après c'est la deuxième et **on** a cette capacité à hiérarchiser, c'est là la difficulté...qui vient de la connaissance de...

F 9 /et ça revient un peu à ce qu'on disait ce matin, qu'est-ce qu'**on** peut tordre, qu'est-ce qu'**on** peut pas tordre ? Et puis, **la question que je me pose** par rapport à ça c'est, est ce qu'on peut éviter l'étape, soit du film vidéo, soit de la confrontation après, en incorporant **nous, dans notre formation**, des indicateurs qui vont permettre au collègue de savoir s'il est en difficulté ou pas, donc est ce que c'est possible, de dire à un moment donné, s'il apparaît tel ou tel comportement ou si vous ressentez ça ou ça, ben là, vous avez fait une erreur, donc attention ! je pense que si on arrive à faire ça on pourra gagner beaucoup de temps et plus être obligé de faire un cycle complet pour voir en retour après toutes les erreurs qu'on a pu faire

Si le commentaire de Jean-Francis démarre en première personne, très rapidement c'est la voix du collectif qui se manifeste comme en témoigne l'usage du « *on* » qui désigne successivement le collectif « enseignant néophyte » puis le collectif « enseignant expert » dans une APSA. Son énoncé s'inscrit dans la continuité de son tour de parole 2 au sens où il poursuit la comparaison entre l'expert et le néophyte en donnant une explication nouvelle aux différences évoquées précédemment ; ce faisant, il semble négliger le discours de Jérémy qui pourtant répondait à sa question ; nous identifions une bifurcation thématique entre ce dont parlait Jérémy : une manière nouvelle de guider les apprentissages et ce dont parle Jean-Francis : la difficulté que rencontre un néophyte pour

hiérarchiser et sélectionner parmi les « infos » reçues en stage, celles qu'il faudra *présenter* aux élèves. Alors que Jérémy, sollicité par son interlocuteur, tente de préciser la nature de ses occupations en classe, Jean-François, lui, semble davantage préoccupé par les choix didactiques à réaliser en amont de la leçon. Cependant, ses propos vont faire l'objet d'une reprise par Fabien (F) qui ouvre alors une piste novatrice concernant les contenus de formation. S'il repart d'une préoccupation proche de celle de Jean-François, le risque d'erreur dans les choix didactiques, sa proposition consistant à donner lors du stage des balises permettant un guidage à distance au moment de la mise en œuvre constitue à nos yeux une double avancée : d'une part elle permet une bascule d'une conception de la formation où les outils sont pensés uniquement par rapport à l'activité des élèves, à une posture où l'on pense à des outils pour faciliter celle de l'enseignant ; d'autre part cette orientation consistant à anticiper, au moment de la formation, sur l'usage qui sera fait des outils proposés lors du retour en classe permet d'envisager sous l'angle d'une genèse instrumentale la question de la pénétration des contenus dans les pratiques quotidiennes ; de ce fait, la conception continuée dans l'usage n'est plus de la seule responsabilité du stagiaire.

Le cadre des autoconfrontations permet qu'un cycle s'établisse « *entre ce que les travailleurs font et ce qu'ils en disent, et, pour terminer, ce qu'ils font de ce qu'ils disent* » (Clot & Faïta, 2000, p. 31). Nous allons nous intéresser de nouveau à l'activité de Jérémy dans sa classe ; lors des différentes autoconfrontations, il a pu réinterpréter sa situation de travail et mettre en perspective un renouvellement de ses occupations, restaurant en partie son pouvoir d'agir potentiel ; voyons maintenant s'il va s'actualiser dans un pouvoir d'agir effectif lors du retour en classe. Bien qu'il en ait témoigné lors du premier retour au collectif, nous ne nous appuyerons pas sur ses seuls propos mais sur de nouveaux enregistrements réalisés deux années scolaires après les premiers et donc postérieurs à la séquence que nous venons de commenter.

#### ***1.1.1.7 Retour en classe de Jérémy :***

Jérémy enseigne l'activité Hip Hop depuis 3 ans maintenant et nous avons filmé la deuxième leçon d'un cycle de 10 fois 1h30 effectives<sup>29</sup> ; c'est le 6<sup>ème</sup> qu'il anime dans cette

---

<sup>29</sup> La leçon dure 1h50 auxquelles il faut enlever le temps du déplacement et des vestiaires

activité. Sa classe de 5<sup>ème</sup> a le même profil que la précédente. Pour réaliser l'autoconfrontation, nous lui avons demandé de sélectionner les séquences illustrant une évolution de sa façon d'enseigner la danse, sans nous interdire de livrer à ses commentaires celles qui ont retenu notre attention. Nous avons d'ailleurs amorcé l'entretien à partir d'images du tout début de leçon, choisies par nos soins. Nous sommes au début de l'échauffement, Jérémy présente la situation à ses élèves : ils doivent se déplacer en marchant dans tout l'espace de la salle sur le rythme de la musique. Jérémy arrête le déroulement des images avant que les élèves ne démarrent ; nous sommes à la 14<sup>ème</sup> minute de l'autoconfrontation.

J 23/ Y a aussi **une chose intéressante** c'est le ton de ma voix ; j'ai plus du tout le même ton

CH 24/ c'est-à-dire ?

J 25/ ma voix a changé après 3 ans d'enseignement de la danse, c'est-à-dire que les premières séquences , je suis très, on le sent dans le ton de ma voix, je suis **très tendu**, je suis, je suis en réticence, je suis effrayé, j'ai vraiment **peur que la séance dérape** et que, donc il faut que **coûte que coûte**, ça tienne et je suis **très autoritaire** avec ma voix, alors que là ma voix a changé, je suis **apaisé**, je suis **calme** ; je suis pas préoccupé, je suis plus préoccupé par ce qu'ils peuvent faire parce que je pense que quel que soit ce qu'ils vont faire je vais pouvoir rebondir, alors que

CH 26/ c'est parce que tu as plus de prévisibilité sur ce qu'ils vont faire

J/ je pense et puis moins peur de ...je pense qu'ils vont pas sortir de ma séance, pourtant, je devrais pas hein, mais je pense qu'ils vont pas en sortir

CH 27/ pourquoi tu devrais pas ?

J 28/ pourquoi je devrais pas ?...heu...parce qu'**on** n'est jamais à l'abri de la réponse des élèves, parce qu'**on** a un métier qui est justement, c'est sa **richesse** et en même temps **sa grande faiblesse**, **on** enseigne à des élèves et la réponse des élèves, **on** peut prévoir un tas de choses sur la motricité, mais **on** n'est jamais à l'abri du dérapage

Jusqu'à présent, les interventions de Jérémy ont porté sur la présentation de la séance filmée, l'indication des séquences retenues pour les commentaires et les raisons de ses choix ainsi que la mise en évidence des différences entre les deux séances filmées dans sa manière de faire entrer les élèves dans l'activité . Il manifeste ici un premier étonnement en

évoquant « *une chose intéressante* » Ce qui retient son attention, c'est la découverte d'une dimension jusqu'alors non perçue de son activité : la façon dont il mobilise sa voix pour interagir avec ses élèves. Ce commentaire met en lumière la dimension incarnée et subjective des échanges sociaux en classe ; sa manière contrastée de catégoriser le ton de sa voix rend compte des différences d'intensité de l'effort consenti pour faire son travail, effort considéré avec Coutarel comme « *cet état particulier de mise en jeu corporelle où le corps devient l'instrument subjectif d'un rapport au monde complexe (physique, social et culturel), dans lequel l'individu tente de développer ses capacités d'action* » (2008, p. 108). Lorsqu'il devait « *coûte que coûte* » tenir sa classe, Jérémy mobilisait sa voix dans un usage de soi peu efficient, en effet s'adresser à ses élèves sur un ton « *très tendu* » et « *très autoritaire* » engage un double coût, énergétique d'abord, mais aussi « *le coût d'avoir à agir selon des normes en désaccord avec notre évaluation* » (Schwartz & Echernacht, 2009, p. 32), alors qu'il se trouve « *apaisé* » et « *calme* » lorsque, dans sa nouvelle expérience, il attribue un sens nouveau à sa situation de travail dans laquelle l'activité des élèves ne représente plus une menace potentielle. Nous voyons en cela l'illustration de ce que dit Canguilhem : « *entre le vivant et le milieu, le rapport s'établit comme un débat où le vivant apporte ses normes propres d'appréciation* » (1965, p. 146) ; les « renormalisations » qu'il produit et qu'il énonce par la voix du collectif (« *on* ») en considérant le caractère incertain des réponses des élèves comme la « *richesse* » et « *la grande faiblesse* » du métier, transforment cette « pré-occupation » inhibitrice, la « *peur que la séance dérape* », attribut d'un genre débutant dans lequel il peinait à se reconnaître, en une tension qui fait partie des inattendus du réel (Clot & Faïta, 2000), partagée par tous les professionnels.

Dans l'extrait suivant, Jérémy commente une séquence qu'il a retenue comme significative des transformations de son intervention ; nous sommes toujours au début de l'échauffement, les élèves ont pour consigne de se déplacer librement dans la salle en respectant deux contraintes : marcher en suivant le tempo musical et marquer un arrêt en regroupant les deux pieds sur les temps 4 et 8. Pendant que les élèves réalisent la tâche demandée l'enseignant alterne des moments où il la réalise aussi en se mêlant au groupe avec des moments où il se place en position périphérique et observe ses élèves.

J 29/ Tu vois, je participe avec eux pour les mettre dans la situation et maintenant je m'en écarte, j'aurais pas été capable de le faire ça avant, j'aurais certainement participé très longtemps avec eux, et je serais passé partout, je me serais agité partout, ce qui m'aurait pas permis de faire les régulations que je voulais, en fait je serais resté avec eux pour être certain qu'ils fassent, pas pour qu'ils apprennent un truc , mais pour qu'ils fassent, mon souci c'était qu'ils agissent, mon premier cycle

CH 30/ et donc le fait de faire avec eux, ça avait un but d'entraîner le groupe ?

J 31/ oui...oui, et de rappeler que **je suis maître de ma séance**, et **le patron c'est moi** ; alors que là maintenant, j'ai fait simplement évoluer la marche, donc en rajoutant la pause, la pause on va la complexifier au fur et à mesure, là je vais pouvoir m'en écarter ;

CH 32/ on te voit alterner des phases où tu fais avec eux et des phases où tu t'écartes ; est ce que tu as des indicateurs qui font qu'à un moment donné tu t'écartes, c'est ...calculé comment ça ?

J 33/ c'est...c'est pas néce-...le fait de venir et sortir c'est calculé, le fait de savoir quand, c'est pas nécessairement calculé et l'indicateur premier c'est : ils rentrent dans la situation, c'est mon premier indicateur ; je peux sortir à partir du moment où je vois que ce que j'ai demandé est en train de se faire, c'est suffisant là ça me permet de sortir et de commencer à voir comment ils s'organisent dans leur motricité,

Cette séquence illustre bien la façon dont Jérémy a pris en compte les conseils de Guillaume : « *si tu veux toi regarder les gamins danser [...] tu les laisses danser et tu t'enlèves du processus* » (ACC Jérémy/ Guillaume, G 54); cependant, cette évolution dans sa manière d'intervenir ne traduit pas seulement la mobilisation d'une nouvelle technique d'interaction avec les élèves, elle suppose aussi un renouvellement dans la conception du dispositif proposé ; dans sa première expérience, la même tâche était d'abord un moyen de prendre et de maîtriser la classe (« *je suis maître de ma séance, et le patron c'est moi* ») ; ici, elle est devenue un objet de conception didactique qui sera *moyen* d'apprentissage pour les élèves sous réserve que l'enseignant enseigne, c'est à dire qu'il régule l'activité des élèves réalisant les tâches motrices (Marsenach & Mérand, 1987) ; c'est ce qu'il fait lorsqu'il intervient, sous une forme non verbale pour soutenir l'activité des élèves, ainsi, comme le dit Loquet (2007), il communique autour de l'objet de savoir, ce qui « *rend le milieu didactique (c'est-à-dire prometteur d'une transformation de l'élève)*» (p. 60) . L'extrait ci-dessous en donne le témoignage

J 43/ [...] tu vois d'ailleurs la situation par exemple quand on va faire **la pause sur le 4<sup>ème</sup> temps** c'est une façon pour eux aussi, c'est **un feed-back immédiat** sur « est-ce que je suis dans le tempo quand je fais ma pause », pour moi c'est ça, ça va pas plus loin que ça. Mais j'aurais pas raisonné comme ça avant, j'aurais simplement dit, tiens Guillaume il m'a dit qu'il fallait faire faire des pauses, je fais des pauses, ça fait évoluer la situation, ça les occupe un petit moment, super ! alors que maintenant, c'est pas mon, si je fais ça c'est pas pour ça quoi !

Il y a bien eu ici développement de l'instrument de l'enseignant (la tâche scolaire prescrite aux élèves) dans ses deux « *orientations à la fois distinguables et souvent conjointes* » (Rabardel, 1995a, P. 120) que sont l'instrumentalisation de l'artefact prescriptif dont l'un des paramètres « *la pause sur le 4<sup>ème</sup> temps* » devient une ressource d'apprentissage pour les élèves en leur fournissant « *un feed-back immédiat* », et l'instrumentation en terme de schème d'utilisation puisque Jérémy modifie son activité lorsque les élèves réalisent la tâche. L'outil initial proposé par Guillaume a été reconçu par son utilisateur.

#### 1.1.1.8 Retour vers le collectif restreint

Cette question de « cécité didactique » a refait surface à l'occasion d'une séquence de retour en collectif restreint ; l'écran montre un extrait de l'ACC Sandra/ Eddy au cours duquel ce dernier manifeste son sentiment d'inconfort face au niveau de motricité de Sandra lorsqu'elle propose une phrase dansée à ses élèves de terminales (voir plus loin, ch. 1.1.2 ; Engagement corporel et usage de soi chez Eddy). Jérémy se saisit d'un propos d'Eddy pour revenir longuement sur sa propre expérience et amener le groupe à retravailler collectivement la question de la « cécité didactique ».

J 135/ Alors, de ce point de vue-là ce que tu dis, y a des contenus sur les transferts de poids...sur la danse urbaine c'est comment je crée le blocage, au niveau mécanique au niveau moteur plan moteur, comment je crée les stimulus blocages ; en fait, c'est des ques-... tu as les réponses mais tu te les poses pas à ce moment-là ; moi c'est le sentiment que j'ai eu, c'est à dire que ta **préoccupation** étant que les élèves soient en activité te détache de **la préoccupation essentielle de l'expert qui est de dire pourquoi** il bloque pas, pourquoi à 5 il arrive pas, qu'est ce qui fait que mécaniquement il se trouve en déséquilibre, mais toi, t'as les réponses, parce que t'as d'autres APSA supports qui te permettent de savoir pourquoi un élève est en déséquilibre [...] moi j'ai commencé à me préoccuper des blocages ou du déséquilibre sur les appuis en quadrupédie, [...] j'ai commencé à m'y intéresser du jour où je me suis plus préoccupé de **faire tourner la situation**, [...] mais ça, j'ai pu y arriver trois ans après, au

départ, c'était pas mon souci ; [...] ce qui m'organisait c'était que la tâche tourne, il échoue, je **m'en fous moi qu'il échoue** mécaniquement la tâche, dans le contenu, c'est pas grave, c'est c'est c'est ... **désastreux du point de vue de l'enseignant**, de son activité d'enseignant

E 136/ c'est ça, ce que tu dis c'est vachement important, c'est **désastreux du point de vue de l'enseignant**

J 137/ oui c'est **désastreux** parce que **tu as rien appris**, mais c'est une étape et je considère que c'est une étape **nécessaire**

[...]

J 139/...là je m'y coltine en boxe française, je fais mon premier cycle, c'est exactement ce qui s'est passé en danse

S 140/ moi aussi cette année avec les terminales... pourvu que ça tourne hein...

[...]

Dans une première longue tirade, Jérémy enchaîne en rupture sur l'énoncé précédent ; il prend prétexte sur un propos d'Eddy à l'écran « *tu transfères le poids du corps* » (ACC Sandra/ Eddy ; Tr E 10) pour orienter la conversation sur un autre thème : celui de la tension entre la préoccupation de « *faire tourner la situation* » et celle qu'il considère comme « *essentielle* » pour l'expert consistant à dire pourquoi les élèves rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages ; il conclue son énoncé en pointant le caractère « *désastreux du point de vue de l'enseignant* » d'une posture où dit-il « *je m'en fous qu'il échoue* ». Eddy s'inscrit totalement dans son propos et nous remarquons que, pour tous les deux, ce qui est « *désastreux* » c'est davantage ce que ne parvient pas à faire l'enseignant que les conséquences de cet empêchement de son activité sur celle des élèves ; on aurait pu s'attendre à une formule du type « *c'est désastreux pour les élèves* », « *c'est désastreux parce qu'ils n'ont rien appris* » ; ce n'est pas le cas car ils évaluent la discordance entre les buts poursuivis (faire tourner la situation) et les motifs qui animent un enseignant expert (permettre aux élèves d'apprendre) non pas à l'aune de leur efficacité objective en terme de résultats obtenus auprès des élèves, mais de ses conséquences en terme de répercussions subjectives que produit en retour ce décalage entre ce qui les incite à agir, en tant qu'enseignant expérimenté et ce vers quoi leur action est orientée à ce moment-là, autrement dit ce déficit de sens dans leur activité. D'ailleurs, si ces souvenirs sont si vifs chez Jérémy,

c'est peut-être parce qu'il s'y retrouve confronté dans une nouvelle APSA, la boxe française... tout comme Sandra qui elle aussi se prend à espérer que « *ça tourne* ».

La discussion enchaîne les commentaires sur ce thème jusqu'à ce que Fabien (un formateur rugbyman déjà rencontré dans le premier retour au collectif) oppose une autre interprétation à ce souci de « *faire tourner la situation* » :

F 145/ mais en fait, moi je pense qu'on a besoin que ça tourne, pour pouvoir prendre de l'information ; c'est pas pour être rassuré, c'est simplement que...on voit les élèves fonctionner, donc du coup, on voit ce qui va pas et là, on trouve des solutions derrière, mais au début, **ce qui manque c'est ça, c'est le répertoire**

[...]

E 153/ l'expert analyse en direct à partir des élèves

F 154/ oui mais l'expert, est ce qu'il analyse en direct ?

[...]

F 158/ mais par rapport à ce que tu disais là, l'expert il le **voit** en direct, je suis d'accord, mais il faut savoir ...euh... il est capable de **comparer** en direct par rapport à **tout un éventail d'images qu'il a en tête**

E 159/ un répertoire/...

F 160/ voilà, c'est pas la motricité de/

E 161/ de réponses/

F 162/ voilà, c'est pas la motricité des élèves,

E 163/ de réponses des gamins

F 164/ c'est qu'il a été dans cette situation, et qu'il sait que en gros, ce qu'il est en train de faire ça correspond à ça et du coup ça le renvoie sur la réponse, mais il est pas **en phase d'analyse**, j'ai l'impression, t'es en phase de...de...comment dire, de...de **comparaison**, tu vois ce que je veux dire

J 165/mais c'est une analyse

F 166/ non, parce que l'analyse, à mon avis, il l'a **faite bien avant**, et lui, il l'a automatisée

CH 167/ tu veux dire qu'il retrouve des réponses attendues ; il a des éléments, il a

F 168/ voilà, il a des éléments

Pour Fabien, il ne s'agit plus uniquement d'une recherche d'efficacité et de confort professionnel mais d'une étape nécessaire à la construction des repères sur les réponses des élèves au cours de laquelle le souci d'une forme d'efficacité objective reprend ses droits. Dans cette perspective, le « *faire que ça tourne* » se colore d'une multifonctionnalité : ergonomique au sens où la tâche scolaire reste un moyen pour mettre les élèves au travail afin de conserver la maîtrise du déroulement du cours, mais aussi « doublement didactique », au sens où elle devient réellement un moyen d'apprentissage pour les élèves, mais aussi un moyen pour l'enseignant d'apprendre de ses élèves grâce à l'activité qu'elle déclenche chez eux.

D'autre part, en introduisant une nouvelle catégorie « *le répertoire* » pour désigner les instruments de l'expertise, Fabien ouvre une controverse sur ce qui fonde la capacité à réguler en direct ; en distinguant l'analyse « *faite bien avant* », de l'opération de « *comparaison* » outillée de « *tout un éventail d'images qu'il a en tête* », il met en perspective de nouveaux possibles dans la transmission de l'expérience. En effet, guider l'activité de lecture des enseignants en leur proposant un répertoire des réponses potentielles de leurs élèves dans une situation donnée, ce serait mettre à leur disposition ce que Savoyant appelle des « *savoirs de l'activité* », ces savoirs d'expérience « *constitués dans et pour l'activité dont ils assurent l'orientation* » (2008., p. 92) par opposition aux « *savoirs de la tâche* » formulés « *en termes de transformations des objets de travail, de produits et de résultats à obtenir qui vont permettre de définir autant d'actions à réaliser* » (*ibid.*, p. 94). Alors que les contenus de formation proposés en FC relèvent essentiellement de cette deuxième catégorie, au travers de formalisations de l'APSA étudiée, d'éléments de sa transposition didactique, de modélisation de l'activité attendue des élèves à différents niveaux de compétence, cela constituerait une avancée dans la conception d'outils permettant de faciliter l'activité des enseignants et qui ne seraient pas uniquement pensés en rapport à celle des élèves.

### **1.1.2 Engagement corporel et usage de soi chez Eddy**

Nous venons de voir combien Jérémy donne raison à Tardif et Lessard (1999) quand ils présentent le travail enseignant comme investi parce qu'il absorbe la personnalité de l'enseignant, émotionnel et consommateur d'énergie affective de par la dimension interpersonnelle des rapports enseignant et élèves, mental enfin à double titre d'une part

parce que les enseignants ne peuvent s'empêcher de penser à leur travail, d'autre part parce qu'il mobilise fortement la dimension cognitive.

### 1.1.2.1 Le choix d'une entrée « stratégique »

Suivons maintenant Eddy dans une expérience d'enseignement de la danse contemporaine ; il ne s'agit pas de la toute première fois mais d'un premier cycle après un stage<sup>30</sup> à la suite duquel il a découvert « *d'autres voies possibles d'entrée* » ; il a décidé de mettre en œuvre « *une autre stratégie pour entrer en danse avec cette classe-là* » et il la précise au début de son ACS à la demande du chercheur en opposition à ce qui caractérisait son approche précédente.

CH 21/ donc la classe précédente, tu dis tu proposais, ils faisaient ; est ce que cette façon de fonctionner c'est une façon qui est chez toi familière ou plus particulièrement reprise dans cette activité ?

E 22/ alors c'est plutôt dans cette activité, faire.... **et je préfère faire découvrir et proposer des situations où ils vont découvrir, où ils vont construire** et... plutôt que de reproduire les formes en fait, en gym, c'est pas reproduire des formes c'est on va chercher, une activité qui, je dirais, une production de forme mais pas une reproduction...et ben non ils vont découvrir, ils vont me sortir des règles d'action, tandis que là en danse, je maîtrise pas l'activité, **j'ai préféré rentrer sur la reproduction de formes** avec la classe de 6<sup>ème</sup> 5 et avec eux (*la classe filmée*) peut être essayer de voir pour qu'ils produisent des formes et après qu'ils aillent plus loin que la production de formes pour les utiliser dans une chorégraphie. Donc l'idée c'est là, je sais pas trop où je vais encore au niveau du cycle, parce que je me lance, je sais pas ce que vont faire, ce que vont produire les élèves, mais je me dis, je vais essayer d'aller un petit peu plus loin que la simple reproduction de formes ; on va passer par la reproduction de formes, mais je veux pas rester là-dessus.

CH 23/ quand tu dis aller plus loin

E 24/ aller plus loin ça veut dire que les gamins déforment eux-mêmes les formes qu'on a pu voir, qu'ils interprètent à leur manière, qu'ils... y mettent une certaine interprétation, par exemple, un geste qu'au cours du cycle je vais proposer, les gamins, ils vont déformer ce geste [...]

<sup>30</sup> Qui s'est déroulé durant le cycle précédent au cours duquel il enseignait la danse à une autre classe de 6<sup>ème</sup>

Son projet s'appuie sur les propositions faites par Sandra, la formatrice, lors du stage comme il l'exprime un peu plus loin (ACS Eddy, Tr E 57) « *alors voilà donc c'est reproduction de formes, déformation de formes, et après les groupes m'inventent d'une séance à l'autre, donc le cadre aussi c'est un petit un peu, c'est ce qu'on avait vu avec Sandra au niveau du stage, c'était on va enrichir le répertoire* », jusqu'aux mouvements composant la phrase à reproduire qui sont issus du vécu pratique de la formation. Si cette démarche a séduit Eddy c'est parce qu'elle lui permet de concilier une entrée par la reproduction de formes qu'il juge plus confortable en tant que néophyte, un point de vue que nous retrouverons exprimé par Jérémy : « *quand tu démarres une activité, tu as vite tendance à imposer ce que tu sais faire ; ça te rassure plus que de laisser l'élève se confronter à quelque chose* » (ACC Guillaume/ Jérémy, J 13), et une conception constructiviste des apprentissages « *je préfère faire découvrir et proposer des situations où ils vont découvrir, où ils vont construire* » véhiculée dans les prescriptions primaires (programmes EPS) et secondaires (discours général de la formation) mais aussi constitutive du genre professionnel des enseignants d'EPS. La situation de travail qui va faire l'objet des commentaires est également très proche, par la structure de la tâche proposée aux élèves, de celle que nous avons filmée dans la leçon de Sandra et dont les prescriptions faites en stage sont le reflet, mais les contextes diffèrent : l'une, experte en danse travaille avec une classe de terminale, l'autre, néophyte avec une classe de 6<sup>ème</sup>.

### 1.1.2.2 Eddy et la danse

Nous allons nous intéresser à la façon dont Eddy s'engage corporellement dans la situation de travail. En début de leçon il regroupe ses élèves et leur en présente le contenu, comme il le fait dans toutes les APSA. Lorsqu'il se voit à l'image, il initie un commentaire sur le comportement de certains élèves en retrait.

E 35/ le groupe des **rétifs**

CH 36/ tu dis le groupe des rétifs, tu les trouves comment tes élèves là ?

E 37/ Ah là, ils sont, ils écoutent, ils sont attentifs mais je sais qu'ils écoutent, ils sont attentifs parce que je les connais bien, mais je sais qu'ils rentrent, **comme moi**, en stage de danse, ils **rentrent avec les pieds devant**, donc ils vont freiner, donc en même temps comme je sais qu'ils me ressemblent, ben, je les appelle les rétifs, mais bon, je prends en compte ; ça veut dire

que je vais toujours leur laisser une porte ouverte et leur laisser le temps d'entrer petit à petit ;  
là concrètement je sais qu'ils sont rétifs, ils l'ont été au cours de la séance mais je sais qu'au  
cours du cycle, ils sont entrés

En attribuant le qualificatif de « *rétifs* » à ce groupe de garçons qui comme lui « *rentrent avec les pieds devant* » Eddy signifie la tonalité du rapport subjectif qu'il entretient avec cette activité augurant des arbitrages complexes auxquels il devra faire face dans la recherche d'un équilibre entre usage de soi par soi et usage de soi par les autres (Schwartz, 1992), autrement dit entre les normes antécédentes, ici celles qui émanent du prescrit de la formation supposant une forme d'engagement corporel et celles dont il est porteur, inscrites dans son histoire, dans son arrière-plan expérientiel dans ce domaine de référence des savoirs enseignés (Arnaud-Bestieu & Amade-Escot, 2010) et dans ses propres rapports à ces normes antécédentes (Schwartz & Mencacci, 2008).

### 1.1.2.3 L'engagement corporel d'Eddy

La mise en activité motrice des élèves commence par une situation de reproduction d'une phrase dansée proposée par l'enseignant ; Eddy demande à ses élèves de se lever, « *on commence* », et se met en situation de démonstration. Il émet tout de suite un commentaire sur son activité.

E 51/ « **On commence** », c'est chaud hein... (*sourires*)

E 52/ « **On commence** » t'as pas entendu ?

CH 52/ dans ton ton ? donc comment tu te sens à ce moment là

E 53/et ben là c'est pas évident parce que je vais me mettre devant les élèves et on va y aller, donc là **il faut se, il faut se jeter là** ; ça veut dire que y a, 26 élèves, là, je vais produire les formes que j'ai appris en stage de danse ; donc **il faut** que je m'en rappelle déjà, c'est pas évident, comme je suis comme les élèves rétifs donc c'était pas facile ; donc **il va falloir** commencer, **il va falloir** s'y mettre, donc c'est **se jeter là** , c'est pas comme une activité que je maîtrise là, on est sur l'APS « A » et le A c'est grand point d'interrogation

CH 54/ et pour autant, tu vas choisir un échauffement dans lequel tu t'exposes

E 55/ oui, mais **j'ai répété** à la maison avant ; mes filles à la maison elles étaient mortes de rire, **je me suis entraîné** hein (rires), **je me suis entraîné** ! j'ai passé la musique, j'ai préparé le cours ; à un moment donné on fait l'échauffement je voudrais qu'à partir de ces mouvements ils les déforment derrière et que ils en fassent quelque chose mais bon, il faut une base

Eddy reprend son propre énoncé « *on commence* » et en évalue la tonalité affective ; l'absence de réaction de la part du chercheur, l'incite à répéter en s'adressant directement à lui, marquant ainsi son désir d'ouvrir le dialogue sur ce thème ; il précise alors, ce que ça lui demande (Hubault, 1996) du point de vue de son activité en exprimant de manière insistante les obligations auxquelles il est contraint de faire face « *il faut* », « *il va falloir* » et le « *se jeter là* » n'est pas sans rappeler la métaphore du grand saut dans l'inconnu ou encore celle de l'arène évoquée par Ria (2009) à propos des sentiments éprouvés par les enseignants débutants. Lorsque le chercheur lui fait remarquer qu'il choisit de s'exposer, Eddy révèle qu'« *il a répété* » à la maison qu'« *il s'est entraîné* » pour faire de son corps un instrument professionnel. Nous avons déjà évoqué l'importance de cet engagement corporel dans sa dimension subjective lors de l'accomplissement de gestes professionnels avec Jérémy, lorsqu'il évoque le ton de sa voix, tendu ou apaisé, et nous le retrouvons à l'identique chez Eddy mais c'est aussi dans une dimension opératoire que son corps est sollicité ici et Eddy doit consacrer du temps à la transformation de cet « *objet technique inachevé* » (Saujat, Amigues, & Faïta, 2007, p. 194), son corps, pour en faire un instrument professionnel efficace. Dans cet extrait les deux dimensions instrumentales et subjectives sont convoquées et intimement mêlées.

#### 1.1.2.4 Déficience « instrumentale » et surcompensations ?

Peu après, Eddy reprend l'initiative du commentaire pour signifier à nouveau l'inconfort dans lequel il se trouve et sa façon de le surmonter.

E 62/ tu vois, je sais pas si tu m'as vu passer, **j'ai répété hier, j'ai répété la veille**, mais j'ai quand même besoin du **papier** pour savoir ce qu'on va faire

CH 63/ et ce papier tu vas le consulter ?

E 64/ je sais pas, je sais pas...ça doit me rassurer surement ; **je suis sur les ressources affectives de l'enseignant là (rires) ...ah mais c'est trop...**

Non seulement il a répété chez lui plusieurs fois cette phrase, mais il introduit un média supplémentaire afin d'étayer son activité, un « papier » sur lequel il a consigné les éléments à présenter car il ne fait pas confiance à sa mémoire, autant de surcompensations lui procurant « un plus grand degré de protection » (Vygotski, 1994, p. 87) pour faire face au handicap ressenti dans la situation, comme peuvent le faire les enseignants débutants (Saujat, 2002; 2004), il se surprend lui-même dans de telles pratiques « *ah mais c'est trop* » et lorsqu'il dit qu'il est « *sur les ressources affectives de l'enseignant* » il mobilise une catégorie être, « *sur les ressources affectives* » que les professeurs d'EPS ont usage d'utiliser pour leurs élèves, d'où les rires qui accompagnent sa remarque. D'autre part, alors qu'un intervalle de temps de plusieurs mois sépare la séance filmée de l'autoconfrontation, Eddy semble pris dans le film de son activité de classe : « *j'ai répété hier* » nous dit-il avant de se reprendre « *j'ai répété la veille* », ici son activité d'analyse est totalement focalisée par sa façon d'être face à ses élèves ; pour reprendre les termes de Saujat elle s'inscrit dans une dynamique centripète « *lorsque c'est l'activité relative à soi-même, où est en jeu la « croissance propre, intime » (Wallon, 1941/1968, p.111) du débutant, qui est au premier plan* » (2010, p. 76) ; il semble revivre la situation et les émotions qu'elle a engendrées.

Lorsque les élèves se sont approprié une partie de la gestuelle, Eddy choisit de placer l'un d'entre eux devant comme repère pour ses camarades et de s'écarter momentanément de la situation de modèle, dos à la classe, pour pouvoir leur faire face et les observer.

E 81/ oui tu vois là je vais être face aux élèves, je vais regarder ce qu'ils vont faire, ça me rassure, de voir ce qu'ils sont en train de faire

CH 82/ quand tu dis ça te rassure, c'est là maintenant en train de regarder les images que ça te rassure ?

E 83/ non c'est, à ce moment-là...comme ils sont dans mon dos, je fais une activité où je maîtrise pas, ils sont dans mon dos...je suis pas sûr de l'adhésion des élèves...mais là je veux voir et vérifier que **ça se met en place** parce que si **ça marche** pas derrière, il va falloir ramer pour rattraper les élèves, je crois pas que ce soit la meilleure solution...**et en même temps**, moi je ne bouge plus

CH 84/ hmm hmm

E 85/ je me mets beaucoup moins en avant

CH 86/ donc... va plus loin dans ta pensée

E 87 alors je vais plus loin, parce que comme je ne me sens pas très à l'aise sur la maîtrise du mouvement, je me sens pas très expressif en danse, je veux pas **handicaper**, par le fait que je sois pas très expressif, je veux pas **handicaper** les élèves qui eux vont...eux **ils peuvent l'être, sans que je le sois vraiment**

CH 88/ oui, t'es en train de dire que plus tu vas te mettre en retrait pour laisser les...

E 89/ oui, plus je vais proposer ou plus je vais induire, ou plus...je veux pas **freiner** les élèves dans les possibilités de s'exprimer corporellement, voilà, je veux pas que moi je devienne un **frein** au fait qu'ils s'expriment

CH 90/ et tu penses que éventuellement, ta démonstration pourrait être un frein à leur expression ?

E 91/ peut être oui

Au moment de commenter son choix Eddy convoque une première raison : s'assurer de l'adhésion des élèves, nous retrouvons ici des préoccupations déjà évoquées par Jérémy lorsqu'il était plus soucieux du déroulement de son cours que de la qualité des réponses motrices de ces élèves, ce qui lui importe c'est que « *ça se mette en place* », que « *ça marche* » mais il évoque aussitôt une deuxième raison plus inédite puisqu'il estime qu'en se posant comme modèle il peut empêcher ses élèves de s'exprimer et il met en mot cette justification de manière très tranchée, il parle de *frein*, de *handicap*. On pourrait penser en effet qu'une situation de reproduction puisse limiter le développement des capacités créatrices des élèves, mais ce n'est pas de cela qu'il s'agit ici, ce n'est pas le geste professionnel consistant à proposer un modèle à reproduire qu'Eddy met en cause ; ce qui est en jeu c'est la qualité d'exécution dont il se sent capable pour pouvoir l'effectuer ; là encore nous pouvons imaginer le coût subjectif consenti lorsqu'il s'engage dans une démarche reposant sur des usages de soi générateurs de tant d'inconfort, car il n'est ni ordinaire ni rassurant pour un enseignant d'envisager que ses élèves peuvent avoir un niveau de maîtrise supérieur au sien « *ils peuvent l'être (expressifs), sans que je le sois vraiment* » surtout si ce défaut de maîtrise se manifeste dans un engagement du corps donné à voir à l'ensemble de la classe.

#### 1.1.2.5 Eddy et les débats de normes

Sa décision d'enseigner la danse contemporaine alors qu'il ne s'estime « *pas du tout danseur et pas du tout danseur contemporain* » (tout de parole 70), et de le faire en s'exposant publiquement, résulte de délibérations sur des valeurs contradictoires. Certaines sont liées à son histoire personnelle et professionnelle, à ses expériences de travail et de vie comme spécialiste Hand Ball, plutôt « rétif » à la danse, dont est porteur son corps, soit « *tout ensemble le corps biologique, le corps "biographique" qui porte les stigmates de sa tentative d'inscription dans l'être social, le corps parlant et signifiant, le corps culturel et historique* » (Schwartz, 2000, p. 609). Elles vont entrer « *en résonnance et en confrontation avec des normes et des valeurs présentes dans la situation de travail* » (Daniellou, 2006b, p. 7), ici la nécessité de programmer des activités artistiques comme l'exigent les programmes EPS mais aussi le choix de se conformer aux décisions prises par l'équipe EPS de l'établissement. Les concepts forgés par Schwartz (2000) lorsqu'il parle de « *corps-soi* » pour désigner le lieu support de ce débat de normes et propose la notion de « *dramatique d'usage de soi* » pour signifier les histoires qui s'y jouent, nous paraissent particulièrement mises en lumière dans cette situation de travail et nous pourrions étendre la signification du mot « dramatique » au-delà du sens étymologique dans lequel l'emploi Schwartz, voulant dire qu'il se passe une histoire non prévue au départ, en y ajoutant la référence théâtrale puisque l'enseignant se met en scène devant ses élèves, et l'allusion au caractère potentiellement dangereux, pénible voire tragique de la situation. Là où d'autres choisiraient d'adopter une posture défensive dans des stratégies de « stricte conservation » de soi (Clot, 2001) et de s'adapter au milieu par restriction de leur champ d'activité, c'est-à-dire ici en refusant de programmer la danse, Eddy choisit « *la riposte ou encore la réplique créative (qui) grandit le sujet que la défense protège seulement* » (*ibid.*).

#### 1.1.2.6 Les ressorts de l'action chez Eddy

Repérer ce qui permet à Eddy de s'engager, autrement dit les ressorts de son action, c'est contribuer à comprendre la manière dont les outils proposés en formation sont utilisés dans l'activité quotidienne des enseignants, c'est donc amener des éléments de réponse aux questions qui ont motivé notre intervention. Nous avons vu qu'Eddy a construit les savoir-faire opératoires en empruntant les mouvements à Sandra par un mécanisme d'imitation

prestigieuse (Mauss, 1934), puis en les répétant et en les consignait sur un papier aide-mémoire, cependant nous rappelle Clot « *le présupposé opératoire de l'action ne conduit pas directement à l'action. Pour qu'elle se forme, au service d'un but, il faut faire intervenir un second présupposé qui n'est autre que l'invitation des autres à agir ou l'incitation que telle action trouve dans le système des activités du sujet.* » (1999, p. 167) ; c'est bien ce que nous retrouvons dans les propos d'Eddy, d'une part lorsqu'il précise comment à la suite du stage danse l'équipe EPS s'est donnée un projet collectif : *faire un gala de danse* pour finaliser les cycles d'enseignement de cette activité « *[...]bon les collègues m'ont...on était que trois hein, on n'était pas quatre, puisqu'on était quatre à assurer le stage mais là on n'était que trois ; allez zou ! on y va ! [...]* » (ACS ; E 14) et comment il s'inscrit dans ce choix collectif : « *la danse ça me coûte, personnellement, ça me coûte de l'enseigner au niveau des gamins, mais bon on a fait le choix en équipe, j'ai fait le choix aussi et bon c'est pas facile* » (ACC Eddy/ Sandra ; E 144), ainsi l'activité des autres tournée vers le même objet constitue bien un présupposé de l'action, nous retrouvons ici le rôle que Marsenach (1982a) attribuait au projet collectif de l'équipe EPS dans l'innovation. Ici, « *collectif de travail [l'équipe EPS pour nous] et travail collectif [le projet EPS pour nous] sont de fait articulés dans la réalisation de l'activité* » (Caroly & Barcellini, 2013) et autorisent pour Eddy le développement de ses capacités individuelles et la poursuite d'objectifs d'efficacité et de santé au sens large. Mais ses autres activités pèsent également sur ses décisions comme le laisse entendre l'extrait suivant issu de la confrontation croisée, cette fois à partir de la pratique de Sandra « *je me sens pas compétent dans l'activité mais je me dis je cherche comme j'ai cherché en gym, comme j'ai cherché en athlé, comme j'ai cherché en hand, dans les sports co aussi, je cherche [...]* » (ACC Sandra/ Eddy ; E 127), c'est donc une posture qu'il s'est construite et qui donne sens à son activité d'enseignant qu'Eddy convoque pour ici pour rendre compte de la manière dont son action se réalise. Nous garderons en mémoire, au moment de présenter nos résultats la fonction jouée par le collectif dans cet engagement d'Eddy.

#### ***1.1.2.7 Je suis sur une autre planète***

L'autoconfrontation croisée sur l'activité de Sandra s'est déroulée dans la foulée de celle relative à l'activité d'Eddy. Rappelons que la forme de travail proposée aux deux classes est de même nature, cependant la phrase que Sandra impose à ses élèves de terminales en

début d'échauffement n'implique pas le même niveau de motricité dansée que celle proposée par Eddy pour ses 6<sup>ème</sup>. Rappelons également que l'une est experte en danse et l'autre « *pas du tout danseur* ». Dès les premières images, Eddy est affecté lorsqu'il compare le niveau de motricité requis dans leurs phrases respectives. Il est à l'initiative du tout premier commentaire.

E 1/ Ben moi **je suis dans une autre planète** là ; ben **c'est** ...la même chose **mais** alors **c'est**...c'est très très complexe...c'est la même structure c'est-à-dire que y a un enchaînement mais ...ouf ! **c'est** ...

S 2/ c'est pas la première fois qu'ils le voient hein, enfin y en a oui mais ...mais c'est des terminales hein, je crois qu'on a le grand écart de la 6ème à la terminale quoi

E 3/ oui, tout à fait...après si j'avais à mettre en place de la danse si je suis en lycée, je suis en grande difficulté

S 4/ pas en seconde

E 5/ tu proposes des transferts de corps avec des formes corporelles qui sont...**c'est la danse hein on est vraiment dans la danse, mais** je trouve que **c'est**...

CH 6/ tu te mets à la place d'un collègue débutant en lycée ?

E 7/ ah ouais, je me mets à la place d'un collègue débutant en lycée, là **c'est...je suis à des années-lumière** si tu veux

S 8/ ben, peut-être qu'il faudra pas qu'il passe par une phrase comme ça mais directement sur d'autres situations quoi

E 9/ ou alors la phrase il faudra qu'il l'apprenne et qu'il la répète pendant une semaine hein

*Rires de Sandra*

E 10/ non mais, je te donne un ressenti...quand tu disais tout à l'heure c'est vrai que t'as une telle connaissance, tu transfères le poids du corps, t'es une danseuse, mais quelqu'un qui est pas danseur qui doit rentrer dans une logique...en terminale...voilà c'est...je te donne mes impressions hein, petite analyse mais, c'est intéressant, c'est vrai que là je me dis, faudrait que je sois avec des terminales, que je me dise bon j'y vais, mais moi avec mes 6ème je suis très à l'aise hein

*Le visionnage reprend*

E 11/ **mais les élèves sont dedans aussi**

En se situant « *dans une autre planète...à des années-lumière* » Eddy signifie l'écart qui sépare leurs propositions ; très affecté par ce constat, il a du mal à trouver les mots pour expliquer ce qui fait la différence ; nous retrouvons à maintes reprises la même structure dans l'énoncé : l'emploi répété du « *mais* » marquant la tension, voire l'opposition entre ce que chacun est en mesure de réaliser et la suspension du discours qui suit le « *c'est...* » trahissant son incapacité à mettre en mots quelque chose dont il se sent si éloigné. Lorsqu'il dit en E5 « *c'est la danse hein on est vraiment dans la danse* », il semble sous-entendre que finalement, lui avec sa classe de 6<sup>ème</sup>, n'y était pas. Sandra dans sa première réponse tente de relativiser en argumentant sur le niveau des élèves, mais ce qui pose problème à Eddy c'est surtout sa propre capacité à réaliser une telle gestuelle. Sandra envisage alors, sans en être complètement convaincue, et sans aller plus loin, qu'une autre entrée dans l'activité est possible « *ben, peut-être qu'il faudra pas qu'il passe par une phrase comme ça* ». Bien qu'Eddy insiste sur la difficulté de l'entreprise, il ne rencontre pas d'écho chez Sandra et l'argument décisif arrive dans la réplique suivante : « *mais les élèves sont dedans aussi* » ; ce mode d'entrée dans la danse que Sandra propose en formation constitue bien un outil pensé pour faciliter l'entrée des élèves dans l'activité, mais nous sommes en droit de nous demander s'il permet dans tous les contextes de faciliter celle de l'enseignant ?

#### ***1.1.2.8 Ça va être monobloc***

Nous avons soumis cette séquence aux commentaires du collectif restreint ; le thème de la séance de travail était consacré aux savoirs de l'expert (en danse) passés sous silence lors des formations, qu'il s'agisse d'habiletés motrices spécifiques, complexes et automatisées, de concepts pragmatiques, ou encore de ruses et ficelles beaucoup plus faciles à transmettre. Parmi les cinq enseignants présents, seule Sandra est spécialiste de danse puisque Guillaume n'était pas disponible, Catherine, Eddy, Fabien et Jérémy ont déjà vécu une expérience d'enseignement de cette activité (plusieurs à ce moment-là pour Eddy et Jérémy). Cette séquence a lieu environs 6 mois après les enregistrements

d'autoconfrontation de notre dyade de danse contemporaine. C'est au tour de Fabien, rugbyman, d'être impressionné.

F 5/ ce qui est impressionnant c'est (*inaudible*) pour pouvoir arriver à faire ce que toi t'es capable de faire

E 6/ plus je regarde plus je vois les transferts de poids du corps latéralement, d'avant en arrière, po po po po po po po...

F 7/ non mais c'est vrai, toi tu t'en rends pas compte

E 8/ j'avais pas vu avant, mais quand je te vois en train de faire, je vois les transferts de poids du corps avant je voyais pas hein...

F 9/ est ce que c'est nécessaire ? Est-ce que toi tu prends cette option là ? Est ce que c'est nécessaire pour les gamins parce que moi même si j'essaie de leur proposer ce que tu fais là, **ça va être monobloc**...les gamins ils vont m'imiter (*rires*) mais ça va pas donner ce que je veux, tu vois ce que je veux dire ?

E 10/ non mais parce qu'y en a plein qui sont sur l'imitation hein

F 11/ et oui, c'est normal, ça fonctionne

C 12/ la danse est **forcément** une APS où on est obligé de démontrer (*silence*)...obligé ou pas ?  
**question ! question !**

S 13 / **non**

E 14/ je dirais **oui** au départ **mais** alors de moins en moins après

S 15/ **bien sûr**

C 16/ **non mais** t'es obligée au moins la première séance

S 17/ **non mais** parce que j'ai choisi de...< *Sandra explique que ce choix correspond à une attente des élèves influencés par la culture « star'ac » alors en vogue dans les émissions télé*> ils adorent être reproducteurs ils sont en demande de ça c'est à dire le prof est devant et ils s'inscrivent là dedans et en plus pourquoi ? parce que ceux qui sont un peu experts ils sont contents ils pratiquent et ceux qui sont pas très forts ça les nourrit, ça leur donne du vocabulaire gestuel qu'ils peuvent réinjecter quand ils sont en création semi guidée...mais **c'est que 2% de mon enseignement.**

Fabien exprime spontanément les mêmes réserves qu'Eddy sur ses propres capacités à entrer dans une telle démarche, non seulement ce que fait Sandra lui paraît difficile à réaliser, mais il pense que le fait de démontrer pourrait être dommageable pour ses élèves, nous retrouvons ici les propos précédemment tenus par Eddy qui renchérit sur l'énoncé de Fabien en voyant sous un jour nouveau les performances motrices de Sandra. Lorsque Fabien pose la question de l'utilité de passer par une telle démarche pour enseigner la danse, la discussion s'engage sur la nécessité ou pas de la démonstration. Catherine passe très rapidement de l'assertion péremptoire à l'interrogation complète et les réponses à la fois contrastées, « non » « bien sûr », et hésitantes « oui... mais », « non mais » qui s'enchaînent entre des tours 13 à 17 rendent compte d'un débat pour le moins ouvert ; en tout cas la question ne semble pas avoir été travaillée en formation ; nous y reviendrons dans la section suivante. Il apparaît pourtant que cette phrase introductive, qui fait l'objet de tant de discussions et pose autant de problèmes aux enseignants qui tentent de mettre en œuvre dans leur classe le contenu du stage, ne représentent pour Sandra « que 2 % de son enseignement ». Quelle place les formateurs accordent-ils à la présentation de modèle en danse ? Pourquoi les enseignants néophytes valorisent-ils ce mode d'entrée si coûteux au plan de leur engagement corporel ? Ces choix professionnels font-ils l'objet de débat en formation ? Autant de questions qu'il nous paraît intéressant d'aborder, nous allons le faire en retrouvant Jérémy et Guillaume dans la section suivante.

### **1.1.3 Démontrer ou faire construire : un malentendu de la formation ?**

La question de la démonstration comme processus de transmission a été soulevée à plusieurs reprises dans le chapitre consacré à la « cécité didactique » de Jérémy ainsi que dans la section précédente. Si cette question, qui renvoie à des choix de transposition didactique (Amade-Escot, 1989; Lafont, 2002), est présente dans toutes les APSA, elle revêt une dimension singulière dans les activités dont le but est de produire des formes corporelles ; en effet, la motricité mise en jeu est dite abstraite, à « modèle interne » et les pratiquants auront besoin de se construire une représentation de cette forme, préalable à l'action elle-même (Cadopi, 1994). La danse est encore un cas particulier de ce type d'activités puisqu'il s'agit d'une activité de création : il est attendu des élèves, pour un premier niveau de compétence, qu'ils soient capables de « *Composer et présenter une chorégraphie collective structurée en enrichissant des formes corporelles et des gestes*

*simples en jouant sur les composantes du mouvement : l'espace, le temps et l'énergie* ». <sup>31</sup>  
Cette exigence des programmes invite donc à placer les élèves dans différents types de situations, alternant des phases de reproduction, création, composition et présentation de leurs chorégraphies. La part que chacun va accorder à tel ou tel type de situation fait partie des arbitrages que réalisera l'enseignant face à sa classe. Les extraits que nous allons commenter témoignent des différences de positions adoptées par Jérémy et Guillaume ; ils révèlent également des malentendus générés par la situation de formation.

### 1.1.3.1 Les utilités de la démonstration

Nous retrouvons Jérémy dans son autoconfrontation simple ; très préoccupé par sa « cécité didactique » et son incapacité à intervenir auprès de ses élèves, il a été amené à reconsidérer le mode de transmission par imitation-démonstration qu'il avait privilégié ; il s'interroge sur la pertinence de ses choix : doit-il systématiquement se poser en modèle ou adopter une posture de recul, posture dont il est coutumier dans d'autres APSA.

J 39/[...] euh, je me pose encore la question de savoir si il faut que systématiquement je le fasse avec eux ou que je prenne un peu plus de recul, ce que je fais dans d'autres activités et que je fais pas là...voilà »

J 40/[...] je le fais pas, et je sais pas, parce que je pense que je suis, on est dans une activité où euh..., **la démonstration pour moi elle est hyper urgente, hyper importante ; je crois en tout cas** dans cette activité-là , donc euh...**j'ai l'impression** qu'ils ont besoin de ça, mais...**rien ne me le dit hein ?** »

Il attribue son choix de passer par la présentation du modèle à la nature de l'APSA, mais nous constatons dans le tour de parole J 40 une évolution de la manière de signifier : on passe de l'affirmation catégorique « *la démonstration pour moi elle est hyper urgente, hyper importante* », à l'expression d'une réserve de plus en plus marquée, « *je crois en tout cas* » « *j'ai l'impression* », jusqu'au doute, avec interpellation du chercheur « *mais...rien ne me le dit, hein ?* ». Quelques répliques plus loin, il donne une nouvelle signification à l'utilisation de la démonstration.

<sup>31</sup> Fiches programmes EPS Collèges  
[http://media.eduscol.education.fr/file/EPS/41/0/College\\_Ressources\\_EPS\\_133410.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/EPS/41/0/College_Ressources_EPS_133410.pdf)

J 50/ Alors ça pour moi, c'est important, en même temps que j'explique, que je montre, parce que je trouve que ça...ça les invite à se montrer aussi [...] c'est pas le souci de me mettre en avant, hein, **je danse comme un pied**, mais c'est l'idée de leur dire, vous pouvez le faire parce que **si je le fais** et que je le fais pas bien, **vous pouvez le faire aussi**, et qu'il y a pas de danger à le faire, [...] **en fait j'ai le souci de les mettre à l'aise**

Nous retrouvons ici une forme d'identification de Jérémy à ses élèves, « *si je le fais ... vous pouvez le faire aussi* », déjà rencontrée chez Eddy lorsqu'il se comparait aux « rétifs ». Comme ce dernier, il n'hésite pas à s'exposer à leur regard, ce que tout enseignant néophyte n'est pas forcément prêt à faire ; là encore, cette décision résulte de complexes négociations entre la recherche d'une efficacité du travail réalisé auprès de ses élèves, ici « *le souci de les mettre à l'aise* », et les efforts pour faire de ce travail un « *opérateur efficace de réalisation de soi* » (Schwartz, 2000) dans la recherche d'effets retour en terme de santé au sens où l'entend Canguilhem car pour le dire avec ses propres mots, c'est bien parce que Jérémy redoute de ne plus pouvoir « *créer entre les choses des rapports qui ne leur viendraient pas sans [lui]* » (2002, p. 68), qu'il préfère conserver la maîtrise du déroulement de son cours en proposant à ses élèves des tâches de reproduction ne l'exposant pas au caractère incertain de leurs réponses comme le montre ce commentaire ultérieur à propos d'une séquence de création ;

J 62/ je crois que là on va rentrer dans la partie que j'aime le moins dans les activités, dans ces activités là, c'est l'activité où les élèves sont dans la partie création, où j'ai la sensation de...**je sais pas comment** me positionner avec eux ; c'est-à-dire que si on va pas vers eux, ils vous sollicitent pas franchement, **je sais pas comment** il faut guider quoi, je suis toujours dans un souci de vouloir intervenir parce que ça...ou de rester à coté parce que...je suis **hyper mal à l'aise**, et là je sais que dans cette partie là de la séance j'ai été hyper mal à l'aise ; j'ai passé des moments où je regardais, je voyais évoluer les choses et je savais pas ce que devais faire ; **je sais pas comment** intervenir quand intervenir sur quel point intervenir ?

Ainsi donc, même s'il « *danse comme un pied* », Jérémy privilégie la première alternative pour faire face au dilemme auquel il est confronté : il choisit de consacrer plus de temps à des situations relativement fermées de reproduction gestuelle, quitte à s'exposer aux yeux des élèves, plutôt qu'à des situations de création, au risque de se retrouver en difficulté pour intervenir auprès d'eux. Dans le tour de parole J 62, la répétition des « *je sais pas comment* » traduit bien cette impuissance à agir qu'il ressent dans de tels moments et

l'emploi du temps présent, symptomatique de la référence à un vécu qui dépasse la situation observée à l'écran, trahit le caractère récurrent de cette « pré-occupation ».

Nous pouvons provisoirement résumer les utilités de la démonstration pour Jérémy : son choix de transmettre les contenus par la présentation de modèles gestuels formels plutôt que par la mise en place de situations problèmes tient à plusieurs raisons :

- une nécessité didactique puisque dans « *cette activité là* » la démonstration est « *hyper urgente, hyper importante* »
- le souci pédagogique de mettre les élèves « *à l'aise* ».
- mais aussi une recherche d'efficacité en terme d'usage de soi pour éviter de se retrouver, lui, « *hyper mal à l'aise* » dans une situation qui lui échappe, une situation où les élèves se mettraient à avoir des activités indépendantes de la sienne.

### 1.1.3.2 Démontrer ou faire construire : un passé sous silence en formation ?

Lorsque le chercheur enchaine sur l'énoncé de Jérémy pour comprendre l'origine de ses choix, il provoque l'étonnement de celui-ci.

CH 51/ ce que tu déplies là c'est un choix personnel ou c'est quelque chose qui avait été décidé en formation, plutôt suggéré, cette façon de faire, de montrer, d'accentuer l'aspect démonstration

J 52/ **j'ai du mal à** ...les deux stages que j'ai fait dans le contemporain<sup>32</sup> ou dans le Hip Hop avec Guillaume, **ça passe beaucoup par** la démonstration, **ça passe beaucoup par** l'image, mais par contre, j'ai pas souvenir dans les deux cas que les formateurs nous aient explicité les raisons pour lesquelles ils agissaient beaucoup par l'image ; il y avait pas de...d'ailleurs les questions relatives à ça, la nécessité de montrer, tout ça, en stage, elle s'est pas tellement posée, **c'est assez drôle**, on part d'un **principe établi** que et bien en danse on montre quoi et il y a pas des collègues que ça interpelleraient des masses, la démonstration fait partie de...

CH 53/ des allants de soi

J 54/ ouais, exactement...et après, **à quel moment** c'est utile de montrer, **à quel moment** c'est utile de laisser faire, **à quel moment** ...mais ça on se l'est pas trop posé en formation, dans les

<sup>32</sup> Il fait allusion à une formation vécue quelques années auparavant dans un autre académie

deux cas ; moi **je m'en accapare, finalement** c'est pas un principe didactique qui me guide là, **finalement** c'est plutôt un principe de mettre à l'aise

Jérémy trouve en effet « *assez drôle* » que cette question de la place de la démonstration n'ait pas fait l'objet d'interrogations chez les stagiaires ni d'explications de la part des formateurs : puisque dans les modalités d'animation des stages « *ça passe beaucoup par* » l'image, la démonstration, en danse, prend le statut de « *principe établi* », « *d'allant de soi* » non discuté qui en fait un outil dont l'usage n'a pas été pensé en formation et que chacun choisira d'instrumentaliser à sa façon au risque d'entraîner incompréhensions ou mésusages. Nous nous étonnons aussi devant le peu de réactions des enseignants en formation alors que les références partagées dans la profession les orienteraient davantage vers la mise en œuvre de situations-problèmes sollicitant chez l'élève, une activité adaptative que vers la répétition de modèles gestuels (Lafont, 2002) et nous tenterons plus loin de le comprendre. Jérémy, quant à lui, identifie à la faveur du dialogue la façon dont il a reconçu « *finalement* » les outils proposés ; la formule qu'il utilise « *moi, je m'en accapare* » témoigne du processus de genèse instrumentale dont les modalités de transmission vécues en stage font l'objet : ce qui, pour lui, relevait au départ d'obligations d'ordre didactique liées à la nature de l'APSA relève, après analyse, d'un objectif davantage pédagogique.

### 1.1.3.3 *Passé sous silence ou malentendu ?*

Ce qu'a retenu Jérémy des formes de travail utilisées pendant le stage n'est pas en correspondance avec ce que Guillaume souhaitait apporter ainsi qu'en témoigne ce passage de l'autoconfrontation simple de ce dernier lorsque le chercheur l'interroge sur ses modalités de transmission des contenus en classe.

CH 57/ juste une question, là, quel est le rapport, la proportion entre les moments où c'est toi qui apportes quelque chose qui montres et les moments où c'est eux qui...comment est ce que tu le gères ?

G 58/ honnêtement j'essaie d'en mettre le, les phases de monstration, j'en mets le moins possible, vraiment le moins possible [...] les incontournables, il y a 5 éléments, 5 éléments à montrer, c'est maxi 10' chacun, donc c'est 50' de démonstration sur on va dire 20 heures effectives, ou 18 donc finalement c'est pas mal. Après, du coup, on est sur des choses qui sont

peut-être moins Hip Hop mais j'ai gardé pour moi l'essentiel : le rapport à la maîtrise rythmique, produire des choses avec son corps, quelle que soit la codification ou la reconnaissance gestuelle, mais je suis en respect avec le temps, je le retrouve et **ça va vachement dans le sens** de ce que j'essaie de **faire passer** dans les stages IUFM, formation continue de collègues, parce que finalement, ce qui les embête énormément, c'est de **se retrouver à devoir montrer des choses**.

Non seulement Guillaume conteste une modalité de transmission donnant trop de place à l'imitation-reproduction d'un modèle, comme le rappelle cet extrait mais aussi comme nous l'avons déjà identifié dans de précédentes analyses, mais « *ça va vachement dans le sens* » de ce qu'il souhaite « *faire passer* » en formation. Plus qu'un impensé, nous repérons là un véritable malentendu didactique : alors que, suite au stage, pour Jérémy « *on part d'un principe établi que et bien en danse on montre* », Guillaume, lui, dit organiser son contenu de formation pour éviter aux enseignants « *de se retrouver à devoir montrer des choses* ».

#### 1.1.3.4 Utilités de la démonstration et dilemmes du formateur

Lors de l'autoconfrontation croisée à partir de sa pratique, Jérémy va revenir sur ces questions restées sans réponse lors du stage : « *à quel moment...* » montrer ou laisser créer ? Depuis quelques tours de parole le dialogue se développe autour du thème de la formation ; Guillaume fait état des conflits de critères auxquels il se trouve confronté : d'une part, en découvrant l'activité de Jérémy, il éprouve la nécessité de faire sortir les stagiaires d'un rôle de pratiquant pour les inscrire dans une « *logique de prof* », de l'autre, il souhaite prendre en compte leur forte demande de pratique dans le but de « *casser un peu tous ces a priori qui font peur en se disant je vais pas y arriver* » (Tr. G 206) ; il rapporte alors dans un langage très imagé la manière dont il perçoit la demande des enseignants en formation :

G 208/ ils sont dans une demande : je veux en mettre plein la vue à mes gamins, il y a cette idée de

CH 209/ **pas perdre la face**

G 210/ « Je viens, **je veux pas perdre la classe** ; « montre-moi un truc pas trop dur à faire mais qui les **embrouille** » ; ils sont vraiment demandeurs de ça en disant... « je vais poser les jalons, même si c'est qu'une fois, à la première séance, que le prof va donner et se mettre en

scène, je montre un truc, simple, c'est Hip Hop, c'est pas facile ou en tout cas c'est **esbroufe** » ; ils sont comme des fous ! C'est vrai que quand on fait les premiers freeze<sup>33</sup>, t'en as qui **se mettent chiffon** pour arriver à tout prix à faire un freeze ! Ils se disent lundi je vais au bahut, mes troisièmes, je... (*rires*) j'ai un cycle d'acroport, je... !!! ça c'est un truc...alors est ce que c'est Marseillais, je sais pas... (*éclats de rire*)...je sais pas, **mais c'est important**

Le genre de discours fonctionne sur le mode de la légèreté, marqué de l'usage d'un registre familier comme « *un truc...qui les embrouille* », « *esbroufe* », ils « *se mettent chiffon* » et accompagné d'une manière de signifier au cours laquelle Guillaume incarne les personnages qu'il évoque, verbalement en empruntant leurs propres mots et en traduisant gestuellement le caractère pressant de leur demande. Le « *mais c'est important* » qui conclue cette tirade s'inscrit en rupture avec ce qui précédait sur le ton de la plaisanterie, car Guillaume prend au sérieux ce besoin des enseignants de ne pas « *perdre la classe* » qui résonne comme un écho à la suggestion du chercheur « *pas perdre la face* ». C'est une nouvelle fonction de la démonstration qui apparaît ici : permettre à l'enseignant d'asseoir son statut en impressionnant ses élèves, d'entrée de jeu, par une petite performance motrice. Ainsi, l'activité de ces enseignants qui « *se mettent chiffon* » lors de la formation pour réaliser un freeze est bien triplement dirigée (Clot, 1999) : vers et par celle de leurs élèves qu'il va falloir convaincre, vers l'objet de la formation et les savoirs professionnels qu'ils sont venus y construire, enfin vers les autres activités passées et présentes de chacun des sujets, liées à la pluralité des mondes vécus (Curie & Dupuy, 1996) dans lesquels ils sont engagés, qu'il s'agisse de domaines de leur vie personnelle ou professionnelle comme en témoigne ce petit détour par l'expérience d'Eddy et de Sandra. Nous avons déjà évoqué les réticences d'Eddy vis-à-vis de la danse, nous reprenons ci un court extrait de dialogue avec Sandra lorsqu'elle lui rappelle une situation vécue en formation (ACC Sandra/Eddy).

E 45/ oui, tu sais que moi j'ai pas suivi tout le stage hein, et oui, c'est vrai, je suis rentré dans le stage, j'ai fait une partie, tu m'as laissé ... tranquille hein...

S 46/ ah oui, y avait Jean-Luc aussi, 3 stages qu'il fait et qu'il bloque

E 47/ et oui...moi c'est le premier je verrai le deuxième si j'arrive à me débloquer

<sup>33</sup> Figure acrobatique spectaculaire de Hip Hop dans laquelle le danseur tient un équilibre statique sur les mains/épaules et/ou tête

S 48/ ah oui mais à la fin t'as fait

E 49/ oui j'ai fait, mais...mais c'était dur, c'était difficile

Ces deux extraits montrent de manière contrastée combien ces enseignants investissent leur subjectivité dans les activités de formation. Nous comprenons mieux alors pourquoi les débats de nature didactique sur les modalités de transmission des savoirs ne constituent pas, parfois, une préoccupation prioritaire au moment de la formation.

### *1.1.3.5 Six mois plus tard : un point de vue différent sur les mêmes questions*

Nous sommes maintenant dans les 5 premières minutes de l'autoconfrontation croisée à partir de la pratique de Guillaume ; nous avons déjà signalé qu'elle a eu lieu six mois après celles réalisées à propos de l'activité de Jérémy. Guillaume est en train de présenter à la classe le contenu de la leçon ; Jérémy remarque l'alternance entre situations de création et situations de monstration et arrête le déroulement des images pour initier un commentaire.

J 11/ Y a un truc qui m'a intéressé dans ce qu'on vient de voir, c'est qu'a priori dans tes séances tu vas avoir une partie où ils vont découvrir, mettre en place une technique, donc tu vas proposer une situation qui va les amener à mettre en place des techniques qui leur sont propres ; comme la descente au sol ; ils vont créer des choses et tu vas, à un moment donné, aussi leur montrer des trucs

G 12/ oui, je leur montre deux trucs : une suite debout et à la fin je finis par un atelier, c'est Beyrouth

J 13/ **ça c'est quelque chose que tu as mis en place dans la formation ; ça jalonnait les trois jours** comme ça : une partie où il nous imposait quelque chose ; on travaillait sur des phrases, et une partie où il nous laissait créer des choses. C'est **ce qu'on tente nous après de faire**, sauf que quand **tu** démarres une activité, **tu as vite tendance à imposer ce que tu sais faire** ; ça **te** rassure plus que de laisser les élèves se confronter à quelque chose, via une SRP<sup>34</sup>, parce que **tu** te dis, après, qu'est-ce que je fais de tout ce que je vais voir ? Est-ce que mon œil est suffisamment professionnel pour voir tout ce qui est intéressant à prendre ou pas à prendre ? Est-ce que ça peut faire partie du registre de la danse urbaine ? Et c'est vrai que sur les prochains cycles que **je** vais faire par rapport à l'an dernier, **je vais essayer** d'aller plus vers là, c'est à dire, **je vais faire l'effort** de les laisser construire des choses et puisque tu m'as

<sup>34</sup> Situation de résolution de problème

rassuré, de prendre un peu plus de choses, **mais là, il va me manquer des outils** pour bien analyser ce qu'ils font.

Nous constatons que six mois plus tard l'intérêt que porte Jérémy à cette question du choix entre création et reproduction reste entier ; mais ce qui nous étonne davantage c'est son commentaire sur la formation qui s'inscrit en totale rupture avec ses énoncés précédents sur le même thème. Alors qu'il évoquait dans son autoconfrontation simple la démonstration en danse comme un « *principe établi* » dont la formation se faisait le relais, lorsqu'il revient sur cette même formation, il présente de manière très différente la démarche mise en œuvre qui, de plus, « *jalonnait les trois jours* » ; il aurait été pertinent que le chercheur intervienne pour soulever cette contradiction dans les propos de Jérémy. Nous ne l'avons pas fait et en sommes réduite à des hypothèses : il est possible que Jérémy, suite aux autoconfrontations, se soit réapproprié les documents diffusés à la fin du stage. Moins centré sur le contenu gestuel des exercices proposés, il a pu revisiter la forme des situations et y prêter d'autant plus d'attention qu'il était sensibilisé à la question. En fait, les outils proposés lors de la formation n'ont pas trouvé leur usage dans la première expérience de Jérémy car si c'est « *ce que l'on tente après de faire* » ce n'est pas ce que lui a effectivement réalisé. Tout se passe comme si, ne parvenant pas à utiliser ces formes de travail comme des instruments lui permettant de prendre sa classe en main et d'en conserver le contrôle, il les avait oubliées. Mais nous pouvons aussi considérer qu'à la faveur de l'activité dialogique permise par le dispositif Jérémy a transformé en la revisitant, non seulement son expérience vécue d'enseignant, mais aussi celle de stagiaire, et ce dans une relation dialectique avec la première. Le fait de considérer sous un jour nouveau les apports de la formation l'amène à élaborer de nouvelles possibilités pour son action future. Dans ce commentaire, Jérémy prend tout d'abord une distance avec la situation concrète à laquelle il se réfère ; en convoquant le « *on* » impersonnel, puis le « *tu* » générique pour rendre compte des empêchements rencontrés par l'enseignant néophyte dans la mise en œuvre de telles formes de travail, il adopte une posture d'évaluation de la situation vécue avant d'envisager de nouvelles possibilités d'action ; nous interprétons le retour au « *je* », « *je vais faire l'effort* », comme une émancipation vis-à-vis de cet élément de genre qui ne répond plus aux exigences de l'action, notamment au sens qu'il donne à son activité. Cependant cette prise de position a un coût subjectif car même si Jérémy est « *rassuré* », la prise de risque est sensible car la dimension opératoire

ne lui semble pas acquise. Il interpelle le formateur à ce sujet : « *mais là, il va me manquer des outils* ». Guillaume enchaine en introduisant une controverse, car pour lui, ce n'est pas un problème d'expertise dans l'APSA.

G 14/ ce qu'Yvette soulignait le jour J, c'est qu'une fois qu'ils sont en situation de produire seuls, sur une tâche simple, c'est d'aller chercher ce qui est intéressant, de le faire entrer dans le répertoire, de le faire émerger, de dire, ça, ça m'intéresse parce que, parce que etc... et ça c'est vrai que du coup,  **finalement**, il y a **un travail plus d'observation**, travail **qu'on est censés savoir faire en Sports Co**, le gamin qui est capable de se démarquer...c'est un peu le même truc, mais je crois que si on n'est pas danseur, quand même, on arrive à identifier les gamins qui ont une motricité, soit par l'énergie qui est mise, soit par leur propre tempo, soit par l'originalité de ma motricité, moi, je pense que c'est pas...honnêtement, je suis pas danseur

J 15/ oui, t'es pas danseur, mais à un moment donné, t'as quand même pratiqué

G 16/ je me suis lancé, mais c'est pour ça que je pense que c'est pas...**le tableau est moins noir que ce qu'on pense** ; je pense que **le prof d'EPS** est quand même vachement plus à même de détecter et d'identifier ce que propose un gamin ; même s'il a mangé que du basket toute sa vie, je suis persuadé qu'un prof d'EPS, spé basket, sur un danseur de Hip Hop, il va voir des choses **plus qu'un prof de math**, enfin, j'espère ; donc, même si après, ce que tu vas faire remonter, c'est pas du Hip Hop, c'est pas ceci...tu t'en fous. C'est quand même **un prof d'EPS qui lit une motricité**, qui va dire que ça, ça m'intéresse, ça je le garde ...

J 17/ c'est **peut être** une focale sur laquelle **il faudrait** que t'insistes dans la formation

G 18/ oui, oui, oui ; il y a deux choses < *il développe à nouveau la manière dont il conçoit la proportion entre phases de présentation de techniques et phases de création* > [...]. **Finalement**, ça m'appuie dans cette idée là, que **je dois**, en tant que formateur continuer à chercher à **mettre les collègues dans une situation de confiance** et de « on n'est pas en flip parce qu'on n'est pas capable de tourner sur la tête ». **Alors après**, je sais qu'en stage c'est vachement intéressant pour vous de pratiquer, je le sais et je pense qu'il y a possibilité de faire comprendre aux gens que  **finalement, le plus important**, c'est de regarder les gamins pratiquer, d'identifier ce qu'ils font et qu'il y a plein de situations pour faire travailler sans forcément montrer. Et ça, pour moi, c'est une révélation aussi de me voir travailler, en me disant mais oui, c'est pas extraordinaire ce qui se passe [...] sur la danse, **ça donne de l'espoir** je trouve ?

Pour répondre à la sollicitation de Jérémy, Guillaume fait un détour par sa propre pratique ; faisant référence à une conversation à chaud suite à l'enregistrement de son activité en

classe, il produit une analyse sur ce qui permet d'identifier les réponses motrices des élèves : c'est un « *travail d'observation* » qui relève de compétences génériques de l'enseignant d'EPS, un travail « *qu'on est censés savoir faire en Sports Co* », autrement dit dans l'une des activités les plus communément enseignées ; face à la résistance de Jérémy il argumente en précisant ce que « *le prof d'EPS* » est capable de voir « *plus qu'un prof de math* » ; ici le genre du « *prof d'EPS expérimenté* » apparaît comme une ressource, une aide à l'action et la décision, pouvant déboucher sur l'expression d'un compromis : « *même si c'est pas du Hip Hop, ...tu t'en fous, c'est quand même un prof d'EPS qui lit une motricité* », ce genre qui justement faisait défaut à Jérémy quand il évoquait sa « *cécité didactique* ». De ce point de vue, une controverse latente subsiste entre les deux protagonistes sur la manière dont chacun, en contexte, est capable de mobiliser les ressources du genre ; d'ailleurs c'est d'une manière très nuancée que Jérémy incite Guillaume à prendre en compte cet élément dans la formation comme le montrent les marques de modalisation « *peut-être* », « *il faudrait* », présentes dans son énoncé.

Cette sollicitation va cependant amener Guillaume à déplacer l'objet de son activité, selon un mouvement déjà identifié de migration fonctionnelle : son activité de lecture des réponses motrices des élèves, d'abord instrument de son activité en classe, devient objet de la co-analyse dans le contexte de l'autoconfrontation pour évoluer ensuite en instrument mobilisé pour re-penser son activité de formateur. Les «  *finalement* » par lesquels il introduit les nouvelles obligations qu'il s'assigne trahissent le mouvement des significations accordées à ce geste professionnel du formateur consistant à « *mettre les collègues dans une situation de confiance* ». S'il conçoit encore qu'elle passe par l'entrée des enseignants dans la pratique, «  *finalement, le plus important* » reste de leur faire comprendre qu'ils peuvent se passer de la démonstration. La mise en confiance passerait donc tout autant par le fait de doter les enseignants d'outils leur permettant de s'affranchir de la démonstration que de ceux permettant de la réaliser. Une telle perspective ouvre pour Guillaume la possibilité de recycler des préoccupations contradictoires, résultant du double jeu de prescriptions auxquelles il doit faire face, dans des occupations transformées, ce qui rend à ses yeux « *le tableau moins noir* » et l'amène à conclure son énoncé sur une note « *d'espoir* ».

Le chercheur, dans le souci d'entretenir la controverse, enchaîne à distance sur l'énoncé de Jérémy et livre sa propre interprétation de la situation en évoquant la double maîtrise requise par l'enseignement d'une nouvelle APSA : « *d'une part, la maîtrise de l'activité, sa logique interne [...] et il y a en plus la maîtrise de la mise en œuvre de l'activité* ». Il soumet alors une hypothèse pour penser l'acquisition progressive des compétences professionnelles requises en suggérant « *des paliers où le rapport entre les phases de création et les phases de monstration pourraient être évolutifs au fil de la maîtrise* » (Tr CH 19). Cependant, chacun des deux interlocuteurs va rester dans la logique de son propre discours et enchaîner sur ses propres énoncés, et la proposition du chercheur ne trouve pas d'écho, du moins en termes de réflexion collective sur les stratégies de formation. Pour autant, Jérémy s'inscrit en continuité avec le chercheur pour revisiter sa propre expérience.

J 24/ c'est vrai, que quand **on** est conduit à créer un premier cycle de danse avec les élèves, même si **on** se met dans les conditions optimales, il y a une **façon de faire**, à mon avis **classique** de celui qui démarre cette activité : ça va être beaucoup de montrer au départ, beaucoup montrer pour dire aux élèves, je vous donne des billes, comme ça vous allez pouvoir entre guillemets danser, **on se dit pas du tout que finalement, on pourrait** amener petit à petit et **profiter de ce qu'ils sont capables de faire** pour les amener à créer effectivement un répertoire à partir duquel ils pourraient danser, **on** n'est pas du tout, **on** n'arrive pas à rentrer dans cette voie là, en tout cas, moi, personnellement, je ne suis pas arrivé à rentrer par cette voie, ça c'est fait petit à petit.

C'est tout d'abord la voix du collectif « enseignants néophytes » qui se manifeste, avec l'usage du « on », dans les mots de Jérémy ; si la première partie de son propos consiste à décrire la « *façon de faire* » « *classique* », c'est-à-dire le réalisé de l'activité du néophyte, lorsqu'il dit « *on se dit pas du tout que finalement, on pourrait... profiter de ce qu'ils sont capables de faire* » c'est le réel de l'activité qui fait surface avec notamment ses possibilités inexplorées, ici celle qui consiste à utiliser les réponses des élèves comme des ressources pour l'action. Envisager une telle possibilité constitue peut-être une forme de réponse à la question qui taraude Jérémy lorsqu'il place ses élèves en situation de création « *qu'est-ce que je fais de tout ce que je vais voir ?* » et ouvre sur une perspective de développement de son pouvoir d'agir ; en effet, dévoluer aux élèves le soin de construire eux-mêmes le répertoire peut se révéler un compromis opératoire efficace et constituer une posture intermédiaire entre la manière d'agir du débutant qui, pour éviter de faire face à

l'imprévu choisit de laisser ses élèves dans des situations de reproduction et celle de l'expert capable de lire et d'exploiter « en direct » les réponses motrices produites.

#### ***1.1.3.6 Ce que Jérémy a fait de ce qu'il a dit***

Lorsque nous avons filmé Jérémy dans une expérience ultérieure d'enseignement du Hip Hop, nous lui avons demandé de choisir, à des fins de commentaire en autoconfrontation, les séquences qu'il jugeait les plus significatives d'une évolution de sa pratique. Il a accompagné son choix d'un commentaire écrit que nous livrons maintenant:

*« D'une manière générale j'ai envie de dire que la plus grosse transformation se caractérise par le passage d'une forme de pratique très autoritaire et fermée à une forme de pratique « accompagnée » qui permet aux élèves d'exploiter une motricité dansée à travers l'univers de la danse urbaine. Le Hip Hop n'est plus l'objet mais le moyen de les mettre en danse. » (Échange courriel entre Jérémy et le chercheur).*

Nous avons eu l'occasion, dans le chapitre « la cécité didactique » et nous l'aurons plus loin avec « le touche-épaule » de revenir sur ces séquences au cours desquelles Jérémy parvenait à s'extraire de la monstration pour prendre du recul et intervenir sur la motricité de ses élèves. Intéressons-nous maintenant à la nature des situations d'apprentissage proposées et à la façon dont il parvient à « profiter de ce qu'ils sont capables de faire ». Jérémy a retenu une situation dans laquelle les élèves doivent inventer des déplacements en quadrupédie incluant des changements d'appuis, soit les « passe-passe » qu'auparavant il imposait dans des formes techniques directement issues de la culture Hip Hop ; pour orienter les réponses vers les comportements attendus, il crée un système de contraintes par un aménagement matériel du milieu (espace d'évolution réduit limité par des plots) et l'introduction de variables relatives aux directions, orientations, nombre d'appuis etc...à respecter, mobilisant des instruments matériels et symboliques non spécifiques à la danse et communément utilisés dans la profession. Les élèves seront ultérieurement conviés à se regrouper en cercle et ceux qui le souhaitent pourront présenter leurs trouvailles à toute la classe. Les objets chorégraphiques retenus par l'ensemble du groupe alimenteront alors le répertoire commun dont les premiers éléments sont affichés dès le début de la leçon. Jérémy livre ses commentaires sur l'intérêt du répertoire.

J 100/ dans les premiers cycles, je prenais beaucoup de ce que proposait Guillaume, je le présentais et ils travaillaient ; c'était **un peu très** descendant, très prescriptif, je vous montre ce qu'il y a à faire ; avec **ce système là**, je montre pratiquement plus ; je crois que cette année, j'ai rien montré, c'est-à-dire que ça a été tellement riche en productions que j'ai pas eu à montrer quoi que ce soit, donc en fait en partant de ce que eux créent on peut rentrer dans la danse urbaine sans difficulté, **mais il y a une phrase que j'ai écrite**, il faut que je la lise, c'est ce que je disais tout à l'heure, je pense que, ça représente bien ce que/ « **le Hip Hop il est plus l'objet mais le moyen de se mettre en danse** »

CH 101/ alors vas y précise un petit peu

J 102/ c'est-à-dire qu'avant pour moi le Hip Hop, c'était l'objet d'enseignement : on apprend à faire du Hip Hop ; maintenant c'est qu'un moyen de se mettre en danse ; c'est-à-dire que j'utilise la logique interne, ou la philosophie de l'activité, les problèmes de rythme, des grandes idées générales, qu'il y a du break dance et du top dance, danse debout, danse au sol, mais je l'utilise uniquement pour les amener à se mettre en motricité dansée, et après eux ils créent et ils font leur Hip Hop à eux, leur danse urbaine à eux, c'est pas moi qui vais leur dire, le Hip Hop c'est ça et on va apprendre ça

CH 103/ et là par rapport à tes, ce que tu appelais tes états d'âme qui te faisaient culpabiliser à mort...tout ça c'est derrière ? c'est autre chose ?

J 104/ ah complètement

CH 105/ ton rapport à la pratique sociale de référence a changé

J 106/ oui, **je crois énormément aux formes de pratique scolaires**, avant même que ce soit un objet de débat

CH 107/ et à ce moment là , tu n'y croyais pas ? il y a 3 ans ?

J 108/ **je pouvais pas** m'inscrire dans cette logique là pour l'instant parce que j'étais dans un souci de déroulement d'organisation, d'animation, d'organisation de séance, de faire en sorte que...**je pouvais pas poser, intellectualiser ma pratique** comme ça, je pouvais pas la percevoir comme ça

Dans un premier temps, il oppose la façon dont il était « *un peu très descendant* » lors de sa première expérience, au nouveau mode d'intervention que lui permet ce « *système là* » construit dans le nouveau cycle. Il accorde à ce changement une telle importance qu'il a éprouvé le besoin d'en produire une trace écrite à destination du chercheur : « *le Hip Hop il est plus l'objet mais le moyen de se mettre en danse* » ; avec cette assertion qui résonne

comme une sentence, Jérémy exprime sa conception des relations entre EPS et APSA et prend position dans un débat qui traverse la profession. Ce faisant, il tourne le dos à la posture qu'il avait initialement adoptée, consistant à importer dans le cours d'EPS des formes techniques réifiées issues de la pratique sociale du Hip Hop, avec le risque de mettre de nombreux élèves en difficulté et opte pour « *une forme de pratique scolaire* » à laquelle il « *croit énormément* », forme de pratique donnant toute sa place à l'activité adaptative de l'élève lorsqu'il est confronté aux problèmes fondamentaux du Hip Hop. Dans un souci de pertinence didactique, nous pourrions analyser de façon plus minutieuse la teneur des propos de Jérémy à ce sujet, mais tel n'est pas notre objet ; ce qui nous intéresse ici c'est de comprendre ce qui a permis chez lui la remobilisation de cette notion de forme de pratique scolaire, élément largement partagé de la culture professionnelle alors qu'il s'en était éloigné dans son premier cycle : nous disons que sa *manière de penser* l'enseignement du Hip Hop a changé parce que sa *manière de faire* a changé et non le contraire. Expliquons-nous : lorsque nous avons quitté Jérémy à l'issue des différentes autoconfrontations, il était prêt à « *faire l'effort de les laisser construire* », tout en sachant qu'il allait lui « *manquer des outils pour bien analyser ce qu'ils font* » (ACC Guillaume/ Jérémy ; Tr J 13). Pour faire face à cet empêchement potentiel lié au manque de repères sur la motricité dansée et à la difficulté pour le non expert d'exploiter « en direct » les productions des élèves, Jérémy a construit un « *système* » lui permettant de dissocier le temps de l'observation de celui de l'exploitation des réponses repérées. Lors d'une première mise en situation de création, il circule dans les différents groupes au travail et prend note, par écrit, des réponses qu'il juge intéressantes et ce n'est qu'à la leçon suivante qu'il demande aux élèves concernés de présenter leur proposition à l'ensemble de la classe pour en faire un objet de travail et éventuellement l'inscrire au répertoire collectif. En se donnant ainsi un temps d'avance, Jérémy s'est doté d'un instrument lui permettant de médiatiser ses rapports à l'activité des élèves dans le but d'instaurer de nouvelles liaisons avec eux, mais aussi entre eux. D'autre part, cette stratégie, érigée en « *système* » au niveau du cycle contribue à donner plus de cohérence à l'ensemble de son intervention ; c'est ce qu'il exprime en début d'autoconfrontation :

J 18/ [...] la différence aussi avec le premier cycle c'est que les séances étaient hachurées, étaient coupées, il y avait pas forcément de pont entre les unes et les autres, là je me suis

aperçu, après coup que j'avais nécessité pour moi qu'une séance soit en relation avec l'autre, il y a toujours un pont, en permanence, et c'est très structurant pour les élèves

Il s'agit là d'une genèse instrumentale trouvant sa source « dans l'histoire collective d'une activité contrariée » (Clot, 2004a, p. 25) ; en « produisant son milieu pour vivre avec les autres » (Clot, 2008a, p. 20), Jérémy a pu surmonter les conflits et les obstacles qu'il avait rencontrés dans la réalisation de son travail, d'abord ceux nés du croisement de son activité avec celle des autres, et en particulier celle de ses élèves qu'il peinait à diriger sur les objets de savoir, mais aussi les conflits « du dedans », « les conflits du réel de l'activité qui conduisent le sujet à évaluer la portée des arbitrages effectués en regard de ceux qu'il aurait pu faire mais n'a pas fait », (Saujat, 2010, p 53) générateurs de ce sentiment de division à l'intérieur de lui-même, lorsqu'il ne pouvait pas s'inscrire dans une logique à laquelle il croyait énormément (Tr J 106 ; J 108). Cette efficacité retrouvée s'accompagne d'un gain de sens puisque Jérémy peut à nouveau « intellectualiser sa pratique » en l'inscrivant dans le « stock de « mises en actes », de « mises en mots », mais aussi de conceptualisations pragmatiques » (Clot & Faïta, 2000, p. 13) qui alimente le genre des enseignants d'EPS ; ce qu'il nous livre d'ailleurs dans cet énoncé un peu plus tard dans l'entretien, donnant ainsi raison à Clot pour lequel « Travailler, certes c'est réussir à faire ce qu'on voulait faire en s'économisant. Mais c'est aussi juger ce qu'on fait en fonction de ce qu'on aurait pu ou dû faire » (1995, p. 139)

J 247/ je suis plus en adéquation avec ce que je pense de l'EPS et des formes de pratique des activités physiques dans le cadre de l'EPS, scolaire quoi, euh...je, je me réconcilie avec moi même

## 1.2 Quand l'expert découvre son activité

### 1.2.1 Sandra et les chemins

Sandra est formatrice experte en danse contemporaine ; elle a 17 ans d'expérience professionnelle. Nous l'avons filmée lors de la 3<sup>ème</sup> séance d'un cycle de 10 avec un

regroupement d'élèves de terminale ayant choisi un « menu »<sup>35</sup> contenant l'activité danse. Son groupe de 32 élèves est essentiellement féminin (seulement 4 garçons), et de « *niveau vraiment hétérogène ; de ceux qui faisaient AS danse à ceux qui ont choisi le menu pour rester au chaud* » (ACS Sandra, Tr S1).

### 1.2.1.1 Les « chemins » de Sandra : un concept pragmatique ?

Les premiers commentaires que fait Sandra sur son activité lors de son autoconfrontation simple portent sur la fonction de la phrase comme mode d'entrée dans la leçon, pour argumenter son choix elle insiste sur l'importance de l'enrôlement des élèves qui doivent dès le début du cours « *lâcher leur identité* » pour rentrer dans « *l'interprétation* » (Tr S 19). Nous la voyons ensuite à l'écran reprendre la proposition faite par un élève pour compléter la phrase initiale ; elle s'étonne du temps qu'elle passe à préciser à nouveau la gestuelle, puis s'en explique au chercheur.

S 60/ ah voilà c'est ça...la proposition d'élève...ça doit l'intégrer, ou un éclaircissement parfois, eux aussi me sollicitent hein en me disant mais madame là, nous...comment ? **là où ils ont du mal c'est sur les chemins**, d'un mouvement à l'autre **ce que j'appelle les chemins** c'est ce qu'y a de plus compliqué pour eux, parce que moi je vais avoir un chemin de...parfois inconsciemment de spécialiste, je vais rester avec **un bassin descendu, des jambes fléchies** et je vais **enchaîner directement** le mouvement, alors que eux, sur ce chemin-là, **ils vont se redresser**, ne serait-ce que pour prendre des informations visuelles sur moi ou sur les autres et du coup ils ont perdu le chemin puisqu'ils rallongent le mouvement donc ça fait ce petit temps de décalage donc parfois je reprécise le chemin à la fin de ce mouvement-là, on reste comme ça **on enchaîne directement**, savoir toujours d'où va repartir le mouvement de quelle partie du corps va...et ça c'est...c'est cette précision encore affinée qui fait qu'ils vont arriver à faire le même mouvement ... je sais pas si je suis claire dans ce que je dis

[...]

CH 64/ et cette idée de chemin là, ce terme de chemin tu l'emploies avec eux ?

S 65/ **non ! ... non c'est moi**, c'est...avec ces classes... à l'AS oui mais avec...avec mes classes...non...**c'est pas parlant pour eux**

CH 66/ c'est pas parlant ?

S 67/ non...parce que tout est global dans leur mouvement et euh...pour, plutôt que de leur parler de chemin ben je vais lui dire tu restes bien fléchi parce que c'est de là qu'il faut que tu

<sup>35</sup> L'évaluation certificative au Bac en EPS s'effectue sous la forme d'un contrôle en cours de formation ; les candidats sont invités à faire un choix dès la rentrée, parmi divers ensembles certificatifs, appelés « menus » regroupant 3 APSA de nature différente, proposés par l'établissement.

repartes mais je vais pas employer le mot chemin, mais moi derrière je sais que il a pris un chemin avec une reprise de repères **qui fait que il peut pas faire...**

CH 68/ et ça c'est quelque chose de très important pour toi dans la réussite de

S 69/ ben c'est là où **on** va...c'est ce qui fait...**quand je m'interroge** sur pourquoi un élève...**on** utilise souvent en danse le terme de **fluidité dans les mouvements**, y a un enchainement dans les mouvements, y a et **on** peut se demander pourquoi un élève débutant il va pas avoir cette fluidité cet enchainement là, ben ça vient souvent de ces chemins intermédiaires avec des prises de repère qui font que le mouvement n'est pas enchainé

CH 70/ et cette notion que tu utilises et qui semble-t-il t'est familière, tu en parles en formation par exemple ?

S 71/ ...non

CH 72/ tu en parles à d'autres personnes

S 73/ **non je viens de le voir là** (*éclats de rires*)...un peu en y...on y réfléchissait oui notamment quand on travaille sur l'article<sup>36</sup>; je sais que c'est...ça commence à venir mais en formation non j'en parle pas **mais parce que les collègues en formation ils sont dans le même cas que les élèves**, je vais pas les noyer avec des chemins...c'est un peu compliqué, ils sont sur une demande autre...ils sont pas encore à...à ce niveau là je pense d'atteinte de...c'est pas péjoratif pour eux hein de dire...mais là ils sont en formation pour prendre des contenus, comment prendre en main une classe, comment faire entrer dans l'activité danse, quels contenus leur proposer comment s'assurer de l'adhésion de tous les élèves, ils en sont pas à savoir s'ils vont être ensemble ou pas, s'ils vont avoir une fluidité dans les mouvements ou...je pense que...

CH 74/ c'est pas un premier niveau de stage...

S 75/ ah non ...non puis même moi y a 10 ans je m'en souciais pas des chemins, c'est **au fur et à mesure** [...]

Ici Sandra introduit une nouvelle catégorie pour analyser l'activité motrice des élèves ; « *ce qu'elle appelle les chemins* » présente certaines propriétés des concepts pragmatiques tels que décrits en didactique professionnelle (Pastré, 2002; Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006) ; d'une part, ce concept de « *chemins* », Sandra l'a construit dans l'action, au fil de ses expériences, « *au fur et à mesure* », d'autre part, il est organisateur de son activité d'enseignement dans la mesure où « *il permet de faire un diagnostic et ainsi d'orienter l'action pour qu'elle soit efficace* » (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006, p. 164), en effet, les indicateurs qui lui permettent d'apprécier ces chemins « *un bassin descendu, des jambes fléchies* » ou a contrario le fait qu'ils « *vont se redresser* » constituent pour elle une

<sup>36</sup> Publication dans un dossier de la revue EPS à destination de la profession et plus particulièrement des étudiants préparant le concours

clé de lecture pour comprendre les difficultés des élèves et y remédier et c'est bien le fait d'emprunter un *chemin* erroné « *qui fait que il peut pas faire* ». On pourrait imaginer que ces chemins soient également des organisateurs de l'activité pour des élèves de Terminales dont on attend qu'ils soient capables, en EPS, d'« *observer, identifier, analyser, apprécier les effets de l'activité, évaluer la réussite et l'échec...* »<sup>37</sup>, ce n'est pas le choix de Sandra qui décide de garder pour elle cet instrument symbolique ; le « *non ! ... non c'est moi* » traduit bien cette idée qu'elle s'en réserve l'usage, estimant qu'avec ces classes « *c'est pas parlant pour eux* », mais tout en le disant, elle semble le découvrir, comme le suggère la suspension suivant le premier « *non !* », et manifeste des hésitations dans son argumentaire. Lorsque le chercheur tente de comprendre l'importance de ce concept comme organisateur de son activité, Sandra répond en changeant de genre de discours ; l'objet de son activité d'analyse n'est plus ce qui se trouve à l'écran mais un questionnement partagé, comme le montre le passage au « *on* » générique, sur ce qui fait l'expertise de la motricité dansée ; ainsi, c'est bien la précision du chemin emprunté, ou l'absence de chemins intermédiaires qui fera qu'« *on enchaine directement* » et qui donnera de la « *fluidité dans les mouvements* », signes caractéristiques d'un niveau de maîtrise supérieur. Le chercheur tente alors de savoir si elle a utilisé ce concept en formation et Sandra semble la première étonnée par sa réponse « *non je viens de le voir là* » précise-t-elle en éclatant de rire ; elle donne ensuite une justification qui témoigne, de notre point de vue, d'une confusion des genres déjà repérée dans nos analyses ; lorsqu'elle avance comme argument que « *les collègues en formation ils sont dans le même cas que les élèves* », cela sous-entend tout d'abord que l'activité des enseignants en stage serait de même nature que celle de ses élèves, c'est-à-dire visant à améliorer leur compétence de danseurs, ensuite que l'outil conceptuel que représente le chemin ne leur serait pas accessible car trop décalé de leurs préoccupations du moment, plus centrées sur des questions de gestion du groupe classe. Nous identifions ici une forme d'empêchement de penser et d'agir chez Sandra dans son activité de formatrice ; en effet, alors qu'elle reconnaît à ce concept de *chemins* une fonction opératoire, non seulement pour son propre usage mais également pour répondre à des interrogations partagées par la communauté des enseignants d'EPS, elle n'imagine pas, voire s'interdit de l'utiliser en formation, Du coup,

---

<sup>37</sup> Programme d'éducation physique et sportive pour les lycées d'enseignement général et technologique ; BO spécial n° 4 du 29 avril 2010

si nous suivons Pastré et ses collaborateurs, les « chemins » de Sandra, ne sont pas complètement des concepts pragmatiques : il leur manque une propriété, la dimension sociale car selon ces auteurs un concept pragmatique « *est reconnu comme organisateur de l'action par la communauté professionnelle* » (*ibid.*).

Nous retrouvons dans la séquence langagière analysée, le processus désormais bien connu de double migration fonctionnelle « *qui constitue un préalable à un autre regard du professionnel sur son activité* » (Kloetzer & Henry, 2010, p. 57). Les « chemins », comme concept organisateur, sont d'abord instrument de l'activité de classe de Sandra ; au cours de l'autoconfrontation, ils changent de statut pour devenir dans un premier temps l'instrument d'explication de son insistance pour la précision dans le guidage de ses élèves, puis dans un deuxième mouvement, ils deviennent l'objet principal de l'échange entre chercheur et professionnel sur les usages qu'elle en fait dans ses différentes sphères d'activité. Cette mise en mouvement du concept dans les activités successives va se poursuivre au moment de la co-analyse, lors de l'autoconfrontation croisée avec Eddy.

#### 1.2.1.2 Eddy et les « chemins »

Lors de sa propre autoconfrontation simple Eddy a évoqué à plusieurs reprises son manque de repères sur l'activité des élèves d'où une attitude exploratoire et une difficulté à exploiter ou à réguler leurs réponses comme le résume la formule imagée qu'il emploie dans ce court extrait en fin de son autoconfrontation.

E 425/ ... je sais où je vais en hand, où je vais en rugby, où je vais en gym, je sais comment répondent les gamins dans l'activité, là je sais pas vraiment encore, les réponses ils me les donnent aujourd'hui, mais comment ils vont les réinvestir dans la chorégraphie après ? [...]

CH 426/ et ça te met dans quel état, toi, en tant que prof ?

E 427/ ben **en tant que prof, je suis en grand point d'interrogation**, je suis en recherche de ce que disent, ce que font les gamins pour me construire une expérience

Ce manque de repère et d'outillage pour intervenir en fonction des réponses des élèves a, par ailleurs, refait surface à plusieurs reprises lors de l'autoconfrontation croisée à partir des images de son activité. A l'occasion d'une situation nécessitant des enchaînements

d'action, le concept de chemin va réapparaître dans les commentaires de Sandra sur ses propres images.

S 81/ au début je le fais avec eux comme pour la phrase, et puis après ils le font et puis même procédé que Eddy, de plus en plus vite pour que ça soit lié et qu'il y ait pas de temps trop longs, **ces chemins** où ils repassent à la verticale ; les changements d'orientation ils savent à l'avance où ils vont être relancés où, c'est ça qui est long dans cette situation du cube, c'est anticiper sur l'orientation que je vais avoir dans cette situation là ; là je suis avec mon coude je vais dans cette direction là, après je sais que je dois aller en arrière

E 82/ **c'est l'enchaînement**

S 83/ c'est la contrainte de changement d'orientation et de niveau dans cette tâche qui est très forte, est vraiment forte,

[...]

E 90/ tu demandes de la **précision** au niveau des gamins, moi je demande de la précision aussi [...]; il faut qu'ils soient précis, précis **dans les trajets**, précis **dans les mouvements** qu'ils vont créer [...]

S 91/ **moi** c'est la précision, **plus dans les mouvements entre eux**

CH 92/ il vient de parler, précis dans les **trajets** et toi tu dis dans les **chemins**, est ce que vous soulevez

S 93/ c'est la même chose

CH 94/ Eddy qu'est-ce que tu appelles tes trajets ?

E 95/ moi les trajets c'est les déplacements dans l'espace, toi c'est pas ça, toi c'est le chemin de

S 96/ **alors le chemin** c'est les petits temps d'organisation d'un mouvement à un autre, c'est pas les trajets en terme de, les trajets dans l'espace du déplacement [...]; c'est ce chemin là, du point de vue moteur qui m'amène à cette autre forme statique là, [...] et les chemins selon le niveau de réponse des élèves entre le débutant et le confirmé sont complètement différents et c'est sur ces chemins là qu'on voit le niveau d'expertise des gamins parce que le débutant il va garder, sa position plus ou moins de terrien, et il va devoir reprendre ses repères, que l'expert, dans son chemin il est déjà sur l'anticipation

E 97/ **tu vois ça en stage, il faudrait insister là-dessus**, sur les chemins, parce que au niveau moteur...tu vois ça, ça je percevais que les gamins ils avaient du mal à s'équilibrer mais **j'ai**

**jamais mis de mots dessus et d'analyse là-dessus**, et là, là j'entends des choses qui m'intéressent, **pour le cube, même pas que pour le cube**, l'histoire du chemin, c'est à dire, tout simplement **l'enchaînement** en gym aussi quand on passe de...y a quelque chose, entre, qui fait que il faut une **réorganisation posturale** qui est importante et y a du contenu lié à ça ! et t'entendre parler, ça m'intéresse je, je me dis, dans l'analyse de la tâche du danseur ça me semble intéressant, d'insister aussi

Sa 98/ c'est vraiment, le travail avec Yvette hein quand ça a fait émerger...mais comme tu le disais Eddy en stage j'en parle pas du tout de ça

CH 99/ et d'ailleurs quand on en a discuté dans l'auto conf tu te disais que c'était peut-être pas le moment d'en parler lors d'un premier stage

S 100/ c'est-à-dire que les attentes...là, si à Eddy je lui en avais parlé avant qu'il ait fait 4 ou 5 cycles de danse, le chemin, je sais pas si ça aurait été, si je les aurais pas noyé

E 101/ ben si tu entres en disant voilà, on a un **enchaînement** de ... le cube, t'as un **enchaînement**, ben, comme en gym tu fais le parallèle, je pense qu'un **prof de gym** va vite comprendre le parallèle parce que c'est difficile d'enchaîner en gym et en danse, ça veut dire quoi **enchaîner en danse, donc c'est un chemin** et ça demande une **réorganisation posturale** qui est pas évidente quand même, et en même temps moi je le constate, quand je propose le cube, je vois les gamins, c'est dur pour eux, j'essaie de comprendre pourquoi, dans l'analyse de la situation , si tu veux, je vois que c'est difficile, **mais j'ai pas compris qu'il y avait le chemin** tu vois ; là ce soir j'ai compris, je vais peut-être l'analyser différemment ...

La situation du « *cube* » dont il est question dans la discussion est bien connue d'Eddy puisqu'il l'a lui-même mise en œuvre avec ses classes, c'est pourquoi il s'inscrit dans la continuité du propos de Sandra lors qu'il dit « *c'est l'enchaînement* » ; quand il fait référence à la précision qu'il demande lui aussi à ses élèves, Sandra introduit une nuance sur ce qui, pour elle, doit faire l'objet de cette précision ; en la cherchant « *plus dans les mouvements entre eux* », elle remet en circulation le thème des chemins. Le chercheur se saisit de ce furet dialogique (Clot, 2005a) pour ouvrir une petite controverse entre les deux professionnels et les amène à mieux préciser ce que signifie « trajets » et « chemins », engageant ainsi Sandra à développer à l'adresse d'Eddy le contenu du concept. Comme Jérémy avec le « *touche épaule* » (voir plus loin ch. 1.3.1), Eddy s'empare tout de suite de la proposition qu'il considère comme un contenu de formation important au sens où il lui permet de mieux comprendre les difficultés des élèves, nous retrouvons là la fonction de diagnostic du concept pragmatique « *j'ai jamais mis de mots dessus et d'analyse là-*

*dessus* », il envisage un usage élargi bien au-delà du cube et ce d'autant mieux, sans doute, que cette notion résonne avec celles « *d'enchaînement* » et de « *réorganisation posturale* » plus familières et partagées dans la culture professionnelle ; lorsque Sandra lui oppose l'argument des attentes différentes des stagiaires, Eddy mobilise de nouveau les notions *d'enchaînement* et *réorganisation posturale* pour envisager une manière d'introduire ce concept auprès des enseignants en formation ; mais aussi pour se l'approprier puisque c'est en puisant dans les ressources du genre, construites à travers la pratique d'enseignement d'autres APSA que le « *prof de gym* » dans lequel il se reconnaît comprendra « *qu'enchaîner en danse, donc c'est un chemin* ». Dans cette phase du dialogue s'amorce chez Eddy un processus de genèse instrumentale (Rabardel, 1995a) au cours duquel l'artefact symbolique devient un instrument potentiel de son activité : d'une part en considérant le concept de chemin comme une clé de lecture et de compréhension de la motricité des élèves en danse, Eddy lui donne le statut de moyen pour atteindre un but encore non réalisé de son action et, par suite, donner plus de sens à son activité d'enseignant expérimenté en optimisant le rapport entre les buts de son action et les motifs de son activité, c'est la dimension d'instrumentalisation qui est convoquée ; cependant l'élaboration instrumentale suppose aussi une instrumentation au cours de laquelle se construisent les schèmes d'utilisation ; cette élaboration des rapports entre sujet et instrument peut passer par l'importation dans la situation présente des rapports construits dans d'autres contextes (Vérillon, 2005a) ; c'est bien ce qui se passe quand Eddy transite par des notions prêtes à l'usage pour faire sien le concept de chemin ; ici le genre « enseignant d'EPS expérimenté » remplit totalement sa fonction de « *moyen de savoir s'y retrouver dans le monde* » (Clot & Faïta, 2000, p. 13). Mais le concept organisateur de l'activité de Sandra trouve aussi un autre destin puisqu'Eddy, en proposant une façon de le mettre en partage avec les enseignants en formation ouvre sur une possibilité jusqu'alors non envisagée. Nous avons souhaité soumettre ce moment de l'autoconfrontation aux commentaires du collectif restreint six mois plus tard pour voir s'il suscitait des prolongements de la réflexion à propos des contenus de formation.

### **1.2.1.3 Les chemins dans les formations**

Rappelons que cette séquence de travail était consacrée aux savoirs de l'expert en danse ; nous l'avons évoquée plus haut (ch. 1.1.2) à propos des habiletés motrices mises en jeu par

les spécialistes. Nous sommes en fin de réunion et la séquence qui fait l'objet du commentaire est le passage de l'autoconfrontation croisée que nous venons d'analyser : Sandra vient d'expliquer les chemins, nous sommes au début du tour de parole E 97 où Eddy manifeste l'intérêt qu'il porte au concept.

E 273/ ah ben ça sur la motricité des gamins ; là j'entends des choses parce que quand je lis ça je vois pas les gamins de la même manière

F 274/ et ce qui est intéressant **aussi** c'est qu'au toi moment du stage, enfin toi et les autres vous avez pas réussi à le percevoir...**t'as été obligé d'enseigner** ...tu vois/

CH 275 **oui mais** parce qu'elle en parle pas, elle fait le choix de ne pas en parler

F 276/ elle en parle pas mais, je pense que tu leur as fait faire des situations

S 277/ ah ils ont pratiqué

F 278/ où ils ont été mis en situation et **où on aurait pu**...se poser la question et **quand même**/

CH 279/ **oui mais** regarde, regarde ce qu'il dit Eddy

< *Le film continue avec les commentaires d'Eddy* >

CH 280/ **là je pense que** déjà Eddy il fait une proposition quand il dit on fait le parallèle avec la gym, **ça me paraît intéressant** parce que quand **on** est dans les formations sur les APS, **je pense que** le collègue par rapport à la demande des collègues et par rapport à ce qu'il est venu faire, il reste dans son APS, il oublie presque qu'il a à faire à des experts de la motricité et que finalement on est pas prof de basket, on est pas prof de danse on est prof d'EPS donc **on** peut aller chercher des ressources des collègues à d'autres endroits donc ça **ça me paraît une piste très intéressante**

S 281/ sachant que là Eddy il fait le lien avec la gym parce qu'il déjà résolu les problèmes antérieurs sûrement de gestion de la classe et il est sur une autre attente que si tu leur dis à des niveau 1 de stage d'entrée tu leur parles des chemins **je reste persuadée** qu'ils te regardent avec des...

CH 282/ alors c'est sûr tu peux pas l'aborder comme ça mais après voilà, **on** retombe sur la question de à quelles attentes **on** répond

S 283/ voilà, on disait quand on a commencé quels **paliers d'évolution**, ben **je crois qu'on a le mot clé**, déjà trouver ces paliers là et après qu'est-ce qu'on met dans les paliers [...] tu vois le comptage on est encore sur de la gestion, là les chemins on est sur les contenus c'est un autre palier ; à quel moment ces ficelles là on les donne ?

CH 284/ ça c'est plus qu'une ficelle c'est un concept clé, c'est pas la ficelle je baisse la musique

S 285/ donc c'est des paliers différents ; tu vois c'est pour ça que le terme de paliers il me plaisait bien ; un premier palier sur le thème peut-être...du fonctionnel ! Une mise en activité fonctionnelle et un deuxième palier peut être sur l'apprentissage

F 286/ d'un coup moi, je me posais une question là, je me disais, **est ce que ça serait pas intéressant...** c'est **peut être une erreur**...mais au début de livrer des contenus de façon pas structurée **tu vois**, mais de dire l'activité danse c'est composé de mouvements etc...etc...y a des chemins, y a des trajets etc...etc... **tu vois**, de façon à poser un peu vers quoi on doit aller en terme de contenus même si on n'en a pas encore les compétences et après rebasculer sur les mises en situation. **Est-ce que ça, ça peut pas être...**

S 287/ **peut-être...**

F 288/ quelque chose qui va nous permettre à un moment donné de déclencher des trucs, moi j'étais en train de me questionner par rapport à...

S 289/ ouais, **mais c'est intéressant...**

E 290/ **ça veut dire qu'il faut qu'on ait des images** de... aussi ce qui est pas mal c'est d'avoir des images d'élèves finalement et de prof en train de

Fabien réagit aux images en enchaînant sur les propos tenus par Eddy dans le film ; il surenchérit sur sa remarque relative à la formation en constatant que cette notion est passée inaperçue des stagiaires. Comment comprendre le « *t'as été obligé d'enseigner* » ? S'agit-il pour Fabien d'un passage obligé dans la construction des repères de lecture sur la motricité des élèves, selon l'idée que ces préoccupations émergent de la confrontation au terrain, ou d'une obligation de fait à laquelle est confronté Eddy suite à une insuffisance de la formation ? Nous ne saurons pas ce que voulait dire Fabien car en tant que chercheur analyste, dans cette phase du dialogue, nous n'avons pas su jouer notre rôle et garantir le maintien du rapport dialogique. Les « *oui mais* » interrompant à deux reprises l'énoncé de Fabien pour nous inscrire en rupture avec celui-ci ne témoignent pas, loin s'en faut, de cette « *anticipation maximale du travail de compréhension d'autrui* » (Faïta & Vieira, 2003, p. 66) requise lorsqu'il s'agit d'optimiser les mécanismes à l'œuvre dans la production du sens par le rapport dialogique. De même, alors que l'analyste « *ne doit à aucun moment adopter la démarche des acteurs, qui pour leur part pensent ce que*

*pourrait ou devrait être leur travail* » (*ibid.* p. 59), nous voyons ici un chercheur qui s'implique complètement dans le dialogue : non seulement il s'y inscrit comme membre du collectif des formateurs, ce que révèle l'emploi du « *on* » générique, mais il adopte une posture évaluative à grands renforts de « *je pense que* » et « *ça me paraît intéressant* » ; nous attribuons cette position énonciative inadaptée à notre proximité avec le milieu de travail associé à la recherche puisque nous en sommes l'un des acteurs, mais aussi à la maladresse du chercheur débutant dont la vigilance au bout de deux heures trente de travail n'est plus au rendez-vous pour lui permettre de se livrer avec succès à cet « *exercice délicat, consistant à maintenir, mentalement, une activité de réflexion parallèle à l'activité discursive des acteurs autoconfrontés* » (*ibid.* p. 60). Cette trop longue intervention nous a privés d'un développement discursif à partir de l'énoncé de Fabien, cependant, elle appelle une réponse chez Sandra qui ne partage pas notre analyse et « *reste persuadée* » du peu d'intérêt d'introduire le concept lors d'un premier stage. S'ensuit alors un court temps d'échange au cours duquel l'objet de l'activité langagière se déplace ; en évoquant ces « *paliers d'évolution* » dans les contenus des actions de formation, Sandra entre dans un processus de décontextualisation en recourant à un vocabulaire plus générique « *mise en activité fonctionnelle* », « *apprentissage* », propice à la remise en chantier de ses façons de faire. Fabien s'inscrit de nouveau dans le flux des échanges pour envisager une nouvelle possibilité, il enchaîne sur son énoncé précédent (Tr F 278) dans une manière de signifier toute en nuances comme l'expriment les formes de phrase interronégatives « *est-ce que ça serait pas intéressant* », « *Est-ce que ça, ça peut pas être* » en exprimant ses doutes, « *c'est peut-être une erreur* » et en requérant la compréhension responsive de Sandra par une sollicitation directe « *tu vois* » ; cette nouvelle proposition semble ouvrir une brèche sur le réel de l'activité comme l'indique le « *peut-être* » de Sandra, immédiatement assorti de conditions concrètes de mise en œuvre de la part d'Eddy. Nous retrouvons là encore un schéma déjà identifié : ce qui permet d'amorcer une transformation de la situation de formation, c'est une prise en charge de la question, non pas au niveau de l'expérience singulière de chacun, mais dans la mise en mouvement d'un genre en construction, ici celui des formateurs FC qui, jouant son rôle d'intercalaire social nous permet de donner raison à Vygotski lorsqu'il nous dit « *en généralisant un processus propre de mon activité, j'acquiers la possibilité d'un autre rapport avec lui* » (1934/1997, p. 317). C'est aussi ce

qui s'est passé pour Eddy lorsqu'il s'est approprié le concept de chemin en transitant par son expérience en gymnastique.

## 1.2.2 Guillaume et le comptage

Guillaume a 12 années d'expérience professionnelle, sans être danseur de formation, il s'est construit une expertise dans l'enseignement de l'activité Hip Hop pour faire face à la demande d'un public de collège de banlieue dans une précédente affectation en région parisienne ; il occupe son poste actuel, également en zone d'éducation prioritaire, depuis 3 ans au moment des premiers enregistrements. Nous l'avons filmé lors de la 4<sup>ème</sup> leçon d'un cycle de 10 fois 2 heures dispensée à une classe de 6<sup>ème</sup> avec laquelle il dit bien arriver à travailler.

### 1.2.2.1 Les savoirs incorporés de l'expert

La situation qui fait l'objet du commentaire termine l'échauffement, la leçon a démarré depuis 15'. Les élèves se déplacent dans toute la salle avec la consigne d'occuper la totalité de l'espace ; ils doivent alterner 4 temps marchés et 4 temps de blocage corporel ; les critères de réussite sont d'une part le respect du tempo d'autre part l'immobilité totale lors du blocage ; la tâche se déroule sans musique et le tempo est donné par Guillaume qui compte en 8 temps en accentuant les temps 1 (début de la marche) et 5 (début du blocage). Pour Guillaume, le rapport à la structure rythmique est un élément essentiel de la construction d'une motricité spécifique en Hip Hop et il attend de ses élèves une grande précision dans le respect des exigences temporelles. Pour soutenir leur activité pendant la réalisation de la tâche, il donne le tempo à haute voix, prend des informations sur les réponses motrices des élèves, et si besoin, intervient verbalement ou physiquement auprès de l'un d'entre eux sans pour autant interrompre son comptage. Au cours de l'autoconfrontation simple, il identifie qu'il est capable de mener de front ces différentes actions et s'en étonne, comme le montre l'extrait ci-dessous.

G 42/ [...] juste une remarque c'est que, **je me rends compte** d'un truc qui est super important quand **tu fais un cours de danse**, c'est être capable de parler et de compter en même temps ; **je me rends pas compte que je le fais**, moi, mais tu vois **je fais 1,2, Sinel-3** et **je récupère mon compte, 1,2, Sinel, le 3 je le saute** et **4 je reprends**, c'est dur à faire en fait tu vois, et **tu te rends compte d'un truc** sur lequel il faut que j'arrive à... tu vois en tant que formateur quand

je vois et ...comment **tu peux aider** les gens à travailler sur ça : continuer à donner des indications à un gamin et maintenir ton compte régulier, c'est extrêmement difficile en fait ; bon moi **je** le fais à peu près correctement, je me plante des fois, mais je l'avais pas perçu comme un truc important, **bon !**

Guillaume découvre ici un des aspects insoupçonnés de son activité : les opérations qu'il exécute pour accomplir l'action, ici un geste d'étayage (Bucheton & Soulé, 2009), sont des habiletés motrices complexes reposant sur des automatismes sortis de la sphère des processus conscientisés « *je me rends pas compte que je le fais* », puisque c'est seulement au moment de l'autoconfrontation qu'il « *s'en rend compte* » ; ces savoirs professionnels incorporés revêtent à ses yeux un caractère de génEddyité lorsqu'on enseigne la danse, c'est ce qu'exprime le passage du « je » au « tu » lorsqu'il précise « *quand tu fais un cours de danse* » ; d'autre part ils requièrent un haut niveau d'habileté motrice, « *c'est dur à faire en fait* », « *c'est extrêmement difficile en fait* ». Dans cet énoncé, Guillaume alterne les moments où il parle en première et en deuxième personne, instaurant ainsi des rapports différents à l'objet du discours : si l'utilisation du « je » traduit un ancrage direct de l'énoncé sur ce que montre l'écran, dans une description de ce qu'il se voit faire (*je fais, je récupère, je le saute, je reprends...*), le passage au « tu » est révélateur d'une prise de distance avec la situation présente ; d'objet le vécu devient moyen de l'analyse et lorsqu'il est placé dans cette position exotopique ( Bakhtine, 1984) à l'égard de son travail « *ce qui était opération incorporée et réponse automatique redevient question* » (Clot, 2005a). Lorsqu'il découvre ce que sous-tend son geste professionnel, son activité d'analyse change d'objet ; ce n'est plus son travail d'enseignant mais de celui du formateur qui est questionné et ce geste de métier mobilisé par l'expert dans sa classe devient un instrument pour penser à nouveaux frais ses interventions en formation et soulever des questions jusqu'alors ignorées : comment permettre dans le temps restreint de la formation, l'appropriation d'une habileté aussi complexe et pourtant nécessaire à l'accomplissement du geste d'aide à l'étude ? (Laurent & Saujat, à paraitreb)

### 1.2.2.2 Occupations, « pré-occupations » et expérience corporelle chez le néophyte.

Jérémy à son tour va s'étonner de cette « performance » de Guillaume au cours de l'autoconfrontation croisée, qui s'est déroulée juste après l'autoconfrontation simple.

J 29/ Y a un truc que t'es capable de faire, c'est que tu es capable de compter, de te décentrer, de regarder ce qu'ils font

G 30 / oui, on en a parlé tout à l'heure

J 31/ je ne sais pas si tu as réalisé ce que ça signifie pour un enseignant qui démarre

G 32/ oui oui, je m'en suis rendu compte à me voir, attends mais c'est chaud ; je compte, je dis des trucs en même temps et je regarde, c'est pas facile

J 33/ quand moi je comptais, il fallait que je tape avec le pied jusqu'à ce que je trouve la caisse claire, et **après**, je et **après** je parlais, et **après**, je me dis, **il faut pas que tu m'emmerdes là**, (rises) tu vois, je regardais, je me disais **c'est n'importe quoi**, mais **c'est pas grave, moi, j'ai le rythme** et... du coup, ça les rassurait, parce que je battais en même temps et je leur **communiquais** le rythme...ce que tu fais parfaitement. Et ça, c'est une nécessité pour eux, parce que c'est vrai que les premiers temps, c'est ça, c'est amener les gamins à évoluer sur un rythme, et eux ils ont besoin de l'entendre, déjà qu'ils ont pas forcément l'oreille musicale, et **toi, t'es stressé par ça**, il faut à tout prix que tu l'intègres, ...et **lui**...il parle...et il corrige, quoi...et même, s'il pouvait marcher en même temps, il marcherait en même temps qu'eux...(mimiques d'admiration)

Dans ce passage, Jérémy commence par identifier les différentes opérations mises en œuvre par Guillaume puis les compare à ses propres actes : chez lui le comptage à haute voix prend le statut d'action et requiert toute son attention, interdisant toute forme de décentration pour observer les réponses des élèves ; il constitue en soi un geste de métier dont le but conscient est de trouver puis conserver le rythme pour pouvoir ensuite le « *communiquer* » à ses élèves. Nous nous trouvons de nouveau face à un conflit d'occupations chez Jérémy qui ne peut gérer la situation qu'une chose « *après* » l'autre, là où l'expert le fait en simultané. Les erreurs potentielles des élèves sont vécues comme un obstacle au déroulement de sa propre action, « *il faut pas que tu m'emmerdes là* » et ne pouvant mener de front l'opération de comptage et l'observation de ses élèves, Jérémy est contraint d'opérer des arbitrages : il choisit de ne pas prendre le risque d'interrompre sa rythmique. En choisissant cet « usage de soi par soi » (Schwartz, 2000), « *c'est pas grave, moi, j'ai le rythme* », Jérémy effectue un compromis qui pour être opératoire a néanmoins un coût subjectif car cette efficacité maintenue dans l'action, cette « efficacité malgré tout » (Clot, 1995), se réalise au prix d'un déficit de sens puisque « *c'est n'importe quoi* ».

Cet énoncé de Jérémy s'inscrit dans la continuité des échanges initiés lors de son autoconfrontation simple, lorsqu'il regrettait de ne pas intervenir pour réguler l'activité d'apprentissage des élèves en évoquant sa « *cécité didactique* ». L'autoconfrontation croisée se référant à l'activité de Guillaume met en lumière une nouvelle source d'empêchement, liée cette fois à une relative défaillance de l'instrument de médiation didactique que représente son propre corps. S'il est comme le dit Mauss « *le premier et le plus naturel objet technique, et en même temps moyen technique* » (1934, p. 372), on peut penser ici que cet « objet » n'a pas encore développé les fonctionnalités requises pour devenir un instrument efficace de l'action.

Les commentaires de Jérémy font écho aux questions que se posait Guillaume lors de son autoconfrontation et amènent de nouveau sa réflexion sur les compétences à construire en formation.

G 34/ C'est en ça que, effectivement, le fait d'avoir **une petite motricité acquise**, stabilisée, sur ça ; alors là, c'est pas la danse qui m'aide, c'est la musique, je suis, entre guillemets musicien, j'en fais énormément et du coup, ça m'aide énormément, parce que **c'est des trucs de dissociation**, tu fais des choses en même temps qui sont à la fois synchrones, qui sont rythmiquement calées mais qui sont pas de même vitesse quoi, le principe de la batterie, **donc du coup**, ça m'aide énormément. **Donc du coup**, ça c'est un truc, tu vois, je l'avais pas vu, à l'identifier comme ça, à me voir travailler je me dis **c'est évident** que **je dois** avoir des situations de travail, en formation des collègues, où **je dois leur apprendre ça, après, si je leur apprend pas**, c'est **des espèces de petits exercices** qui permettent de pouvoir conduire deux ou trois personnes qui travaillent en même temps, faire un compte et comment en fait je réussis à placer les verbes : si tu fais 1...2...3...4, et sur le 5 tu veux parler à Gaétan , il faut pas que tu dises le 5, tu dis Gaétan et 6 ; tu vois, et ça c'est le truc à...et ça c'est quelque chose que j'ai appris **effectivement** en pratiquant avec des profs, parce que tu vois, les gars qui arrivent à compter en même temps ils donnent les consignes et qui sont habitués, avec cette espèce de métrique de 8 temps, à placer des mots dedans ou dessus tout en continuant à compter. **Donc ça, effectivement**, c'est une compétence qu'est pas évidente à chopper et qui a vachement de sens quand on conduit la classe en grand groupe, mais **on peut en faire un peu aussi l'économie...**

L'acquisition de cette habileté ne résulte pas de l'expérience professionnelle de Guillaume mais de son inscription dans une autre sphère d'activité, celle de musicien, et sa manière d'aborder le Hip Hop en milieu scolaire n'est pas étrangère à cet investissement. Les choix

réalisés pour définir les objets de savoir prioritaires et pour aménager et faire vivre un milieu didactique susceptible de générer chez ses élèves les réponses adaptées trouvent leurs sources dans différents domaines de vie : celui du travail et celui de ses activités de loisir, chacun pouvant fournir aux autres des contraintes et des ressources spécifiques (Curie & Dupuy 1994). Si la pratique intensive de la batterie a permis à Guillaume de construire les automatismes lui permettant d'exécuter en parallèle différentes tâches en l'absence de contrôle intentionnel (Leplat, 2005), et par suite de réaliser des gestes d'étayage performants, c'est peut être aussi dans cette expérience de musicien qu'il puise pour définir ce qui fait sens dans son activité de guidage : la construction par les élèves du rapport à la rythmique. Ceci peut être interprété à la lumière des analyses de Tomás et al. pour lesquels « *Organisme et corps forment donc un rapport instrumental complexe dans lequel les fonctions toniques et posturales, les relations sociales, les interactions, les activités conjointes, les attitudes – au sens wallonien –, les expériences, l'histoire biographique du sujet vont s'entremêler pour être alternativement sources et ressources de l'instrumentation et de l'instrumentalisation (développement de la composante artefactuelle) de l'organisme* » (2009, p. 25). Dans le cas de Guillaume, son expérience de musicien constitue à la fois une ressource ayant permis « *le développement de schèmes d'utilisation des composantes tonico-posturales de son organisme* » (*ibid.*) et une source dans son choix d'instrumentalisation du corps au service de ses objectifs d'enseignement.

Ce détour par son histoire personnelle l'amène à envisager de manière plus résolue la nécessité d'introduire de tels outils en formation, nous sommes passés d'une façon de signifier hésitante, interrogative « *il faut que j'arrive à...* », « *comment tu peux aider* » lors de la confrontation simple à une mise en mots plus tranchée : « *c'est évident* », « *je dois* », « *je dois* ». Cependant, une rupture survient dans l'énoncé lorsqu'il enchaîne « *je dois leur apprendre ça, après, si je leur apprends pas* » ; nous repérons dans cette événement langagier la trace d'un conflit du réel dans son activité de formateur : le souhaitable, ce qu'il pense devoir faire en conséquence directe des constats réalisés, comme l'exprime les « *donc du coup* » s'oppose à l'impossible (Clot, 1999) issu d'une anticipation sur la difficulté de l'entreprise ; de ce conflit naissant, émerge aussitôt une possibilité de dépassement avec « *des espèces de petits exercices* » qui permettraient de « *faire un peu aussi l'économie* » de cette compétence « *pas évidente à chopper* ». Cet extrait de l'échange, avec la répétition des marques d'enchaînement locaux comme « *donc* »,

« *effectivement* » nous semble particulièrement significatif de la mise en mouvement de la pensée dans le dialogue, et illustre bien les célèbres propos de Vygotski selon lequel « *la pensée ne s'exprime pas dans le mot mais se réalise dans le mot* » (1934/1997, p. 493).

Cette fois encore, un instrument de l'activité de travail, ici le corps de l'enseignant mobilisé pour soutenir l'activité d'apprentissage des élèves, après avoir fait l'objet d'une analyse conjointe entre formateur et formé, devient source d'une nouvelle interrogation relative à la formation. Cependant le geste de métier de l'expert ne peut pas être transmis tel quel et nécessite une réorganisation pour être réalisable par le néophyte ; celle qui est alors imaginée dans une perspective de transmission résulte de la mise en dialogue des deux présumés de l'action que sont les opérations qu'elle doit mobiliser pour s'accomplir en contexte et les motifs de l'activité du sujet qui l'accomplit (Clot, 1999) : une forme de travail par petits groupes, qui rendrait compatible ce qui « pré-occupe » (Curie & Dupuy, 1996) ces enseignants expérimentés (guider l'activité d'apprentissage de leurs élèves) et l'usage qu'ils font d'eux-mêmes pour faire ce qui est à faire. L'étude de ce cas permet aussi de souligner combien la compétence de l'enseignant est une affaire de corps (Daniellou & Aubert, 1999) ; elle ne se situe pas uniquement « dans la tête » nous disent ces auteurs et ne relève pas seulement du domaine cognitif comme c'est souvent le cas dans la conception dominante du métier d'enseignant et des formations qui s'y rapportent. Nous avons pourtant identifié qu'une grande place est accordée à l'expérience corporelle passant par la pratique vécue des APSA lors des journées de stage animées par nos formateurs, cependant si le corps de l'enseignant y est sollicité comme instrument de l'action, c'est de celle du pratiquant, et donc à terme de l'élève, dont il est question, et beaucoup plus rarement de celle de l'enseignant.

### **1.3 Quand le néophyte découvre l'activité de l'expert**

Dans les chapitres précédents, nous avons choisi de partir de ce « *moment princeps dans le mouvement dialogique* » (Bournel Bosson, 2011, p. 160) que constitue l'auto-affectation du sujet confronté aux traces de son activité ; qu'il s'agisse de la découverte des dimensions non réalisées de son activité par le néophyte ou de celle des façons de faire incorporées, des savoirs tacites (Savoyant, 2008) de l'expert. Cependant, les autoconfrontations croisées peuvent être aussi l'occasion de découvertes entrant en

résonnance avec les préoccupations propres de chacun, c'est alors le fonctionnement réalisé par le pair qui se transforme pour le sujet en objet d'un nouveau fonctionnement (Clot, 2004).

### 1.3.1 Jérémie et le « touche épaule » : une genèse instrumentale

Nous partons de nouveau de l'auto affectation de Jérémie liée à la discordance entre ce qu'il se voit faire à l'écran, empêché dans son activité par sa « cécité didactique », et ce qu'il voudrait faire, intervenir pour optimiser les apprentissages de ses élèves. Lors de l'autoconfrontation croisée à partir du film de Guillaume, il va trouver dans la manière d'agir de ce dernier une réponse à son problème.

#### 1.3.1.1 Les faire assoir : une super idée !

Nous nous situons quelques minutes après la séquence étudiée dans le chapitre précédent, le commentaire va porter sur la même situation de blocage corporel. Nous voyons à l'écran Guillaume circuler dans le groupe au travail et demander à ceux qui sont en échec de s'asseoir et regarder leurs camarades. Nous sommes dans la 35<sup>ème</sup> minute de l'autoconfrontation, le chercheur initie l'échange en demandant à Guillaume d'argumenter son choix d'intervention et la réponse donnée va faire écho aux attentes de Jérémie.

CH 49/ tu leur demandais de s'asseoir, et je te demandais là qu'elle est la signification ?

G 50/ ça permet aux gamins, dès qu'il y en a un qui bouge en fait, qui arrive pas à bloquer son corps, je le fais assoir [...] ils sont aussi dans une activité de regard, d'observation qui n'est pas le cas quand on est en groupe que tout le monde pratique, c'est déjà difficile de bien observer quand tu es toi-même en mouvement ... je l'explique comme ça et ça me permet surtout de faire le ménage, de dire au gamin, là t'as bougé, parce que les gamins, si tu leur dis pas 10 fois d'affilée, ton blocage, il est pas bon,...

J 51/ ça c'est une **super idée**, ça, je vais la prendre, ça pour moi, c'est un truc...j'y ai pas pensé, quoi, mais...

G 52/ de quoi ? sortir le gamin ?

J 53/ oui, de le faire s'asseoir ; y a plein de fois, en fait, comme toi, enfin comme toi...sauf que toi tu vois beaucoup plus de choses que moi, mais y a des choses que je voyais, je savais pas

quoi en faire, j'avais le groupe à gérer, on revient sur cette problématique de gestion de groupe, et bon, je laisse faire, de toutes façons la tâche va se passer, ça se passe, quoi, donc je laisse faire ; alors qu'en faisant arrêter un gamin, **je peux après, le récupérer quand le moment me semble opportun** [...] j'ai ce réflexe dans les autres activités que j'enseigne, mais pas, je l'ai pas eu dans celle-là...mais ça, je trouve ça vachement intéressant de le faire s'asseoir ; c'est pas une double punition pour moi, c'est lui rendre service

CH 54/ tu attires son attention sur la bonne réponse

J 55/ quand tu reviens dans le truc, il va falloir que tu le fasses

G 56/ et surtout, c'est ridicule mais ça met une vraie pression sur les autres

J 57/ et oui, exactement et les autres ils se disent ah oui mais lui il est assis

G 58/ oui ; ils se disent mais c'est quoi ce bin's ? et du coup, il le fait vraiment son truc quoi, euh, la grosse problématique de virer les gamins en continuant à compter ; tu verras au début, j'appelle les gamins, parce qu'il faut le placer sur le temps, ou à contre temps ; c'est-à-dire qu'il faut se débrouiller, sinon, tu verras, au bout d'un moment ça me gonfle et les gamins je les touche et je lui fais signe, tu t'assois ; c'est là que je me suis rendu compte, à me voir faire, je me dis, oh purée ça c'est dur à faire ; tu vas le voir, je vais chercher le gamin et je le fais sortir du jeu, sans arrêter le jeu ; c'est pas, oh, on arrête, un tel tu t'assois, non, on continue et ça je me suis dit ça c'est pas facile pour des gens qui ont un peu des problèmes avec le rythme, et il y en a plein ; quelqu'un qui a pas eu d'éducation à la musique ou simplement

J 59/ oui effectivement, continuer à compter et les toucher en même temps, ça c'est faisable (*il joint le geste à la parole et mime l'intervention auprès d'un élève*) oui, dès que tu touches, que **tu mets la main sur l'épaule**, dès que tu touches ça signifie qu'elle doit s'arrêter, ouais ; je trouve ça vachement bien quoi

Ici, l'intervention du chercheur analyste s'inscrit dans la continuité des dialogues instaurés par les autoconfrontations précédentes, procédant « à des aller-retour entre les significations produites dans le cadre des discours respectifs des partenaires interagissant entre eux et avec lui, et le résultat de ses propres observations, retravaillées dans la phase d'autoconfrontation simple » (Faïta & Vieira, 2003, p. 63). Lorsqu'il pose sa question à Guillaume, il choisit de remettre en circulation un thème déjà évoqué : celui du dilemme entre les préoccupations de gestion du groupe et d'intervention auprès des élèves en difficulté. Jérémy est enthousiasmé par cette « *super idée* » dans laquelle il trouve un

moyen concret et accessible de les gérer en temps successifs : « *je peux après, le récupérer quand le moment me semble opportun* » ; il peut ainsi envisager la formation de nouveaux buts pour son action et développer son pouvoir d'agir potentiel, en gagnant en efficience dans l'optimisation du rapport entre les moyens et les buts de son action, mais aussi en trouvant plus de sens à son activité puisqu'il pourra satisfaire aux mobiles qui l'animent : permettre les apprentissages moteurs des élèves. C'est d'ailleurs leur activité qui fait ensuite l'objet de commentaires enchaînés, confortant le point de vue des interlocuteurs sur l'intérêt de la procédure jusqu'à ce que Guillaume fasse émerger un nouveau thème relatif à son opérationnalisation : la façon dont l'enseignant mobilise son corps comme instrument de son activité. En effet, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, pour réaliser son geste d'aide à l'étude, Guillaume fait usage de sa voix dans une situation de double tâche ce qui requiert la mise en jeu d'opérations automatisées sur l'un des aspects (scander un tempo régulier) pour mobiliser son attention sur l'autre, intervenir verbalement (puis corporellement) auprès d'un élève ; lorsqu'il alerte Jérémy sur la difficulté technique de l'entreprise, celui-ci lui répond dans une autre sémiotique en tentant de l'éprouver corporellement et instancie la modalité d'intervention, « *tu mets la main sur l'épaule* », dans ce qu'il va par la suite nommer le « touche épaule » ; il enchaînera (Trs J 61 ; G 62) en proposant une alternative pour pallier à l'éviction trop longue des élèves en difficulté. Dans ces échanges, le geste de travail de l'expert est d'abord « épluché » puis retouché (Clot, 2008a) pour pouvoir devenir un instrument de l'activité du néophyte ; cette « *super idée* », Jérémy ne va pas « *la prendre* » dans un simple processus de transmission linéaire, un premier remaniement est nécessaire.

### ***1.3.1.2 D'une difficulté singulière à une question de métier***

Les commentaires s'enchaînent ensuite, à la lecture des images, sur le fait que Guillaume, au fur et à mesure du déroulement de la tâche, en fonction des réponses des élèves, concentre son attention et ses interventions sur les immobilisations corporelles au détriment d'autres critères énoncés au départ, Jérémy se dit rassuré de le voir « *focaliser sur un truc qui est pas forcément en relation avec ce qu'on recherchait au départ* ». Lorsqu'en fin de situation d'apprentissage, Guillaume fait un bilan avec ses élèves en pointant le fait que certains sont encore en difficulté sur le blocage, Jérémy arrête le

déroulement des images et interpelle « *l'expert* » sur efficacité relative du dispositif proposé.

J 79/ il y a un truc, là, je te pose des questions, **à l'expert, finalement**, souvent, **on** constate ce qui va pas donc **on** dit aux gamins t'es pas dans le rythme, ton immobilisation est pas parfaite, **on** lui file que dalle en fait pour y arriver ; **on** lui dit ça, ça va pas, assieds-toi ; **on** refait 30'' mais **on lui a rien donné** entre temps sur ce qu'il faudrait qu'il fasse pour qu'il arrive à bloquer

G 80/ [...] tu as raison, c'est vrai que très souvent, par contre, je suis tout à fait d'accord avec toi sur le fait que **tu** pointes un problème et que la seule solution que **tu** donnes, c'est de dire assieds-toi là dans l'exercice et que c'est très difficile de donner des outils à des gamins, surtout dans le travail de grand groupe comme ça ; alors après, **moi je**, pour répondre [...] la réponse c'était aussi de dire quand je les mets 2 par 2 et que je les fais bosser, ce qu'on verra tout à l'heure dans la phase de création, quand je m'approche du groupe, quand je vois un gamin qui persiste dans son erreur là c'est quand même l'occasion, quand je fais le tour des ateliers de passer du temps avec les gamins, et d'essayer de les organiser autour de ça ; mais c'est vrai que dans la modalité grand groupe, c'est le principe de, tu sais, allez sur 25 gamins **tu** en as 18 qui réussissent, **t'en** as 3 qui sont en super réussite, **t'en** as 5 qui sont à la ramasse, effectivement, **c'est pas à ce moment-là précisément** que **tu** arrives à...

J 81/ **non mais par contre**, quand je te disais ça, c'est pas une critique, c'est que **ça nous manque**,

G 82/ ça **vous** manque énormément

J.83/ **non mais moi, moi**, ça me manque en terme de contenus ; tu comprends ce que je veux dire ; c'est à dire que dans le cadre de la formation (*il se tourne vers le chercheur*) effectivement, tu vas **nous** rappeler, tu **nous** considères comme des experts donc quand tu nous fais agir, d'abord on est globalement on est meilleurs que ça

G 84/ Bien meilleurs que ça, c'est vrai

J 85/ donc du coup, tu as peu d'interventions à faire

G 86/ c'est vrai, tout à fait

J 87/ et quand tu en fais, quand tu corriges, tu nous donnes pas toujours ce qui nous est nécessaire pour nous corriger parce que t'es pas dans cet objectif-là, finalement, or ça fait partie aussi des apports dont on aurait besoin... (*Guillaume prend des notes*) tu vois ; là je les

vois faire, du coup, par rapport au premier cycle que j'ai eu, j'ai laissé faire des erreurs, ce que je disais, la fameuse cécité quoi, sauf que maintenant je veux quitter cette cécité c'est qu'est-ce que je mets en place quand un élève n'est pas capable de s'immobiliser, comment je provoque les contractions musculaires qui vont lui permettre de se stopper, quel type d'appuis podaux il faut qu'il ait pour qu'il soit pas emballé [...] ces contenus-là, euh...bon, j'ai des idées, puisque je suis en train de me poser des questions mais il va falloir que je me les...ce serait bien qu'à un moment donné dans la formation continue on les aie quoi...

Cet extrait de dialogue donne à voir une rupture dans les places discursives, soit, pour le dire comme François (1989, p. 47) dans la façon dont Jérémy reprend le discours de Guillaume pour mettre en place son propre point de vue. Les genres de discours produits contrastent en effet à la fois avec ceux de l'ACC précédente au cours de laquelle Guillaume se posait en évaluateur bienveillant de l'activité de Jérémy, et avec le début de celle-ci où nous avons vu Jérémy adhérer aux propositions de Guillaume qu'il positionne comme un référent auquel il se compare et cherche à ressembler. Dans l'avancée du dialogue, Jérémy se place en observateur critique de l'activité de guidage de Guillaume et une relation de parité va s'installer dans l'échange qui devient une discussion sur une question de métier entre professionnels ; le retour du « on », puis du « tu » chez Guillaume témoigne à nouveau de la convocation du genre, fait de gestes partagés mais aussi de problèmes non résolus. Lorsque Guillaume apporte une réponse en terme de distribution temporelle « *c'est pas à ce moment-là précisément...* » Jérémy ne s'en satisfait pas et enchaine à deux reprises en rupture sur l'énoncé de Guillaume « *non mais par contre* », « *non mais moi, moi* ». La perspective d'une restauration potentielle de son pouvoir d'agir, entrevue avec le « touche épaule », a généré chez Jérémy des « post-occupations » relatives aux transformations de l'activité motrice des élèves. Il ne s'agit plus seulement de voir ou ne pas voir, ou encore de choisir entre intervenir ou ne pas intervenir, ce qui lui manque maintenant ce sont les contenus d'enseignement. Ce constat le conduit à modifier l'adressage et l'objet de son discours : ce n'est plus à l'enseignant expert mais au formateur qu'il s'adresse, en le faisant au nom de l'ensemble des formés, « *ça nous manque* », et ce n'est plus l'activité d'enseignement mais celle de formation qui est analysée. Il pointe alors un problème récurrent dans ces formations où les enseignants sont invités à vivre des situations destinées aux élèves : le niveau nettement supérieur des enseignants d'EPS au niveau des qualités motrices qu'ils mobilisent dans les apprentissages occultent certaines difficultés que les élèves, eux, sont susceptibles de

rencontrer et les voies de remédiation qu'il faudrait proposer, créant ainsi au mieux des zones d'ombre, au pire des malentendus dans les formations, si les enseignants importent telles quelles les situations vécues en stage dans leur contexte d'enseignement. Cette fois encore, le regard que les professionnels portent sur leurs activité de travail évolue suivant un mouvement de migration fonctionnelle (Kloetzer & Henry, 2010) : un élément de l'activité pratique de Guillaume devient dans un premier temps l'objet principal de la co-analyse pour évoluer ensuite en source d'un nouveau questionnement, donc en instrument au service d'une nouvelle activité : l'analyse de la situation de formation.

### *1.3.1.3 Retour en classe de Jérémy : ce qu'il fait de ce qu'il a dit*

Voyons maintenant comment Jérémy réinvestit la procédure de guidage utilisée par Guillaume lors d'un cycle ultérieur de Hip Hop. Nous le retrouvons dans la situation de début d'échauffement présentée dans les chapitres précédents (cf. Ch. 1.1.1 et Ch. 1.1.3) au cours de laquelle les élèves effectuent un déplacement marché sur le tempo musical et marquent un arrêt sur les temps 4 et 8. A l'instar de ce que faisait Guillaume, il circule dans le groupe en soutenant leur activité par le comptage des temps et fait une annonce collective : « si je viens vous toucher l'épaule c'est que vous n'êtes plus dans le rythme » ; quelques secondes plus tard, il se rapproche d'une élève, lui touche l'épaule et l'accompagne sur 8 temps en marchant à côté d'elle. Il interrompt le déroulement du film pour commenter son activité.

J 50/ Je touche, mais j'aurais pu me contenter de toucher et m'en aller, j'aurais signifié à l'élève : tu n'es pas dans le rythme, mais **je lui aurais rien donné** pour pouvoir se repiquer, pour pouvoir retrouver le tempo, ça ça aurait été dans les premiers temps, si j'avais été même bon dans le premier temps, dans ma première formation, j'aurais déjà touché l'épaule, j'aurais pas arrêté les séquences, là je touche l'épaule et je **vais au-delà**, je dis bon, ça suffira pas ça, il faut qu'elle reparte, il y a 2 façons de repartir, soit elle repart avec moi, c'est une solution, soit elle va repartir en regardant les autres, elle va se mettre en pause et elle va regarder les autres ; je lui donne les deux : tu prends celle qui... alors là je t'accompagne, je fais quelques pas avec toi pour te remettre dans le truc, si tu te reperds, tu te poses et tu te recales par rapport aux autres, tu recomptes dans ta tête et tu te recales par rapport à quelqu'un qui vient en face

Dans un premier temps, la proposition de Guillaume avait été retenue parce qu'elle lui permettait de concilier conduite du groupe et attention aux cas particuliers ; cependant, au

cours de l'autoconfrontation croisée, la « *super idée* » a fait l'objet d'une réévaluation par Jérémy et si le gain en efficience qu'elle permet reste reconnu, elle ne suffit plus à satisfaire ses mobiles, la question du sens de son activité restant alors posée. Il va donc remanier à nouveau le geste d'aide initial pour le mettre au service de sa propre action « *car on emprunte d'abord un geste étranger qu'il faut faire sien et on ne peut y parvenir qu'en le soumettant à ses propres intentions réalisées dans l'action* » (Clot, 2008a, p. 138). Nous considérons la communication établie autour de l'objet de savoir, ici les blocages corporels, comme un artefact symbolique constitutif de l'environnement didactique ; ceci nous autorise alors à observer sous l'angle d'une genèse instrumentale (Rabardel, 1995a) l'activité de Jérémy dès lors qu'il décide de se saisir de la modalité d'intervention de Guillaume « *faire assoir celui qui a bougé* » pour en faire un instrument de sa propre action. Dans un premier temps, pendant l'autoconfrontation, c'est le processus d'instrumentation qui est convoqué : Jérémy envisage avec précision la manière dont il va mettre en œuvre le geste de Guillaume d'abord à travers le schème d'action « *main sur l'épaule* », puis en envisageant de les faire assoir sur un temps limité, « *si tu veux pas qu'ils restent trop longtemps assis, c'est de le faire s'asseoir sur les deux prochaines phrases à 8 temps, et sur la troisième phrase à 8 temps tu reprends* » (ACC Guillaume/Jérémy « *saison 1* » ; Tr J 61), sans remettre en cause la fonction qu'il attribue à ce dispositif puisque ce qui motive ici Jérémy c'est la possibilité qui lui est offerte de suspendre le moment de la régulation. Ce n'est que dans le deuxième temps, celui du retour en classe, qu'il va instrumentaliser le geste initial en le transformant pour en faire réellement l'instrument de son activité. En effet, si l'insertion de la modalité « *faire assoir* », permet de réaliser de manière plus efficace l'acte instrumental consistant à signifier à un élève qu'il est en difficulté sans arrêter le déroulement de la tâche, pour autant celui-ci ne constitue pas « *le seul plan de structuration des instruments du sujet* » (Rabardel, 1999, p. 287), « *les actes instrumentaux participent de systèmes d'activité qui, tout à la fois les dépassent et contribuent à leur donner sens* » (*ibid.*). C'est bien cette quête de sens qui anime Jérémy lorsqu'il décide d'aller « *au-delà* » de la proposition initiale, quête de sens qui s'origine dans la façon dont il a été affecté, d'abord lors de son autoconfrontation simple par la découverte de son impuissance à agir, puis lors de l'autoconfrontation croisée sur l'activité de Guillaume par les constats plus généraux sur les difficultés que rencontrent tous les enseignants. Il est d'ailleurs remarquable de

retrouver à distance la même manière de catégoriser ces empêchements de l'activité : « *on lui a rien donné* » (ACC Guillaume/Jérémy, Tr J 79), « *je lui aurais rien donné* » (dernier extrait présenté).

La tâche ainsi reconçue, avec cette fonction d'étayage complétant la procédure d'intervention, change de statut et révèle sa double fonctionnalité (Saujat 2010) : elle est d'abord reconnue comme moyen de prendre la classe en permettant à tous ses élèves de rester en activité de travail autour d'un même objet avant de devenir un objet de conception didactique, moyen d'apprentissage pour les élèves. Cette migration fonctionnelle de l'instrument de l'action du professeur a été rendue possible par l'activité développée au cours des différents contextes traversés.

### **1.3.2 Lorsque Fabien découvre l'échauffement d'Eddy**

Dans nos deux autres dyades en danse contemporaine et en basket-ball, nous avons aussi repéré les étonnements des néophytes confrontés à l'activité des experts ; bien que les extraits analysés ci-dessous ne satisfassent pas à la totalité des critères annoncés, notamment parce qu'ils n'ont pas entraîné de réflexion sur la formation, nous présentons ici des séquences ayant donné lieu à re-conception des outils initiaux chez Fabien.

Fabien, rugbyman de formation, a choisi d'importer une forme de pratique particulière du basket-ball suite à un stage animé par Eddy l'année précédente. Sa position de néophyte est un peu différente de celle d'Eddy (en danse) ou de Jérémy : il est lui-même spécialiste d'un sport collectif donc l'activité Basket Ball qu'il a, de plus, souvent enseignée ne lui est pas étrangère, par contre il a à faire à une classe difficile avec laquelle il partage une histoire conflictuelle ; il trouve ses élèves turbulents et insuffisamment réactifs à ses propositions et souffre de leur manque d'enthousiasme et d'autonomie. Le contexte de son intervention est d'autant moins confortable que son cycle est programmé sur des leçons d'une heure, ce qui accentue les problèmes de « rendement » au niveau de la mise en activité motrice des élèves. L'enregistrement de la leçon a lieu au mois de mai donc en fin d'année scolaire.

#### **1.3.2.1 Quelle situation d'échauffement pour Fabien ?**

Il a fait le choix d'un échauffement « *réduit au minimum* » : les élèves disposent d'un ballon pour deux et doivent circuler en passes d'un panneau de basket à l'autre pour tirer,

avec comme seule contrainte, la nécessité de passer par des zones triangulaires balisées par des plots, placées sur la ligne médiane ; ces zones seront des repères importants dans la situation d'apprentissage constituant le corps de la leçon « *ils se font des passes, ils ont un ballon pour deux, ça sert de mise en train, pas d'échauffement* » (ACS Fabien, Tr F 4). Lorsque le chercheur lui demande la différence qu'il fait entre mise en train et échauffement, Fabien répond en disant qu'il « *lâche* » sur l'échauffement, qu'il « *lâche du sérieux, de la rigueur la dessus* » (Tr F 28) car il a besoin que les élèves se mettent rapidement en activité ce qu'il avait du mal à obtenir avec un échauffement classique.

F 30/ oui, ils rentraient pas, peu dedans, et **surtout** si y a des consignes à donner, même quand il est routinier, **il faut les répéter à chaque fois**, c'est une **perte de temps** énorme, et la **perte de temps** là-dessus, sur une séance aussi courte, à la fin, **le temps de pratique est trop réduit**, donc l'échauffement plus ou moins libre, **ça me permet, aussi moi** à un moment donné de mettre en place ma situation et voilà, je donne du temps, je leur donne du lest, en espérant ...je le sais, **c'est largement discutable**, mais c'est un **arrangement** que je me suis fait avec moi-même pour essayer de fonctionner derrière, voilà

Derrière la justification des choix de Fabien nous voyons pointer la recherche d'une double efficacité : celle relative à l'activité des élèves dont le temps de pratique ne doit pas être affecté par celui de la présentation des consignes, et la récurrence de celle-ci « *il faut les répéter à chaque fois* » pèse sur l'activité de Fabien qui « *souffre d'une mauvaise écoute dans cette classe* » (Tr F 28), mais aussi une efficacité tournée vers son activité d'enseignant qui pourra avec cet échauffement « *lâche* » vaquer à d'autres tâches. Ce compromis opératoire est vécu par Fabien comme un « *arrangement* » « *largement discutable* ». Lorsque le visionnage reprend, nous voyons à l'écran des élèves qui respectent peu les consignes, ne passent pas par les triangles et restent souvent statiques sous l'un des panneaux ; la supervision de l'enseignant est faible, il n'intervient que de façon intermittente auprès des élèves évoluant à proximité. Lors de la leçon, Fabien avait bien perçu les comportements déviants mais il a choisi de rester à distance car cela lui demandait « *énormément d'énergie* » d'être « *très présent sur tous les triangles, à les reprendre, à leur ré expliquer, à leur dire non, viens ici, bouge, présent à chaque groupe et les relancer à chaque fois* » (Tr F 109) ; s'il a adopté, lors d'un cycle de Hand Ball précédent, cette forme de guidage plus serrée, il estime qu'en cette fin d'année scolaire ses élèves devraient fonctionner de manière plus autonome.

Lors de l'autoconfrontation croisée sur son activité, le chercheur ouvre le débat sur cette question du statut de l'échauffement. Fabien précise à l'adresse d'Eddy sa position « [...] *je fais une concession, je pourrais le faire autrement de façon plus structurée ; à ce moment-là dans mon enseignement, moi ça me satisfait, parce que, ils sont en activité, ils bougent, moi ça me demande pas énormément d'énergie et je peux faire d'autres tâches à ce moment-là, qui me permettent de mettre en place la suite* » (ACC Fabien/Eddy; Tr F 4). Eddy ouvre alors la controverse « *moi, je crois que je me situe un peu différemment, parce qu'il me semble sur les séances courtes, qu'il faut tout de suite les prendre en main [...] je crois qu'y a des choses à voir pendant l'échauffement qui sont tout de suite hyper importantes par rapport à la situation derrière* » (Tr. E 6). Un peu plus tard dans l'entretien, ce sujet fait de nouveau l'objet des commentaires comme le montre l'extrait suivant

E 43/ la prise en main, à la limite, je dirais que c'est le choix de l'enseignant, quand j'entends Fred, lui il me dit je veux les...je veux leur laisser un petit peu de...

F 44/ **je veux pas les prendre en main finalement** (rires)

CH 45/ finalement ?

E 46/ et ben oui ! non mais, c'est une **stratégie** hein !

F 47/ et oui, voilà, **finalement**

E 48/ il veut les lâcher pour les récupérer après

F 49/ c'est vrai, parce que dans la relation que j'ai avec eux, j'ai l'impression de vivre une relation difficile, donc j'ai l'impression, et puis on me voit après, je pense que...c'est pas qu'une impression, je les ennuie ! [...] donc à un moment donné, je me suis dit, je vais les laisser libres, de façon à ce qu'ils **prennent goût**, pour pouvoir ensuite les récupérer d'une autre façon et les amener vers ce que je veux, c'est une **stratégie**

CH 50/ c'est je veux pas les prendre en main finalement

F 51/ voilà c'est en ça que je me dis je veux pas les prendre en main parce que tout au long de l'année ça a été douloureux [...] donc, à ce moment-là, dans l'année, je me dis mais peut-être qu'il faut pas que je les prenne **en frontal**, en leur imposant quelque chose parce que ça les ennuie...

Le « *finalement* » par lequel Fabien conclue son premier tour de parole, « *je veux pas les prendre en main finalement* », traduit le mouvement de la signification accordée à son

choix d'échauffement ; cette *stratégie* de l'effacement de la figure professorale suite au constat de l'inefficacité d'une posture plus directive n'est pas sans rappeler celle d'Eddy en danse lorsqu'il choisit de s'écarter de la situation de monstration afin de ne pas « *freiner les élèves dans les possibilités de s'exprimer corporellement* », ici la stratégie adoptée pour faire face semble poursuivre un double but : faire en sorte que les élèves « *prennent gout* » mais aussi pour l'enseignant mettre fin à une forme de relation « *en frontal* » vécue de manière douloureuse. Ce faisant, Fabien estime qu'il se prive d'un travail intéressant car il se dit « *mille fois d'accord* » (Tr F 53) avec le fait qu'il y ait des contenus moteurs dans l'échauffement.

### 1.3.2.2 *Le choix d'Eddy lors de l'échauffement*

Nous avons filmé Eddy, le formateur en Basket Ball, avec une classe de 5<sup>ème</sup> ; il s'agit là aussi d'une séance courte, c'est la 7<sup>ème</sup> d'un cycle de 10. Il connaît bien sa classe qu'il a depuis l'année précédente et dont il est professeur principal et entretient avec ses élèves de bonnes relations. L'échauffement ritualisé est connu des élèves ; on voit à l'écran l'enseignant qui anime le déroulement de la tâche : il gère les ordres de passage en complexifiant progressivement la situation et opère des régulations individuelles ou collectives sur la qualité des réponses produites. Ce passage de son activité va être commenté lors d'une autoconfrontation croisée élargie à deux interlocuteurs supplémentaires : Catherine et Jérémy. Celle-ci s'est déroulée le lendemain de l'autoconfrontation croisée à propos de l'activité de Fabien.

F 10/ moi **ce qui m'interpelle**, c'est ta présence, ton omniprésence, et même pendant toute la séance après, et c'est...je dis pas que c'est bien ou c'est pas bien

E 11/ oh non ! c'est un style

F 12/ voilà, **mais** t'as une **classe qui est participative, qui est à l'écoute, qui est autonome, et là tu leur lâches rien, là, t'es dessus, t'as la main dessus et tu veux pas les lâcher** ; alors je dis pas ...est ce qu'il faut ou est ce qu'il faut pas ? tu vois, mais comme on était venus à discuter d'autonomie **et moi je suis tombé, je pense, dans l'effet inverse**, à un moment donné ; là par contre, ils doivent partir quand t'appelles, ils font exactement, un truc bien normé, les carrés, ça me dérange pas mais à aucun moment tu leur laisses la possibilité d'être autonomes, tu vois ; **es-tu dictateur Eddy, finalement ?** (*rires*)

J 13 / c'est des personnalités, c'est ta personnalité

Fabien relève un paradoxe en voyant Eddy mener son échauffement ; il manifeste son étonnement mais aussi ses interrogations lorsqu'il compare leur façons de faire diamétralement opposées au regard du degré d'autonomie de leurs élèves respectifs : alors qu'Eddy avec « *une classe qui est participative, qui est à l'écoute, qui est autonome* » reste omniprésent, lui, avec des élèves beaucoup moins prêts à s'impliquer a au contraire décidé de lâcher prise. Chacun s'accorde à penser qu'il s'agit d'une question de style, de personnalité dans la relation pédagogique, plutôt une question « *d'atmosphère* » au sens où l'entendent Bucheton et Soulé, à savoir « *l'espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun* » (2009, p. 34).

Dans la suite de l'échauffement, Eddy mobilise l'attention des élèves sur un élément de score qui aura une grande importance dans la situation faisant le corps de la leçon, situation proche de celle que Fabien a importée dans sa classe après le stage. Cette intervention donne lieu à de nouveaux commentaires.

F 25/ j'ai l'impression que ça leur permet surtout de se projeter dans l'activité qu'ils vont avoir ; plus qu'un Feed-Back, ils... j'ai l'impression que là c'est une alerte quand tu leur dis, vous vous rappelez du **bonus/malus** ? c'est-à-dire, vous vous rappelez qu'après, quand on va reprendre la situation, vous allez avoir ou des bonus ou de malus, suivant les actions que vous faites, donc ce qu'on fait là, c'est utile pour ce qu'on va faire après, tu vois ?

CH 26/ en terme d'articulation

F 27/ voilà, en terme d'articulation, j'ai l'impression que ça peut avoir cette fonction de piqûre de rappel, c'est cohérent et **ce qu'on fait là, ça va vous servir**

J 28/ c'est la différence entre le prof, le prof débutant et le prof expert ; c'est que l'expert, il met en place un échauffement qui est complètement lié à la séance, au déroulé de la séance, voire au déroulé du cycle, alors que le débutant il va passer par un échauffement stéréotypé, qu'il a appris, qu'il a dans son attaché case avec échauffement articulaire, trotter, patin couffin, le triptyque là et qui aura pas forcément de liaison avec...

F 29/ mais tu peux faire un échauffement, pas type, en relation avec la séance derrière, mais peut être sans donner cette information, ça a moins de sens pour les élèves ; même en gardant cet échauffement-là, où il est sur des passes où il faut pas perdre la balle, peut être que s'il rappelle pas cette petite alerte aux gamins, vous vous rappelez le bonus, le malus ? C'est pas pareil

J 30/ oui, et pas seulement dans cette situation-là, tu vois dans les situations d'échauffement, par exemple

CH 31/ est ce que Fred, ce que tu es en train de dire ça change, ou ça change pas ton point de vue sur ce que tu disais juste avant, par rapport à Eddy : il lâche pas...tu vois le fait qu'il dise comme ça, c'est aussi qu'il fait une médiation

F 32/ non, non, mais, il a toujours la main dessus mais, quand je le dis, c'était une remarque ...non, **qu'il est toujours là présent, et certainement qu'il faut le faire**, ce que je veux dire c'est même pas sur la conception de l'échauffement, c'est pour essayer d'identifier ce qui permet d'être plus pertinent, et là **la pertinence elle est évidemment dans la construction de son échauffement** qui est en relation, mais ce que je veux dire c'est que tu peux construire un échauffement qui est en relation avec le reste et tu peux passer à côté, ou les gamins peuvent passer à côté parce que des fois il manque **un petit truc**

Fabien voit cette introduction du *bonus/malus* d'Eddy comme un geste de tissage (Bucheton & Soulé, 2009) permettant aux élèves de faire le lien entre la tâche en cours et celle qui précède ou, ici, celle qui suit ; du coup l'échauffement prend un statut différent au niveau des enjeux de savoir puisque « *ce qu'on fait là, ça va vous servir* » et la manière de le gérer ne traduit plus seulement les choix réalisés pour « *capter l'attention des élèves* », ou « *susciter et maintenir leur engagement affectif, relationnel, intellectuel* » (ibid. p 34), nous rajoutons moteur, sous-tendant les préoccupations d'atmosphère évoquées plus haut, ici ce que Fabien découvre c'est non seulement la cohérence interne d'une leçon dont la situation d'échauffement contient les mêmes objets de savoir que la situation d'apprentissage qui va suivre, ce que Jérémy souligne également comme un signe d'expertise ; ce qu'identifie aussi Fabien, c'est une « *petite alerte aux gamins* », « *un petit truc* » dans la modalité d'intervention d'Eddy qui donne toute sa pertinence à l'échauffement et conditionne la réussite de ce qui va suivre. Du coup, sa position vis-à-vis de la posture d'Eddy semble évoluer puisqu'« *il est toujours là présent, et certainement qu'il faut le faire* ». Nous considérons qu'il s'agit là d'un temps d'instrumentation de la tâche proposée par Eddy en formation puisque Fabien est en train d'en construire un nouveau schème d'utilisation consistant à mobiliser dès l'échauffement, l'attention des élèves sur un de ses paramètres essentiels, le bonus/ malus.

## 1.4 Quand l'expert découvre l'activité du néophyte

### 1.4.1 Les impasses biomécaniques chez Jérémy

Nous retrouvons Guillaume découvrant l'activité de Jérémy lors de l'autoconfrontation croisée, cet extrait fait suite à ceux que nous avons commentés dans le chapitre appelé « la cécité didactique ». Une quinzaine de minutes plus tard, alors que Jérémy est en train de rappeler à ses élèves les pas de break dance, Guillaume lui fait remarquer à deux reprises que sa démonstration contient des erreurs au plan de la réalisation gestuelle rendant les contraintes biomécaniques de l'exercice demandé insurmontables pour les élèves : « ...dans ce que tu leur montres, il y a un truc qui fait qu'ils plantent ... » (G 168) .

#### 1.4.1.1 De préoccupations d'enseignant à celles de formateur

Ces constats répétés (tours de parole 151, 153, 168) amènent Guillaume à s'interroger sur ses interventions en formation : il s'adresse au chercheur pour justifier la redondance de ses commentaires : « je lui dis parce que c'est important, moi ça me pose des questions sur la transmission que j'ai faite » (G 172) et prend alors comme objet d'analyse son activité de formateur.

G 174/ mais c'est tout... et moi honnêtement, je pense que, et je suis comme toi, je donne pas assez d'expérience...aux stagiaires, comme aux élèves ; dès que je vois que ça tourne un peu, bon lui, il galère mais il va y arriver, c'est pas grave, pouf, on passe à autre chose. Pareil, c'est le même souci de faire vivre, d'animer, de faire que le groupe il est dans une forme de dynamique, <b>ouahou !</b>
---

Nous repérons de nouveau ici un double mouvement de migration fonctionnelle : la réalisation motrice de Jérémy, instrument de sa propre activité en classe, devient dans le cadre de l'autoconfrontation, tout d'abord l'objet de l'activité de co-analyse entre les deux professionnels, pour migrer une deuxième fois et devenir l'instrument d'une autre activité, celle de Guillaume qui (re)pense son activité de formateur. Ce faisant, il va remettre en circulation, pour expliquer ce qui se passe dans un autre contexte, les mêmes arguments que ceux développés auparavant par Jérémy, c'est-à-dire les préoccupations liées au maintien de l'adhésion, non plus des élèves mais des stagiaires. Cette découverte crée chez lui un étonnement comme le montre le « ouahou ! » qui conclue cet énoncé. A son tour

affecté par le regard nouveau qu'il porte sur sa propre activité, il va analyser ce qu'il voit à l'écran, la forme de travail proposée par Jérémy et le peu de temps qu'il alloue aux répétitions des élèves, à l'aune de la « post-occupation » (Curie & Dupuy, 1996) que les dialogues précédents ont engendrée.

G 184/ justement c'est ce que je suis en train de me dire pendant qu'on discute là : qu'est ce qui fait que à un moment je me plante moi ? **peut-être** pas assez de temps...là je suis en train de me dire finalement, **il faut que** je les aide à travailler sur **la forme de la situation** ; en fait quand **tu** donnes une situation de travail **tu** te rends compte que en fait elle est mal donnée, elle est intégrée par tout le monde, c'est des profs d'EPS, buts, consignes, critères de réussite, etc...mais il y a un moment, il y a **peut-être un petit truc**, dans la façon de gérer l'espace, de grouper les gamins, etc...ou **moi ma façon de donner des**...tu vois, là, ce que je condamne comme je le condamne dans mon travail à moi, c'est **le grand groupe avec le prof qui fait tout** [...]

CH 187/ **Par rapport à ce que tu dis là**, est ce qu'il y a pas le problème de l'intégration de la forme de travail en tant que pratiquant et le transfert de ce que je vais en faire en tant qu'enseignant ? Tu vois ce que je veux dire c'est quand même deux niveaux différents ; ce qu'on peut observer de ce qu'ils intègrent y compris avec la motricité qu'ils ont et puis ce qu'on est capable d'en faire en situation d'enseignement

G 188/ ça fait partie des choses qu'**il faut** je pense que dans la formation je pense qu'**il faut** que je leur donne plus de recul aux gens qui font le stage : y a une grosse demande de pratique qui est énorme c'est indéniable [...] mais cette idée-là , normalement, **il faut** que je me débrouille de les faire sortir de leur situation de pratiquant, et dire voilà, tiens, lui, il est là, comment tu peux l'aider, [...] on rentre là-dedans, je leur dis, y a des gamins qui vont produire ça, donc je vous donne les armes pour regarder et les aider et là d'un coup ils sont vraiment dans le rôle de prof parce que ils vont regarder quelqu'un produire [...] et là ça va être intéressant parce que la plupart du temps, c'est vrai que je vous confronte ben au « six steps », vous patinez dedans pendant trois quart d'heure, ou une demi-heure, c'est déjà long, et que finalement on s'en sort pas trop de ce truc ; **il faudrait** que je trouve une situation pour pouvoir dire voilà, lui il pratique, il est en difficulté, qu'est ce qu'on peut lui proposer comme aménagement ?

J 189/ **ouais, c'est vrai que toi** dans tes stages, en règle générale, tu viens vers nous, un par un, tu nous corriges

G 190/ individuellement

J 191/ individuellement ; alors c'est vrai que peut être, alors peut être pas sur les gymnastes, sur les collègues qui suivent la formation, mais si t'avais un support vidéo avec des élèves qui

pratiquent on dirait voilà, ils ont été confrontés à ça, voilà où ils en sont, comment vous, vous corrigeriez le truc

G 192/ tout à fait

J 193/ avec les choses que vous avez vécues, sachant ce que j'ai apporté,

G 194/ oui, oui (*il prend des notes*)

J 195/ là ça peut être effectivement...

Le premier tour de parole met en évidence, une tension entre deux façons de concevoir la formation : il oppose la référence à une manière habituelle de faire, exprimée dans le discours en « tu » que nous interprétons comme le renvoi à un trait générique des formations FC EPS, à la mise en perspective, dans un discours en première personne, d'autres façons de s'y prendre. En invoquant la « *forme de la situation* », un « *petit truc* » ou encore « *(sa) façon de donner des...* » en opposition à « *buts, consignes, critères de réussite, etc* », il introduit une distinction entre « *les savoirs théoriques qui fondent les tâches* » (Savoyant, 2008, p. 94) assignées aux enseignants, ici il s'agit d'une présentation formelle des tâches scolaires, selon la modélisation de Famose (1983), que les formateurs ont coutume de proposer comme artefacts à utiliser auprès des élèves, et les « *savoirs de l'activité* », ces savoirs d'expérience « *constitués dans et pour l'activité* » (Savoyant, 2008, p. 92) c'est-à-dire les gestes de métier mobilisés en contexte pour faire de ces tâches scolaires des instruments de leur activité d'enseignement. Ici, les hésitations, la nuance introduite à plusieurs reprises par les « *peut-être* », le choix lexical pour catégoriser, « *un petit truc* », témoignent des difficultés à mettre en mot ces savoirs au « *caractère difficilement énonçable* » (*ibid.*). Cette mise en dialogue des activités respectives de l'enseignant néophyte en classe et du formateur avec ses stagiaires place Guillaume en position d'exotopie, « *le plus puissant levier de compréhension* » selon Bakhtine (1979, p. 332) en ce qu'elle lui permet de « *saisir son lieu propre en transitant par le territoire de l'autre* » (Saussez, 2010, p. 185), ce qui l'amène à conclure son énoncé en condamnant chez lui comme chez Jérémy « *le grand groupe avec le prof qui fait tout* ». Le chercheur prend appui sur les propos de Guillaume, « *par rapport à ce que tu dis là* », et dans un genre de discours secondaire, il met en discussion une forme de conceptualisation de la situation de formation dans laquelle il soulève l'ambiguïté du statut des stagiaires : pratiquants vs enseignants. En effet, dans les usages en FC EPS, le passage par la pratique

physique des APSA constitue le mode d'accès privilégié aux contenus de formation, les enseignants étant invités à vivre en tant que pratiquants les situations d'apprentissage destinées à leurs élèves. Guillaume répond à cette relance en se donnant des auto-prescriptions (« *il faut* ») pour prendre en compte ces deux niveaux d'engagement et envisager des possibilités d'action encore inexplorées (« *il faudrait que je trouve une situation* »). Jérémy s'inscrit dans cette perspective et émet une suggestion qui recueille à son tour la totale adhésion de Guillaume.

Selon Bournel Bosson (2011, p. 151) « *c'est un développement de l'interprétation des situations par les sujets eux-mêmes qui est au centre des dispositifs* » ; nous identifions dans les échanges commentés ci-dessus, un double développement : celui de l'interprétation de la situation de travail de Jérémy, celle qui était soumise aux commentaires des interlocuteurs, mais aussi un développement de l'interprétation de la situation de formation.

### ***Des régularités dans le développement ?***

Nous soulignons une régularité dans la manière singulière dont chacun des acteurs construit du sens à propos de son activité de travail. Chacun se trouve d'abord affecté en constatant qu'il privilégie l'animation du groupe au détriment de la qualité des apprentissages visés ; puis, à la faveur du mouvement dialogique, chacun à son tour et avec le concours de son ou ses interlocuteurs reprend la main sur sa situation de travail dans une activité au cours de laquelle, les constats qu'il a réalisés deviennent les instruments pour penser à nouveaux frais ses façons de s'y prendre ; notons également que cette reconsidération s'accompagne dans chaque cas d'une sortie d'expérience singulière au cours de laquelle c'est le genre professionnel qui est convoqué pour être remis en chantier, qu'il s'agisse de celui de l'enseignant ou du formateur.

#### ***1.4.1.2 Repenser la formation au sein du collectif***

Lors du premier retour au collectif élargi (voir chapitre 1.1.1.7, la cécité didactique de Jérémy), un formateur interroge Guillaume sur les effets que les autoconfrontations ont produit sur ses pratiques de formation.

G 10/ Ben, oui, oui, énormément parce que...quand on m'a un peu poussé dans l'eau pour prendre la formation danse Hip Hop, parce que je vous rappelle avant tout que je suis pas spécialiste de danse, je sais faire un peu de Hip Hop parce que je m'y suis collé en tant qu'amateur [...] et donc **l'enjeu** c'était quand même un peu de démystifier et la danse, et la danse Hip Hop en faisant entrer les collègues dans la pratique : on n'est pas des spécialistes, on est dans une académie où y a plus de gens au-delà de 40 ans, beaucoup de choses donc, **j'ai tout axé sur cette idée là** qu'il fallait les faire rentrer dans l'activité, qu'il y ait vraiment ce plaisir de pratiquer, c'est là que j'ai pas vraiment... le premier point d'entrée dans mon stage c'est je me sens bien, je pratique et y a du vrai plaisir dès le début, avec des choses assez simples avec une motricité usuelle, notamment la marche hein ... et c'est vrai que **je me rends compte**, je fais un bilan, ça fait maintenant trois ans que je fais ça, **je me rend compte** que... j'ai un vrai manque sur le guidage de l'enseignant, c'est-à-dire comment à un moment, je fais **sortir** le stagiaire, le prof stagiaire de sa pratique, je le mets un petit peu **à l'extérieur du cercle**, de façon à...leur dire tiens...je le fais de façon informelle [...] mais je pense que là, si je devais refaire des stages, **même de niveau 1**, je consacrerai **toute une partie**, soit sur une après-midi, soit au fur et à mesure des situations de travail où **on se sort** un petit peu de la pratique et on se met dans une activité de guider la pratique ; alors je le fais de temps en temps mais je me rends compte que c'est ce qui manque le plus [...]

[...]

Y 13/ le collègue pose le problème de l'imbrication des...non pas de **l'imbrication** de...(*il lit ses notes*) de la **hiérarchisation** des connaissances et dans cette hiérarchisation, **nous** maintenant, **moi** ça me pose des questions par rapport au savoir de l'élève et donc du pratiquant, du stagiaire pratiquant, qui sont des savoirs élèves, et y a aussi à hiérarchiser les savoirs qui sont donnés pour enseigner, en tant que professeur ou formateur ; **moi ça me pose** vachement de questions par rapport à mes stages, **comment on va** hiérarchiser tout ça et **comment on va** imbriquer des savoirs qui sont plus liés en tant que pratiquant et en tant que prof, et **comment on va** faire cet aller-retour, et de le faire de façon très explicite parce que comme disait Guillaume, on le dit mais on est pas très explicite à ce moment-là et à mon avis les stagiaires ont du mal à bien repérer que c'est un savoir de prof et que c'est plus un savoir de pratiquant

G 14/ en tout cas c'est pas identifié, je pense que nous, il faut le formaliser ; là on est sur le guidage...

Y 15/ exactement...mais presque pendant le stage, avoir **ce tableau avec deux grandes parties** : là, on est en train de vivre une situation de pratiquant, on pratique tous parce qu'on a besoin d'être à l'aise en danse, on a besoin d'être à l'aise en basket, escalade, déjà en pratiquant, et puis d'un coup le formateur il fait stop, et puis **on passe à l'autre partie** du tableau, maintenant dans cette situation, comment on la gère, nous, pour enseigner cette

situation et non plus la vivre en tant que pratiquant ? Et de façon très explicite, **là je pense qu'il y a un truc très intéressant à...à bousculer pour nous.**

Nous comprenons ici, qu'avant même d'accueillir ses stagiaires, Guillaume était pré-occupé par des questions liées à leur engagement dans la danse et à la création et au maintien d'un climat émotionnel positif ; ces pré-occupations l'ont conduit à valoriser la construction d'un vécu de pratiquant, condition jugée indispensable pour que l'enseignant ose se lancer dans une mise en œuvre avec ses élèves ; ses choix rencontrent d'ailleurs les attentes des enseignants comme le rappellent ces propos extraits de l'autoconfrontation croisée sur l'activité de Jérémy (Tr G 208 et G 210) « *ils sont dans une demande : je veux en mettre plein la vue à mes gamins* » ou encore « *montre moi un truc pas trop dur à faire mais qui les embrouille : ils sont vraiment demandeurs de ça en disant, je vais poser les jalons, même si c'est qu'une fois, à la première séance* ». Dans la deuxième partie de l'énoncé, il enchaîne à distance sur ses propos antérieurs en faisant cas des post-occupations qu'ont générées les co-analyses menées lors de l'autoconfrontation ; les nouvelles possibilités d'action alors envisagées se précisent en termes de contenu et de temporalité : alors qu'il avait « *tout axé sur cette idée-là* », donner la priorité au vécu du pratiquant, il envisage désormais de consacrer « *toute une partie* », qui peut aller jusqu'au quart du volume horaire du stage, de façon plus systématique, à l'activité de guidage de l'enseignant ; le champ lexical utilisé en catégorisant de façon topographique « *à l'extérieur du cercle* », « *sortir le stagiaire* » rend compte d'une frontière qu'il crée entre deux territoires, celui du pratiquant et celui de l'enseignant. Yvan (Y), formateur spécialiste d'escalade s'inscrit dans le flux des échanges en continuité avec les énoncés précédents ; il va d'abord mobiliser la notion de hiérarchisation des connaissances précédemment avancée par Jean-François comme instrument d'analyse de sa propre activité de formateur (voir chapitre 1.1.1.7 ; R au C 03/08 ; Tr JF 8), « *moi ça me pose des questions* », pour ensuite enrôler le collectif dans son questionnement : « *comment on va* » non seulement hiérarchiser, mais imbriquer les différents types de savoirs, en allant jusqu'à une proposition concrète et instrumentée de mise en œuvre dans laquelle nous retrouvons, autrement symbolisée, le partage territorial de ces savoirs. Dans les propos de Guillaume comme dans ceux de Yvan s'exprime une tension qui traverse l'activité des formateurs : la nécessité de faire vivre, dans un temps contraint, une expérience corporelle de pratiquant dans l'APSA et une expérience (tout aussi corporelle) d'enseignant de cette APSA ; nous

considérons les compromis opératoires envisagés comme un pas en avant dans la prise en compte de la double technicité (Martinand, 1994) sur laquelle repose la professionnalité des enseignants : technicité dans les pratiques de référence d'une part et dans le guidage des activités et des apprentissages scolaires d'autre part. Les échanges initiés à partir de la co-analyse de l'activité d'un enseignant néophyte ont mis en mouvement le genre professionnel des formateurs FC en le rendant « *visible et discutable* » (Clot & Faïta, 2000, p. 16) : un débat a été ouvert sur un « impensé » du métier de formateur, le statut de la pratique physique comme modalité prioritaire sinon exclusive de formation.

Nous retrouvons la même structure dans les différentes prises de parole, avec le passage du « moi » au « on » ou au « nous » ; chaque interlocuteur bascule très vite d'un étonnement ou d'un questionnement personnel à une mise en commun de son commentaire, contribuant ainsi à mobiliser et interpeller le métier d'enseignant ou de formateur dans son aspect générique.

## **2 DES REGULARITES DANS LES SINGULARITES : UN PREMIER NIVEAU DE GENERALISATION**

Dans le chapitre précédent, nous avons privilégié le travail de décontextualisation verticale et mené nos analyses en prenant soin de la dimension historique des énoncés. Cette façon de faire nous a permis de revenir sur les « cas » produits par la confrontation des sujets à plusieurs situations différentes et d'y étudier les mécanismes de développement ou d'empêchement de leur activité (Clot, 2008b); nous allons maintenant procéder au travail de décontextualisation horizontale pour mettre en évidence « *la manière et la raison des singularités de se répéter* » (Hubault, 2007, p. 84) ; suivant Rochex (2010) nous accomplirons ainsi un premier pas vers la généralisation. Dans cette entreprise de « *mises en relation et de comparaisons d'expériences ou de situations* » (*ibid.*) nous convoquerons des données repérées dans les analyses présentées ci-dessus, mais aussi, des matériaux présents dans nos corpus bien que non retenus jusqu'alors ; les verbatim déjà utilisés dans le chapitre précédent seront simplement signalés en italique et placés entre guillemets ; ceux issus de parties du corpus non encore mentionnées seront référencés comme indiqué plus haut (§ 2.3.2.3).

## 2.1 Tensions entre occupations et pré-occupations

Nos enseignants néophytes mais expérimentés sont affectés lorsqu'ils se découvrent dans l'incapacité d'accomplir les gestes d'aide à l'étude consistant à réguler l'activité des élèves réalisant les tâches motrices, autrement dit lorsqu'ils perdent la main sur ces moments où les contenus enseignés dans cette discipline émergent (Amade-Escot & Marsenach, 1995), ces moments où les enseignants d'EPS enseignent (Marsenach & Mérand, 1987).

Nous avons identifié des tensions au sein de leur activité lorsque les tâches afférentes à la conduite de la classe et au déroulement du cours prennent le pas sur celles qui concernent les interactions relatives aux apprentissages des élèves réalisant les tâches motrices. C'est le cas pour Jérémy qui a « *le souci que ça tourne* » et préfère conserver la maîtrise de sa classe « *dans [ses] mains* » plutôt que prendre le risque de se faire « *arrêter par 4 ou 5 élèves* » qui pourraient lui « *exploser le système* ». Mais c'est aussi celui de Jean-François dont la préoccupation est d'« *enclencher la situation qui va venir après sans regarder celle qui est présente* ».

Nous retrouvons chez Eddy, l'expression de cette priorité donnée à la gestion de la séance : la tâche proposée aux élèves consiste à traverser l'espace de travail de manière originale sans faire tomber une feuille de journal maintenue, sans être tenue, sur une partie du corps ; l'enjeu de savoir consiste ici à enrichir la motricité du danseur par la production de modifications posturales l'amenant à sortir de sa verticalité habituelle. Nous constatons à l'image que certains élèves utilisent leurs mains pour plaquer le journal sur leur buste, Eddy n'intervient pas pour rappeler la consigne. Lorsque le chercheur lui demande s'il les a vus, il répond par l'affirmative et explique son choix de ne pas intervenir : « *si j'interviens il faut que j'arrête encore, donc si j'arrête encore ils sont pas en activité, il va falloir encore...je pense que ça fera trop de consignes pour revenir et que ça fonctionne bien ; on voit, on refera ça une prochaine fois et on régulera* » (ACS Eddy ; Tr E 319) ; un peu plus tard il précise « *ce qui m'organisait c'est qu'ils soient en mouvement.... c'est qu'elle (la situation) tourne* » (ACS Eddy ; Trs E 328, E 330) ; enfin, alors qu'il l'interrompt avant d'avoir exploité toutes les variables qu'il avait prévues il s'en explique au chercheur : « *mais je manque de connaissance de réponses d'élèves dans cette situation, je crois qu'à ce moment-là je suis sur l'organisation et la gestion et pas sur les contenus liés à ce que ça peut provoquer* » (ACS Eddy ; Tr E 342). Ici, les choix d'Eddy semblent

relever d'un compromis davantage assumé que chez Jérémy cependant, lorsque ce dernier, lors d'un retour au collectif évoque le caractère « *désastreux du point de vue de l'enseignant* » de ce type de centration, Eddy sera le premier à abonder dans son sens : « *c'est ça, ce que tu dis c'est vachement important, c'est désastreux du point de vue de l'enseignant* ». Nos experts ne sont pas épargnés non plus lorsqu'ils sont confrontés à l'enseignement d'une activité nouvelle, c'est ce que dit Sandra à propos de la boxe française « *moi aussi cette année avec les terminales... pourvu que ça tourne hein* », ou Guillaume « *je fais exactement pareil...on est tous sur ça* ».

Nous aurions pu aussi évoquer le cas de Fabien lorsqu'il innove en proposant à ses élèves de 5<sup>ème</sup> une nouvelle forme de pratique de l'activité Basket Ball. Regrettant que ses élèves ne soient pas autonomes dans une situation d'échauffement qu'ils ont pourtant déjà vécue lors du cours précédent, il estime qu'intervenir à ce moment lui demande « *énormément d'énergie* » et choisit de ne pas le faire malgré le non-respect des consignes, il s'en explique au chercheur : « *ben, ça me coûte parce que du coup, alors là c'est l'échauffement, c'est pas très grave, mais du coup, j'ai pas...sur certaines séances, je peux pas prendre le recul que je veux pour bien analyser ce qu'ils font, donc ça me coûte pour ça ! Après, ça me gêne pas de venir, de les aider, de...au contraire, c'est mon travail !* » (ACS Fabien ; F 119) ; il va préciser un peu plus tard ce qui donne sens à son activité de travail ; suite à l'échec de la mise en place d'une situation d'apprentissage, il interrompt le cours regroupe ses élèves et leur dit en manifestant son mécontentement « *pour moi, on fait pas cours* » ; lorsque le chercheur lui demande de préciser le sens de cette formule, il le fait dans les termes suivants : « *ben oui, parce que clairement, pour moi, dans mon métier, mon plaisir, où je m'éclate, c'est quand je vais sur le terrain, qu'y a des élèves en difficulté ou en réussite et que je peux utiliser ça pour faire progresser l'ensemble du groupe, donc intervenir et passer du temps sur les élèves qui vont avoir des difficultés à se démarquer ou à faire le pivot ; là d'accord ; je suis dans mon travail, je suis dans mon travail, pour moi, je me trompe peut être hein* » (ACS Fabien ; F 461). Attardons nous quelque peu sur le cas de Fabien, nous pouvons rapprocher son histoire de celle de ce technicien de maintenance en tôlerie évoqué par Clot (1995). Alors que Jérémy ou Eddy ont su passer les compromis opératoires leur permettant de rester « efficaces malgré tout », même si ceux-ci peuvent être couteux, ce n'est pas le cas pour Fabien dont le pouvoir d'agir est mis à mal. Ici la tension entre sens et efficacité semble trop forte et le « fil de l'activité » s'est cassé. « *Ce*

*fil coupé isole l'activité en segments séparés en butte les uns aux autres, désindexe l'action de maintenance de toute mobilisation psychique effective, fait perdre au travail ce que je n'hésiterai pas à appeler sa « plus-value subjective » » (Clot, 1995, p. 129). Ce commentaire de Clot nous paraît particulièrement adapté à la situation de Fabien, jusqu'à la notion de « maintenance » qui serait dans notre cas, maintenance de la classe en état de marche. Nous avons ici une double dé-liaison entre but et moyens de l'action d'une part, puisque la forme de travail proposée ne permet pas la mise en activité des élèves, ce qui conduit à une perte d'efficacité, mais aussi entre ce qui mobilise Fabien, « être dans son travail » en aidant les élèves à résoudre des difficultés d'ordre moteur et ce qu'il devrait faire pour les amener à respecter les consignes. C'est donc aussi le sens de son activité, en tant que « rapport du motif de l'activité au but immédiat de l'action. » (Leontiev, 1975/1979, p. 311), qui est mis à mal. Dans l'incapacité d'envisager de nouveaux buts d'action, Fabien choisit provisoirement une forme d'économie de soi consistant à ne pas intervenir, « c'est l'échauffement, c'est pas très grave », au détriment de la recherche d'efficacité objective, dont la conséquence est un sentiment de profonde insatisfaction professionnelle : « je suis excédé, mais excédé autant contre eux que contre moi, quoi, contre eux parce que je trouve qu'ils, ils jouent pas totalement le jeu, très souvent et que j'ai passé plus de temps à faire la police que ce que j'enseigne et contre moi, parce que je trouve pas les solutions et que je me sens un peu dépassé » (ACS Fabien ; Tr F 66).*

Si l'issue des conflits nés des tensions entre leurs « pré-occupations » d'enseignants expérimentés et les occupations auxquelles ils sont contraints de se livrer diffère chez Jérémy, Eddy ou Fabien, ils trouvent leur origine commune dans le rapport de chacun entretient à l'activité des élèves.

## **2.2 Place de l'activité des élèves dans celle de l'enseignant**

L'activité des élèves occupe un statut particulier dans celle de l'enseignant. Si nous reprenons le modèle de l'activité triplement dirigée (Clot, 1999), nous la trouvons présente dans le pôle relatif à l'activité d'autrui, mais également en tant qu'objet de l'activité de l'enseignant dont la tâche consiste à diriger celle des élèves vers et sur des objets de savoir (Saujat, 2010). Elle peut aussi devenir un instrument de l'activité du professeur, c'est d'ailleurs à cette condition que Fabien « s'éclate » dans son métier, dans ces moments où il peut s'appuyer sur « des élèves en difficulté ou en réussite (...) pour faire progresser

*l'ensemble du groupe* ». Ce qu'il décrit ici correspond à une technique de communication autour de l'objet de savoir bien connue des didacticiens, le *trilogue*. Elle consiste à solliciter l'intervention élèves dits « *chronogènes* », c'est-à-dire susceptibles de faire avancer le savoir soit parce qu'ils ont réussi, soit parce qu'ils rencontrent des difficultés que l'enseignant exploitera collectivement. Dans ce cas, c'est dans sa dimension productive (Samurçay & Rabardel, 2004) que l'activité professorale est considérée, cependant nos analyses montrent que l'activité des élèves peut sous certaines conditions devenir un champ de développement potentiel pour l'activité de l'enseignant, c'est alors du versant constructif de l'activité que nous parlons.

Nous avons repéré des régularités quant à la place qu'occupe l'activité des élèves dans celle de l'enseignant néophyte, mais aussi dans des changements de place en lien avec le développement de leur activité.

L'activité des élèves, chez nos enseignants est d'abord perçue comme une activité d'autrui effectivement ou potentiellement dirigée contre la leur. C'est bien le cas pour Fabien dont les élèves, pour paraphraser Tardif et Lessard, sont capables « *de résister à (son) action, de la détourner, voire de l'annuler* » (1999, p. 20). Mais c'est aussi ce que vit Jérémy lorsqu'il veut éviter qu'ils lui « *exploient le système* » ou Eddy lorsqu'il se perçoit « *en tant que prof* » comme « *un grand point d'interrogation* » ne sachant pas « *ce que vont faire, ce que vont produire les élèves.... comment ils vont réagir* » (ACS Eddy ; Trs E 22, E 264). Nous retrouvons là l'un des aspects essentiels de l'activité des débutants : « *la menace permanente d'un futur imprévisible* » (Ria, 2001), à la réserve près du caractère non permanent de cette menace car, s'ils manquent de repères sur le registre de la motricité spécifique, ils disposent de connaissances d'expérience sur d'autres secteurs de l'activité des élèves. C'est aussi ce qu'exprime cet énoncé de Fabien « *la peur, j'ai l'impression qu'on a c'est à un moment donné que les élèves nous échappent au niveau du peu de contenu qu'on maîtrise donc on a besoin de s'enfermer dans une certaine organisation ou dans la situation et on a du mal à les lâcher parce que si jamais ils en sortent est ce que je vais avoir la réponse* » (R au C, 06/10 ; Tr F 42).

Dans les contextes d'interlocution permis par le dispositif, cette activité va changer de statut pour devenir l'objet d'une analyse au cours de laquelle l'enseignant apprend des réponses fournies par ses élèves ; c'est le cas de Jérémy lorsqu'il découvre au cours de son

autoconfrontation leurs difficultés à reproduire la gestuelle proposée et remet en cause ses modalités d'intervention ; c'est également celui de Fabien lorsqu'il constate que ses élèves rechignent à retourner sur le terrain après un regroupement collectif : « *ils ont pas envie de la faire ma situation ; regarde comme ils y vont ! Ça les gonfle hein, regarde !* » (ACS Fabien ; Tr F 577), et se met à repenser le dispositif proposé. Nous avons vu aussi que le regard que porte Guillaume sur ce que réalisent les élèves de Jérémy l'amène à s'interroger sur ses propres interventions en formation. L'activité des élèves dans ces différentes situations est source d'un développement potentiel pour celle de l'enseignant ou du formateur, mais elle peut aussi, comme le suggère Fabien, devenir une ressource en situation de formation, c'est ce qui se passe lorsqu'il propose lors du retour au collectif élargi d'incorporer dans la formation « *des indicateurs qui vont permettre au collègue de savoir s'il est en difficulté ou pas [...] s'il apparaît tel ou tel comportement ou si vous ressentez ça ou ça, ben là, vous avez fait une erreur, donc attention !* » ou encore lorsqu'il fait référence, à l'occasion d'un regroupement du collectif restreint, au « *répertoire* » de réponses dont dispose l'expert et qui manque au néophyte.

Cependant, sous certaines conditions, l'enseignant peut apprendre de et sur l'activité des élèves lorsqu'il est en situation de travail. Ainsi, Eddy lors de sa première leçon de danse adopte des stratégies exploratoires comme le montre cet extrait de dialogue issu de son ACS.

E 249/ je reproduis une situation que nous a présenté San et je vais voir ce que ça donne ; c'était proposé, je reproduis...; ça m'a intéressé, ça nous a intéressé parce qu'il y a le côté dynamique

[...]

CH 263/ et toi ton activité ?

E 264/ j'ai toute la classe sous les yeux et puis surtout, **je vois** les réponses qu'ils produisent par rapport à la situation, ça c'est vrai que je suis en...je connais pas, je sais pas comment ils vont réagir ; donc ben là **je regarde beaucoup** ; alors j'essaie de les valoriser un peu trop en disant oui c'est bien c'est intéressant mais....oui, je sais pas ; là **je découvre**

CH 265/ tu découvres quoi ? tu découvres leurs réponses ? tu découvres leur niveau d'adhésion ?

E 266/ oui, leur niveau d'adhésion, leurs réponses, qu'est-ce qu'ils sont capables de faire, quelle variété de possibles, voilà, vraiment je sais pas comment ils vont réagir, donc euh, je regarde un petit peu ce qu'ils font, parce que je sais pas ce qu'un élève de 6<sup>ème</sup> est capable de faire dans cette situation...

« *L'action instrumentée peut aussi avoir pour objectif la production de connaissance relative à un objet (ou à une classe d'objets). Il s'agit à travers la mise en œuvre de l'instrument, de mettre en évidence, et/ou de mesurer, une qualité ou propriété du réel non directement accessible* » (Vérillon, 2005a). Ici l'activité des élèves est bien l'objet de celle d'Eddy mais le but de son action, « *je vois...je regarde beaucoup...je découvre* » est davantage tourné vers la construction de connaissances sur ce qu'ils peuvent produire que vers un objectif de transformation de leur réponses ; du coup, nous pouvons affirmer qu'avant d'être l'objet de l'activité productive d'Eddy, l'activité des élèves prend un double statut dans la dimension constructive de son activité car elle en est aussi l'instrument, de même que la tâche scolaire qu'Eddy utilise comme l'alpiniste utilise son piolet pour sonder la glace (*ibid.*). Cette façon de faire rejoint le point de vue de Fabien pour lequel « *on a besoin que ça tourne, pour pouvoir prendre de l'information ; c'est pas pour être rassuré* » (R au C, 06/10 ; Tr F 145). Nous retrouvons également une stratégie proche de celle d'Eddy chez Jérémy dans sa nouvelle expérience d'enseignement du Hip Hop, lorsqu'il construit un « *système* » à l'échelle du cycle dans lequel, pour pallier à son manque de repères sur la motricité dansée, il dissocie le temps de l'observation de celui de l'exploitation des réponses ; là encore la tâche scolaire proposée prend le statut d'instrument de l'activité de l'enseignant dont le projet est d'identifier les réalisations de ses élèves : « *tu vois sur mon papier, en fait là je vais me balader pendant qu'ils travaillent et je vais repérer les passe-passe qui m'ont intéressé, je vais aller les noter* » (ACS Jérémy « saison 2 » ; Tr J 189). C'est à cette condition que Jérémy pourra par la suite faire de l'activité des élèves un instrument de son action didactique et « *profiter de ce qu'ils sont capables de faire* » en exploitant en différé les réponses qu'il aura sélectionnées dans son tour de repérage.

Nos deux collègues ont utilisé la tâche scolaire d'abord comme un moyen d'enrôler les élèves dans une activité motrice, Eddy précise d'ailleurs ce qui l'amène à choisir cette situation : c'est son côté dynamique. La fonctionnalité ergonomique prime sur la pertinence didactique, en effet, même si les objets matériels (feuilles de journal chez Eddy

ou plots chez Jérémy) introduits dans le milieu orientent vers des productions motrices particulières, « *ce n'est pas l'objet qui fait le milieu didactique, mais bien la communication autour de cet objet qui rend le milieu didactique (c'est-à-dire prometteur d'une transformation de l'élève)*» (Loquet, 2007, p. 60) , or dans les cas présentés, cette communication est volontairement différée. Nous venons de le voir avec Jérémy, l'extrait ci-dessous de l'autoconfrontation croisée entre Eddy et Sandra le montre également.

E 92/ j'ai eu des réponses d'élèves et je pense que...j'avais besoin de réponses d'élèves, je crois que c'est ça surtout, j'avais besoin de voir ce qu'ils faisaient par rapport à ce qui était proposé pour pouvoir me construire après des d'autres régulations au niveau des élèves, avant ou pendant enfin je préfère après hein

CH 93/ quand tu dis avant, pendant, je préfère après ?

E 94/ je préfère après parce que comme je te l'ai dit je préfère les faire faire sans tarder et après je régule

Cependant, ce qui pousse nos enseignants à agir de la sorte, c'est bien une pré-occupation d'ordre didactique ainsi, la tâche assignée aux élèves a un double statut : non seulement celui de *moyen* de les mettre au travail, générant ainsi un confort professionnel suffisant pour permettre à l'enseignant de s'extraire de la gestion de la classe, mais aussi celui de *moyen* de l'activité de l'enseignant, qui apprend de ses élèves grâce à l'activité qu'elle déclenche. (Laurent & Saujat, à paraitrec).

C'est à cette condition que l'activité des élèves et la relation qu'ils entretiennent avec l'objet de savoir pourront migrer encore dans l'activité de l'enseignant pour y occuper le statut d'objet.

Ces changements de place de l'activité des élèves sont rendus possibles parce qu'à la faveur des interactions formatives permises par le dispositif, ils ont pu apprendre des situations de travail soumises aux commentaires, mais aussi parce que ces enseignants expérimentés mobilisent des ressources puisées dans leur répertoire générique de manières de faire et de penser ; nous reviendrons plus loin sur la façon dont le genre pèse sur leur activité dans ces situations inédites.

### 2.3 Le corps de l'enseignant d'EPS : « un objet technique inachevé »

Le corps comme instrument de médiation des rapports sociaux a fait l'objet de travaux, quoique peu nombreux, dans le domaine des sciences de l'Education : Pujade-Renaud (1983) posait la question de la place du langage corporel dans la relation pédagogique; plus récemment Jorro (2006) évoque le corps parlant, le corps instituant du professeur permettant non seulement la communication d'un savoir mais aussi l'enrôlement des élèves dans les tâches didactiques. En EPS Gal-Petitfaux (2010), Huet & Gal-Petitfaux (2011) appréhendent, à partir d'une approche anthropologique, l'interaction professeur-élèves comme une expérience sociale corporellement construite; leurs travaux font ressortir le rôle important de l'engagement corporel de l'enseignant dont les gestes, postures, regards, déplacements constituent autant de moyens d'intervention, ainsi que la dimension émotionnelle de cet engagement. Citons également Boizumault et Cogérino (2013) dans une étude visant à identifier les dimensions corporelles sur lesquelles reposent les pratiques des enseignants d'EPS en classe et la conscience qu'ils peuvent en avoir ; ces auteures concluent tout à la fois à l'importance et l'efficacité des communications non verbales, au caractère implicite de la mobilisation du registre de la corporéité et à l'absence d'analyse réflexive menée sur cet aspect du « comment enseigner » en formation. Les travaux évoqués ci-dessus s'accordent à reconnaître, selon des perspectives théoriques diverses, dans cette dimension corporelle, un invariant du fonctionnement de l'activité de l'enseignant en classe, nos orientations de recherche nous amènent à considérer sous un angle différent cet engagement corporel de l'enseignant : dans ce chapitre, nous tenterons de comprendre comment le corps peut devenir l'instrument du développement de l'activité ou au contraire une source de son empêchement et nous nous interrogerons sur la place réservée lors des formations à la transformation de l'organisme de l'enseignant en « *un corps propre vécu, véritable organe fonctionnel de son activité* » (Clot, 2008a, p. 16).

Qu'il s'agisse de Jérémy, Eddy ou Fabien, chacun à son tour a évoqué la dimension incarnée et subjective des échanges avec les élèves. L'indicateur « ton de la voix » est associé pour chacun d'entre eux à la tension qui les habite et fait l'objet de leur étonnement. Si Jérémy l'identifie dans l'après coup lors de son ACS « saison 2 », « *j'ai plus du tout le même ton* » en opposant le caractère tendu et autoritaire de sa voix lors de sa première expérience au ton plus apaisé, plus calme de la deuxième, Eddy trouve « *chaud* »

le moment où il se lance et Fabien constate « *là sur le ton, je suis déjà tendu, je le sens* » (ACS Fabien ; Tr F 58). Ici, c'est le corps porteur d'émotions, de ressentis, qui trahit les effets retour que le travail produit sur celui qui le réalise ; suivant Clot et Fernandez (2005), nous dirons que le ton de la voix participe de ce qui constitue le mouvement engageant « *la posture d'ensemble et l'attitude du sujet* » (p. 72) comme l'illustrent ces propos tenus par Jérémy « *les premiers temps j'étais tendu comme un arc, je lâchais le truc la flèche elle partait au quart de tour ; un sentiment d'anxiété, tout était crispé, mes gestes, ma voix était tendue* » (R au C 06/10 ; TR J 68). Ces auteurs considèrent cette dimension de la mobilisation corporelle comme la plus subjective mais aussi comme « *le résultat de ce qu'un milieu professionnel tient pour adapté ou déplacé* » (*ibid.*) relevant ainsi son caractère générique et social. Ceci permet de comprendre l'affectation de nos enseignants expérimentés lorsqu'ils se prennent à constater, avec la résurgence de variations émotionnelles habituellement attribuées aux enseignants débutants (Visioli & Ria, 2007), des manifestations tonico-posturales dans lesquelles ils ne reconnaissent pas leurs manières habituelles de faire et de « prendre » les personnes (Clot, 1999). Alors que les enseignants expérimentés, selon Visioli et Ria, d'une part présentent une stabilisation des phénomènes affectifs, d'autre part sont capables d'exploiter leurs émotions pour produire des effets sur les élèves, dans le cas présent la manière dont ces enseignants gèrent leurs émotions relève davantage d'un « usage débutant » (Saujat, 2010) du genre professionnel que d'un usage plus expérimenté auquel ils peuvent d'ailleurs avoir recours à d'autres moments de la leçon comme le montrent ces extraits de l'autoconfrontation simple de Fabien : « *c'est rigolo, parce que je suis en colère, j'ai vu des choses et finalement je leur dis pas grand-chose [...] finalement je leur dis pas grand-chose bon c'est du théâtre quoi : je les rassemble, je crie un peu, je leur dis que je suis pas content que je suis déçu et qu'ils respectent pas les consignes, c'est tout !* » (ACS Fabien ; Trs F 544, F 546).

Au coût affectif engendré par ces situations de tension, s'ajoute celui consenti lorsque ces enseignants se trouvent contraints d'agir selon des normes en désaccord avec leurs valeurs (Schwartz & Echternacht, 2009). Nous l'avons constaté chez Jérémy qui se trouve « *bon prof* » lorsqu'il est détendu et se « *réconcilie* » avec lui-même dans sa nouvelle expérience ; mais aussi chez Fabien qui ne se reconnaît pas dans la relation tendue qu'il entretient malgré lui avec cette classe comme en témoigne l'extrait ci-dessous issu de son ACS.

F 182/...l'impression qu'on est toujours obligé de passer par un rapport conflictuel avec eux et moi, je me reconnais pas là-dedans

CH 183/ c'est pas ta façon de

F 184/ non, c'est pas du tout ma façon de fonctionner et donc je fonctionne pas comme ça et quand ça marche pas que je suis obligé de passer à autre chose, c'est contre nature, donc à un moment donné, ça pèse beaucoup je trouve, voilà

Enfin, n'oublions pas que la sortie du métier est double (Daniellou, 1996) ; au-delà des effets produits sur les enseignants eux-mêmes, ce que nous venons d'identifier, l'organisation du travail d'apprentissage des élèves se trouve également affectée et lorsque le climat relationnel se tend, c'est la dimension objective de l'efficacité qui peut être malmenée. On peut alors imaginer que certains enseignants vivent ces mises en œuvre sur le mode d'une régression génératrice d'insatisfactions professionnelles (Laurent & Charpentier, 2013), et cherchent à se protéger de « *ce sentiment de division à l'intérieur d'eux-mêmes* » (Saujat, 2010, p 93) en adoptant des conduites de compensation défensive.

Les formateurs semblent prendre au sérieux cette tension et évoquent souvent la nécessité de rassurer les enseignants en stage ; les stratégies adoptées résident d'une part dans le fait d'apporter de nombreux contenus sous forme de situations à destination des élèves, d'autre part, dans la recherche d'un climat de convivialité et de confiance, de valoriser la pratique motrice des enseignants lors du stage afin de leur permettre de se construire une expérience corporelle de pratiquant dans l'APSA.

Mais le corps est un instrument de travail à plus d'un titre (Tomás et al., 2009) : s'il est l'instrument de médiation des rapports sociaux, il est aussi porteur de savoirs spécifiques, d'habiletés motrices nécessaires à l'accomplissement des gestes de métier, c'est alors dans sa fonctionnalité pragmatique en tant que moyen de transformation de l'objet (Leplat, 2013), qu'il est sollicité et avec une densité particulière chez les enseignants d'EPS. Tour à tour Jérémy, Eddy ou encore Fabien ont exprimé dans des termes assez proches leur étonnement et leur désarroi face à la performance motrice des experts, qu'il s'agisse du comptage de Guillaume ou de la motricité dansée de Sandra. Eddy, comme Jérémy auparavant, analyse l'habileté de Guillaume : « *il appelle et tout en comptant et il fait **plein de choses en même temps** [...] moi je suis **impressionné** on va dire, je me mets en position, tu me demandes de faire ça **en même temps** ; alors allez vas-y, petits pas grands*

*pas gauche droite, les petits coins, les espaces et en même temps il compte ...oh ! c'est chaud hein* » (R au C 06/10 ; Trs E1, E3) ; puis Fabien, comme l'avait fait Eddy, réagit lorsqu'il voit Sandra danser et simultanément réguler ses élèves :

F 5/ ce qui est **impressionnant** c'est pour pouvoir arriver à faire ce que toi t'es capable de faire

E 6/ plus je regarde plus je vois les transferts de poids du corps latéralement, d'avant en arrière, po po po po po po po...

F 7/ non mais c'est vrai, toi **tu t'en rends pas compte**

Chacun se dit *impressionné* et le « *toi tu t'en rends pas compte* » de Fabien entre en résonnance avec le « *je ne sais pas si tu as réalisé ce que ça signifie pour un enseignant qui démarre* » de Jérémy face au comptage de Guillaume ; ce que ces enseignants néophytes mesurent ici, c'est bien sûr la maîtrise technique dont font preuve les experts dans les pratiques de référence (la danse contemporaine ou la danse Hip Hop), mais c'est aussi une forme de technicité dans le guidage des activités et des apprentissages scolaires (Martinand, 1994). Nous l'avions repéré chez Jérémy découvrant l'activité de Guillaume et c'est ce qu'exprime encore Eddy lorsqu'il réagit aux images de Sandra dans sa classe « *...ça se voit que tu es experte parce que en même temps que tu fais, tu écoutes un petit peu ce que disent les élèves, et tu réponds et tu régules ...* ». (ACC Sandra/ Eddy ; Tr E 51). Ce qu'ont en commun ces constats c'est d'avoir relevé chez l'expert cette capacité de faire « *plein de choses en même temps* ». D'ailleurs nos enseignants d'EPS, spécialistes des apprentissages moteurs, disposent des outils conceptuels pour analyser l'activité des experts comme en témoignent les propos d'Eddy à l'adresse du chercheur « *quand Sandra est capable dans une situation d'écouter les gamins tout en faisant, tu vois, elle anticipe sur ce qui va se passer, ça veut dire qu'elle est en écoute, ça veut dire que tout ça c'est automatisé, alors cet automatisme par où il passe ? Moi je me pose la question c'est quel chemin pour arriver à l'automatisme ?* » (ACC Sandra/Eddy ; Tr E 115), ou ceux de Fabien qui évoque le fonctionnement en « *double ou triple tâche* » qui dépend « *du niveau de compétence que t'as dans l'activité, en fonction aussi de ton état du jour, ou de l'état de la classe [...]* C'est un peu comme la double tâche que tu donnes à un moment donné » (ACC Eddy/coll. ; Tr F 64). Pour Tomás et al, le geste de métier est « *réglé de l'extérieur par le genre professionnel et régulé de l'intérieur par les automatismes qui lui assurent des moyens de réalisation* » (2009, p. 25). Nous avons déjà évoqué la préoccupation de ces

professionnels inscrite dans les attentes du genre, concernant l'activité de régulation des apprentissages qui ici correspond au « réglage de l'extérieur » des gestes en question, par contre les automatismes mobilisés par les experts pour en assurer la réalisation (le comptage de Guillaume ou les dissociations dont est capable Sandra) ne sont pas disponibles pour les néophytes ; ce que montrent aussi nos analyses, et que confirment les connaissances scientifiques sur les automatismes (Leplat, 2005), c'est l'impossibilité de les construire dans le temps restreint de la formation ; rappelons que Guillaume a développé son habileté de comptage grâce à une pratique intensive de la batterie, et Sandra la sienne dans son vécu de danseuse contemporaine qui la situe « à des années lumières » de ce qu'Eddy se sent capable de produire. Si la mise à jour de ces habiletés incorporées, composantes des gestes de métier efficaces, semble constituer un premier pas dans une perspective de leur transmission, cela ne suffit pas : « *chacun ne reçoit pas en partage une expérience prête à l'usage* » (Clot, 2008a). Avant de devenir des instruments de l'activité pour les néophytes, ces techniques du corps (Mauss, 1934) constitueront d'abord des objets à part entière de cette activité : celle d'Eddy lorsqu'il répète la phrase dansée dans sa cuisine, mais aussi celle de Jérémy qui « *tape avec le pied jusqu'à ce qu'[il] trouve la caisse claire* » ou encore celle que projette Guillaume pour les enseignants en formation lorsqu'il imagine de leur proposer « *des espèces de petits exercices qui permettent de pouvoir conduire deux ou trois personnes qui travaillent en même temps* ». Nous identifions là des temporalités et des modalités variées de cette « conquête » de leur organisme par les sujets, que Tomás et al assimilent au processus d'instrumentation (Rabardel, 1995) ; les processus à l'œuvre dans ces genèses instrumentales doivent-ils être initiés lors des actions de formation ou restent-ils du seul ressort de l'enseignant lorsqu'il retrouve sa classe ? Nous avons déjà évoqué la place accordée à la construction d'une expérience corporelle dans les APSA lors des journées de formation, cependant le corps de l'enseignant y est prioritairement sollicité comme instrument de l'action d'un « pratiquant-élève » et non de celle de l'enseignant ; on peut alors s'interroger sur leur possibilité d'acquérir la double technicité requise selon Martinand (1994) dans la construction de la professionnalité enseignante : celle relative au guidage des activités et des apprentissages scolaires nous semble souvent un point aveugle des formations.

Attardons nous sur ce concept de technicité pour pointer une autre forme d'engagement du corps comme instrument de l'activité de l'enseignant. Martinand (1994) décline cette

double technicité selon différents registres au rang desquels celui de l'interprétation qui renvoie à la capacité de « *"lire" et d'analyser, d'expliquer une pratique* » (p. 69). Nous avons vu dans les chapitres précédents, combien ce déficit de lecture relatif à une motricité spécifique d'élèves confrontés à une APSA ou aux événements susceptibles de se produire en classe pèse sur l'activité de nos enseignants expérimentés ; cependant, si tous s'accordent à déplorer une absence de repères en terme de connaissances sur le *répertoire* des réponses possibles, sur *l'éventail d'images* que l'expert a en tête , la manière dont le corps est sollicité dans sa composante perceptive pour prendre les informations sur le milieu est rarement évoquée. Seul Eddy y fait référence quand il justifie son choix de faire travailler l'ensemble de sa classe sur un même terrain de basket alors qu'il dispose d'un plateau en comportant deux ; c'est, nous dit-il, pour éviter d'avoir « *la tête gyrophare* », mais aussi parce que « *ça me laisse peut être par rapport à, un jeu sur tout le terrain qui, y a une culture par rapport à ça qui...* » (ACS Eddy, Basket, Tr 240). Là encore, nous avons laissé filé une occasion de mieux saisir la signification de cet énoncé, dont les mises en mots hésitantes, les ruptures successives trahissent la difficulté à rendre compte de ce type de savoir implicite qui « *s'exprime communément sous la double forme « c'est plus facile à dire qu'à faire » et « c'est plus facile à faire qu'à dire »* » (Savoyant, 2008, p. 96). Eddy, spécialiste de sports collectifs, investit l'espace que représente le terrain de basket comme le ferait l'entraîneur ou l'arbitre et la position qu'il choisit, sur la touche, en posture d'observateur *d'un jeu sur tout le terrain* facilite selon nous grandement ses prises d'information. La compétence à lire la motricité des élèves n'est donc pas que « *dans la tête* » mais aussi dans la façon dont, stratégiquement, l'enseignant va produire le milieu dans lequel il pourra « *user de son corps* » pour prélever les informations nécessaires ; ce n'est pas autre chose que fait Jérémy quand, « *il tape avec le pied jusqu'à ce qu'il trouve la caisse claire* ».

L'accomplissement des gestes de métier de l'enseignant d'EPS repose donc sur la mise en jeu d'habiletés corporelles complexes et spécifiques, différentes de celles requises dans la pratique des APSA enseignées et souvent laissées dans l'ombre lors des formations.

## 2.4 Quels usages du genre professionnel ?

« [...] donc à un moment donné de ce point de vue-là en tant que prof, je suis pas bon, je, j'étais peut être pas mauvais sur d'autres trucs mais là-dessus j'ai pas été bon » (ACS

Jérémy « saison 1 » ; Tr. J 28). Ce que nous voulons montrer ici c'est le caractère hétérogène et inégal d'une expertise en enseignement, souvent présentée comme homogène. L'efficacité des gestes de métier « *s'alimente au développement d'une double mémoire : celle, personnelle et subjective, de l'expérience professionnelle, et celle, collective des milieux de travail* » (Saujat, 2004a, p. 68). Dans les sections précédentes, nous avons davantage pointé des régularités dans la façon dont ces enseignants convoquaient la dimension subjective de leur expérience en situation problématique ; nous allons maintenant nous intéresser à la manière dont ils mobilisent « *la mémoire collective des milieux de travail* », autrement dit le genre professionnel, lorsqu'ils doivent faire face à des situations inédites. Si ces deux parties sont distinguées pour les besoins de l'analyse, bien évidemment elles sont intimement liées dans l'activité. Nous pouvons considérer que, d'une certaine façon, ces professeurs néophytes vivent des phases de « micro-transition » professionnelle au cours desquelles ils doivent « *quitter une activité plus ou moins valorisante/valorisée, dans laquelle ils ont construit un registre de compétences* » (Balleux & Perez-Roux, 2011, p. 5) pour affronter les inattendus de situations de travail nouvelles. Dupuy et Leblanc considèrent les transitions comme des processus qui se développent dans le temps, activent « *de la part des individus et des groupes, la mise en œuvre de stratégies vitales de régulation, de conduites de faire-face* » (2001, p. 64) et entraînent la superposition de cadres de référence anciens et de modes de pensée et d'action émergents, générant des tensions entre expériences passées et actuelles. A quels « genres d'activité professorale » (Saujat, 2004a) se réfèrent-ils pour puiser ou construire les ressources nécessaires pour surmonter leurs difficultés et quelle part prendront les attributs d'un genre « enseignant expérimenté » versus « enseignant débutant » dans le développement ou l'empêchement de leur activité ? C'est ce que nous allons maintenant explorer.

#### **2.4.1 Poids du genre**

Le genre professionnel est tout à la fois contrainte au sens où il fixe « *les façons de travailler acceptables* » (Clot et Faïta, 2000, p. 13) et ressource en tant que « *moyen de savoir s'y retrouver dans le monde et de savoir comment agir* » (*ibid.*).

Alors que Guillaume tente de relativiser les difficultés de Jérémy en invoquant le faible volume d'expérience et de formation dont il dispose en Hip Hop, ce dernier, au cours de son autoconfrontation croisée exprime la manière dont le genre « enseignant expérimenté »

leste son activité de néophyte : non seulement il fait défaut en n'offrant plus, momentanément, les ressources nécessaires pour l'action, mais de plus, il reste très présent par la charge subjective des obligations génériques que chacun s'auto prescrit.

J 61 /je crois que ce qui se passe, quand t'es prof d'EPS **t'es investi d'un truc**, enfin, **tu t'investis d'un truc**, t'as beau te dire, j'ai que 20 heures de formation, si j'y vais, quand même, **je dois me conduire comme un professionnel de l'EPS**, tu t'investis d'un truc, tu te tolères vraiment très peu d'erreur, **tu te...y a, y a une chape quoi...il y a une chape au-dessus de toi**, de te dire, voilà, **il faut que je...**t'acceptes pas l'idée de te dire, ben voilà, je suis un débutant de l'activité qui est enseignée, et je vais passer par des erreurs, tu acceptes pas, **tu essaies d'être au mieux, au top de ce que tu peux faire** et en même temps, tu t'aperçois que tu es sur ces problèmes de gestion, d'organisation, que tu vois pas forcément l'essentiel, que t'interviens pas dessus...( ACC Jérémy/ Guillaume, « saison 1 »)

Cet extrait témoigne du poids de ces exigences du passé (Baubion-Broye, 1998) que Jérémy ne peut satisfaire, et des tensions qui en résultent. Le vocabulaire utilisé traduit la force des obligations que s'auto-prescrit Jérémy et la reprise présente dans la formule « *t'es investi [...], enfin, tu t'investis ...* » rend compte du rapport subjectif qui lie l'enseignant d'EPS expérimenté à la dimension transpersonnelle du métier. Nous avons repéré d'autres traces dans son discours lorsqu'il se dit « *en plein dans le compromis* » ou quand il ironise en « avouant » que peu lui importe « *qu'ils le fassent bien ou pas* » pourvu qu'ils le fassent et plus tard, lorsqu'il convient avec Eddy de ce qu'il y a de « *désastreux du point de vue de l'enseignant* » à ne pas intervenir pour aider les élèves. Car chacun s'accorde à penser, avec Guillaume, « *qu'un prof d'EPS, spé basket, sur un danseur de Hip Hop, il va voir des choses plus qu'un prof de math [...]* C'est quand même un prof d'EPS qui lit une motricité » or nous avons vu plus haut (section 2.2), que cette lecture était à reconstruire. Nous retrouvons également chez Fabien le poids de ce qu'il juge inacceptable dans son travail « *sur certaines séances, je peux pas prendre le recul que je veux pour bien analyser ce qu'ils font, donc ça me coûte pour ça !* » alors qu'au contraire il prend plaisir et se sent « *dans son travail* » lorsqu'il guide ses élèves au plan moteur. Or « *le renoncement au genre, pour toutes les raisons qu'on peut imaginer, est toujours le début d'un dérèglement de l'action individuelle* » (Clot & Faïta, 2000, p. 14).

## 2.4.2 Usages du genre

Mais les genres, en tant que « *systèmes ouverts de façons de faire et de penser partagées qui s'offrent au professeur* » (Saujat, 2004a, p. 68) sont aussi une ressource qu'ils vont pouvoir convoquer. C'est ce que dit Jérémy lors de son autoconfrontation croisée : « *j'ai compensé en permanence avec mon expérience de prof qui pouvait gérer le truc [...] en fait je me suis aperçu au fur et à mesure du cycle que je m'accrochais à ce que je savais faire, pas trop mal, on va dire...* » (ACC Jérémy/ Guillaume « saison 1 », TR J 72).

Repérons la façon dont ce « *stock de « mises en actes », de « mises en mots », mais aussi de conceptualisations pragmatiques* » (Clot & Faïta, 2000, p. 13) est mobilisé par les uns et les autres.

Nous avons identifié dans les gestes professionnels de ces enseignants expérimentés mais néophytes en quête d'une « *efficacité malgré tout* » la résurgence d'occupations que l'on rencontre habituellement chez des enseignants débutants (Ria, 2001; Saujat, 2002; Saujat, 2004a; Félix & Saujat, 2007). Nous retrouvons dans leur activité de classe mais aussi dans ce qu'expriment les autres formateurs cette priorité accordée aux gestes consistant à « *tenir* » la classe (Saujat, 2004a), ce besoin affirmé et répété d'instaurer un cadre de travail ou encore de respecter le projet de leçon que l'on s'est fixé ; rappelons quelques-uns de leurs propos repris dans nos analyses « *je suis vraiment préoccupé par l'idée qu'il faut que ça tourne et que ce que j'ai prévu se fasse* » nous dit Jérémy lorsqu'il ne parvient pas à réguler l'activité de ses élèves, c'est aussi Eddy qui témoigne « *j'avais besoin que ce soit cadré pour me rassurer* » ou encore Jean-François dont « *la préoccupation c'est d'enclencher la situation qui va venir après sans regarder celle qui est présente* ».

La crainte de perdre la main sur la direction de l'activité des élèves s'exprime aussi dans le recours à des situations plutôt fermées, comme les situations de reproduction de modèle en danse, dans lesquelles l'activité des élèves reste prédictible ; c'est le cas pour Eddy « *là en danse, je maîtrise pas l'activité, j'ai préféré rentrer sur la reproduction de formes* », et pour Jérémy qui retarde le moment où ses élèves vont créer car nous dit-il « *je sais pas comment intervenir, quand intervenir, sur quel point intervenir* » et c'est également ce dont témoigne, un formateur en escalade, lors de la première réunion du collectif élargi « *quand on est débutant dans l'activité, on va fermer ses situations d'apprentissage ; on va*

*partir sur quelque chose de très fermé pour maîtriser » (R au C, 03/08, Tr P 25) . Nous pouvons rapprocher de telles stratégies de ce que fait Pascal, ce professeur des écoles débutant dont Saujat, dans son travail de thèse, a appréhendé l'expérience. Considérant que cela dépassait ses compétences du moment, ce jeune enseignant se refusait à instaurer dans sa classe des temps de parole formalisés, sur la construction de règles de vie par exemple, préférant se saisir d'occasions diverses pour, lui, prendre la parole de façon plutôt magistrale sur le sujet. Il s'en explique au chercheur dans une instruction au sosie « *je me méfie de ça, j'ai tort, je sais que j'ai tort mais je ne sais pas gérer ça. Donc comme je sais pas gérer les débats j'en fais pas ou peu » (Saujat, 2002, p. 129). Saujat interprète ainsi l'activité de Pascal « il a de cette façon construit un espace protégé, au cœur même de son espace de travail, dont on peut penser qu'il a fonctionné comme une « zone de développement potentiel » » (ibid. p. 128).**

Une autre manière de se protéger consiste au contraire à lâcher prise sur la situation ; c'est ce que fait Eddy lorsqu'il s'efface en cours de démonstration, ou Fabien lorsqu'il « lâche » sur son échauffement, ou se trouve « ridicule » lorsqu'il s'occupe à compter ses plots alors qu'aucun élève ne fait ce qu'il demande « ... y en a aucun qui fait ce que je leur ai demandé, d'accord ? et moi, je suis accroupi avec les plots ; alors je regarde de temps en temps, j'en appelle un parce que je vois qu'ils font pas...franchement, j'ai pas des exigences...elles sont vraiment trop basses ! » (ACC Fabien/Eddy, Trs F 94, F 96), c'est aussi Jérémy qui « devient très compétent dans la cécité »; face aux handicaps qu'ils ressentent dans la situation, tous les trois mettent en œuvre des stratégies de compensation ; cependant, si dans le cas d'Eddy, cet « espace protégé » qu'il s'est créé, peut ouvrir sur des transformations de son activité ; souvenons-nous qu'Eddy profite de ce moment pour observer et apprendre des réponses de ses élèves, ce n'est pas le cas pour Jérémy ou Fabien qui devront attendre le moment des autoconfrontations pour imprimer à leur activité des transformations.

Nous avons aussi constaté la mise en œuvre de stratégies de surcompensation identifiées chez les débutants par Saujat (2002, 2004). Surcompensations en termes d'engagement physique dans la situation de travail comme chez Jérémy ou Eddy pour lesquels le souci de mise en confiance des élèves passe par une implication forte de l'enseignant, et surcompensation par le temps consacré à la préparation de la situation de classe : c'est

Eddy qui répète la phrase dansée sous les regards amusés de sa femme et de sa fille ou Jérémy qui, considérant que son niveau de pratique du Hip Hop n'était pas suffisant a décidé d'en faire « *trois mois dans une asso, pour compléter avant d'aller au charbon* » (ACC, Jérémy/Guillaume, TR J 32), mais aussi surcompensations par le recours à des instruments, comme le papier d'Eddy sur le déroulé de la leçon, qui restent l'apanage des débutants.

Poussons plus loin la comparaison avec Pascal : alors que l'enseignant débutant « *a trouvé dans ce genre "traditionnel" les ressources nécessaires pour faire son métier* » (*ibid.* p. 129) c'est dans le « *genre débutant* » que nos enseignants expérimentés ont puisé pour faire le leur. Ceci conforte le point de vue de Saujat lorsqu'il précise qu'il faut entendre le genre débutant « *plus exactement comme un usage débutant<sup>38</sup> du genre professionnel enseignant* » (Saujat & Serres, à paraître) au sens où il ne constitue pas un ensemble fini de « *façons de faire normalisées dont on pourrait dresser l'inventaire* » (*ibid.*), pas plus qu'il n'est attaché à la seule période d'entrée dans le métier.

Pour ce sous-groupe professionnel que représentent nos enseignants néophytes, nous avançons l'hypothèse d'un « usage mixte » des genres et il est temps de nous demander si et comment ils convoquent cette fois les ressources génériques des enseignants d'EPS expérimentés lorsqu'ils se retrouvent en situation délicate. Autrement dit, de quoi parle Jérémy quand il nous dit « *je m'accrochais à ce que je savais faire, pas trop mal* ».

Ce qui pose problème à ces enseignants relève de ce que Goigoux appelle « *la logique des savoirs enseignés (la logique didactique stricto sensu)* » (2007, p. 51), par contre, à l'exception de Fabien dans son contexte conflictuel, lorsque c'est « *la logique de la conduite de la classe (celle de la régulation sociale des échanges et des comportements)* » (*ibid.*) qui est en jeu, ces enseignants vont mobiliser des routines constitutives de leur répertoire générique. Les « *manières de prendre les choses et les gens* » (Clot & Faïta, 2000, p. 12) dans le milieu de travail des professeurs d'EPS s'inscrivent dans des contextes particuliers : des espaces d'action étendus demandant à être domestiqués en fonction des intentions des enseignants, l'utilisation d'objets parfois détournés de leurs usages habituels, le caractère éminemment collectif des pratiques sportives (Durand, 2001), qui appellent des façons spécifiques et partagées d'organiser le travail des élèves ; de ce fait, le

---

<sup>38</sup> Souligné dans le texte par les auteurs

professeur d'EPS poursuit fréquemment un but consistant à « *mobiliser et entretenir le collectif (que constitue la classe) de et au travail* » (Saujat & Serres, à paraître). Gal-Petitfaux mobilise la notion de *configuration d'activité collective* pour désigner les formes « *récurrentes et reconnaissables* », « *intégrant des conditions matérielles et spatio-temporelles* », qui structurent les leçons d'EPS (2011, p. 34).

Ainsi, lorsqu'Eddy, en danse, propose une situation dans laquelle les élèves doivent effectuer des déplacements courus en traversant la salle sur une diagonale, il mobilise des gestes de pilotage (Bucheton, 2009) familiers comme le montre cet échange extrait de son autoconfrontation simple.

E 218/ je balise les espaces, les diagonales et puis ça me rassure, je fais ça en HB ou...
CH 219/ tu retrouves des habitudes de prof d'EPS
E 220/ ah ! je retrouve des habitudes ( <i>rires</i> ) ah ! ça me rassure, ouf ! Mais en même temps ça va donner des repères pour les gamins, parce que si j'organise pas les départs, d'un plot, ben qu'est-ce qu'ils vont faire, ils vont couper, au fur et à mesure ils vont avoir peut être pas toute la diagonale

Alors qu'il se vit comme un « *grand point d'interrogation* » quand il s'agit d'anticiper sur les réponses motrices de ses élèves en danse, il peut tout à fait prédire leurs comportements sur un plan plus général. Pour réguler la situation il s'y prend en deux temps en reprécisant d'abord l'organisation de la rotation des élèves avant de s'intéresser à leurs réponses motrices. Ainsi, lorsque ses élèves tardent à démarrer après le départ de leur prédécesseur, Eddy leur donne des repères plus précis et commente ses actes : « *moi ce qui m'intéresse c'est que une organisation se mette en place, une logistique, un système de circulation des élèves et en sécurité surtout pour quand ils vont se croiser, je veux pas qu'ils se cognent [...] en séance de rugby de hand y a des systèmes de circulation et je veux pas qu'il y ait un accident parce que ils se cognent sans se regarder* » (ACS Eddy, danse, Trs E 241 ; E 247). Si Eddy a importé la tâche telle que proposée par Sandra lors du stage, la façon de la mettre en scène s'appuie sur son expérience de l'enseignement des sports collectifs tant au niveau des pronostics qu'il peut faire sur la circulation des élèves que dans la mobilisation des instruments lui permettant d'organiser leur travail : les plots, l'espace de déplacement, et le timing des départs. Nous retrouvons avec Jérémy en « saison 2 » ce recours à une organisation logistique familière ; afin de pouvoir sortir de sa posture initiale « *je voulais*

*plus rester dans la monstration* » (ACS JérémY « saison 2 », Tr J 157), il choisit d'aménager le milieu en balisant, aussi avec des plots, les espaces d'évolution de ses élèves afin de leur imposer des contraintes spatiales dans la situation où ils doivent créer des « passe-passe ». Et comme chez Eddy, nous retrouvons cette organisation en deux temps pour réguler l'activité de ses élèves : un premier temps pour assurer le fonctionnement du dispositif, un deuxième (qu'il repousse à la leçon suivante) pour faire évoluer les réponses motrices en introduisant de nouvelles contraintes.

Ce que mobilisent également ces enseignants, ce sont des rituels de prise en main des élèves. Pour JérémY dans sa première expérience, cela passe par le choix d'une forme d'échauffement standardisée « *donc y a, y a le rituel alors, je sais pas si c'est lié à la danse, en tout cas je me suis aperçu que c'était, euh...c'était quelque chose qui traversait mes pratiques, c'est-à-dire que l'échauffement, il y a un rituel dans l'échauffement [...] au-delà de ce qui va se passer véritablement au niveau de l'échauffement c'est, ça y est maintenant on est dans l'activité* » (ACS JérémY, « saison 1 », Tr J 6). Eddy quant à lui a pour habitude de regrouper ses élèves assis devant lui et de leur présenter la leçon et les différentes situations qui la composent, nous l'avons constaté en danse mais aussi en basket, le chercheur lui demande alors s'il procède ainsi dans toutes les activités.

E 41/ **dans toutes les activités**, on va faire ça, pourquoi ? Pour que ça soit **clair pour les enfants** pour qu'ils sachent où ils vont, séquence 1 séquence 2 séquence 3, le problème c'est qu'ils oublient après mais **ça donne un cadre** ; c'est cadré dans le temps, voilà on va faire ça, ça et ça...à la fin on a un bilan [...] c'est un rituel un peu de présentation en fait [...]  
CH 42/ c'est un rituel que tu utilises dans les activités où tu es familier, que tu as pu retrouver et remettre en place ?  
E 43/ **là plus que dans une autre activité** parce que là, je maîtrise pas bien l'activité  
CH 44/ donc t'as besoin davantage  
E 45/ alors **je structure**, on va faire ça en premier, on va faire ça en deuxième, on va faire ça en troisième, on va faire ça en quatrième ; **j'ai mon cadre** [...]

Dans cet extrait de l'ACS d'Eddy concernant son enseignement de la danse, nous voyons que la présentation de la leçon constitue à ses yeux un cadre structurant pour les élèves « *dans toutes les activités* » mais il va l'utiliser, en danse « *plus que dans une autre activité* », en lui attribuant une autre fonction, ce rituel qu'il mobilise n'est plus seulement un instrument organisateur du travail des élèves auxquels il « *donne un cadre* », il devient

aussi organisateur de l'activité de l'enseignant lui permettant de *structurer* et *d'avoir son cadre* .

Nous avons évoqué les « *mises en actes* » et les « *mises en mots* », intéressons-nous maintenant aux « *conceptualisations pragmatiques* » contenues dans le genre (Clot & Faïta, 2000). Eddy, à plusieurs reprises, à propos de son enseignement de la danse ou du basket convoque l'un de ces concepts pragmatiques : le « *faire faire sans tarder* », véritable organisateur de son activité, fruit de son expérience antérieure d'enseignant en zone d'éducation prioritaire. Il nous livre les commentaires suivants, d'abord à propos de la danse puis lors de l'analyse de son activité en basket « *je crois que ce qui m'organise c'est l'idée de « faire faire sans tarder » ; c'est-à-dire une situation, on a un élément nouveau, ben il faut faire tout de suite, puis après on va réguler* » (ACS Eddy, danse, Tr E 309) ; « *ah ! « faire faire sans tarder » c'est mes règles d'action professionnelles, quelle que soit l'activité hein, si je fais pas faire...si je tarde à faire faire, c'est là que j'ai des moments de flottement et les moments de flottement, pour moi c'est, c'est alerte* » (ACS Eddy, Basket, Tr E 84). On serait tenté de rapprocher cette règle de métier de certaines « *dispositions à agir* » identifiées par Ria (2009) auprès d'enseignants débutants en milieu difficile ; les stratégies déployées visent alors à mettre les élèves au travail le plus rapidement possible, avec des consignes minimales, afin d'obtenir l'ordre dans la classe. Effectivement, lorsqu'Eddy mobilise ce concept en danse, cette préoccupation est bien présente « *c'est aussi mon habitude quand je travaillais en milieu difficile c'est de dire quand les gamins étaient pas occupés ils faisaient n'importe quoi ; et pour moi l'activité est difficile pour moi aussi parce que je maîtrise pas et si je leur donne pas à manger et s'ils sont pas occupés, j'ai peur de les perdre* » (ACC Eddy/Sandra, Tr E 98). Cependant, alors que, chez les débutants, les savoirs scolaires sont « *détournés à des fins d'économie personnelle* » (*ibid.* p. 227) et que la recherche de confort prime sur la pertinence didactique, le « *faire faire sans tarder* » d'Eddy nous semble relever d'une autre logique et ce pour deux raisons. D'une part, parce que l'enjeu de savoir reste sa préoccupation première, car s'« *il faut faire tout de suite...après on va réguler* » et la nature des tâches qu'il propose n'est pas subordonnée à cet objectif d'enrôlement le plus rapide possible comme c'est le cas dans les situations décrites par Ria ; d'autre part, si, chez les enseignants débutants, ces techniques visant à mettre les élèves au travail constituent « *un objet central de préoccupations et d'attention partagées* » (Saujat , 2010, p. 98), elles

prennent dans l'activité d'Eddy le statut d'instrument, directement disponible dans les routines constitutives de son répertoire qu'il pourra modulariser en fonction des contextes. D'ailleurs, avec sa classe de 5<sup>ème</sup> très « scolaire » en basket, malgré la courte durée de la leçon, il prend le temps lors de la prise en main, de les questionner pour savoir ce qu'ils ont retenus du cours précédent et s'en explique : « *là c'est pas...je passe pas énormément de temps dans les explications, c'est « faire faire sans tarder » certes mais je prends un peu plus de temps pour poser les choses.* » (ACS Eddy, basket, Tr E 11).

Ce qui « fait genre » c'est donc davantage la manière et les raisons de mettre en œuvre telle ou telle règle de métier que la règle elle-même, davantage une « *communauté d'occupations et de préoccupations* » (Saujat, 2004a, p. 18) dans lesquelles les travailleurs se reconnaissent (ou pas) lorsqu'ils exercent leur métier que des réservoirs de ressources dont on pourrait arrêter l'inventaire. « *Le genre est en quelque sorte la partie sous-entendue de l'activité, ce que les travailleurs d'un milieu donné connaissent et voient, attendent et reconnaissent, apprécient ou redoutent* » (Clot & Faïta, 2000, p. 11) ; si la dimension opératoire en fait partie, il ne s'y limite pas.

### 2.4.3 Rôle développemental du genre

Fait de gestes partagés mais aussi de problèmes non résolus, le genre lorsqu'il est mis en mouvement peut devenir l'outil d'un développement. Nous avons remarqué à plusieurs reprises que l'ouverture vers de nouveaux possibles, dans l'activité des enseignants comme dans celle des formateurs, naissait d'un processus de décontextualisation au cours duquel les difficultés singulières sont reconsidérées comme des questions de métier prises en charge par les interlocuteurs en présence. C'est le cas lorsque Jérémy reconnaît qu'il est confronté à un dilemme de métier qui « *fait partie de notre boulot* », quand Guillaume et lui conviennent de la difficulté à « *donner des outils à des gamins, surtout dans le travail de grand groupe* », ou encore lorsque Yvan pose la question de la hiérarchisation et l'imbrication des « *savoirs du stagiaire pratiquant* » versus « *les savoirs qui sont donnés pour enseigner* ». Les genres sédimentés dans l'histoire des différents collectifs de travail concernés, celui relativement stabilisé des enseignants d'EPS expérimentés et celui en construction des formateurs FC, ont joué leur rôle d'instrument psychologique en poussant « *à ce que le débat sur le travail ne porte pas directement sur des questions de personnalités mais sur des questions d'activité et d'organisation du travail* » (Caroly &

Barcellini, 2013, p. 36). La dimension transpersonnelle remplit ici une fonction de médiation grâce à laquelle chacun peut reprendre la main sur les difficultés personnelles liées à sa propre pratique ; ceci alimente l'intérêt que nous portons à travailler auprès des collectifs, non seulement pour la prise en compte de l'interactivité entre les personnes et des influences mutuelles que les différents partenaires des échanges exercent les uns sur les autres (Vinatier, 2010, 2012), donc de la dimension interpersonnelle du métier, mais aussi pour ce qu'ils sont porteurs de l'histoire sédimentée du métier.

## 2.5 L'activité des formateurs

Nous avons pointé, dans les sections précédentes, des régularités dans la façon dont se développe ou est empêchée l'activité des enseignants de retour en classe. Or les co-analyses menées dans l'intervention ont aussi permis de mettre en mouvement un autre genre d'activité, celle des formateurs, jetant ainsi un éclairage sur certains de ses déterminants, empêchements et voies possibles de développement. Là aussi nous pouvons repérer des régularités dans les singularités.

### 2.5.1 Des « savoirs de l'activité » passés sous silence en formation

A plusieurs reprises, nos néophytes ont découvert, en manifestant tout leur intérêt, certains aspects de l'activité des experts, organisateurs de leur action en classe et pourtant passés sous silence en formation. C'est le cas de Jérémy, « *ça c'est une super idée, ça, je vais la prendre...* » lorsqu'il voit Guillaume faire assoir les élèves en échec dans la situation de blocage corporel, ou de Fabien lorsqu'il découvre, dans le geste de tissage d'Eddy consistant à attirer dès l'échauffement l'attention de ses élèves sur le « *bonus/malus* », le « *petit truc* » sans lequel enseignant et élèves pourraient « *passer à côté* » de leurs objectifs. C'est aussi Eddy qui trouve dans les « *chemins* » de Sandra, un élément de réponse à ses problèmes pour analyser les difficultés des élèves : « *tu vois ça, ça je percevais que les gamins ils avaient du mal à s'équilibrer mais j'ai jamais mis de mots dessus et d'analyse là-dessus, et là, là j'entends des choses qui m'intéressent* ». Les gestes de guidage de Guillaume et Eddy ou le concept pragmatique mobilisé par Sandra ont en commun de médiatiser la relation que l'enseignant entretient avec ses élèves à propos de l'objet de savoir et c'est leur élaboration puis leur mobilisation associée à la présentation de la tâche assignée aux élèves qui fera de cet artefact prescriptif un « *instrument "bi-face"* »

à la disposition d'acteurs engagés dans une collaboration asymétrique mais à visée partagée [...] et à travers lequel chacun devrait trouver un point d'appui pour développer son pouvoir d'agir sur la situation » (Vérillon, 2005b, p. 4). Autrement dit, ils sont le produit d'une genèse instrumentale dans sa dimension relative au sujet, l'instrumentation, en tant que « constructions représentatives relatives à l'instrument[ici symbolique], à la réalité sur laquelle il permet d'agir ou qu'il permet d'analyser » (Rabardel, 1995b, p. 63) pour les chemins de Sandra, ou en tant que « qu'élaboration de schèmes d'utilisation de l'artefact »(ibid.) lorsqu'il s'agit des gestes de guidage de Guillaume ou Eddy. Là encore, nous pouvons nous interroger sur la place qui est réservée en formation à ce processus d'appropriation des artefacts ? Doit-il, peut-il y être amorcé ou reste-t-il de la seule responsabilité des enseignants lorsqu'ils vont retourner en classe comme semblent le suggérer Vandeveld et Amade Escot (2003) ? Cette question, nos professionnels observés, en devenant les observateurs de leur propre activité, se la sont posée, mettant ainsi en mouvement le genre d'activité des formateurs de FC EPS en générant des « post-occupations » sur lesquelles nous reviendrons plus loin.

La découverte, par les experts eux-mêmes, de gestes de métiers incorporés est à la source d'étonnements les amenant à se questionner sur leur activité de formateur. C'est ce qu'a fait Guillaume lorsqu'il découvre les habiletés que suppose son geste de comptage : « tu vois en tant que formateur quand je vois et ... comment tu peux aider les gens à travailler sur ça : continuer à donner des indications à un gamin et maintenir ton compte régulier » ; il va jusqu'à envisager une réorganisation de la situation d'apprentissage pour que son guidage soit à la portée d'un enseignant néophyte. Ici, il s'agit de penser la re-conception de l'outil, dans ses deux dimensions : d'instrumentalisation puisque l'artefact lui-même, la tâche scolaire, sera modifié dans sa forme en passant de la « conduite de classe en grand groupe » à la conduite « de deux ou trois personnes », mais aussi d'instrumentation puisque Guillaume envisage des « petits exercices » pour permettre aux enseignants en stage de s'approprier ces techniques.

La découverte par l'expert de l'activité du néophyte est aussi l'occasion d'identifier des zones d'ombres dans les formations. C'est ce qu'exprime Guillaume quand il découvre que Jérémy impose à ses élèves des contraintes biomécaniques insurmontables : moi ça me pose des questions sur la transmission que j'ai faite » (G 172). Lorsqu'il s'auto-prescrit de

nouveaux axes de travail en formation, il désigne en creux certains savoirs que nous avons identifié comme des « savoirs de l'activité » (Savoyant, 2008), jusqu'alors passés sous silence ; aider les enseignants en stage à « *travailler sur la forme de la situation* », s'attarder sur « *la façon de gérer l'espace, de grouper les gamins* », ou encore s'attacher à « *les faire sortir de leur situation de pratiquant* » pour qu'ils se mettent « *dans une activité de guider la pratique* » c'est bien envisager un temps d'instrumentation des artefacts pendant la formation. Yvan lors de la réunion du collectif élargi exprime très clairement ce nouveau possible envisagé ; en proposant de rendre explicite sur un tableau en deux parties, la distinction entre les temps de formation consacrés à la construction du pratiquant et ceux consacrés à « *un savoir de prof* », « *maintenant dans cette situation, comment on la gère, nous, pour enseigner cette situation et non plus la vivre en tant que pratiquant ?* », d'une part il donne une place à ces savoirs de l'activité, d'autre part, il lève en partie l'ambiguïté qui entoure le statut de la pratique physique des stagiaires dans ces formations.

## 2.5.2 Des impensés, sous-entendus ou malentendus

### 2.5.2.1 *Le statut de la pratique physique des stagiaires.*

Pour des raisons diverses, besoin de découvrir ou retrouver des sensations et des émotions liées à la pratique des APSA, valeurs de convivialité liées à l'expérience partagée de ces mêmes pratiques, demande de « *concret avant toute chose* » (Perrenoud, 2000), mais aussi sans doute, maîtrise par les formateurs, de situations de travail proches de celles qu'ils vivent au quotidien, l'engagement des enseignants stagiaires dans un rôle de « *pratiquant-élève* » est l'instrument privilégié des intervenants FC, quelles que soient les APSA. Cependant, cette « *règle de métier* » que se sont donnés les formateurs relève davantage d'un « *allant de soi* », non discuté, et institué en dogme que de choix résultants d'arbitrages et de délibérations au sein du milieu de travail ; cette absence de mise en débat quant à ses formes et conditions d'utilisation confère un statut ambigu à la pratique physique des enseignants et en fait une source de malentendus et de méprises, chez le formateur comme chez les stagiaires.

Lorsque Sandra choisit de ne pas parler des chemins « *parce que les collègues en formation ils sont dans le même cas que les élèves* », ou quand Guillaume corrige individuellement les stagiaires sans leur donner « *ce qui [leur] est nécessaire pour [se]*

*corriger* », l'activité des formateurs comme celle des formés sont davantage tournées vers l'acquisition par les enseignants d'une motricité plus élaborée dans l'APSA concernée que vers les questions de sa transmission auprès des élèves.

A cette confusion des genres sur le statut des formés et les objectifs de la formation s'ajoute un autre problème. Les capacités motrices, cognitives, socio-affectives des enseignants d'EPS, même non spécialistes, les amènent à produire, lorsqu'ils sont en situation de pratiquants-apprenants, des réponses d'un niveau très supérieur à celui d'élèves engagés dans les mêmes tâches ; ce qui peut conduire à des évaluations erronées de ce que ces derniers sont capables de réaliser et à une méconnaissance des difficultés qu'ils peuvent rencontrer, un tel déficit d'images relatives aux réactions des élèves confrontés aux tâches d'apprentissage proposées ne permet pas de réduire le caractère imprédictible de leur réponses pour l'enseignant néophyte (voir supra ch 2.2). Fabien y insiste à plusieurs reprises lorsqu'il propose, en retour au collectif élargi, d'incorporer dans les formations « *des indicateurs qui vont permettre au collègue de savoir s'il est en difficulté ou pas [...] de dire à un moment donné, s'il apparaît tel ou tel comportement ou si vous ressentez ça ou ça, ben là, vous avez fait une erreur* », ou lors de l'auto confrontation croisée sur l'activité d'Eddy en Basket, « *des petits signaux, des petites alertes* » accompagnant la tâche que les formateurs livrent aux enseignants : « *peut-être qu'à un moment donné, il faut que l'expert il dise là attention, là le danger est là ; là le danger est que sur cette situation on peut se retrouver en position où ils sont trop sollicités...* » (ACC Eddy/collectif, Tr F 54). Lors d'une récente discussion en réunion de formation de formateur, Fabien annonçait d'ailleurs qu'il incluait désormais de tels repères anticipés dans la planification de ses interventions en classe lorsqu'il ne maîtrisait pas suffisamment l'activité enseignée<sup>39</sup>, ainsi, la réflexion sur l'activité de formation peut aussi devenir source de développement de l'activité d'enseignement.

#### **2.5.2.2 Des objets de débat non identifiés**

Le surinvestissement des enseignants dans le statut de pratiquant peut entraîner l'occultation de débats fondamentaux : « *comment nous on intervient, pour les aider, pour corriger, pour améliorer, voilà, et ça par contre, on l'a pas trop abordé parce qu'on était*

---

<sup>39</sup> Propos recueillis lors d'échanges tenus en session de Formation de formateurs (Juin 2014).

*préoccupés par alimenter notre propre vécu » (ACC Jérémy /Guillaume, « saison 1 », Tr J 237) nous confie Jérémy lors de l'autoconfrontation croisée à propos de son activité , et plus tard « on est amené par l'ambiance du stage et par son énergie et par son animation dans une logique de pratiquant » (ACC Guillaume/Jérémy, « saison 1 », Tr J 202).*

Nous avons souligné l'absence de discussion sur l'opportunité d'une démarche de reproduction de modèle en danse ; pour Jérémy qui a vécu deux actions de formation en contemporain et en hip hop, ou pour Catherine dont on peut supposer, au regard de son ancienneté qu'elle a aussi participé à plusieurs stages de FC dans cette APSA, la présentation d'un modèle gestuel aux élèves, même s'il ne représente pas la seule forme de travail constitue un allant de soi : « *la danse est forcément une APS où on est obligés de démontrer* » dit Catherine, quant à Jérémy, il considère la démonstration comme « *hyper urgente, hyper importante* », tout en s'étonnant de constater que « *les questions relatives à ça, la nécessité de montrer, tout ça, en stage, elle s'est pas tellement posée, c'est assez drôle, on part d'un principe établi que et bien en danse on montre* » ; l'absence de débat sur le sujet laisse des questions sans réponses « *après, à quel moment c'est utile de montrer, à quel moment c'est utile de laisser faire* », et engendre, dans les deux cas, certains malentendus. D'une part, Eddy, mais aussi d'autres enseignants formés par Sandra, consentiront un investissement émotionnel et physique très important pour présenter à leurs élèves une phrase dansée ne constituant que « 2% » de l'enseignement de cette dernière ; d'autre part, Jérémy ou Catherine s'évertuent à demander la reproduction de techniques directement issues de la culture hip hop, alors que Guillaume a conçu son enseignement en mettant « *le moins possible* » de « *phases de monstration* » et inventé des situations d'apprentissage pour éviter aux enseignants non spécialistes de « *se retrouver à devoir montrer des choses* » ; il en témoigne lors d'un retour au collectif restreint : « *je me suis dit qu'est-ce qu'il faut donner aux collègues qui les affranchissent de la danse, tu vois je voulais pas faire danser les profs, je voulais pas qu'ils soient en phase de démonstration, pas en pédagogie du modèle, donc je vais inventer une situation dans laquelle ils soient à côté, à faire des trucs simples et les gamins soient en grand groupe, tu vois c'est des situations que j'ai inventées pour les collègues parce que je voulais leur donner les outils qui leur permettent de faire pratiquer les gamins en étant dans une logique où tout le monde pratique des trucs très simples sur le plan moteur* » (R au C 02/11 ; Tr G 103).

Nous aurions pu aussi évoquer le statut « flottant » accordé à l'échauffement dans les sessions de formation. Au-delà de sa fonction de préparation à l'effort physique, les enseignants expérimentés lui octroient divers usages ; pour Monnier, il peut devenir un dispositif hybride dans la poursuite d'un objectif « *entre enjeu de savoir et enjeu de contrôle des élèves* » (2009, p. 458) ; pour Gal-Petitfaux il est parfois « *utilisé par l'enseignant pour continuer la construction de la mise au travail collective lorsque la classe n'est pas disposée à travailler* » (Gal-Petitfaux, 2011, p. 65) ; Jérémy et Guillaume, mais aussi Eddy et Fabien en explorent tour à tour les différentes fonctions stratégiques, cependant celles-ci ne font pas l'objet d'un travail particulier en formation.

### **2.5.3 Revisiter les prescriptions qui pèsent sur l'activité des formateurs**

Nous avons évoqué plus haut, en présentant le déroulement de notre intervention, les prescriptions qui pèsent sur l'activité des formateurs et le modèle de leurs mises à l'épreuve successives (Saujat, 2010). A la lumière de nos analyses, nous sommes maintenant en mesure de revisiter les prescriptions ascendantes (Six, 1999) : d'une part les entretiens d'autoconfrontation ont mis en lumière certaines auto prescriptions que se donnent les formateurs pour intervenir et généré au fil des dialogues leur mise en mouvement ouvrant parfois sur l'élaboration de nouvelles règles de métier au sein du collectif, nous convoquons ici respectivement les niveaux (c) et (b) de la modélisation proposée, d'autre part nous pouvons identifier de manière plus précise celles qui remontent de la « matière travaillée » (niveau (d)) et reconsidérer les attentes des enseignants en stage. Nous commencerons par ces dernières puis remonterons vers les autres niveaux de la modélisation.

#### **2.5.3.1 Les prescriptions remontant de la « matière travaillée »**

Les travaux de Perez-Roux sur les valeurs et représentations professionnelles partagées par les enseignants d'EPS laissent augurer de la multiplicité des attentes envers la formation. La diversité des difficultés du quotidien, des représentations quant aux qualités professionnelles requises ou encore du rapport que les enseignants entretiennent avec la prescription primaire (Perez-Roux, 2004) sont autant de sources qui alimentent l'hétérogénéité de la demande de formation. Les propos échangés au fil des entretiens,

nous permettent d'apporter quelques compléments à cet inventaire et mieux identifier ces prescriptions remontant de l'objet du travail des formateurs.

A la « *grosse demande de pratique* », que Guillaume évoque à plusieurs reprises, s'associe une variété des modes d'engagement des formés : de ceux qui « *se mettent chiffon pour arriver à tout prix à faire un freeze* », à ceux qui, comme Jean-Luc ou Eddy, « *bloquent* » sur les premiers stages, et « *rentrent avec les pieds devant* » en stage de danse. Nous trouvons une autre forme de réticence dans les propos de Greg, formateur en athlétisme, qui, bien que s'étant volontairement inscrit à une formation en danse contemporaine, décide de se protéger en restant « *opaque* » aux propositions du formateur : « *ça a été un mini drame pour moi dans la mesure où je m'étais engagé à fond dans la danse suite au stage que j'ai vécu avec Guillaume en Hip Hop, donc je suis arrivé à ce stage en me disant, de toute façon, moi tout est construit, et tout a été construit de façon laborieuse, donc je voulais pas que, comme je leur ai expliqué tout à l'heure c'est un peu un château d'allumettes, tu sais... où... je voulais pas qu'on me dise, j'intègre ça, du coup ça va enlever une allumette et y a tout qui va s'effondrer ; donc je me dis: je viens et je reste opaque à tout ça* »<sup>40</sup>

Le besoin d'être rassuré revient aussi comme un leitmotiv dans les propos des stagiaires; la mise en confiance passe en partie par le fait de pouvoir disposer d'une batterie de situations leur permettant de « *faire tourner la classe* » ; rappelons ce que dit Jean-François « *quand je suis confronté à ce genre de situation où je manque de confiance en moi, je mets du contenu, du contenu, du contenu* », ou Eddy « *j'ai deux heures à tenir et il me faut une batterie de situations* » (R au C 02/11 ; Tr E 96) ; c'est aussi le point de vue de Sandra pour laquelle « *ils sont en formation pour prendre des contenus, comment prendre en main une classe, comment faire entrer dans l'activité danse, quels contenus leur proposer comment s'assurer de l'adhésion de tous les élèves* ».

### **2.5.3.2 La mise en mouvement des auto-prescriptions chez les formateurs**

Nous retrouvons, chez les formateurs ce même souci de rassurer le groupe qui génère chez eux autant d'auto prescriptions au moment où ils conçoivent leur travail ; ainsi, Guillaume, dans un premier temps, a « *tout axé sur cette idée là qu'il fallait les faire rentrer dans*

---

<sup>40</sup> Propos recueillis lors de la réunion du collectif restreint de juin 2011

*l'activité, qu'il y ait vraiment ce plaisir de pratiquer* », animé par « *le même souci de faire vivre, d'animer, de faire que le groupe il est dans une forme de dynamique* » ; nous avons vu cependant qu'à la faveur du dialogue engagé avec Jérémy, d'autres manières sont envisagées pour mettre les enseignants en confiance ; il ne s'agit plus seulement de les rassurer en tant que pratiquants, mais de leur donner confiance en outillant mieux leur activité d'enseignants ; pour Guillaume, il s'agit de « *continuer à chercher à mettre les collègues dans une situation de confiance et [...] de faire comprendre aux gens que finalement, le plus important, c'est de regarder les gamins pratiquer, d'identifier ce qu'ils font et qu'il y a plein de situations pour faire travailler sans forcément montrer* ».

Nous percevons, à plusieurs reprises chez Guillaume cette mise en mouvement des prescriptions endogènes : la découverte de son propre geste de comptage ou encore le repérage des impasses biomécaniques dans lesquelles Jérémy engage ses élèves créent chez lui des post-occupations créatrices de renormalisations dans son activité de formateur.

Sandra, à son tour, sera sensible aux difficultés que rencontre Eddy pour guider l'activité de ses élèves en danse. Contrairement à Guillaume, elle ne semble pas envisager, dès les auto confrontations croisées, ni lors d'un premier retour au collectif restreint, de nouvelles orientations dans les formations qu'elle anime, elle reste davantage préoccupée par l'adhésion des enseignants et leur engagement dans une motricité dansée parce que « *en danse, vivre les trucs c'est important, sinon tu le fais dans ton salon* » (R au C 06/10, Tr S 243) et ne souscrit pas à la suggestion d'Eddy qui lui propose d'insister en stage sur le concept pragmatique des « *chemins* ». C'est à la suite d'une journée de regroupement du collectif élargi à l'ensemble des formateurs qu'elle décide de reconcevoir ses contenus de formation en introduisant la « *valise de guidage* », comme en témoigne ces propos recueillis lors de la dernière réunion du collectif restreint (juin 2011) : « *Ah mais moi, il faut que je vous raconte, suite à ce qu'on a eu à Aix;<sup>41</sup> c'était le 11 janvier, et j'avais mon stage le 20, donc j'ai appelé Lulu et je lui ai dit, je viens de comprendre ce qu'on transmet pas, pourquoi on se plante et que les collègues nous disent, oui mais vous, vous êtes des spécialistes, nous on peut pas faire ça ; et donc Momo il m'a pris pour une folle, j'ai*

---

<sup>41</sup> Objectif de la journée : aider les formateurs à établir des priorités afin de concilier les multiples attentes des stagiaires et les exigences du cahier des charges et de faciliter chez les enseignants l'appropriation des outils présentés et leur insertion dans les pratiques de chacun ;

*formalisé la valise de guidage ...la valise à consignes* ». Les voix des collègues auxquelles Sandra se réfère sont probablement celles des enseignants en stage ou celles des formateurs non spécialistes de danse, qui, ce 11 Janvier, lui ont adressé leurs commentaires sur son activité de travail en classe, mais sans doute aussi répond-elle à distance aux énoncés d'Eddy qui a signifié à plusieurs reprises ses difficultés pour manipuler les variables permettant de guider les élèves dans leurs apprentissages (voir ACC Eddy/Sandra, Trs E 129 ; E 188 ; E 204 ; ACC Sandra / Eddy, Tr E 127 ; R au C, 06/10, Tr E 87), et acté l'écart qui le sépare de l'expert comme l'exprime cet extrait de dialogue « *tu analyses ta motricité, tu la connais super bien ta motricité dansée ; c'est vrai que tu viens de donner une explication parce que tu es en connaissance vraiment de la motricité ; tu dis ben oui on est sur des appuis rapprochés donc c'est plus facile...moi je serais incapable de le voir ça* » (ACC Sandra/Eddy ; Tr E 65) ; c'est d'ailleurs ce qu'elle précise en début de réunion : « *la valise de guidage, en partie c'était quand Eddy a dit, mais nous, ce qui pour vous est évident, nous on l'a pas et il nous faudrait une valise de guidage, et donc on est parties sur cette valise de guidage, très ciblée sur comment faire évoluer la tâche* ».

### **2.5.3.3 Vers l'élaboration de nouvelles règles de métier**

La prise en charge par les collectifs des questions que se posent les formateurs a permis l'émergence d'obligations génériques nouvelles. D'une part, la nécessité de distinguer les savoirs du pratiquant de ceux de l'enseignant a débouché sur une proposition de formalisation avec création artefactuelle : « *ce tableau avec deux grandes parties* » suggéré par Yvan, permettant de faire « *cet aller-retour et de le faire de façon très explicite* », entre les deux registres de technicité à aborder en formation.

Par ailleurs, face aux constats répétés d'un déficit de repères relatifs aux réponses motrices des élèves confrontés aux tâches d'apprentissage, le recours à la vidéo apparaît comme une ressource incontournable, qu'il s'agisse d'images centrées sur les élèves en train d'apprendre mais aussi de manière plus inédite, d'apporter un regard sur l'action conjointe de l'enseignant et de ses élèves, comme le montre ci-dessous l'extrait de dialogue issu du retour au collectif restreint de juin 2010.

J 245/il faut la relation prof élèves, on peut plus

S 246/on peut pas être qu'entre collègues

CH 247/ c'est pas uniquement les niveaux de motricité ou l'image de la compétence

F 248/ là je suis d'accord
J 249/ non, non c'est élèves et profs
[...]
E 290/ il faut avoir des images aussi ce qui est pas mal c'est d'avoir des images d'élèves finalement et de prof en train de...

Suite à la journée de regroupement de Mars 2008, l'ensemble des formateurs a demandé une formation technique à ce sujet et la façon d'envisager l'utilisation de la vidéo lors des stages de FC a fait l'objet d'une séquence de travail lors d'un regroupement ultérieur.

Enfin, la mise à jour des difficultés rencontrées par les néophytes et des tensions que génèrent au sein de leur activité les écarts entre ce qu'ils font et ce qu'ils voudraient faire ou ce qu'ils pensent devoir faire en tant qu'enseignants expérimentés, est source de nouvelles interrogations : comment les amener à accepter « *de commencer après un premier stage en sachant que je ne serai pas parfait* », « *accepter de dire qu'on va être pas très bon et qu'on va gérer juste la situation pour qu'elle vive* » (R au C du 03/08 ; Trs X 11, Y 21). Si ces questions n'ont pas débouché sur l'élaboration de nouvelles règles de métier, elles rendent cependant plus explicites aux yeux des formateurs, certaines des prescriptions remontantes : « *pour moi ça fait émerger un obstacle qu'on doit rencontrer en formation, c'est que on a des collègues avec de demandes déjà très éclatées et en plus très... de haut niveau, parce que le prof d'EPS il veut être bon à la sortie, donc ça fait une demande qui est difficile à gérer* » (R au C du 03/08 ; Tr X 11).

## **CINQUIEME PARTIE : RESULTATS ET DISCUSSION**

*« Le problème fondamental de la généralisation sera de réduire ce caractère holistique (de l'approche clinique) de façon à catégoriser les activités ou les situations. Cela se fera en fonction des objectifs de l'étude entreprise... » (Clot & Leplat, 2005, p. 312).*

Dans cette partie nous présenterons nos résultats de façon synthétique en rendant compte de la double visée transformative et épistémique de notre travail puis nous ouvrirons la discussion à partir des connaissances produites. Elle est composée de deux chapitres.

Le chapitre 1 concerne la visée transformative, nous y repèrerons les effets développementaux produits par l'intervention sur l'activité des différents acteurs.

Le chapitre 2 concerne la visée épistémique de notre étude, nous y apporterons des éléments de réponse aux questions de recherche qui la sous-tendent; ceci nous donnera l'occasion d'ouvrir la discussion au regard de certaines des questions théoriques que nous avons rencontrées au fil de notre travail

## 1 VISEE TRANSFORMATIVE

Pour Hubault (2007) « *l'intervention s'évalue à l'aune de ce qu'elle parvient à élargir dans l'ordre de l'espace politique des choix qui s'offrent aux acteurs de l'entreprise* » (p. 79). Il considère que l'efficacité de la posture clinique consiste davantage à « *faire effet sur ce qui existe* » qu'à « *faire la preuve de ce qui existe* » (ibid.). Nous partageons ce point de vue dans l'équipe ERGAPE : « *étudier le travail enseignant est synonyme pour nous d'intervenir en milieu de travail enseignant, d'imprimer à celui-ci des transformations plus ou moins sensibles, et pour finir de rendre comptes aux intéressés* » (Faïta & Saujat, 2010, p.52).

Les acteurs concernés par notre étude sont les enseignants, néophytes ou experts, les collectifs de formateurs et les cadres de la formation : le prescripteur, les animateurs de bassin et les responsables de la formation de formateurs. Nous présenterons donc les effets de l'intervention à ces trois niveaux. Pour en rendre compte, nous convoquerons les éléments du corpus exploités dans la partie précédente ainsi que des traces issues de réunions des collectifs, restreint ou élargi, ne faisant pas partie du matériau de recherche destiné à produire des connaissances.

### 1.1 Effets produits sur l'activité des enseignants

La notion « *d'espace politique des choix* » avancée par Hubault nous paraît heuristique pour rendre compte des transformations engendrées par le dispositif. En effet, ce que permet le processus d'autoconfrontation, à partir des étonnements qu'il génère, des discordances vécues et des découvertes réciproques, c'est bien de produire des significations nouvelles sur l'activité de travail et par suite de permettre aux acteurs d'élargir le champ des possibilités d'action en se donnant des intentions renouvelées et en envisageant les opérations qui permettront de les réaliser.

C'est par exemple ce que fait Jérémy lorsqu'il revisite sa « *cécité didactique* » et met en perspective de nouvelles modalités de guidage de ses élèves, quand il découvre avec Guillaume, dans le geste du « *touche épaule* », un moyen de concilier des préoccupations contradictoires, ou encore quand il envisage sous un jour nouveau la manière dont il pourrait utiliser les réponses de ses élèves comme ressources pour son action. Dans chacun

de ces moments, Jérémy élargit « *l'espace politique de ses choix* » au sens où il parvient à recycler ses pré-occupations inhibitrices, soit son incapacité à guider les élèves dans leurs apprentissages moteurs pour leur permettre d'apprendre, en des occupations nouvelles qu'il peut envisager dès lors qu'il s'est construit les instruments lui permettant d'être « efficace malgré tout ».

Sur un plan plus général, grâce à la relation qui s'établit entre l'activité de travail et « *l'activité discursive par laquelle ils ont « repris la main » sur ce qu'ils ont perçu de leurs actes* » (Faïta & Saujat, 2010, p. 56), un processus de resignification de l'expérience s'initie, donnant lieu à recatégorisation et/ou renormalisations des situations examinées. Ainsi, le fait de proposer une situation « *qui tourne* » n'a plus pour seul objectif de garder le contrôle de la classe, de même que la non intervention immédiate sur l'activité motrice des élèves ne signifie plus un abandon définitif des objets de savoir ; pour ces enseignants qui se sentent « *investis d'un truc* » et ne se tolèrent que « *très peu d'erreurs* » dans la régulation des situations d'enseignement, ces constats partagés facilitent l'élaboration de compromis opératoires acceptables et élargissent de ce fait l'espace politique de leurs choix.

Cependant, au regard de la demande initiale, l'objet de notre intervention porte davantage sur la mise en mouvement de l'activité de formation que sur celle d'enseignement, en effet, l'analyse du travail de l'enseignant dans sa classe constitue pour nous une trappe d'accès à la réflexion sur la formation et un moyen pour repenser cette dernière.

## **1.2 Effets produits sur l'activité des formateurs**

La découverte des préoccupations et difficultés rencontrées par les enseignants néophytes, le repérage par les experts formateurs de certains aspects insoupçonnés de leur propre activité en classe passés sous silence en formation ont engendré des questionnements sur la nature des contenus délivrés et mis en mouvement les auto-prescriptions que s'assignent ces formateurs.

Nous avons repéré deux axes de transformation relatifs à la façon dont ils reconçoivent les outils proposés en stage.

D'une part, la formation est repensée sous l'angle de la construction d'une double technicité (Martinand, 1994), dans les pratiques de référence, et dans le guidage des activités et des apprentissages scolaires, alors qu'auparavant la deuxième restait souvent un point aveugle. Ainsi, Guillaume, mais aussi Yvan optent pour des compromis opératoires en réservant lors des stages des moments où les enseignants s'extraient de la pratique pour guider celle de leurs collègues, Sandra a construit la « *valise de guidage, très ciblée sur comment faire évoluer la tâche* », un document distribué en fin de stage pour armer les enseignants dans la régulation des apprentissages. Par ailleurs, les formateurs, tout en y restant attachés adoptent une position plus nuancée sur la pratique des stagiaires : eu égard aux différences de contextes et de comportements d'élèves et d'enseignants, ils conviennent du fait que la pratique des stagiaires ne permet pas de conclure sur ce que savent faire les élèves. Par contre, elle peut être l'occasion de vivre un dispositif, des contenus organisationnels, d'éprouver des entrées dans l'activité motivantes.<sup>42</sup>

D'autre part, nous observons le passage d'une posture où les outils sont pensés uniquement en référence à l'activité des élèves, à une posture où l'on conçoit des outils pour faciliter celle de l'enseignant. Même si leur mise à disposition passait par la construction d'une expérience corporelle, les contenus des formations étaient jusqu'alors essentiellement constitués de ce que Savoyant (2008) appelle les « savoirs de la tâche » ; c'est-à-dire des formalisations relatives aux transformations attendues chez les élèves à différents niveaux de compétence et la proposition de moyens, les situations d'apprentissage vécues par les stagiaires, permettant de les viser. Guider l'activité de lecture des enseignants en leur proposant un répertoire des réponses potentielles de leurs élèves dans une situation donnée plutôt que des critères d'analyse de la motricité, comme le propose Fabien, permettre l'appropriation du concept de « chemin », comme le suggère Eddy, ou encore aider les enseignants en stage à « *travailler sur la forme de la situation* » plutôt que se contenter de la donner, c'est mettre à leur disposition des « savoirs de l'activité », ces savoirs d'expérience « *constitués dans et pour l'activité dont ils assurent l'orientation* » (ibid. p. 92).

Le recours à la vidéo, facilité par l'essor des technologies numériques durant la période de l'intervention, paraît d'autant plus nécessaire que la durée des actions raccourcit. Il est

---

<sup>42</sup> Propos recueillis lors de la réunion du collectif élargi de novembre 2008

aussi porteur d'une transformation dans l'activité des formateurs au sens où il ne s'agit plus seulement de donner l'image de la compétence des élèves, mais aussi de donner l'image de la compétence du professeur, le formateur ou un stagiaire volontaire, qui gère sa classe en contexte réel.<sup>43</sup>

La palette des outils utilisés par les formateurs semble donc s'être modifiée et élargie, ouvrant ainsi sur des contenus de formation renouvelés.

Si la co analyse du travail enseignant apparaît bien comme source d'interrogations et de transformation de l'activité des formateurs, elle peut également servir de support à l'élaboration de ressources pour la formation ; nous avons évoqué plus haut la suite que nous pensions pouvoir donner au travail engagé avec le collectif restreint dans le cadre d'un Groupe de Production de Ressources reconnu conjointement par l'IUFM et l'Inspection Pédagogique Régionale. Bien que les conditions, matérielles, institutionnelles et financières, fussent réunies pour permettre à ce groupe de fonctionner, le projet n'a pas abouti. Comprendre la raison de cet échec nous paraît important pour mieux comprendre ce qu'est l'intervention. Selon Hubault, la « *bonne posture* » lorsqu'on se réclame d'une intervention de type clinique, c'est « *être au milieu sans être au centre et rejoindre le « client » - une organisation, des opérateurs, un projet- là où il en est* » (2007, p. 81) et non pas « *prétendre décider des routes à suivre* ». Si les enseignants engagés dans notre étude ont accepté de prendre sur leur temps personnel pour participer au protocole des autoconfrontations, et à certains retours en collectif, c'est dans doute parce que nous avons su « *[les] rejoindre dans [leur] histoire et [leur] offrir la ressource de la poursuivre* » (*ibid.*). Bien que la nature des ressources à produire dans le cadre de ce projet ait fait l'objet de discussions au sein du collectif restreint, l'initiative de sa constitution et la mobilisation de ses participants dans la préparation des journées de formation de formateurs nous incombe et ne correspondait pas à une demande du groupe, de fait, ayant décidé « *des routes à suivre* » nous n'étions plus dans la « *bonne posture* », notre fonction de responsable de formation prenant le pas sur celle d'intervenant. Guillaume dans un échange de mails traduit très bien les raisons de son désengagement : « *depuis quand sommes-nous responsables de la formation de formateurs ? J'ai la sensation de devoir produire des trucs pour alimenter ces journées, ce qui peut être une activité intéressante,*

---

<sup>43</sup> Idem.

*mais je n'ai jamais signé pour ça. Je me suis engagé dans un travail réflexif sur ma propre activité d'enseignant et de formateur en danse. Il me semble que la boucle est bien bouclée.* »<sup>44</sup>. Nous pouvons rajouter à cela la concurrence d'intérêts pour certains des participants déjà engagés dans les travaux du GTEP sur des problématiques davantage centrées sur la présentation de scénarii didactiques ou d'images de la compétence des élèves, du coup, le temps de travail collectif que permettait la convocation aux trois journées ne pouvait pas être mis à profit de manière satisfaisante, la participation à ce projet engendrant une frustration de ne pas pouvoir s'inscrire dans les collectifs préexistants. Ainsi, l'activité collective que nous pensions promouvoir en mobilisant le collectif de travail sur un travail collectif (Caroly, 2010) à travers ce projet de production de ressources, s'est trouvée en conflit avec les autres activités de ses membres. Cependant, même si la formation de formateurs n'a pas été directement alimentée par les ressources produites dans le cadre de ce projet, nous continuons de repérer les effets de l'intervention au niveau de la prescription.

### **1.3 Effets produits sur l'organisation de la formation**

L'intervention a-t-elle permis d'élargir l'espace politique des choix pour les cadres en charge de l'organisation de la FC EPS ?

Nous avons signalé plus haut la rupture institutionnelle survenue pendant le déroulement de l'intervention : la disparition du dispositif décentralisé à la rentrée 2011 et la suppression des animateurs de bassin ont entraîné une forte réduction des espaces de négociations entre formés et formateurs ; d'autre part, les restrictions budgétaires associées à la « RGPP » ont conduit à un calibrage des actions sur un format réduit à deux journées, les marges de manœuvre dont disposaient les organisateurs de la FC se sont trouvées par conséquent extrêmement réduites et notre intervention n'a pas eu d'effets sur la conception des dispositifs de formation, même si, à la suite du retour au collectif de Mars 2008, certaines propositions ont été avancées, notamment sur le suivi des stages, que les formateurs souhaitaient envisager comme un accompagnement des stagiaires dans leur travail ordinaire et non plus, comme c'était le cas jusqu'alors, comme une suite de la formation : un stage « niveau 2 ». Cependant, nous avons fait retour sur les travaux du

---

<sup>44</sup> Echange de courriel entre le chercheur et Guillaume, janvier 2012

groupe auprès de notre commanditaire, l'IA-IPREPS en charge du dossier formation continue et si l'intervention n'a pas engendré de transformation au niveau de la prescription primaire, elle a cependant eu des conséquences sur la prescription secondaire. En effet, la formation de formateurs, durant toute la période de l'intervention, mais encore à l'heure actuelle a vu ses objectifs s'infléchir ; la dimension didactique n'est plus la seule valorisée comme centre de gravité des actions à conduire, et les contenus des journées, à la demande du prescripteur, se sont déplacés vers une réflexion sur l'activité des formateurs et les « ingrédients » des stages. Enfin, ces journées sont en partie alimentées, toujours à la demande du prescripteur par des interventions ponctuelles de l'intervenant-formateur en appui sur ce travail de recherche ; ainsi, nous avons présenté lors de la dernière journée en juin 2014, les migrations de places que l'activité des élèves occupe dans celle de l'enseignant, ceci pour sortir d'une forme de dichotomie opposant le « prof-animateur » au « prof-enseignant », et nous avons en « commande » une intervention sur les instruments de l'activité de l'enseignant d'EPS. Pour Saujat (2009) « *concernant l'intervention réalisée, l'objectif de notre entreprise est atteint lorsque nous sommes en mesure de renvoyer au collectif, au terme du travail présenté, le produit de celui-ci. Il lui appartient alors de s'en emparer et de poursuivre une conception renouvelée de son activité sur la base des savoirs nouveaux produits en commun* » (p. 272). L'inflexion que nous avons donnée à la formation des formateurs nous semble aller dans ce sens.

Pour autant, nous voudrions nous inscrire ici dans un débat déjà ancien sur la finalité de l'intervention ergonomique. Clot nous rappelle la « dispute » opposant sur ce sujet J. Duraffourg et F. Daniellou lors d'une journée organisée en l'honneur l'Alain Wisner. Alors que, pour Duraffourg, le travail de l'ergonome consiste, et peut-être s'arrête à « *instruire le point de vue du travail réel pour asseoir une capacité d'interpellation des dirigeants* » (Clot, 2008a, p. 43), Daniellou ouvre la controverse avec une proposition différente : « *Nous n'épuisons pas nos capacités d'intervention sur les situations de travail si nous croyons qu'il suffit de faire une description juste de l'activité des opérateurs de l'atelier, des ouvriers et de la transmettre tel un paquet cadeau à l'encadrement* » (Daniellou, 2004, p. 88, cité par Clot). C'est aussi ainsi que nous comprenons Caroly et Barcellini lorsqu'elles proposent de concevoir des « *organisations capacitantes* » nécessitant dans un premier temps « *d'aider l'encadrement à être en capacité de reconnaître les formes de réorganisation du travail des opérateurs et des opératrices qui permettent des débats sur*

*le sens du travail et sa qualité : de les prendre en compte dans la reconception des organisations et de concevoir des organisations qui laissent la place à ces débats et à des formes de réorganisation des règles* » (2013, p. 43), et dans un second d'outiller ces débats par la conception de supports artefactuels. L'ancien dispositif de la FC EPS, avec ses réunions regroupant les animateurs de bassins en charge de l'organisation de la FC, les formateurs et les prescripteurs, offrait les espaces potentiels de communication, de débat et de régulation entre les différents participants engagés dans le travail collectif, avec sa disparition, il devient important de créer de nouvelles conditions pour que ce travail puisse se faire ; notre projet avorté de production de ressources participait selon nous de la création de telles *organisations capacitanes* et constitue à nos yeux une perspective pour de futurs travaux.

Après cette synthèse des résultats relatifs à la visée transformative de notre travail, nous allons nous intéresser à sa portée épistémique.

## 2 VISEE EPISTEMIQUE

*« La connaissance que vise à produire le chercheur, à partir de l'intervention ou dans celle-ci, doit créer du mouvement, ouvrir à de nouveaux développements, relier à d'autres questionnements »* (Hubault, 2007, p. 82)

Dans cette partie de présentation des résultats, nous apporterons des réponses à nos questions de recherche, et nous ouvrirons la discussion en les faisant dialoguer avec d'autres résultats, issus des travaux de notre équipe ou élaborés dans d'autres cadres théoriques.

### 2.1 Comment un enseignant d'EPS expérimenté se développe-t-il suite à une action de formation continue ?

Ainsi que le précisent les cahiers des charges successifs dans la période de notre intervention, les objectifs visés dans les actions de formation que nous avons étudiées consistent à *« Actualiser des connaissances didactiques sur les APSA et des savoirs professionnels conduisant à l'acquisition des compétences énoncées par les programmes »*. Le contenu des formations articule principalement des connaissances

technologiques et didactiques sur l'APSA concernée, des connaissances sur les différents niveaux de compétences des élèves et des batteries de situations permettant leur acquisition et leur évaluation, enfin, nous le rappelons, le mode de transmission privilégié est le recours à l'expérience vécue de la pratique physique.

Comment ces artefacts prescriptifs sont-ils reconçus par les enseignants lorsqu'ils les insèrent dans leur activité quotidienne en vue d'accroître leur pouvoir d'agir ? Vont-ils se coordonner, se substituer, voire entrer en conflit avec les instruments pré-existants, autrement dit, comment est convoquée toute l'expérience incorporée du métier ? Nos analyses nous permettent d'apporter des réponses à ces questions motivant notre recherche.

### **2.1.1 Une « orientation partagée » de l'activité**

Lorsqu'ils sont confrontés, pour la première fois, à l'enseignement d'une nouvelle APSA, ces enseignants expérimentés et néanmoins néophytes se développent dans le dépassement des conflits issus des tensions entre expériences passées et actuelles ; si le sens qu'ils donnent à leur activité génère des « pré-occupations » relatives aux apprentissages moteurs de leurs élèves, la recherche du maintien d'une forme d'efficience les conduit à valoriser des occupations dont le but est de « faire tourner » la classe. Quelle que soit l'issue des conflits ainsi engendrés, ils trouvent une origine commune dans une interférence d'intentions (Clot, 1999, p. 19) incluant toujours celle de faire aboutir l'enjeu de savoir ; nous constatons ici une différence avec la façon dont se développent les enseignants débutants dont l'activité peut-être, par moments, exclusivement tournée vers eux-mêmes. Saujat (2001, 2004a, 2004b, 2010) propose un modèle de développement de l'enseignant débutant selon un processus alterné parce qu'animé de dynamiques tantôt centripètes, c'est-à-dire prioritairement tournées vers l'activité relative à soi-même, tantôt centrifuges lorsque l'activité relative aux élèves, reprend ses droits. Même si, dans cette perspective de conception wallonienne, il convient de concevoir que « *la domination de l'une ou l'autre orientation [...] ne se réalise pas sans partage* » (Bautier et Rochex, 1999, p. 38) et qu'il s'agit de les envisager dans leurs rapports de subordination réciproque, la recherche d'une efficacité relative à soi-même peut devenir chez les enseignants débutants un objet central de préoccupations et d'attention occultant dans un premier temps l'émergence de préoccupations relatives à l'activité des élèves. Pour nos enseignants expérimentés nous filerons volontiers la métaphore sportive de « *l'orientation partagée* » du joueur de sport

collectif : là où le débutant pour assurer la maîtrise de l'échange de balle avec son partenaire s'oriente face à lui en oubliant la cible et la direction du jeu, le joueur plus expert est capable d'orienter ses appuis de telle sorte qu'il puisse par exemple recevoir un ballon de l'arrière tout en conservant la possibilité de s'informer sur et d'agir vers la cible. Si la cible représente « l'objet d'horizon » du travail de l'enseignant, l'apprentissage des élèves, l'intention de l'atteindre est toujours présente chez ces enseignants et leur affectation est d'autant plus grande s'ils n'y arrivent pas, notamment parce qu'ils ne parviennent pas transformer les artefacts prescriptifs proposés en formation en instruments de leur activité dans ces situations de travail inédites.

Nos analyses nous ont permis de mettre l'accent sur la manière dont certains de ces artefacts proposés en formation, notamment les situations d'apprentissage vécues par les stagiaires, sont mobilisés dans la pratique quotidienne, occupent des places successives dans les différentes dimensions de l'activité de l'enseignant et entretiennent entre eux des rapports évolutifs.

### **2.1.2 La tâche scolaire et de l'activité motrice des élèves**

L'instrument privilégié de l'enseignant est la tâche scolaire assignée aux élèves et celles que les formateurs proposent à leurs stagiaires sont choisies pour leur pertinence didactique et argumentées en ce sens, le recours à la pratique physique ayant pour objectif de faire vivre à ces professeurs l'expérience des apprentissages moteurs destinés aux élèves. Lorsqu'ils rapatrient dans leurs pratiques quotidiennes les outils délivrés en formation nos enseignants utilisent d'abord ces tâches scolaires comme des *moyens* pour mettre leurs élèves au travail afin de garder la maîtrise du déroulement de leur cours. Ces tâches sont alors choisies parce qu'elles garantissent l'adhésion des élèves, et le recours à des situations plutôt fermées, comme les situations de reproduction de modèle en danse, est valorisé car il diminue l'incertitude quant à leurs réponses possibles ; ce qui prime alors, c'est un souci d'efficacité et de confort professionnel. Cependant, cette activité relative à soi-même est rapidement doublée d'une préoccupation liée à l'activité d'apprentissage des élèves et la tâche scolaire va revêtir une « multi-fonctionnalité », ergonomique comme nous venons de le voir, et « doublement didactique » (Laurent & Saujat, à paraitre) au sens où elle a non seulement le statut d'*objet* de conception voué à devenir un *moyen*

d'apprentissage pour les élèves, mais aussi celui de *moyen* de l'activité de l'enseignant, qui apprend de ses élèves grâce à l'activité qu'elle déclenche. En instrumentalisant les tâches pour prendre de l'information sur ce que sont capables de produire leurs élèves, Eddy ou Jérémy ont élaboré des ressources intermédiaires pour surmonter leur propre difficulté à lire leur motricité et, par suite, à pouvoir intervenir sur leur activité motrice. Nous retrouvons ici une caractéristique de l'activité des débutants, pour lesquels les élèves sont d'abord un *moyen* de découvrir et d'apprendre le métier (Saujat, 2002; Saujat, 2004a, 2004b), cependant, ce qui est en jeu n'est pas de même nature : là où les débutants restent centrés sur eux-mêmes à la recherche d'une gestion de soi, leurs aînés sont animés d'une dynamique centrifuge à la recherche d'indices sur l'activité des élèves. C'est à partir des ressources ainsi construites qu'ils pourront, comme le fait l'expert, réguler en direct et s'appuyer sur les réponses de leurs élèves pour faire avancer collectivement le savoir, l'activité des élèves confrontés à la tâche scolaire devenant ainsi l'objet et l'instrument de leur intervention. Nous pouvons dire alors que l'usage premier qui est fait de la tâche et qui la détourne momentanément de l'objectif que lui attribuait son concepteur en termes d'enjeu de savoir, permet aux enseignants d'engager le processus d'instrumentation nécessaire à la construction de l'entité instrumentale.

Si la tâche scolaire change de statut dans l'activité de l'enseignant, celle des élèves également, puisque d'abord essentiellement activité d'autrui, potentiellement dirigée contre la leur, elle est ensuite l'objet de leur activité dans sa dimension constructive avant d'en devenir l'objet et l'instrument dans sa dimension productive. Cela révèle une véritable dialectique outil-objet (Douady, 1986) au sein de laquelle activité des élèves et tâches scolaires vont changer de place dans l'activité du professeur, étant tout à tour et de façon réciproque outil d'une activité dont l'autre terme est l'objet.

Ces constats nous amènent à ouvrir deux axes de discussion.

D'une part, nous trouvons matière à questionner les relations entre action didactique et activité professorale en pensant à nouveaux frais la partition que fait Goigoux (2007) lorsqu'il distingue deux principales logiques entre lesquelles les enseignants cherchent une forme d'équilibre : la logique des savoirs enseignés et celle de la conduite de la classe. Si nous souscrivons à leur existence, nous nous proposons de penser leurs rapports sous un

angle plus dialectique. En effet, quand « faire tourner la classe » permet à l'enseignant de se construire, la logique de la conduite de classe ne vient pas en concurrence avec la logique didactique mais constitue au contraire un instrument d'accès à cette dernière. En ce sens les apports empiriques de nos travaux confortent, tout en les nuanciant au regard des caractéristiques de notre milieu de travail, certaines hypothèses avancées par l'équipe ERGAPE, hypothèses selon lesquelles l'analyse de l'activité professorale peut fonctionner comme une zone de développement potentiel pour l'action didactique (Roustan & Saujat, 2008; Bertone & Saujat, 2009). Nous pouvons ainsi nous inscrire dans le dialogue engagé par notre équipe avec les didacticiens et plus particulièrement avec ceux qui, au sein de l'approche comparatiste, étudient les phénomènes de transposition didactique « à partir d'une analyse ascendante prenant source dans la pratique conjointe des professeurs et des élèves » (Amade-Escot, 2013, p. 19). Nous partageons avec ces auteurs certaines préoccupations comme le souci d'accéder aux dynamiques à l'œuvre dans le fonctionnement du système didactique afin de comprendre la manière dont les enseignants mobilisent en situation les ressources nécessaires à l'action. Et nous pouvons rapprocher nos résultats de ceux de Monnier (2009) relatifs aux empêchements de l'activité d'enseignants d'EPS expérimentés en milieu difficile ; nous retrouvons auprès de nos néophytes ces « *préoccupations multiples dans lesquelles les enseignants tissent leur activité de travail* » (p. 447), sans que n'en soient évacuées celles relatives à la poursuite de l'aboutissement de l'enjeu de savoir, de même que « *le maintien d'un topos surplombant endossé par les professeurs* » et le recours « *à une conduite très serrée de la chronogénèse* » (Amade-Escot & Venturini, 2009, p. 31), correspondent à la manière dont nos enseignants instrumentalisent les outils proposés en formation. Nous suivons toujours Monnier lorsqu'elle considère que l'attachement du professeur à « l'objet d'horizon » lointain, celui de rendre possible l'aboutissement de l'enjeu de savoir, donne son sens à l'action didactique et peut devenir source de difficultés et de souffrance au travail (Monnier & Amade-Escot, 2009), par contre nous ne ferons pas de la prise en compte de ce motif d'agir une condition ou un préalable à l'intelligibilité de l'activité professorale, nous craindrions de sous-estimer les dimensions subjectives mobilisées par les enseignants dans le *tissage* (Daniellou, 1996) auquel ils se livrent pour faire leur travail.

Notre deuxième axe nous amène à discuter avec les tenants de la didactique professionnelle ; ils distinguent deux activités, l'une de nature productive et l'autre de

nature constructive (Samurçay & Rabardel, 2004), en les situant sur des empan temporels différents et en considérant qu'en situation de travail, l'activité constructive ne peut advenir que sous forme d'apprentissage incident, n'étant alors qu'un effet de l'activité productive ; nos résultats donnent raison à Clot qui discute au plan théorique cette distinction et considère que *« l'activité médiatisante ordinaire, quand elle n'est pas empêchée, est productive de capacités. Elles s'y construisent »* (Clot, 2008a, p. 22). Nous pencherons donc plutôt pour une approche considérant deux dimensions au sein d'une seule et même activité du sujet.

### **2.1.3 Le corps : objet et instrument de l'activité de l'enseignant d'EPS.**

Le corps de l'enseignant comme instrument de son activité est sollicité avec une densité particulière en EPS : médiateur des rapports sociaux et porteur de techniques spécifiques parfois complexes nécessaires à l'accomplissement de gestes de métier, il est aussi l'objet de l'activité de l'enseignant qui doit permettre à ses élèves de s'approprier des savoirs du corps. Si les experts disposent des automatismes leur permettant de mobiliser une motricité spécifique à l'APSA concernée tout en réalisant les gestes d'observation, d'écoute et d'intervention sur et dans les réalisations motrices des élèves, ce n'est pas le cas des néophytes. Au cours d'un processus d'instrumentation de l'organisme (Tomás et al., 2009), ces techniques du corps vont revêtir le statut d'objet avant de devenir des instruments de leur activité. Nous distinguons celles qui relèvent de l'activité du pratiquant et celles qui concernent les gestes professionnels de l'enseignant.

Les premières, relatives la construction d'une gestualité spécifique à l'APSA, font l'objet d'un travail en formation, amorçant ainsi un processus d'instrumentation qui se poursuivra après la formation, nous l'avons vu avec Eddy qui répète à la maison, ou Jérémy qui s'inscrit dans une association, mais aussi à l'occasion des autoconfrontations, lorsque Guillaume, par exemple, revient sur la manière dont Jérémy réalise des « passe-passe ». Par contre, et ce n'est pas le moindre paradoxe, alors qu'une grande place est accordée à l'expérience corporelle passant par la pratique vécue des APSA, la fonction instrumentale du corps dans l'activité enseignante constitue un impensé des formations et sa construction reste du seul ressort de l'enseignant lorsqu'il retrouve sa classe.

Là encore, nous nous retrouvons face à un processus de migration fonctionnelle au cours duquel, les habiletés motrices ou perceptives nécessaires à la mise en jeu de gestes de métier efficaces, doivent d'abord prendre le statut d'objets à part entière dans l'activité des néophytes avant de se constituer en instruments : c'est ce que fait Jérémy quand il cherche la caisse claire pour soutenir l'activité de ses élèves, c'est aussi ce qu'ont permis les co-analyses avec le « touche-épaule » ou le geste de comptage de Guillaume.

Ces résultats mettent en exergue le caractère incarné de la compétence (Daniellou & Aubert, 1999) souvent minoré dans la conception du métier d'enseignant et des formations qui s'y rapportent. Par contre, si nos enseignants néophytes peinent à utiliser leur corps au service d'une intervention sur la motricité spécifique de leurs élèves, ils savent mobiliser le geste, la voix, ou l'œil (Amigues, 2000) comme instruments de régulation des comportements sociaux de leurs élèves, et en user pour donner le change dans des situations délicates : « *je fais semblant de m'occuper des élèves, je donne des banalités : « allez bouge un peu ! », j'ai pas vu s'il a bougé ou pas, je dis des trucs pour qu'ils sentent que je suis là, mais ce que je dis, c'est du flamby ; c'est uniquement qu'ils sachent que je suis là ; ça, ça m'arrive, hein* » (ACC Eddy/ collectif, Tr J 68).

Ainsi les instruments fraîchement construits vont se coordonner, se substituer, voire entrer en conflit avec les instruments préexistants. Intéressons-nous par conséquent à la façon dont est convoquée toute l'expérience incorporée du métier, autrement dit au rôle du genre dans le développement de leur activité ?

#### **2.1.4 La fonction développementale du genre**

La non maîtrise provisoire d'un usage expérimenté du genre professionnel génère, au sein de l'activité de ces enseignants, des conflits dont l'issue est incertaine ; si les tensions entre sens et efficacité se font trop fortes, ces enseignants, très affectés par la mise à mal de leur pouvoir d'agir, peuvent, pour se protéger, produire des mécanismes défensifs n'ouvrant pas la voie à la production des nouvelles normes professionnelles nécessaires pour reprendre la main sur la situation, constituant ainsi un frein à la pénétration des contenus de la formation dans les pratiques quotidiennes. Le genre peut, dans ce cas, devenir une source d'empêchement de leur activité : d'un côté il fait défaut en n'offrant plus, momentanément, les ressources nécessaires pour l'action, de l'autre, il demeure très présent en terme

d'obligations que s'auto prescrivent ces professionnels, d'idée qu'ils se font de leur travail et d'eux-mêmes, de sens qu'ils attribuent à leur action (Laurent & Charpentier, 2013). Cependant, cette « panne » du genre vécue sur le mode d'une régression génératrice d'insatisfactions professionnelles, peut également jouer un rôle positif et créatif dans le processus de maîtrise progressive de ces situations inédites. Le genre devient alors simultanément ou alternativement source et ressource du développement de l'activité.

Nous avançons l'hypothèse d'un usage mixte du genre « enseignant d'EPS », au sens où, ces professeurs mobilisent conjointement des « *manières de prendre les choses et les gens* » (Clot & Faïta, 2000, p. 12) caractéristiques des enseignants débutants, et des règles de métiers que l'on rencontre chez les professionnels expérimentés. Une observation plus fine de ces usages nous a permis de mettre à l'épreuve et d'élargir la base empirique de l'hypothèse du « genre débutant » sur laquelle travaillent certains chercheurs de notre équipe et de mieux comprendre le concept lui-même en reconnaissant dans ce qui « fait genre », davantage la manière et les raisons de mettre en œuvre telle ou telle règle de métier que la règle elle-même. Nos résultats confortent et élargissent les propositions avancées par Saujat (2010) lorsqu'il voit, dans la façon dont les débutants détournent les ressources expertes, les manifestations de leur intentionnalité, de leur vouloir-faire ; ce n'est pas autre chose que nous constatons lorsque nos enseignants expérimentés produisent des ressources intermédiaires pour recycler leurs préoccupations, la différence résidant, comme nous l'avons vu, dans la nature de ces dernières. De même que, pour Bakhtine, « *le vouloir dire se réalise avant toute chose dans le choix d'un genre de discours* » (1984, p. 286), le vouloir-faire de l'enseignant détermine le choix d'un genre dans lequel il va pouvoir se réaliser. Ainsi, ce n'est pas le genre qui est au principe de l'activité, c'est l'activité personnelle qui est au premier plan et se réalise dans le genre retravaillé et instrumentalisé par le sujet. Nous retrouvons autour du genre la dialectique outil-objet évoquée plus haut lorsque, de moyen de l'enseignant qui cherche à reprendre la main sur une situation de travail délicate, il devient objet de réorganisation pour satisfaire au dessein du sujet.

C'est ce qui se produit lorsqu'à la faveur d'un processus de décontextualisation permis par le dispositif, les difficultés singulières sont reconsidérées comme des questions de métier, et deviennent objets d'étude au sein des collectifs. La dimension transpersonnelle peut

remplir une fonction de médiation grâce à laquelle chacun va reprendre la main sur les empêchements rencontrés dans sa propre pratique.

## 2.2 Quelles connaissances nouvelles sur la situation de formation ?

Le questionnement suscité autour des situations de formation, et par suite, l'amorce de leur développement entraîne une meilleure connaissance du fonctionnement même de ces situations.

### *Une formation déséquilibrée au profit des savoirs de la tâche*

Nous pouvons reprendre à notre compte les constats de Gal-Petitfaux concernant les contenus de formation : « *Bien qu'ils aident à prévoir ce qu'il y a à faire dans une leçon, nous avons pointé leurs limites : ils n'expliquent pas ce que font réellement l'enseignant et les élèves<sup>45</sup> en situation de classe, c'est-à-dire comment ils s'approprient ces formes de travail pour travailler ensemble dans une classe* » (Gal-Petitfaux, 2011, p. 137).

Les « savoirs de l'activité » de l'enseignant s'illustrent comme l'impensé de ces formations. Les artefacts que constituent les tâches scolaires sont présentés « vidés » de l'activité qui leur a donné vie, celle de leurs concepteurs et de celles qui leur donnent corps dans l'activité conjointe des enseignants et des élèves.

Nos résultats montrent à plusieurs reprises que les gestes médiatisant la relation que l'enseignant entretient avec ses élèves à propos des objets de savoir pour faire de la tâche un réel milieu pour l'étude sont passés sous silence en formation. Ce défaut d'élaboration des schèmes d'action instrumentée (Rabardel, 1995a), comme les gestes d'étayage mobilisés par les experts pour soutenir l'activité d'apprentissage des élèves, mais aussi de ce qu'il convient d'appeler des schèmes d'usage davantage orientés vers la gestion des propriétés de l'artefact, par exemple le fait de « *travailler sur la forme de la situation* » ou « *la façon de gérer l'espace, de grouper les gamins* » renvoient les enseignants à eux-mêmes lorsque, de retour en classe, ils doivent faire des choix dans la manière d'insérer les nouveaux outils dans leur activité. Or, nous venons de voir le rôle développemental que peut jouer le collectif, en tant qu'histoire sédimentée du métier dans le dépassement des difficultés personnelles. « *C'est en produisant son milieu pour vivre avec les autres ou*

---

<sup>45</sup> soulignés par l'auteure

*contre eux, en s'adressant à eux ou en s'en détournant, mais toujours en comparaison avec eux et au contact du réel, que le sujet se construit* » (Clot, 2008a, p. 20). Ne pas aborder ce processus d'instrumentation au moment de la formation, c'est se priver de cette dimension sociale du développement mais c'est aussi s'exposer à des malentendus, comme nous l'avons vu avec la question de la démonstration en danse.

Si l'activité de l'enseignant est peu représentée, celle des élèves n'est pas toujours visible ni rendue lisible, c'est la raison pour laquelle, à plusieurs reprises les formateurs envisagent l'introduction de repères en terme de répertoire, d'indicateurs, de signaux...pour en rendre compte.

### ***Une formation qui concerne davantage le pratiquant que l'enseignant***

Confrontés à une forte demande de pratique, les formateurs font de l'engagement des stagiaires dans un rôle de pratiquant leur instrument privilégié d'intervention. Cette importance accordée à l'expérience corporelle valorise la construction d'une technicité dans les pratiques de référence au détriment de celle qui relève du guidage des activités et des apprentissages scolaires (Martinand, 1994). Notre étude ne nous permet pas d'aller au-delà de ce constat mais nous avons suggéré qu'une raison de cet usage pouvait résider dans leur maîtrise par les formateurs de ce type de situations, proches de celles qu'ils vivent au quotidien ; ce serait donc ici une recherche d'efficacité subjective qui participe de leurs choix. Nous voyons là matière à explorer de nouvelles directions de recherche en orientant notre questionnement sur l'activité de ces formateurs « *professionnels du travail en question* » (Durand, 2009), rarement appréhendée dans la littérature scientifique si ce n'est dans l'activité de conseil en formation initiale (Mussard et al., 2010). A l'instar du professeur amené à enseigner une activité nouvelle, nous pouvons considérer que l'enseignant d'EPS ponctuellement recruté sur une mission de formation vit une situation de transition professionnelle et si nous suivons Malrieu sur son postulat de l'intersignification des conduites, nous souscrivons à l'hypothèse de l'existence « *d'une construction dialectique des expériences et des structures psychologiques et d'une non subordination des unes aux autres* » (1979). Il sera alors intéressant d'étudier la manière dont il s'inscrit dans le flux d'un nouveau genre d'activité (Laurent & Charpentier, 2013), et parvient (ou pas) à « *se défaire de nombreuses activités – les siennes et celles des autres*

– *pour, paradoxalement, pouvoir agir* » (Clot, 1999, p. 58), tout en convoquant son expérience incorporée du métier d'enseignant d'EPS.

Pour autant, c'est bien ce qu'ils ont vécu corporellement pendant l'action de formation continue qui permet aux enseignants de se construire un arrière-plan expérientiel susceptible d'une part d'alimenter la construction d'une référence dans ces nouvelles APSA (Arnaud-Bestieu & Amade-Escot, 2010), d'autre part de se rassurer par le fait de disposer d'une batterie de tâches d'enseignement qu'ils ont eux-mêmes physiquement éprouvées. Si pour les didacticiens la construction de la référence est à comprendre essentiellement au regard des objets de savoir mis à l'étude pour les élèves, dans le cadre théorique qui est le nôtre, nous l'entendrons aussi comme ce à quoi la pratique de l'APSA en question renvoie pour l'enseignant en termes d'usages de soi; nous n'oublions pas ce que danser signifie pour Eddy.

Enfin, nous avons constaté que cette entrée par le vécu des situations d'enseignement pouvait modifier la nature de l'engagement des stagiaires ; l'objet de leur activité se déplace vers la construction d'habiletés de pratiquant, ce qui peut entraîner, outre l'occultation de débats fondamentaux, des évaluations erronées sur les réponses possibles des élèves.

## **2.3 Quelles connaissances sur l'intervention ? Retour sur la méthodologie**

### **2.3.1 Les effets du cadre des autoconfrontations**

Nous pouvons repérer au fil de nos analyses des régularités dans le processus développemental de l'activité des enseignants ou des formateurs ; deux mécanismes peuvent être identifiés de façon récurrente.

#### ***Les mouvements de migration fonctionnelle***

L'originalité de notre dispositif repose sur l'organisation des confrontations entre « *néophytes-formés* » et « *experts-formateurs* » ; leur inscription dans une pluralité de mondes vécus, celui de l'enseignement d'EPS, celui de la formation continue, et aussi celui

du milieu de travail associé à la recherche a ouvert la possibilité de les « *explorer l'un par l'autre* » (Clot, 1999, p. 52).

Ainsi, nous avons identifié des mouvements de migration fonctionnelle au cours desquels les instruments de l'activité de classe, à la faveur des interactions dialogiques sont devenus des objets de réflexion pour les formateurs, puis des instruments de la remise en chantier de la formation. De façon réciproque, la réflexion sur l'activité de formation entraîne parfois une reconception des instruments de l'intervention en classe ; c'est le cas de Fabien qui inclue dans la planification de ses leçons les repères anticipés qu'il préconisait de délivrer en formation, mais aussi celui de Guillaume qui a repensé sa manière d'enseigner le Hip hop pour en faciliter la transmission auprès de ses collègues. Nous pouvons donc affirmer que l'hypothèse de travail consistant à provoquer un « frottement des genres » (Saujat, 2010) entre formateurs et formés a été productive, sans doute facilitée par les temporalités à l'œuvre au cours de l'intervention. En effet, les contraintes diverses auxquelles nous avons dû faire face, nous ont conduite à bousculer la chronologie du protocole de sorte que les différentes phases se sont davantage enchevêtrées que succédées, multipliant les occasions pour les protagonistes de changer de statut au sein du dispositif.

Cependant si les découvertes réciproques ont suscité des étonnements propres à mettre en mouvement les activités de chacun, si les échanges dialogiques ont été nombreux et intenses, nous faisons aussi le constat d'un faible nombre de controverses alors que les autoconfrontations croisées sont précisément censées les provoquer ; en effet « *à cette phase de l'expérimentation clinique, ce que les professionnels partagent alors est moins intéressant que ce qu'ils ne partagent pas. La recherche de la controverse est donc au principe de l'auto-confrontation croisée dont la première victime, si l'on peut s'exprimer ainsi, est la belle unité du " on "* » (Clot, 2005a, p. 52). Nous soumettons deux hypothèses pour expliquer cela : d'une part, nous pouvons mettre en cause l'habileté de l'apprenti-analyste dont les actes de relance ont parfois fait défaut pour entretenir une controverse naissante et nous y reviendrons plus loin ; d'autre part, nos binômes, bien que composés de pairs sans rapport hiérarchique, ne concernent pas des collègues de même niveau d'expertise et les positions énonciatives dans les dialogues s'en ressentent parfois : l'expert pouvant adopter une posture en surplomb, d'évaluation bienveillante à l'adresse d'un néophyte dont le dessein discursif est saturé d'argumentation et de justifications, ce n'était

donc pas le « on » mais les « je » qui prenaient place dans la « chaîne de l'échange ». Nous pourrions y pallier en modifiant légèrement l'architecture du dispositif : en travaillant dans une même APSA avec deux dyades associant un formé à un formateur, nous pourrions réaliser les autoconfrontations croisées entre les deux formés et les deux formateurs et provoquer le frottement des genres lors de retours dans un collectif restreint à ces quatre interlocuteurs organisés autour des points de controverse issues des ACC.

### ***Décontextualisations et ouverture de controverses professionnelles***

Mais nous avons aussi constaté des évolutions de ces positions lorsque les difficultés singulières, reconsidérées comme des questions de métier, devenaient objets d'étude et de dispute professionnelle, la « *belle unité du " on "* » pouvait alors être remise en cause, au sein des collectifs. Ceci nous amène à envisager avec prudence une pratique de formation au cours de laquelle le « frottement des genres » laisserait en face à face formé et formateur, nous préférons envisager des regroupements favorisant la co-analyse entre formés, leur donnant ainsi la possibilité de découvrir et confronter la nature de leurs préoccupations et difficultés et de débattre sur les différentes façons d'y faire face, avec le concours des formateurs.

Dans le cas de la formation continue, l'équipe pédagogique EPS nous semble le lieu privilégié de ces échanges ; donnons raison ici aux propos tenus par Jacqueline Marsenach : « *il semble, en effet, que réfléchir et décider d'agir avec d'autres aient pour conséquence une décentration par rapport au vécu pédagogique personnel* » (1982a, p. 106) ; encore faut-il, dans un premier temps, favoriser les inscriptions collectives aux actions de formation et, dans un second, créer les conditions pour que ces échanges aient lieu. Nous pensons qu'il y a là matière à réfléchir pour alimenter les formations hybrides, articulant journées en présentiel et suivi à distance, en train de se développer dans les plans de formation académiques via la plateforme numérique M@gistere, mise à disposition par l'éducation nationale.

Dans le cas de la formation initiale, Bertone et Saujat ( 2013) plaident la pertinence d'un programme de recherche visant à comprendre et formaliser les conditions d'une co-analyse réflexive de leur expérience de classe susceptible d'engendrer, chez les enseignants novices, un développement de leur activité ; ils concluent à la nécessité de leur permettre

de multiplier les points de vue sur leur propre expérience et pour cela, de concevoir des « dispositifs qui engagent des acteurs multiples dans des contextes dialogiques différents » (p. 188) .

### 2.3.2 Les limites dues au chercheur

Le rapport de « l'apprenti-ergonome » aux modèles d'intervention qu'il choisit de mobiliser n'est pas un rapport de soumission à une prescription (Daniellou, 2006b). Cet auteur, préfère le considérer sous l'angle d'une genèse instrumentale. L'artefact, dans notre cas le cadre méthodologique des autoconfrontations, a été modifié pour mieux servir nos objectifs ou pour faire face aux contraintes temporelles de l'intervention et nous venons de commenter les effets de cette instrumentalisation.

Mais la genèse instrumentale concerne aussi l'ergonome en formation et suppose la construction de schèmes d'utilisation. Bien que les concepteurs du dispositif se défendent d'une quelconque modélisation comme par exemple la préconisation d'actes de relance spécifiques dans la conduite des autoconfrontations, car « proposer un "modèle" en matière de conduite de la procédure d'autoconfrontation serait en parfaite contradiction avec les fondements de la démarche » (Faïta & Vieira, 2003, p. 67), ils nous alertent sur les précautions à prendre pour garantir le maintien du mouvement dialogique autour de ce que les protagonistes voient qu'ils font.

Etre « celui qui ne sait rien ou presque du travail, en tout cas du travail de cet opérateur-là, celui aussi qui ne connaît rien du langage : « langage cheminot », « langage » de la cimenterie[...] jouer le rôle de celui à qui le travail de l'autre doit être appris [...] pour tenter de mettre en mots avec lui, et non pour lui » (Clot & Faïta, 2000, p. 23) sont autant de défis rendus difficiles à relever pour un chercheur-analyste débutant, qui plus est, du même métier que les professionnels engagés dans l'analyse. « Si les interlocuteurs ont présent à l'esprit le même sujet, ils se comprennent parfaitement à l'aide d'un langage abrégé au maximum et à la syntaxe extrêmement simplifiée » (Vygotski, 1997, p. 467). Cette « compréhension à demi-mot » (*ibid.*) ne facilite pas la production d'un énoncé concret « là où peut-être il serait demeuré dans le non-dit » (Faïta & Vieira, 2003, p. 64).

L'autre écueil à éviter réside dans le fait d'« adopter la démarche des acteurs, qui pour leur part pensent ce que pourrait ou devrait être leur travail » (*ibid.* p. 59) ; or nous nous

sommes parfois complètement impliquée dans le dialogue en nous y inscrivant comme un membre du collectif de formateurs adoptant alors une position énonciative inadaptée à notre statut dans le groupe.

Ces maladresses dans la façon de jouer notre rôle ont généré des occasions manquées d'entretenir ou de relancer le mouvement dialogique. Or concilier l'exercice de sa propre compréhension responsive active et l'entretien de la dynamique interactionnelle, demande une vigilance que la trop longue durée de certains entretiens a émoussée ; d'autre part, la longueur et la fréquence des interventions de l'analyste peut être à la source de ces formes de dérapages. Prendre plus de temps avec les professionnels pour cerner les moments de l'activité à commenter et limiter la durée des entretiens, nous contraindre à leur laisser l'initiative des commentaires, notamment dans les autoconfrontations simples, nous paraissent des pistes à explorer pour progresser dans notre conduite de l'intervention.

Dans ce chapitre, nous avons présenté et discuté nos résultats, ce qui nous a conduite à envisager quelques perspectives pour la poursuite de nos travaux, sur les terrains de la recherche et de la formation. Nous allons maintenant conclure et nous terminerons en reprenant de façon synthétique ces axes évoqués.

## **CONCLUSION ET PERSPECTIVES**

Nous nous sommes efforcés de comprendre au fil de ce texte comment se développe un enseignant expérimenté à la suite d'une action de formation continue et en retour, comment l'analyse du travail de l'enseignant dans sa classe pouvait constituer une trappe d'accès à la réflexion sur la formation et un moyen pour repenser cette dernière.

Nous retracerons rapidement l'itinéraire que nous avons suivi ainsi que les résultats essentiels de cette recherche, puis nous nous appuierons sur les connaissances produites pour ouvrir des perspectives en termes de recherche et de formation, non sans avoir, au préalable, présenté les limites de notre travail.

Nous avons, dans un premier temps, éprouvé le besoin de relater l'évolution de la formation continue des enseignants afin d'en dégager la spécificité en EPS. Nous la considérons comme un marqueur de l'identité professionnelle de ses enseignants et relevons certaines tensions qui traversent son histoire : ainsi, le dynamisme que d'autres nous envient est le fruit d'un combat permanent pour préserver un accès massif à la formation, ce qui a pu se faire au détriment d'une réflexion sur ses aspects qualitatifs ; d'autre part, si la question du sens et des retombées de la FC EPS est un objet de préoccupation récurrent pour la profession c'est aussi un objet de recherche rarement étudié.

Notre revue de littérature portant sur les travaux incluant une interrogation sur les retombées de la formation continue dans les pratiques quotidiennes des enseignants d'EPS nous a permis d'y repérer des zones d'ombre et d'envisager différents axes pour aborder notre objet d'étude selon des orientations de recherche renouvelées. Il s'agissait pour nous :

- d'aborder cette question en associant formés et formateurs dans une démarche visant à comprendre comment les premiers parviennent (ou pas) à s'appropriier les outils que les seconds leur ont proposé.
- de reconnaître l'enseignement comme un travail qu'il s'agira d'aborder dans sa complexité et dans la singularité de son effectuation

- de saisir les ressorts de l'activité et de son développement en offrant aux professionnels engagés dans l'étude un milieu de travail « extraordinaire » grâce auquel leur activité de travail « ordinaire » sera mise en mouvement.
- de questionner les pratiques de formation « ordinaires » telles qu'elles sont proposées dans notre Académie et de comprendre tout autant le travail des formateurs, que celui des formés désireux de réinvestir les contenus délivrés.

Nous avons alors mobilisé un cadre théorique nous permettant d'appréhender la nature de l'activité humaine en situation de travail et les dynamiques à l'œuvre dans son développement ; pour cela, nous avons repris à notre compte les conceptualisations élaborées en Clinique de l'activité et en Ergonomie de Langue Française, enrichies des modélisations construites par notre propre équipe de recherche. En appui de ce cadre conceptuel et dans la lignée des travaux de l'équipe ERGAPE, nous avons opté pour une démarche d'intervention de type clinique (Clot et Leplat, 2005) répondant à la nécessité de se donner les moyens d'agir dans et sur les situations de travail enseignant en vue de leur transformation. Ayant choisi de mobiliser le cadre méthodologique des autoconfrontations, nous en avons précisé les principes et la spécificité à partir d'un dialogue avec deux autres approches, qui dans une perspective ergonomique, s'intéressent aussi à l'activité de travail dans sa relation à la formation : le courant de la didactique professionnelle et celui de l'anthropologie cognitive située.

Une fois posés ces jalons théoriques et méthodologiques, nous avons présenté notre dispositif, dont l'originalité réside dans la constitution de dyades asymétriques associant un formé-néophyte et un formateur-expert, et le déroulement de l'intervention.

L'étape suivante de notre réflexion a porté sur la manière dont nous allions traiter, analyser et interpréter les données co-construites dans l'action de terrain pour en faire des ressources susceptibles de produire des connaissances. Pour cela nous avons dû résoudre plusieurs problèmes d'ordre méthodologique dont deux majeurs. Le premier est celui de la généralisation ; pour passer de l'étude de cas à la production de connaissances valides, autrement dit pour rendre compte de la singularité des sujets et des situations inscrites dans des réalités historiques et sociales particulières sans enfermer l'objet de recherche dans ce seul niveau de contexte, nous avons suivi Rochex (2010) lorsqu'il propose de réaliser un double travail de décontextualisation, horizontale et verticale, rejoignant en cela les

suggestions de Clot et Leplat (2005) qui, en référence à Gréco (1968), envisagent de traiter ce problème de la généralisation sous le double aspect synchronique et diachronique. Nous avons donc décidé de présenter nos analyses en deux temps : au regard de nos préoccupations de recherche, nous les avons abordées d'abord dans leur dimension historique diachronique, afin de saisir les traces du développement au fil des contextes d'interlocution traversés ; et dans un deuxième temps, nous avons mis en relation des histoires et des façons de penser ou d'agir et repéré « *la manière et la raison des singularités de se répéter* » (Hubault, 2007, p. 84), opérant ainsi une forme de décontextualisation horizontale. Le deuxième problème est celui de l'interprétation des traces langagières : puisque, suivant en cela Vygotski et Bakhtine, nous avons donné la parole au travail dans une conception dialogique du langage, nous devons mobiliser des outils d'analyse permettant de repérer ces manifestations de la motricité du dialogue, propice au développement de l'activité professionnelle ; nous avons emprunté à François (1982; 1989) certains des concepts qu'il propose pour analyser la complexité d'un dialogue, nous constituant ainsi un outil « à notre main » pour l'analyse-interprétation des données textuelles.

Nous avons choisi, comme points de départ de nos analyses, les moments d'auto-affectation des sujets confrontés aux traces de leur activité que Bournel Bosson (2011) tient pour des moments princeps dans le mouvement dialogique, et nous les avons étendus aux manifestations d'étonnement liées à des découvertes réciproques entre experts et néophytes. Le repérage des régularités dans les singularités constitue un premier niveau de résultats ; leur reprise synthétique et discutée dans la dernière partie de notre travail a permis d'en élargir la portée au-delà du contexte de l'étude et de les relier à d'autres questionnements. Nous les rappelons rapidement, ainsi que les axes de discussion qu'ils nous ont inspirés.

Nous avons présenté nos résultats au regard de la double visée poursuivie dans l'intervention. D'un point de vue transformatif, nous avons pu prendre la mesure de la fonction développementale du cadre des autoconfrontations ; nos analyses montrent bien comment ces professionnels et notamment les enseignants néophytes, parviennent à reprendre la main sur leur situation de travail dans un processus au cours duquel, pour le dire comme Vygotski, en percevant autrement les mêmes choses de leur activité, ils ont

ouvert de nouvelles possibilités d'action. Ce qui nous intéresse davantage, au regard de l'objet de notre intervention, ce sont les effets produits sur l'activité des formateurs ; notre hypothèse de travail consistant à provoquer un « frottement des genres » susceptible de mettre en mouvement leur activité s'est révélée féconde ; l'étayage réciproque repéré par Faïta et Saujat (2005) lorsque des enseignants novices et chevronnés co-analysent leurs activités respectives et sur lequel nous avons misé à notre tour, a été, chez les formateurs source de renormalisations relatives à leur intervention dans deux directions : la prise en compte de la construction d'une technicité dans le guidage des activités et des apprentissages scolaires jusqu'alors point aveugle des formations, et le passage à une posture où les outils proposés en formation sont conçus pour faciliter l'activité des enseignants, ce qui suppose d'intégrer dans les contenus des stages de « savoirs de l'activité ». L'analyse du travail enseignant constitue bien, de ce point de vue une source pour la (re)conception des stratégies et contenus de FC.

Notre projet était aussi d'en faire une ressource en mobilisant le collectif restreint dans cette entreprise et nous n'y sommes pas parvenue ; nous touchons là une limite de notre travail. De manière plus générale, cet échec nous questionne sur le moment et la manière de terminer une intervention. *« L'ergonome, habituellement, ne reste pas indéfiniment dans la situation concernée par la transformation. La vie quotidienne va s'installer à nouveau, et jour après jour, des modifications mineures ou majeures vont avoir lieu ici où là. »*. (Guérin, Laville, Daniellou, Duraffourg, & Kerguelen, 1991, p. 223). Dans notre cas, mais il nous paraît fréquent dans les approches ergonomiques du travail enseignant, la position est un peu différente : d'une part nous restons partie prenante de la situation concernée par l'intervention, d'autre part, le collectif de travail, ne partage une « *vie quotidienne* » de formateurs que quelques jours par an. C'est la raison pour laquelle il nous semblait nécessaire de soutenir leur activité en mettant à leur disposition de telles ressources. D'autre part, ce projet était l'occasion d'associer le prescripteur au dialogue d'une manière plus régulière dans le cadre des GTEP ; en effet, pour Amigues (2010), l'effet de l'intervention ne vaut que si les praticiens et leur hiérarchie parviennent à vivre une histoire collective fondée sur des savoirs produits en commun, c'est à cette condition qu'il est envisageable « *d'élargir l'espace politique des choix* » au niveau de la conception des dispositifs.

Du point de vue épistémique, nos résultats nous permettent de mieux comprendre comment un enseignant d'EPS expérimenté se développe suite à une action de formation continue. Nous avons retrouvé le processus alterné soutenu par des dynamiques tantôt centripètes, tantôt centrifuges, décrit par Saujat chez les enseignants débutants, mais nous avons constaté une différence : chez les enseignants expérimentés avec lesquels nous avons travaillé, l'intention de faire aboutir l'enjeu de savoir est toujours présente, ce qui nous a amenée à filer la métaphore d'une « orientation partagée » dans laquelle la préoccupation relative à l'activité d'apprentissage moteur des élèves reste agissante dans leur activité même lorsqu'elle passe en arrière-plan de leur action didactique.

Nous nous sommes ensuite attachée à montrer comment certains éléments engagés dans l'activité migraient de fonction au sein de celle-ci ; ainsi, la tâche scolaire, l'activité des élèves, mais aussi le corps de l'enseignant vont changer de place dans l'activité du professeur, étant tout à tour et de façon réciproque outil d'une activité dont l'un des autres termes est l'objet. Nous avons vu que la tâche scolaire revêt une multifonctionnalité obéissant à une pertinence ergonomique mais aussi à une logique « doublement didactique » comme moyen d'apprendre pour les élèves et pour l'enseignant. Enfin, nous parlons d'un « usage mixte » du genre au sens où « usage débutant » et « usage expérimenté » du genre professionnel de l'enseignant d'EPS se côtoient en étant l'un ou l'autre et parfois l'un *pour* l'autre tantôt source, tantôt ressource du développement du pouvoir d'agir.

Les co-analyses mettent en exergue deux traits caractéristiques des situations de formation : l'absence d'amorce d'une genèse instrumentale concernant les outils délivrés laisse les enseignants seuls face à leurs arbitrages lorsqu'il s'agira de les insérer dans leurs pratiques quotidiennes, les privant ainsi d'une première mise à l'épreuve du prescrit de la formation susceptible de déboucher sur la construction de règles de métier au sein même du collectif des stagiaires (Saujat, 2010) ; d'autre part les usages sédimentés, avec le recours à la pratique physique, déséquilibrent les formations au détriment de la construction d'une expérience corporelle d'enseignant, et pourtant c'est le vécu corporel de pratiquant qui permettra la construction de l'arrière-plan expérientiel (Arnaud-Bestieu & Amade-Escot, 2010) nécessaire à la construction d'une double référence dans les nouvelles

APSA : au regard des objets de savoir mis à l'étude et au regard de ce à quoi renvoie l'APSA en terme d'usages de soi pour l'enseignant.

Enfin, nous avons appris sur l'intervention elle-même en prenant la mesure des effets produits par le cadre des autoconfrontations tel que nous l'avons revisité. Nous avons constaté l'intérêt d'organiser des co-analyses entre formateurs et formés à condition de ne pas rester dans un face à face dans lequel des postures protectrices et en surplomb des uns, défensives des autres, risqueraient de se cristalliser. Ceci nous interroge sur la conception de dispositifs de formation susceptibles de mobiliser des collectifs de travail hétérogènes autour d'un travail collectif afin d'augmenter leur pouvoir d'agir respectif.

Ainsi, les résultats auxquels nous sommes parvenue nous ont permis d'ouvrir des discussions et d'envisager des perspectives en terme de formation, et de recherche avec lesquelles nous concluons cette étude après avoir présenté les limites de notre travail.

Nous avons évoqué nos maladresses d'apprenti-chercheur accrues par la proximité de notre métier premier avec celui des professionnels concernés et proposé des pistes de remédiation pour optimiser la conduite des entretiens. Nous pouvons aussi regretter que les retours vers le collectif élargi n'aient pas suffisamment fait l'objet d'enregistrements que nous aurions pu exploiter comme matériau de recherche. Le manque de stabilité du collectif des formateurs FC, les problèmes de temporalité liés aux exigences de divers calendriers, le nombre important d'objectifs visés lors de ces journées de regroupement associé à leur faible volume horaire annuel (2 jours seulement) soulignent les difficultés pour mener à bien une intervention dans le milieu enseignant.

Un autre aspect de notre étude mérite que l'on émette des réserves : les enseignants avec lesquels nous avons travaillé ne sont pas des enseignants d'EPS « ordinaires », ils sont tous des acteurs de la FC ; d'autre part, en dépit de notre projet initial, nous n'avons pas pu balayer un champ varié d'APSA et les problèmes rencontrés dans l'enseignement de la danse ne rendent pas compte à eux seuls de la difficulté de pénétration des contenus au sein des pratiques quotidiennes. Peut-on alors généraliser les résultats obtenus ? Nous dirons tout d'abord que si nos collègues investis dans la formation rencontrent de telles difficultés, on peut imaginer que des enseignants moins impliqués seraient sans doute à la même enseigne, peut-être les premiers sont-ils plus prompts à être affectés par leurs

découvertes, ceci constitue pour nous un avantage pour accéder au réel de leur activité. De plus, ces enseignants, même s'ils endossent ponctuellement un statut de formateur restent « du métier » et appartiennent au même milieu professionnel que leurs collègues « ordinaires » dont ils partagent l'histoire collective. Quant à la spécificité de la danse, nous ne pouvons la nier, notamment au regard des usages de soi qu'elle suppose en terme d'engagement corporel, toutefois, les propos échangés font souvent référence à des expériences similaires dans d'autres APSA, la boxe, l'escalade... Elargir l'étude à un plus large panel d'APSA, comme le voulait notre projet initial, nous paraît un axe de travail intéressant pour éprouver et compléter les connaissances que nous avons construites.

Enfin, si nous avons pu questionner les pratiques de formation, nous avons encore à apprendre de et sur l'activité des formateurs. Nous avons amorcé la réflexion sur ce thème en formation de formateurs et voyons là une piste de recherche sur laquelle nous allons revenir.

Il est temps maintenant de préciser la façon dont nous entendons donner suite à ce travail de thèse ; nous l'envisageons en nous inscrivant dans deux axes constitutifs des programmes de recherche de l'équipe ERGAPE.

Le premier concerne l'approfondissement des articulations entre intervention en ergonomie de l'activité enseignante, recherche et formation. Cet axe est envisagé sous l'angle double d'un programme de recherche empirique s'intéressant à l'activité des formateurs et d'un programme technologique visant une remise en discussion de l'organisation des dispositifs de formation.

Si « *enseigner est un métier qui s'apprend* » et qui nécessite que l'on cherche à « *comprendre ce qui fonde son efficacité malgré tout* » (Saujat, 2007, p. 180), former des enseignants doit aussi s'apprendre ; s'intéresser à l'activité des formateurs lorsqu'ils animent un stage nous paraît une suite logique au travail entrepris ; nous pourrions impulser une nouvelle intervention auprès de formateurs volontaires après avoir travaillé cette proposition au sein du collectif élargi pour construire la demande initiale et définir les situations qui pourraient faire l'objet de l'analyse.

Nous envisageons de contribuer au programme technologique en concrétisant l'intérêt que nous portons à la conception de dispositifs de formation susceptibles de mobiliser des collectifs de travail hétérogènes autour d'un travail collectif.

Dans le cadre de la formation initiale, la prescription relative à la mise en place d'un « tutorat mixte » associant un tuteur universitaire et un tuteur de terrain dans l'accompagnement des professeurs stagiaires, présenté par le Ministre de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche <sup>46</sup> comme *la clé de voûte de la mise en cohérence* d'une formation reposant sur une *alternance intégrative*, constitue une occasion privilégiée pour concevoir des dispositifs propres à multiplier les points de vue sur l'expérience des enseignants débutants (Bertone et Saujat, 2013) ; cette prescription nationale s'appuie à l'ESPE d'Aix-Marseille sur la mise en place d'un dispositif de « TD délocalisés » dont la fonction consiste à « *valoriser un partenariat entre pairs* » et permettre « *aux stagiaires de se confronter au travail collectif, de construire un espace commun de compréhension sur leurs activités réelles en établissement* »<sup>47</sup>. La prise en charge et la mise à l'épreuve de telles prescriptions, au sein de collectifs de travail associant formateurs de terrains et formateurs universitaires, pensée dans une approche ergonomique de l'activité, nous paraît une voie prometteuse pour « *soutenir les conditions du développement de l'activité collective* » (Caroly & Barcellini, 2013, p. 38) des enseignants débutants mais aussi des formateurs et cadres impliqués dans la conception et la mise en œuvre d'un nouveau modèle de formation. Il sera alors intéressant d'échanger avec d'autres équipes de recherche, ayant ouvert la voie dans la conception de dispositifs de formation innovants mobilisant des démarches d'analyse de l'activité, bien que soutenues par des cadres théoriques différents. Nous pensons aux travaux menés en didactique professionnelle, mais aussi à ceux menés dans le cadre de la théorie du cours d'action en anthropologie cognitive, si présents dans le champ de l'EPS (Durand, 2008; Leblanc et al., 2008; Durand, Ria, Veyrunes, 2010; Roche & Gal-Petitfaux, 2013a, 2013b).

Dans le cadre de la formation continue, il nous paraît important de mettre l'accent sur la construction, ou le renforcement d'un réel « collectif de travail » intégrant tous les acteurs

---

<sup>46</sup> Extraits de la Fiche adressée par le MENESR aux recteurs le 8 Avril 2014 ; cette fiche présente entre autres les conditions d'accueil et de suivi des professeurs stagiaires pour la rentrée 2014.

<sup>47</sup> Extraits d'un diaporama présenté par le Directeur adjoint en charge de l'offre de formation de l'ESPE aux tuteurs universitaires lors d'une réunion de travail (01/10/2014).

de la FC EPS, intervenants et prescripteurs. En effet, ce que nous avons appelé le « collectif élargi » ne remplit pas forcément les conditions nécessaires pour se constituer en ressource pour le développement des compétences et de la santé au sens large des formateurs. Si certaines règles de métier ont pu y être élaborées, cette activité de production de règles dans et par laquelle se constitue un collectif de travail (Caroly, 2010) reste à poursuivre. L'engagement des différents partenaires dans un travail collectif, que les orientations actuelles données à la formation de formateurs et la participation des prescripteurs à ces journées rendent possible, ainsi qu'une meilleure connaissance de l'activité réelle des formateurs nous paraissent des conditions susceptibles de le permettre.

Le deuxième axe de travail de l'équipe concerne la place de la dimension didactique dans l'activité des professionnels de l'éducation.

Nous souhaitons nous inscrire dans ce dialogue amorcé avec les didacticiens et envisager pour nos futurs travaux de recherche des collaborations, avec certaines chercheuses en didactique ayant rejoint notre équipe, et plus largement avec la communauté des didacticiens s'intéressant à l'enseignement et la formation en EPS. Notre projet d'élargir à de nouvelles APSA le travail réalisé dans cette thèse pourrait ainsi s'enrichir d'un double regard didactique et ergonomique (Félix & Saujat, 2008) pour rendre compte du processus de genèse instrumentale (Rabardel, 1995a) auquel se livrent les enseignants lorsqu'ils importent les outils proposés en formation. Les différents statuts successivement occupés par la tâche scolaire et l'activité des élèves au sein de celle de l'enseignant au fil de son développement pourraient constituer des objets d'étude partagés afin de mieux accéder à la façon dont se construit cette part importante de la professionnalité qui se joue « *autour de l'instauration de ce milieu pour l'étude par le professeur et de sa co-construction dynamique entre professeur et élèves* » (Saujat, 2010, p. 138).

Du point de vue de la formation, dans la perspective de favoriser un travail de conception continuée dans l'usage, dont nous avons constaté l'insuffisance en FC, nous pouvons là aussi envisager de meilleures articulations entre apports didactiques et analyse de l'activité.

Nos plans de formation initiale auraient à gagner à ne pas séparer les UE de formation en didactique des APSA et celles dites de formation professionnelle et à inventer des dispositifs propres à ménager des espaces partagés, des séquences au cours desquelles

seraient associées les compétences des formateurs didacticiens ou experts dans les APSA et celles des formateurs plus armés pour analyser l'activité enseignante. Ceci permettrait d'engager les professeurs stagiaires dans un travail de (re)conception des contenus d'un module de formation en didactique pour adapter les propositions à leurs contextes singuliers d'intervention. La prescription secondaire (Goigoux, 2007) émanant des formateurs de l'ESPE pourrait ainsi faire l'objet d'un travail de réorganisation au sein des collectifs de stagiaires leur évitant de se retrouver renvoyés à eux-mêmes lorsqu'ils doivent procéder aux renormalisations nécessaires à la préparation de leur intervention en classe (Saujat, 2010) ; un retour d'expérience étayé de traces de leur activité permettant d'accéder au travail réel qui se déroule en classe en co-activité avec les élèves, pourrait là encore bénéficier des regards croisés que permettent les approches didactique et ergonomique. D'autre part, selon Goigoux « *l'étude plus systématique des rapports entre celle-ci [la prescription secondaire] et les tâches redéfinies devrait permettre aux didacticiens de mieux comprendre pourquoi les enseignants ne font pas ce qu'ils enjoignent de faire* » (2007, p. 57).

Dans le contexte de la formation continue, l'équipe pédagogique EPS nous paraît le lieu privilégié de ce travail de réélaboration de la prescription sous réserve que la phase d'instrumentation des artefacts prescriptifs ait pu être amorcée lors des formations ; nous avons plus haut évoqué les conditions qui le permettent : favoriser les inscriptions collectives au PAF et permettre que des échanges se poursuivent avec les formateurs après le retour en classe ; nous nous donnons pour projet de suivre avec attention certaines formations hybrides proposées cette année dans notre académie via la plateforme numérique M@gistere.

Pour conclure, nous soutiendrons que l'approche ergonomique ne néglige pas la dimension didactique dans l'activité de l'enseignant et nous paraphraserons volontiers Astolfi selon lequel « *La didactique c'est prendre de la distance avec la pratique...pour mieux y revenir* » (Astolfi, 1986, p. 261) en disant que l'analyse de l'activité, c'est prendre de la distance avec l'action didactique pour mieux y revenir.

## Bibliographie

- Adé, D. (2006). Le rôle des objets dans le développement professionnel des enseignants stagiaires d'Éducation physique. *Savoirs*, 1, 77-93.
- Adler, A. (1927). *Understanding human nature*. New York, Fawcett premier. *Original work published*
- Agulhon, C. (2008). La formation dans les recherches en sciences humaines : une place à conquérir. *Education Permanente*, 177, 25-37.
- Altet, M. (1993). *La qualité des enseignants*. (Rapport final de l'étude française. No. O.C.D.E. - C.E.R.I. / D.E.P 9 / C.R.E.N.). Nantes: CREN.
- Altet, M. (2012). Comment articuler Formation et Recherche: l'exemple des apports des recherches du Réseau OPEN sur les pratiques enseignantes à la formation des enseignants, *Formation et pratiques d'enseignement en questions: revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 14, 37-45.
- Alvarez, D., & Telles, A. L. (2002). Le dialogue entre l'ergonomie et l'ergologie: Normes antécédentes, une notion qui peut élargir la prescription. In *XXXVIIème Congrès SELF* (pp. 195-201). Aix en Provence.
- Amade-Escot, C. (2008). L'EPS de demain est déjà dans les pratiques d'aujourd'hui: Hommage à Jacqueline Marsenach. In N. Wallian, M. P. Poggi, & M. Musard (Éd.), *Co-construire des savoirs: Les métiers de l'intervention dans les APSA. Actes du colloque ARIS, Association pour la recherche sur l'intervention en sport, Besançon, 9-12 mai 2006* (pp. 24-42). Presses universitaires de Franche-Comté.
- Amade-Escot, C. (2013). De la nécessité d'une observation pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs. *Recherche en éducation*, 19, 18-29.
- Amade Escot, C. & Loquet, M. (2010). L'approche didactique en EPS et en APSA : analyse de l'action conjointe en contextes d'intervention. In M. Musard, M. Loquet, & G. Carlier (Éd.), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport résultats de recherche et fondements théoriques* (pp. 223-244). Paris: Éditions EP&S.
- Amade-Escot, C. & Marsenach, J. (1995). Didactique de l'éducation physique et sportive: questions théoriques et méthodologies. *Grenoble: La pensée sauvage/INRP*.
- Amigues, R. (2000). Enseigner en maternelle: un acte d'institution. *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*, 85-132.
- Amigues, R. (2002). L'enseignement comme travail. In P. Bressoux (Ed.), *Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction* (pp. 199-214) Note de synthèse pour Cognitique. Paris: Programme Ecole et Sciences Cognitives,
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, Hors série, 1*, 5-16.

- Amigues, R. (2005). Les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté comme révélateurs de l'activité enseignante. In L. Talbot (Éd.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 105-116). Toulouse: Eres.
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant: prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 11-26.
- Amigues, R. (2010). La coopération chercheurs-praticiens dans un processus d'intervention-recherche. In Amans-Passaga, C., Gal-Petitfaux, N., Terral, P., Cizeron, M., & Carnus, M. F. (Ed), *L'intervention en sport et ses contextes institutionnels: cultures et singularité de l'action. Actes du colloque ARIS, Association pour la recherche sur l'intervention en sport, Rodez, 14-16 mai 2008*. Presse du centre universitaire Champollion.
- Amigues, R., Faita, D., & Saujat, F. (2004). L'autoconfrontation croisée: une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 57, 41-44.
- Amigues, R., & Lataillade, G. (2007). Le« travail partagé » des enseignants: rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante. *Actes du Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation Strasbourg, 28-31 août 2007*. Récupéré de :<http://www.congresintaref.org/Acte282.html>
- Amigues, R., & Saujat, F. (1999). La formation initiale des professeurs vue par les intéressés : une approche ergonomique. In *Actes du Troisième Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education. Bordeaux*. AECSE.
- Arnaud-Bestieu, A., & Amade-Escot, C. (2010). La construction de la référence en danse contemporaine: analyse comparée de pratiques d'enseignement à l'école primaire. *Travail et formation en éducation*, (6). Mis en ligne le 16 décembre 2010
- Artigue, M. (1990). Ingénierie didactique, recherches en didactique des mathématiques, vol. 9/3. *Grenoble: La pensée sauvage*.
- Astier, P. (2006). Actions de formation, rencontres d'activités. *Education permanente*, 166. 137-145
- Astolfi, J.-P. (1986). La didactique, c'est prendre des distances avec la pratique... pour mieux y revenir. In SNEP (Ed), *EPS Contenus et didactique* (pp. 261-267). Paris: SNEP
- Astolfi, J. P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103, 5-18.
- Attali, M., & Saint-Martin, J. (2006). La formation professionnelle continue. Reflet des distorsions institutionnelles de l'EPS depuis 1981. *Recherche et formation*, 53, 95-108.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris. Gallimard
- Balleux, A., & Perez-Roux, T. (2011). Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation. *Recherches en éducation*, 11, 5-14.
- Bancel, D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres: rapport du recteur Daniel Bancel à Lionel Jospin*. MEN.

- Barbier, J.-M., & Durand, M. (2003.). Questions-débat: L'activité: Un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et formation*, 42, 99-117.
- Barrère, A., Saujat, S., & Lantheaume, F. (2008). Rendre visible le travail enseignant : questions de méthodes. *Recherche et Formation*, 57, 89-101.
- Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1999). *Henri Wallon : l'enfant et ses milieux*. Paris: Hachette Éducation.
- Béguin, P., & Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. , @ctivités, 1 (2), 27-49. <http://www.activites.org/v1n2/beguin.fr.pdf>.
- Bender, C. (1998). Bakhtinian perspectives on « everyday life » sociology. In M. M. Bell & M. E. Gardiner (Éd.), *Bakhtin and the Human Sciences*: (p. 181-195). London: Sage Publications Limited
- Bernstein, N. A. (1996). In M. L. Latash & M. Turvey (Éd.), *Dexterity and its development* (pp. 1 -235). Mahwah New Jersey: Lawrence. Erlbaum. Associates, Publishers.
- Bertone, S., & Saujat, F. (2013). La réflexivité comme instrument de formation par l'alternance et de développement de l'activité professionnelle des enseignants. @ctivités, 10(2), 177-192, <http://www.activites.org/v10n2/v10n2/bertone.pdf>
- Boizumault, M., & Cogérino, G. (2013). La mise en scène corporelle de l'enseignant d'EPS: les communications non verbales au service de l'efficacité de l'enseignant. *Staps*, 4, 67-79.
- Boucher, L. P., & L'Hostie, M. (1997). *Le développement professionnel continu en éducation: nouvelles pratiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Bourgeois, E. (1991). La formation continue des enseignants et la crise de l'enseignement. *Revue belge de psychologie et de pédagogie*, 6, 25-30.
- Bournel Bosson, M. (2011). Rapports développementaux entre langage et activité. In Maggi (Ed), *Interpréter l'agir : un défi théorique* (p. 147-162). Paris: PUF.
- Bouthier, D., & Durey, A. (1994). Technologie des APS. *Impulsions*, 1, 95-124.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique: le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9 (9.3), 309-336.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.
- Brunelle, J. (2000). Quand un stage vise le développement de la réflexivité des enseignants stagiaires. In G. Carlier, J.-P. Renard, & L. Paquay (Éd.), *La formation continue des enseignants: enjeux, innovations et réflexivité* (p. 83-109). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés*. Toulouse: Octarès.

- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & didactique*, 3(3), 29–48.
- Cadopi, M. (1994). Sportif et danseur: représentations pour l'action chez de jeunes pratiquants. *Enfance*, 47(2-3), 247–263.
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris: PUF.
- Canguilhem, G. (1983). *Études d'histoire et de philosophie des sciences*. Vrin.
- Canguilhem, G. (2002). *Écrits sur la médecine*. Paris: Seuil.
- Canguilhem, G. (2003). *La connaissance de la vie*. Paris: Vrin.
- Carlier, G., Renard, J. P., & Paquay, L. (2000). *La formation continue des enseignants: enjeux, innovation et réflexivité*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Caroly, S. (2010). *Activité collective et réélaboration des règles: des enjeux pour la santé au travail*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Université Victor Segalen-Bordeaux II.
- Caroly, S., & Barcellini, F. (2013). Le développement de l'activité collective. In P. Falzon (Éd.), *Ergonomie constructive* (pp. 33–46). Paris: PUF.
- Casalfiore, S. (2002). La structuration de l'activité quotidienne des enseignants en classe: Vers une analyse en termes d'«action située». *Revue française de pédagogie*, 138, 75–84.
- Cauterman, M.-L., Demailly, L., Suffys, S., & Bliez-Sullerot, N. (1999). *La formation continue des enseignants est-elle utile?* Paris: PUF.
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 2, 9–50.
- Charlier, E. (1996). Former des enseignants professionnels: pour une formation continuée articulée à la pratique. In L. Paquay, M. Altet, P. Perrenoud, & E. Charlier (Éd.), *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? quelles compétences?* (pp 97- 117). Bruxelles: de Boeck.
- Charlier, E., & Charlier, B. (1998). *La formation au coeur de la pratique: analyse d'une formation continuée d'enseignants*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire: Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris: Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: A. Colin.
- Chauvet, J. (1991). *Enquête sur l'évaluation de la formation continue des enseignants* (M.E.N.-D.E.P.9.). Paris.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble: la pensée sauvage.

- Chevallard, Y. (1999a). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19(2), 221–265.
- Chevallard, Y. (1999b). L'IUFM et la formation continue: Un enjeu décisif. *Recherche et formation*, 32, 131–136.
- Cizeron, M. (2010). Le geste professionnel comme concept et outil d'analyse. *Analyse des pratiques: expérience et gestes professionnels.*, 257–268.
- Clerc, F. (2008). Formation à la recherche, formation par la recherche. *Recherche et formation*, 59, 5–10.
- Clopin, M., Debard, E., Julliard, J., Kowalski, C., Garassino, R., Guinguand, G., & Suc, G. (1990). Une méthodologie pour repérer les effets de la formation continue dans les établissements scolaires. *Recherche et Formation.*, 8, 45-56.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme*. Paris: la Découverte
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Clot, Y. (2001a). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Education Permanente*, 146, 7-16
- Clot, Y. (2001b). Clinique du travail et problème de la conscience. *Travailler*, 2, 31–54.
- Clot, Y. (2004a). Action et connaissance en clinique de l'activité. *@ctivités*, 1(1). 23-33  
<http://activites.org/v1n1/clot.pdf>
- Clot, Y. (2004b). Le travail entre fonctionnement et développement. *Bulletin de psychologie*, 57, 5–12.
- Clot, Y. (2005a). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail: l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes, applications*, 37–55. Louvain la Neuve: Peeters
- Clot, Y. (2005b). Pourquoi et comment s'occuper du développement en clinique de l'activité? *Colloque International « Artefacts et collectifs, action située et théorie de l'activité »* Lyon. Consulté à l'adresse <http://sites.univ-lyon2.fr/artco/telechargement/texte-clot.pdf>.
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1, 165–177.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1(1), 83–93.
- Clot, Y. (2008a). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: Presses universitaires de France
- Clot, Y. (2008b). La recherche fondamentale de terrain: une troisième voie. *Éducation permanente*, 177, 67–77.
- Clot, Y. (2011). Théorie en clinique de l'activité. In B. Maggi (Éd.), *Interpréter l'agir: un défi théorique* (p. 17-39). Paris: PUF.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.

- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Les entretiens en auto confrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*, 146 (1), 17–25.
- Clot, Y., & Fernandez, G. (2005). Analyse psychologique du mouvement: apport à la compréhension des TMS. *@ctivités*, 2 (2), 69-78 , <http://www.activites.org/v2n2/fernandez.pdf>
- Clot, Y., & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 68(4), 289–316.
- Coutarel, F. (2008). Le corps à l'effort: un instrument du pouvoir d'agir. *Corps et Couleurs*. Consulté à l'adresse <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00831292/>
- Curie, J., & Dupuy, R. (1994). Acteurs en organisations ou l'interconstruction des milieux de vie. *Individu et organisations*, 53–80.
- Curie, J., & Dupuy, R. (1996). L'organisation du travail contre l'unité du travailleur. In Y. Clot (Ed.), *Les histoires de la psychologie du travail: approche pluridisciplinaire*, (pp. 180–189).
- Daniellou, F. (1996). *L'ergonomie en quête de ses principes*. Toulouse: Octarès.
- Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. Conférence inaugurale au 37ème *Congrès de la SELF*, les évolutions de la prescription Aix-en-Provence. <http://www.ergonomie-self.org/actes/congres2002.html>
- Daniellou, F. (2004). Dans la lignée des «modèles opérants». In J. Duraffourg, & B. Vuillon, B.(Ed.), *Alain Wisner et les tâches du présent. La bataille du travail réel*, (pp. 95–98). Toulouse: Octarès
- Daniellou, F. (2006a). «Je me demanderais ce que la société attend de nous...» À propos des positions épistémologiques d'Alain Wisner. *Travailler*, (1), 23–38
- Daniellou, F. (2006b). Entre expérimentation réglée et expérience vécue: les dimensions subjectives de l'activité de l'ergonome en intervention. *@ctivités*, 3(1), 5-18. <http://www.activites.org/v3n1/daniellou.pdf>
- Daniellou, F. (2007). Manifeste. *Education permanente*, 170, 7-11..
- Daniellou, F., & Aubert, S. (1999). L'ergonome et les compétences. Les compétences de l'ergonome in *Actes des Journées de Bordeaux sur la pratique de l'ergonomie*. Mars, 1999, 4–5.
- Darré, J.-P. (1994). Le mouvement des normes, avec Bakhtine et quelques agriculteurs. *Pairs et experts dans l'agriculture*, 15–29.
- De Peretti, A. (1982). *Rapport au ministre de l'Education nationale de la Commission sur la formation des personnels de l'éducation nationale*. Documentation française.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.

- Dhellemmes, R. (1995). *EPS au collège et athlétisme: enseigner l'athlétisme pour éduquer physiquement: expérimentation de cycles d'athlétisme avec des classes de 5e*. Paris: INRP.
- Douady, R. (1986). Jeux de cadres et dialectique outil-objet. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(0), 2.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. *Handbook of research on teaching*, 3, 392–431.
- Dugal, J. P., & Amade-Escot, C. (2004). Formation au conseil et développement professionnel des conseillers pédagogiques: Recherche coopérative et savoirs didactiques. *Recherche et formation*, 46, 97–116.
- Dugal, J. P., & Léziart, Y. (2004). La circulation des savoirs entre recherche et formation: l'exemple des concepts didactiques lors d'une action de formation de conseillers pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 149, 37–47.
- Dupuy, R., & Le Blanc, A. (2001). Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles. *Connexions*, (2), 61–79.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF.
- Durand, M. (2000). Quand se tissent l'offre de formation et l'expérience des enseignants stagiaires.... In G. Carlier, J.-P. Renard, & L. Paquay (Éd.), *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité* (pp. 47–67). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement*. Paris: Editions Revue EPS.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. *Education & didactique*, 2(3), 97–121.
- Durand, M., & Filliettaz, L. (2009). *Travail et formation des adultes*. Paris: PUF
- Durand, M., Ria, L., & Veyrunes, P. (2010). Analyse du travail et formation: un programme de recherche empirique et technologique portant sur la signification et l'organisation de l'activité des enseignants. In F. Saussez & F. Yvon (Éd.), *Analyser l'activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 17–40). Quebec: Presses universitaires de Laval.
- Espinassy, L., & Saujat, F. (2004). Enseigner les Arts Plastiques en ZEP: les dessous du métier. *Recherche et Formation*, 44, 111–124.
- Faïta, D. (1999). Analyse des situations de travail: de la parole au dialogue. . In J. Richard-Zappella (Ed.), *Espaces de travail, espaces de paroles*, (pp. 127-137). Rouen : Publications de l'Université de Rouen .
- Faïta, D., & Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. In F. Saussez & F. Yvon (Éd.), *Analyser l'activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (p. 41-71). Quebec: Presses universitaires de Laval

- Faïta, D., & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *Skholê., hors-série 1*, 57-68.
- Falzon, P., & Teiger, C. (1995). Construire l'activité. *Performances Humaines & Techniques, Hors Série*, 34–39.
- Famose, J.-P. (1983). *Tâches motrices et stratégies pédagogiques en éducation physique et sportive*. Paris: Editions Revue E.P.S.
- Faverge, J. M. (1970). L'homme agent d'infiabilité et de fiabilité du processus industriel. *Ergonomics*, 13(3), 301–327.
- Félix, C., & Saujat, F. (2007). Les débuts dans le métier enseignant. In *Actes du Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation. Strasbourg 28-31 août 2007*.
- Félix, C., & Saujat, F. (2008). L'aide au travail personnel des élèves entre déficit de prescriptions et «savoirs méthodologiques»: un double regard didactique et ergonomique. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 20, 123–136.
- Fernandez, G. (2004). Histoire et développement d'un geste technique. *Bulletin de psychologie*, 57, 55–60.
- Fleitz, T. (2003). *Formation continue des enseignants d'EPS et processus d'innovation* Thèse de doctorat en sciences de l'Education. Université de Lille I.
- Fleitz, T. (2004). Formation continue et transformation des pratiques enseignantes: le rapport à la formation. *Savoirs*, 1, 79–97.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- François, F. (1982). Ebauches d'une dialogique. *Connexions*, 38, 61–87.
- François, F. (1989). De quelques aspects du dialogue psychiatre-patient: places, genres, mondes et compagnie. *CALaP*, (5).
- François, F. (1998). *Le discours et ses entours: essai sur l'interprétation*. L'Harmattan.
- Gal-Petitfaux, N. (2010). Comprendre le travail des enseignants et des formateurs à partir de leurs gestes professionnels: enjeux, éclairages conceptuels et illustrations. *Analyse de pratiques: expérience et gestes professionnels*, 11–26.
- Gal-Petitfaux, N. (2011). *La leçon d'éducation physique et sportive: formes de travail scolaire, expérience et configurations d'activité collective dans la classe Contribution à un programme de recherche en anthropologie cognitive*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université Blaise Pascal-Clermont-Ferrand II.
- Gal-Petitfaux, N., Auriac-Slusarczyk, E., Cizeron, M., & Marlot, C. (2010). Dimension langagière et gestes professionnels en enseignement et en sport. In *Journées d'Etude "Approche anthropologique du langage et des pratiques langagières à l'école"*. Consulté à l'adresse <http://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00809187/>

- Gal-Petitfaux, N., & Saury, J. (2002). Analyse de l'agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d'anthropologie cognitive. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 51–61.
- Gauthier, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie: recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. De Boeck Supérieur.
- Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture: une monographie. *Revue française de pédagogie*, 138, 125–134.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-69.
- Goirand, P. (1998). *EPS au collège et gymnastique*. Paris: INRP.
- Goirand, P., Marin, C., Metzler, J., Ray, D., Rias, B., & Rimet, D. (1986).. *SPIRALES Spécial didactique*, (1), 4-10.
- Gréco, P. (1968). Psychologie clinique. *Paris: Encyclopaedia Universalis*.
- Grossen, M. (2001). La notion de contexte: quelle définition pour quelle psychologie? Un essai de mise au point. *Apprentissage, développement et significations*. 59–77 Bordeaux: PUB.
- Grosstephan, V. (2010). *Développement professionnel d'enseignants d'EPS : processus et effets dans le cadre d'un dispositif de formation continue associant praticiens et chercheur*. Thèse de doctorat en sciences de l'Éducation. Université de Reims Champagne-Ardenne, Reims.
- Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraffourg, J., & Kerguelen, A. (1991). Comprendre le travail pour le transformer: la pratique de l'ergonomie. *Montrouge: ANACT*.
- Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse ? In F. Daniellou (Éd.), *L'ergonomie en quête de ses principes* (pp. 103-140) Toulouse: Octarès.
- Hubault, F. (2007). Nature d'intervention, nature de savoir. *Education Permanente*, 170. 77-85
- Huberman, M. (1986). Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 75, 5–15.
- Huberman, M. (1995). Networks that alter teaching: conceptualizations, exchanges and experiments. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(2), 193–211.
- Huet, B., & Gal-Petitfaux, N. (2011). *L'expérience corporelle*. Paris: Editions revue EPS.
- IGEN Groupe EPS. (2010). *La formation continue des enseignants d'éducation physique et sportive* (No. n° 2010-034). Ministère de l'Éducation Nationale.
- IGEN IGAENR. (2010). *Évaluation de la politique de formation continue des enseignants des premier et second degrés (sur la période 1998-2009)* (No. n° 2010-111). Ministère de l'Éducation Nationale; Ministère de l'Enseignement Supérieur.
- Johsua, S., & Félix, C. (2002). Le travail des élèves à la maison: une analyse didactique en termes de « milieu pour l'étude ». *Revue Française de Pédagogie*, 141, 89–97.

- Jorro, A. (2006). L'agir professionnel de l'enseignant. In *Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation-CNAM*. Consulté à l'adresse <http://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00195900/>
- Joyce, B. R., & Showers, B. (1983). *Power in Staff Development through Research on Training*. Publications, Association for Supervision and Curriculum Development,
- Khan, S., Hersant, M., & Orange Ravachol, D. (2010). Savoirs et collaborations entre enseignants et chercheurs en éducation. *Recherches en Education*, hors série n°1.
- Kloetzer, L., & Henry, M. (2010). Quand les instruments de métier deviennent objets de discours: une condition de l'analyse du travail en autoconfrontation croisée ? *@ctivités*, 7(2), 44-62, <http://www.activites.org/v7n2/v7n2.pdf>.
- Kostulski, K., & Clot, Y. (2007). Interaction et migration fonctionnelle: un développement en autoconfrontation croisée. *Dialogue, activité, développement*. Paris: Harmattan, 73-108.
- Lafont, L. (2002). Technique, modèles et didactique de l'éducation physique et sportive. *Staps*, (3), 57-70.
- Laot, F. (2008). Histoire de la recherche en formation d'adultes en France, (1960-2000). *Education Permanente*, 4(177), 9-23.
- Laurent, Y., & Charpentier, P. (2013). Le poids du genre professionnel comme source possible d'activité empêchée chez les enseignants expérimentés : deux études de cas. In *Actes du Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation. Montpellier 27-30 août 2013* consulté à l'adresse <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/>
- Laurent, Y., & Saujat, F. (à paraître). La co-analyse de l'activité entre formateurs et formés comme révélateur de conditions à la transformation des pratiques de formation. In L. Paquay, M. Altet, M. Desjardins, J. Etienne, & P. Perrenoud (Éd.), *Comment la formation des enseignants prend-elle en compte la réalité du travail enseignant et les prescriptions dont il fait l'objet dans le milieu scolaire ?*. Bruxelles: de Boeck.
- Laurent, Y., & Saujat, F. (à paraître). Place des techniques corporelles dans le travail des enseignants d'EPS et conséquences pour la formation des enseignants expérimentés. *Recherches et Educations*.
- Laurent, Y., & Saujat, F. (à paraître). L'intervention en milieu de travail éducatif entre développement de l'activité professionnelle et développement de l'activité de connaissance. *Carrefours de l'Education*.
- Le Blanc, G. (2002). *La vie humaine. Anthropologie et biologie chez Georges Canguilhem*. Paris: PUF.
- Leblanc, S. (2007). Concepts et méthodes pour valoriser l'activité professionnelle au sein de la formation initiale et continue des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 6, 11-33.

- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Revue électronique@ctivités*, 5(1), 20–40.
- Lecomte, J., Carlier, G., & Renard, J.-P. (2002). Impact d'un dispositif centralisé de formation continue en éducation physique sur les pratiques et les identités enseignantes. *Staps*, 3, 71–87.
- Leontiev, A. (1974). The problem of activity in psychology. *Soviet psychology*, 13, 4-33.
- Leontiev, A. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris: Editions sociales.
- Leontiev, A. (1984). *Conscience, Activité, Personnalité*. Moscou: Editions du Progrès,
- Leplat, J. (1982). Le terrain, stimulant (ou obstacle) au développement de la psychologie cognitive. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 2 (2), 116-130
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail: contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: PUF.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie: aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*. Toulouse: Octarès.
- Leplat, J. (2005). Les automatismes dans l'activité: pour une réhabilitation et un bon usage. . *@ctivités*, 2 (2), 43-68, <http://www.activites.org/v2n2/leplat.pdf>.
- Leplat, J. (2013). Les gestes dans l'activité en situation de travail. Aperçu de quelques problèmes d'analyse. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 15-1. <http://pistes.revues.org/2951>
- Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 3(1), 49-63.
- Leroi-Gourhan, A. (1945). *Evolution et techniques: Milieu et techniques* (Vol. 2). Paris: Albin Michel.
- Leroi-Gourhan, A. (1964). *Le geste et la parole*. Paris: Albin Michel
- Loquet. (2007). Les techniques didactiques du professeur. In C. Amade-Escot (Ed), *Le didactique* (pp. 49-65). Paris: Editions Revue EP.S.
- Maggi, B. (1996). Modes de gestion, modes d'organisation du travail. In P. Cazamian, F. Hubault, & M. Noulain (Éd.), *Traité d'ergonomie*. Toulouse: Octarès.
- Malrieu, P. (1979). La crise de personnalisation. Ses sources et ses conséquences sociales. *Psychologie et éducation*, 3(3), 132.
- Malrieu, P. (1983). Genèse réciproque de l'idéologie et de la personnalisation. *Psychologie et Éducation*, 1, (2), 35–42.
- Malrieu, P. (1996). La théorie de la personne d'Ignace Meyerson. *Pour une psychologie historique. Ecrits en hommage à Ignace Meyerson*, 78–93.

- Marcel, J. F. (1999). La démarche de recherche-formation: Propositions pour un trait d'union entre la recherche et la formation dans le cadre de la formation continue des enseignants. *Recherche et formation*, 32, 89–100.
- Marsenach, J. (1982a). *Les pratiques pédagogiques des enseignants d'éducation physique: tradition ou innovation ?* Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université Paris V
- Marsenach, J. (1982b). Tradition ou innovation en EPS. *Revue EPS*, n°175/176/177.
- Marsenach, J., & Mérand, R. (1987). *L'évaluation formative en éducation physique et sportive dans les collèges*. Rapport de recherche INRP.
- Martinand, J.-L. (1994). La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants. *Aster*, (19), 61-75.
- Maurice, J.-J., & Allègre, E. (2002). Invariance temporelle des pratiques enseignantes: le temps donné aux élèves pour chercher. *Revue française de pédagogie*, 138, 115–124.
- Mauss, M. (1934). Les techniques du corps *Journal de psychologie*, 32(3-4), 365-86.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59-67.
- Mayen, P., & Savoyant, A. (2002). Formation et prescription : une réflexion de didactique professionnelle. In *Actes du XXXVIIème Congrès SELF*. Aix en provence.
- Miossec, Y. (2011). *Les instruments psychosociaux de la santé au travail: Le cas des managers de proximité de l'industrie électrique*. Conservatoire national des arts et métiers-CNAM. Consulté à l'adresse <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00767405/>
- Monnier, N. (2009). *L'activité didactique empêchée, entre contraintes et ingéniosité: étude de cas en éducation physique et sportive en milieu difficile*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education. Université Paul Sabatier Toulouse
- Monnier, N., & Amade-Escot, C. (2009). L'activité didactique empêchée: outil d'intelligibilité de la pratique enseignante en milieu difficile. *Revue française de pédagogie*, 168, 59–73.
- Monteil, J.-M. (1990). *Éduquer et former. Perspectives psychosociales*. Grenoble: PUG.
- Mouton, J.-C. (2007). *Le conseil pédagogique: analyse du travail et développement de l'expérience professionnelle*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Provence – Aix-Marseille I, Aix en Provence.
- Moyne, A., Artaud, J., & Develay, M. (1986). *Formation et transformation de l'enseignant*. Lyon: Chronique Sociale..
- Musard, M., Poggi, M.-P., & Robin, J.-F. (2010). Les recherches ARIS : contextes d'intervention étudiés et thématiques de recherche. *eJRIEPS*, 19, 124-195.
- Musard, M., Poggi, M.-P., & Wallian, N. (2010). Panorama des biennales de l'ARIS de 2000 à 2008. *eJRIEPS*, 19, 99-123.

- Noulin, M. (1996). la pratique de l'analyse ergonomique du travail. In P. Cazamian, F. Hubault, & M. Noulin (Éd.), *Traité d'ergonomie*. Toulouse: Octarès.
- Oddone, I. (1984). La communauté scientifique élargie. *Revue Société Française*, 10, 28–33.
- Olry, P., & Vidal-Gomel, C. (2011). Conception de formation professionnelle continue: tensions croisées et apports de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie. *@ctivités*, 8(2), 115-149. <http://www.activites.org/v8n2/v8n2.pdf>
- Ombredane, A., & Faverge, J. M. (1955). *L'analyse du travail*. Paris: PUF.
- Paquay, L. (2000). Donner du sens à la formation coninue. In G. Carlier, J.-P. Renard, & L. Paquay (Éd.), *la formation continue des enseignants: enjeux, innovations et réflexivité* (pp. 263-278). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Paquay, L. (2012). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. *les Cahiers du Girsef*, 90.
- Paquay, L., & Wagner, M.-C. (1996). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéoformation. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & P. Perrenoud (Éd.), *Former des enseignants professionnels* (pp. 153–179). Bruxelles: De Boeck.
- Passeron, J.-C., & Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Paris: Editions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9–17.
- Pastre, P. (2005). Analyses du travail et formation: La deuxième vie de la didactique professionnelle. *Éducation permanente*, 165, 29-46
- Pastré, P. (2009). le but de l'analyse du travail en didactique professionnelle: développement et/ou professionnalisation. In Durand, M. & Filiettaz, L (Éd.), *Travail et formation des adultes*, (pp. 159-189). Paris: PUF.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198.
- Perrenoud, P. (2000). Du concret avant toute chose... ou comment faire réfléchir un enseignant qui veut agir. In Ghislain Carlier, J.-P. Renard, & L. Paquay (Éd.), *La formation continue des enseignants: enjeux, innovation et réflexivité* (pp. 69-81). Bruxelles: De Boeck.
- Perrenoud, P. (2006). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Prevost, P., & Hebrard, P. (2009). Quelques repères sur l'histoire de la recherche en formation et ses relations avec le terrain. Symposium : Entre sciences de l'éducation et monde du travail, quels modes de coopération pour quelle production de connaissance ? in *Colloque "Enjeux scientifiques et politiques des sciences de l'éducation : Quelle implication des acteurs ?" Montpellier, 4 et 5 septembre 2009*

- Prost, A. (1999). L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990. *Recherche et formation*, 32, 9–24.
- Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris: L'Harmattan.
- Rabardel, P. (1995a). *Les hommes et les technologies: approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.
- Rabardel, P. (1995b). Qu'est-ce qu'un instrument. *Les dossiers de l'Ingénierie éducative*, 19, 61–65.
- Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument? Eléments pour une théorie instrumentale élargie. In Y. Clot (Éd.), *Avec Vygotski* (265-289). Paris : la Dispute.
- Rabardel, P., & Six, B. (1995). Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences au travail. *Education Permanente*, 2(123), 33-46.
- Ranque, T. (2013). Environnement-Structurant-EPS-Collège-. <http://www.eps.ac-aix-marseille.fr/webphp/mediawiki/index.php/Environnement-Structurant-EPS>
- Ria, L. (2001). *Les préoccupations des enseignants débutants en Education Physique et Sportive. Étude de l'expérience professionnelle et conception d'aides à la formation*. Thèse de doctorat STAPS. Université de Montpellier 1, Montpellier.
- Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. *La place du travail dans la formation des adultes.*, 217–243.
- Ria, L., Saury, J., Sève, C., & Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants: Etudes lors des premières expériences de classe en Education Physique. *Science et motricité*, 42, 47–58.
- Rix, G., & Lièvre, P. (2005). Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine. *Disponible sur le site de l'Association Française de Science des Systèmes*: <http://www.afsct.asso.fr/resSystemica/Paris05/rix.pdf>.
- Roche, L., & Gal-Petitfaux, N. (2013a). Former à l'intervention éducative en classe au moyen d'un dispositif de vidéo-formation. In *Communication orale au Colloque international en éducation' Enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante'(CRIFPE) Montréal 2 - 3 Mai*.
- Roche, L., & Gal-Petitfaux, N. (2013b). La médiation audio-visuelle pour former à l'expérience corporelle de l'enseignant d'EPS en situation de classe. *Staps*, 4, 95–111.
- Rochex, J.-Y. (1997). Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 120 (1), 105–147.
- Rochex, J.-Y. (1999). Vygotski et Wallon: pour une pensée dialectique des rapports entre pensée et affect. In Y. Clot (Éd.) *Avec Vygotski*, (pp. 119–137). Paris: La Dispute
- Rochex, J.-Y. (2010). Approches cliniques et recherche en éducation. *Recherche & formation*, 3, 111–122.
- Romian, H. (1979). *Pour une pédagogie scientifique du français*. Paris: PUF.

- Roustan, C., & Amade-Escot, C. (2003). Une analyse didactique en terme de milieu pour l'étude: approche spécifique à l'EPS et dialectique de la co-construction. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 25(3), 481–504.
- Roustan, C., & Saujat, F. (2008). «Genre débutant» et co-construction d'un milieu pour l'étude: le cas du football au Cours Moyen (9-10 ans). *Travail et formation en éducation*, (1). <http://tfe.revues.org/616>
- Roux-Perez, T. (2004). L'identité professionnelle des enseignants d'EPS: entre valeurs partagées et interprétations singulières. *Staps*, 1, 75–88.
- Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In R. Samurçay & P. Pastré (Éd.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163–180). Toulouse: Octarès.
- Saujat, F. (2001). Co-analyse de l'activité enseignante et développement de l'expérience: du travail de chacun au travail de tous et retour. *Education Permanente*, 146, 87-98.
- Saujat, F. (2002). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle: une approche clinique du travail de professeur*. Thèse de doctorat. en Sciences de l'Education. Université de Provence, Aix-Marseille I. Aix en Provence
- Saujat, F. (2004a). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97–106.
- Saujat, F. (2004b). Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et « genres de l'activité professorale ». *Polifonia*, 8, 67–93.
- Saujat, F. (2007). Analyse de l'activité des enseignants débutants et formation des maîtres: quelles articulations?». In *Symposium du Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation Strasbourg, 28-31 août 2007*.
- Saujat, F. (2007). Enseigner: un travail. In V. Dupriez & G. Chapelle (Éd.), *Enseigner* (pp. 179-188). Paris: PUF.
- Saujat, F. (2009). L'analyse du travail comme source et ressource de formation: le cas de l'orientation en collège. In Durand, M. & Filliettaz, L (Éd.), *Travail et formation des adultes* (pp. 245-274). Paris: PUF.
- Saujat, F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation: voies de recherche en sciences de l'éducation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université de Provence – Aix-Marseille I, Marseille.
- Saujat, F., Amigues, R., & Faïta, D. (2007). Les compétences pour enseigner comme ressources et produits de l'activité du professeur. In L. Talbot & M. Bru (Éd.), *Des compétences pour enseigner: entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 183–196). Rennes: Presses universitaires de Rennes
- Saujat, F., & Serres, G. (à paraître). L'activité de l'enseignant d'EPS entre préoccupations et occupations: un point de vue développemental. *eJRIEPS*.

- Saussez, F. (2010). Le dialogisme bakhtinien, une boîte à outils intellectuels pour comprendre l'activité quotidienne ? In F. Saussez & F. Yvon (Éd.), *Analyser l'activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp 181-203). Québec: Presses de l'Université de Laval.
- Savoyant, A. (1979). Éléments d'un cadre d'analyse de l'activité: quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique. *Cahiers de psychologie*, 22(1-2), 17–28.
- Savoyant, A. (2008). Quelques réflexions sur les savoirs implicites. *Travail et apprentissages*, 1, 92–100.
- Schubauer-Leoni, L., & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In M. Saada-Robert & F. Leutenegger (Éd.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. (pp.227-251). Bruxelles:De Boeck Supérieur.
- Schwartz, B. (1977). *Une autre école*. Paris: Flammarion.
- Schwartz, Y. (1992). *Travail et philosophie. Convocations mutuelles*, Toulouse: Octarès.
- Schwartz, Y. (1997). Les ingrédients de la compétence: un exercice nécessaire pour une question insoluble. *Education permanente*, 133, 9-34.
- Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse: Octarès.
- Schwartz, Y. (2007). Un bref aperçu de l'histoire culturelle du concept d'activité. @ctivités, 4 (2), pp. 122-133. <http://www.activites.org/v4n2/v4n2.pdf>
- Schwartz, Y., & Echternacht, E. (2009). Le corps-soi dans les milieux de travail: comment se spécifie sa compétence à vivre? *Corps*, 1, 31–37.
- Schwartz, Y., & Mencacci, N. (2008). Trajectoire ergologique et genèse du concept d'usage de soi. *Informática na Educação: Teoria & Prática*, 11(1), 9-13.
- Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques. Etude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris: PUF
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. in G. Sensevy, A. Mercier (Ed.), *Agir ensemble: L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe*, (pp. 13-49) Rennes : Presses universitaires de Rennes,
- Serres, G. (2006). *Analyse de la construction de l'expérience professionnelle au gré des diverses situations de formation initiale des enseignants du second degré*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Blaise Pascal-Clermont-Ferrand II.
- Simonet, P. (2011). *L'hypo-socialisation du mouvement: prévention durable des troubles musculo-squelettiques chez des fossoyeurs municipaux*. Thèse de Doctorat en Psychologie du travail. Conservatoire national des arts et métiers. Paris
- Six, F. (1999). *De la prescription à la préparation du travail: apports de l'ergonomie à la prévention et à l'organisation du travail sur les chantiers du bâtiment*, Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université Charles de Gaulle Lille III.

- Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions: the problem of human-machine communication*. Cambridge university press.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses de l'Université Laval.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action: Méthode élémentaire*. Toulouse: Octarès.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action: Méthode développée*. Toulouse: Octarès.
- Tomás, J.-L. (2008). S'expliquer avec le collectif de geste: le cas de deux internes en chirurgie cardiaque. @ctivités, 5 (2) pp. 39-51, <http://www.activites.org/v5n2/v5n2.pdf>
- Tomás, J.-L., Simonet, P., Clot, Y., & Fernandez, G. (2009). Le corps: l'œuvre du collectif de travail. *Corps*, 1, 23–30.
- Valentin, C. (1999). *Formation continue et professionnalité des enseignants: La mise en place de la formation continue des enseignants du second degré au début des années 80 (le cas de la M.A.F.P.E.N. de Lyon)*, Thèse de doctorat de sciences de l'éducation. Université Lyon 2 - Lumière.
- Vandevelde, M. (2001). *L'action de formation d'Alès en Basket-Ball : étude de cas – Contribution à l'analyse du système didactique de formation continue en EPS*. Thèse de doctorat en sciences de l'Education. Université de Toulouse III.
- Vandevelde, M., & Amade-Escot, C. (2003). Etude des modalités d'incorporation de savoirs d'expert, dans le cadre de la formation continue en EPS. *eJRIEPS*, 13, 51-66.
- Vannier, M.-P. (2012). Place et rôle du chercheur dans le dispositif de co-explicitation. In I. Vinatier (Éd.), *Réflexivité et développement professionnel: une orientation pour la formation* (p. 117-150). Toulouse: Octarès.
- Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance: essai sur le vivant*. Paris: Seuil.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, 275–292.
- Vergnaud, G. (1999). On n'a jamais fini de relire Vygotski et Piaget. In Y. Clot (Éd.), *Avec Vygotski* (pp. 45–58). Paris: La Dispute
- Vérillon, P. (2005a). Processus productifs et constructifs dans les activités physiques et sportives: la place de l'instrument. *Impulsions*, 4, 305–325.
- Vérillon, P. (2005b). *Les artefacts matériels et sémiotiques comme organisateurs de l'activité*. Document de travail (4 pages)
- Veyrunes, P., & Delpoux, P. (2012). les configurations de l'activité collective: un objet de formation à l'activité réflexive des enseignants. In I. Vinatier (Éd.), *Réflexivité et développement professionnel: une orientation pour la formation* (pp. 259-273). Toulouse: Octarès.

- Vinatier, I. (2010). L'entretien de co-explicitation entre chercheur et enseignants: une voie d'émergence et d'expression du «sujet capable». *Recherches en éducation*, Hors Série n°1, 111-129
- Vinatier, I. (2012). *Réflexivité et développement professionnel: une orientation pour la formation*. Toulouse: Octarès.
- Vinson, M., & Dugal, J.-P. (2011). De la formation continue à la formation initiale : observation du didactique et effets de formation. *Staps*, n°91(1), 63-76.
- Visioli, J., & Ria, L. (2007). L'empathie au cœur de l'expertise professionnelle. *Communication présentée au Colloque AFRAPS-AEPPS «Le plaisir en EPS»*, Montpellier, France.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge & London: Harvard University Press.
- Vygotski, L. (1925). La conscience comme problème de la psychologie du comportement. *Conscience, inconscient, émotions*, 61-94. La dispute
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris: Editions sociales.
- Vygotski, L. (1999). *La signification historique de la crise en psychologie*. Lausanne et Paris: Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L. (1994). *Défectologie et déficience mentale*. Delachaux et Niestlé.
- Wallon, H. (1959). Les milieux, les groupes et la psychogénèse de l'enfant. *Enfance*, 12(3-4), 287-296.
- Wisner, A. (1995). *Réflexions sur l'Ergonomie*. Toulouse: Octarès.
- Yvon, F. (2010). Sources et concepts de la clinique de l'activité. In F. Saussez & F. Yvon (Éd.), *Analyser l'activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 141-158). Québec: Presses de l'Université de Laval
- Yvon, F., & Saussez, F. (2010). Analyser le travail verbal des enseignants en classe: mise à l'épreuve de deux cadres d'analyse. In F. Saussez & F. Yvon (Éd.), *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 73-104). Québec: Presses de l'Université de Laval



**Thèse Yvette Laurent-Marsero**

# THESE DE DOCTORAT

**Enregistrements des entretiens  
d'autoconfrontation  
et des retours aux collectifs**

## Sommaire

1	ENREGISTREMENTS DE LA DYADE HIP HOP : GUILLAUME/ JEROME « SAISON 1 » .....	2
1.1	Autoconfrontation simple Jérémy « saison 1 » .....	2
1.2	Autoconfrontation simple Guillaume « saison 1 » .....	17
1.3	Auto confrontation croisée Jérémy/Guillaume (sur l'activité de Jérémy) .....	23
1.4	Autoconfrontation croisée Guillaume/Jérémy (sur l'activité de Guillaume).....	45
2	ENREGISTREMENTS DE LA DYADE HIP HOP : GUILLAUME/ JEROME « SAISON 2 » .....	64
2.1	Autoconfrontation simple Jérémy « saison 2 » .....	64
2.2	Autoconfrontation croisée Jérémy/ Guillaume .....	86
3	ENREGISTREMENTS DE LA DYADE DANSE CONTEMPORAINE EDDY / SANDRA .....	86
3.1	Autoconfrontation simple Eddy (danse) .....	86
3.2	Autoconfrontation simple Sandra .....	110
3.3	Autoconfrontation croisée Eddy/Sandra (sur l'activité d'Eddy) .....	122
3.4	Autoconfrontation croisée Sandra/Eddy (sur l'activité de Sandra) .....	137
4	ENREGISTREMENTS DE LA DYADE BASKET BALL ; Fabien/ Eddy 147	
4.1	Autoconfrontation simple Fabien .....	147
4.2	Autoconfrontation simple Eddy (basket ball) .....	177
4.3	Autoconfrontation croisée Fabien/ Eddy (sur l'activité de Fabien).....	207
4.4	Autoconfrontation croisée Eddy/ collectif (sur l'activité d').....	231
5	RETOURS AU COLLECTIF .....	239
5.1	Premier retour au collectif élargi ; 28/03/2008 .....	239
5.2	Retour au collectif restreint : 10/06/2010 .....	243
5.3	Retour au collectif : 28/02/2011 .....	260

# 1 ENREGISTREMENTS DE LA DYADE HIP HOP : GUILLAUME/ JEROME « SAISON 1 »

## 1.1 Autoconfrontation simple Jérémy « saison 1 »

J 1/ donc là ce qu'on va voir c'est la 5ème séance d'un cycle qui va en faire à peu près 8 ; il y a des séances qui ont sauté ; c'est une classe de 5<sup>ème</sup>, j'ai choisi plutôt une classe facile pour aborder le cycle puisque c'est ma première expérience de l'enseignement de la danse ; j'ai pas eu le choix sur les installations ce qui m'a posé problème, parce que j'aurais préféré qu'ils dansent chaussés pour rester un petit peu dans le côté ludique de l'activité, ... bon , bref on est restés dans une salle de gym , donc ils ont dansé pieds nus et ils sont sur un tumbling donc ça peut poser des problèmes au niveau des repères proprioceptifs et de tout ce qui est équilibration, voilà... et enfin, j'ai choisi un cycle où j'étais sur une durée courte, parce que mon souci, et je crois que c'est le souci qui a traversé tout mon cycle, c'était de me dire : je fais 2 séances, je fais peut être 3 séances, j'en fais peut être 4, et à un moment donné je sais que je peux partir sur le stade d'à côté si jamais ça, ça marche pas, donc j'ai choisi un cycle de courte durée et en fait ça va me peser tout le long du cycle parce que je vois que finalement ils adhèrent et que le temps que j'ai pour pouvoir faire ce que je voudrais faire n'est plus suffisant. Donc ce qui m'a paru euh... j'ai cogité à tout ça avant et en fait ça va se retourner contre moi au fur et à mesure du cycle et là on est dans une séance où il faudrait que... des choses se produisent, il faudrait que je prenne du temps sur des aspects entre guillemets techniques, et je peux plus, je peux pas parce que je sais que je suis à 3 séances d'une évaluation, ou 4, je crois que c'est 3 d'ailleurs , et il faut à tout prix qu'ils commencent à partir sur un aspect créatif, donc par rapport à la commande que j'ai faite en début de cycle, donc c'est ce qui va expliquer, la dissection (gestes) de la séance en 2 parties ... pour moi c'est assez évident qu'elle est disséquée en 2 parties ... voilà...

*<Arrivée des élèves sur le praticable, tous assis ; briefing du DJ>*

CH 2/ là, par rapport au démarrage de la séance, tu avais un rituel particulier pour l'activité danse : ils vont s'asseoir sur le tapis ou c'est quelque chose qu'ils font pour l'ensemble des activités ?

J 3/ oui en fait, on démarre toujours par là, on s'assoit sur le tapis parce qu'il y a un certain nombre de choses à régler avant ; en fait j'ai utilisé un dispensé qui va me servir à ... qui va me servir... qui va être très utile puisqu'il va gérer tout l'aspect musique, donc moi ça m'évite des aller-retour entre l'appareil et puis le groupe et puis en même temps, aujourd'hui ça le met en responsabilité à minima et puis il continue à voir ce que font ses collègues au niveau de la danse ; alors après sur le fait qu'ils s'assoient en début de séance, oui c'est systématique, à mon avis c'est l'une des meilleurs façon d'avoir leur écoute au départ, donc euh, il n'y a pas de stratégie qui est inhérente à la pratique, pratiquement dans toutes les activités, ça fonctionne à peu près comme ça.

*<Fait enlever les chaussettes, répartit les élèves sur le praticable>*

CH 4/ là il y a une raison particulière, par rapport au fait que tu appelles certains élèves ?

J 5/ non mais on est sur la gestion des individualités et le fait qu'effectivement, pour moi, le moment d'échauffement, en tout cas ce que j'ai retenu des 2 formations que j'ai suivies, c'est ce que j'appelle l'état de mise en danse quoi ; on va s'approprier à rentrer dans un monde un peu spécifique , un monde sonore, un monde où on a besoin de se concentrer et si je les laisse poursuivre leurs conversations personnelles, celles qui sont issues du cours précédent ou les choses qu'ils ont à se dire et caetera, je, le cours va pas, le cours pour

eux sera inexistant, je vais passer mon temps à ...donc je préfère couper court tout de suite à ce problème là, et, je sépare, je procède comme feraient les collègues de math ou de français qui...je sépare...j'ai essayé pendant ce cycle aussi de faire en sorte que les filles et les garçons soient pas...on le voit, on l'entend au départ dans la séance, hein, le fait que systématiquement ils ont une logique qui les conduit à aller les filles d'un côté et les garçons de l'autre ; je trouve que la danse c'est aussi l'occasion de casser ça ; en plus y avait une volonté dans la programmation de la danse dans l'établissement scolaire pour équilibrer les propositions de formation à tous les sexes, en fait ; qu'il n'y ait pas une dominance des activités dites masculines, et...donc si c'est faire de la danse pour qu'on retrouve ça, ça me séduit pas, donc je me suis dit il faut à tout prix qu'ils se mélangent et qu'on favorise ce mélange...mais bon les autres garçons, c'est ça en fait, je les sépare parce que j'ai pas envie que...je veux qu'ils rentrent dans l'activité danse.

<Fin de mise en place et démarrage échauffement>

J 6/ je pense qu'il y a 2 choses importantes à signaler par rapport à l'échauffement et je le dis d'ailleurs, c'est toujours la même chose ; donc y a, y a le rituel alors, je sais pas si c'est lié à la danse, en tout cas je me suis aperçu que c'était, euh...c'était quelque chose qui traversait mes pratiques, c'est-à-dire que l'échauffement, il y a un rituel dans l'échauffement, on parle des fameuses étapes de l'échauffement, échauffement général, échauffement articulaire, étirements, échauffement spécifique, c'est un rituel pour moi et j'aime que mes élèves au bout de 2, 3 séances ils prennent ce rituel comme une entrée aussi en activité ; c'est-à-dire que au-delà de ce qui va se passer véritablement au niveau de l'échauffement c'est, ça y est maintenant on est dans l'activité ; pour certains collègues c'est dans la mise en rang, ça se passe dans la mise en rang ; or pour moi, je suis euh...je me pose beaucoup de questions sur cette mise en rang, t'as une mise en rang, mais pour moi prof d'EPS il s'agit de faire 10' de marche pour aller à l'installation ; la mise en rang, je les ai concentrés puis pendant 10', c'est normal, ils vont s'agiter etc...donc cette mise en rang, pour moi elle a pas véritablement de sens, je préfère que ça se passe au sein de mon cours, dès le départ de mon cours et l'échauffement, au-delà de ses effets physiologiques, c'est ça aussi, donc il y a l'effet rituel, on va répéter la même chose, et après euh, on pourra entendre au niveau du...c'est quelque chose qu'on n'avait pas travaillé dans la FC mais je pense que le choix de la musique à l'échauffement est hyper important. Parce qu'en hip hop on va avoir des musiques (*tape des doigts sur la table*), avec des tempos moyens ou des tempo forts mais qui sont presque excitantes, il fallait trouver une musique qui euh...qui leur permette aussi en même temps de faire descendre la tension de ce qui a pu se passer avant et qui les mette petit à petit en scène ; j'avais fait un choix de musique, dans l'échauffement, j'avais 2 musiques qui montaient progressivement en tension et qui correspondaient en fait à l'évolution physiologique de l'échauffement, on part de pas grand-chose et petit à petit on se met en tension, surtout que derrière l'échauffement, la partie spécifique on va travailler les steps, on se déplacera sur , quelque chose au sol et c'est important qu'ils arrivent bien, bien échauffés à la fin de cette étape là

CH 7/ et cet aspect là il avait pas été évoqué, enfin, il avait pas été travaillé spécifiquement dans la formation concernant l'échauffement ou le choix des...

J 8/ non, l'échauffement, il y avait l'idée de on met en état de...mais il avait pas forcément, on n'avait pas forcément fait ce choix là et en formation, toute la partie, la première partie échauffement général, échauffement articulaire, on le gérait nous, c'est-à-dire que G n'intervenait qu'à partir du moment où on s'était pré échauffés, lui n'intervenait que sur la partie spécifique ; ce qu'on va voir d'ailleurs parce que forcément, sans parler de copier-coller, à un moment donné euh...la première situation est une situation que l'on trouve chez G en terme d'échauffement, qui correspond à son échauffement spécifique...et qui sera elle aussi, un fil continu sur tout le cycle ; la première situation qu'on va voir, c'est quelque chose qui a traversé tout le cycle mais qui a été utilisé différemment selon les moments du cycle et selon la séance, détourné de sa principale mission (*rires*)

CH 9/ en quoi elle a été détournée ? on va le voir ?

CH 10 / comment tu évalues l'engagement des élèves par rapport à ce que tu évoquais, créer les conditions pour une entrée en danse, est ce que ça te paraît plutôt satisfaisant ?

J 11/ ils ont l'air concentrés mais il y en a un ou 2 qui ne réalisent pas complètement ce que je demande ; il y a de l'écoute, il y a de l'écoute et en même temps, dans l'échauffement on est déjà sur des dissociations segmentaires et ça me plaît, par exemple dans l'échauffement du coude tu vois qu'on va dans un sens et tu vois qu'on va dans l'autre, je stéréotype pas un mouvement, on est dans des dissymétries , voire dans des oppositions donc ça y prépare, et ...là j'apprécie la qualité de leur réponse, c'est quelque chose qu'on n'a pas toujours après une séance, on retient souvent les moments qui n'ont pas fonctionnés dans un cours, et rarement les moments qui ont fonctionnés, d'ailleurs on est très surpris dans les évaluations finales, toujours, ah moi , c'est ce que je...dans ce activités là, dans les activités morphocinèses, gym, acrosport, danse, je me dis mais c'est pas possible ils ont rien fait, i s'est rien passé et quand on voit les productions à l'arrivée, on se dit c'est pas possible, ils ont travaillé, j'avais le dos tourné !c'est assez surprenant , là ça me, ça me fait marrer de les voir là...

<Suite échauffement >

J 12/ Alors là par contre, je pense qu'au cours de l'échauffement je suis dans l'anticipation ; c'est-à-dire que je suis déjà dans ma tête en train de prévoir ce qui va se passer derrière, et je pense qu'il y a des choses sur lesquelles je m'arrête pas, et je devrais m'arrêter, dans les mouvements qui sont pas bien faits par exemple, comme je vois certains élèves le faire, il faudrait que je pose et que je dise ça non, ça après 4 séances d'échauffement, ça peut pas marcher là ; il faut qu'on s'arrête, il faut qu'on reprenne, si t'es pas capable de faire les dissociations entre le haut et le bas de ton corps, ça va être très compliqué après de poursuivre sur les compétences un peu plus compliquées, en particulier au sol où , et donc là, je pense que l'échauffement euh...au-delà de ses effets physiologiques ; il y a un effet sur les mouvements où il faudrait que j'intervienne ; là j'aurais dû m'arrêter et là sur les ronds de bassin par exemple, j'aurais dû aller voir deux trois élèves et voir pourquoi chez certains ça fonctionne et chez d'autres ça bloque. D'ailleurs.

CH 13/ c'est quelque chose dont tu te rends compte là en regardant le film

J 14/ ouais...

CH 15/ ou dont tu étais déjà conscient ?.

J 16/ ouais,

CH 17/ en voyant le film..

J 18 / ouais, ouais parce que en danse, ça peut prendre son sens ; je peux comprendre maintenant parce que j'ai fait les évaluations finales ; j'ai un gamin comme K par exemple, qui au-delà des problèmes de la coïncidence entre le mouvement et le rythme, il est réellement sur des, il y a des dissociations segmentaires qu'il ne fait pas et en fait, ça se voit dès l'échauffement. Donc ça (*rires*) ça mérite déjà un traitement particulier sur ces élèves là ; et je le vois pas là, je le vois pas parce que je pense que je suis sur l'anticipation ;sur ce qui va suivre et pas sur ce qui se passe à l'instant T et même quand je fais le bilan (son propre bilan) , je pense que ces traces là elles restent pas, c'est-à-dire que, pour ...on focalise sur ce qui va pas, au sens où c'est euh, ça apparaît de façon fort, quand ça va pas, quelque chose qui est ...qui est généralement lié à la gestion, ou sur un truc très particulier mais où on a la compétence, où on a la fibre ...moi c'est les sports de raquettes et les sports de ballons, là je vois tout de suite et je peux le caser dans ma mémoire, il y a un tiroir qui va bien, là j'ai pas le tiroir, j'ai pas la lecture quoi, donc je vais pas le caser, je vais retenir que cet élève-là posait problème, cette situation-là a pas vraiment fonctionné mais je sais pas pourquoi , je sais pas quel élève exactement posait problème et qu'est ce qui allait pas au niveau de sa motricité mais je le constate quoi et ça va glisser tout le cycle, jusqu'à l'évaluation terminale....et là voilà, quand on dit qu'à un moment donné il faut savoir s'arrêter, on est pris entre 2 feux qui est bon ben l'échauffement il faut qu'il se déroule, la séance là elle tourne, j'ai mes 50' effectives et j'ai ça à faire passer aujourd'hui, en même temps si je m'arrête maintenant alors qu'ils sont en plein milieu de l'échauffement, ça bombarde et donc, les bombardements plus le fait de vouloir passer à l'étape suivante, pfiutt (*gestes*) allez ...rires, donc je passe.(signes de perplexité)

<Réglages de musiques avec le DJ>

J 19/ là j'ai un souci euh...ça prouve bien à quel point je suis sur l'anticipation et pas sur l'instant T ; parce que je savais qu'à ce moment-là de l'échauffement on n'est pas sur ce rythme, là, on est sur du beaucoup plus rapide ; ça s'est accéléré, et je l'entends pas dans la musique, donc euh je regarde plus les élèves, je suis préoccupé par le truc, je suis guidé par ma...a priori je suis guidé par le déroulement de ma séance et donc j'arrête ma séance, je vais le voir, et en discutant avec lui je m'aperçois qu'il est pas sur le bon numéro de la musique, ça correspond pas ; donc moi-même j'ai enclenché des automatismes, à ce moment-là il doit se passer ça et là ça s'est pas passé, mais que l'élève il ait pas fait correctement les dissociations segmentaires, ça m'est passé euh...ça par contre , ça m'a préoccupé, donc j'arrête la séance pour que le rythme augmente en flèche et qu'on arrive à obtenir l'échauffement que je veux, parce que là, en le voyant, ça va pas assez vite ;même si on est encore sur l'échauffement articulaire, ça va pas assez vite.

CH 21/ pourquoi tu changes de posture là , tu passes de dos, il y a une raison particulière ou c'est ...

J 22 / (*après un temps de réflexion*) ; je pense qu'à un moment donné...oui enfin, oui et non [...] on est à la 5<sup>ème</sup> séance, donc les 3 premières séances, je suis resté face à eux pour guider, pour montrer, et à un moment donné, arrive dans l'échauffement cette phase là que j'appelle un peu une sortie corporelle ; c'est-à-dire que pour l'instant on est restés très dans l'axe et maintenant on va commencer & à avoir des expressions qui sont des expressions plus dansées, on rentre véritablement dans la danse, et d'ailleurs le mouvement que je vais faire d'avant en arrière va épouser les pulsations musicales ; et peut être que il y a volonté de ma part, je crois que c'est inconscient, c'est de pas les regarder à ce moment-là pour pas, toucher à leur intimité ; j'accepte de me mettre de dos, ça veut dire faites-le, je vous fais confiance, faites-le, puisque je vous regarde pas ; il y a pas le regard inquisiteur, donc c'est à ce moment-là qu'arrive les choses et je m'en suis aperçu qu'après, parce que la séance d'avant, je commence déjà à me retourner, je le fais dans un souci d'autonomie et je me suis aperçu que je le faisais systématiquement quand arrivait cet exercice-là de l'échauffement, quand on commençait à sortir, de son moi, et donc je pense que c'est...l'explication elle vient certainement de là ; je vous regarde pas, il y a pas le regard inquisiteur, et eux ils sont décalés, donc ils se voient pas sortir la poitrine, les filles comme les garçons, eux aussi ils peuvent rester dans leur intimité, tout en acceptant de le faire ; ce qui va poser le problème de savoir si la réalisation est bien ou pas.... mais entre nous, puisqu'on est enfermés là, en fait qu'ils le fassent bien ou pas, ça m'importe pas tellement en terme de motricité , ce qui m'importe c'est qu'ils le fassent , qu'ils acceptent de sortir de cette fermeture, qu'ils ouvrent, après est ce qu'ils vont bien le faire, même moi, je le fais pas forcément très bien, après on va le faire dans cet axe là on va le faire sur le côté aussi (*gestes à l'appui*), on va compliquer la situation et là on rentre dans la danse quoi, pour moi dans la partie de l'échauffement, on rentre là dans la danse

J 23/ donc c'est ce que je te disais, c'est le seul moment où tu m'entends dans l'échauffement dire 1,2,3,4, en comptant sur la pulsation et là on va partir sur un échauffement plus traditionnel, on termine le cercle des articulations et ça me fait dire que c'est...ça me pose un problème, ça, ça me pose un problème parce qu'il y a pas forcément de continuité dans ce que je voulais faire, progressivement arriver dans l'activité danse ; elle a été introduite dans l'échauffement et on va revenir à un échauffement plus classique

CH 24/ et tu changes encore de posture, tu te remets face à eux...

J 25/ oui, je pense que c'est lié à ça, et après on va revenir dans la fin de l'échauffement à quelque chose de plus dansé...et ça, ça peut, le fait d'avoir un outil vidéo comme ça, en faisant un retour sur cette séance, ça peut changer la modalité de l'échauffement. Il vaut mieux ne pas, ne pas être rigoureux sur le fait que la chaîne articulaire commence par le haut et va du proximal au distal, etc et peut être qu'à un moment donné en danse, ça peut se passer autrement. On est peut être verrouillés sur des concepts tirés des autres APSA et que là, à un moment donné, on n'est pas forcément... (*Remise en cause d'éléments de genre*)

J 26/ je pense sincèrement que c'est un souci qui me traverse là puisque je reviens encore une fois sur le fait de lier au mouvement, à la pulsation dans la phase de préparation articulaire, et les genoux j'aurais très bien pu les faire sur le rythme : 1,2,3,4...5678, et bouleverser les rythmes, et déjà jouer là-dessus et je le fais pas...et même sur les coudes, et même sur...et je le fais pas et je vais pas le faire de tout le cycle. Donc euh...surprenant ! (*rires*)

J 27/ Dans l'organisation de la classe pour présenter le 4 steps, là on pourrait se dire, oui il fait vite et de dos, on l'a quand même travaillé la séance passée, les 2 séances passées, et bien entendu le regroupement était différent, quand j'ai fait la proposition, quand j'ai montré l'élément, je me mets dans différentes places...mais en fait je m'aperçois à la fin de la séance que de toute façon c'est toujours pas acquis, je l'ai peut-être pas assez montré dans différentes postures ; c'est à dire que les enfants m'ont peut être vu de dos, de face, ils auraient eu besoin de me voir de côté, de l'autre côté, presque sous toutes les coutures, et peut être accentuer cette phase de prise de vue, en fait, souvent je l'ignorais en me disant que la pratique allait compenser et ce qui se passe c'est qu'ils vont pratiquer quelque chose qui ne correspond pas à ce que j'ai réalisé, d'où l'apparition du 4 steps qui au départ n'est pas du tout prévu, donc là je suis pas content, en plus je les sens, donc je le fais qu'une fois, ça se passe très vite, alors qu'il s'est passé une semaine pour eux et qu'ils l'ont probablement pas répété, à part un ou 2 qui s'amuse à le faire dans la cuisine de leurs parents mais en dehors de ceux-là je pense que la plupart ils ont pas répété, donc j'aurais pu, reposer en fait, calmement les choses et leur présenter sous différentes coutures

J 28/ la cécité didactique (*rires*), mais ça prouve à quel point les préoccupations...déjà quand tu n'as pas de vécu dans l'activité, je pense que tu as énormément de mal à voir ce qui va pas chez les élèves ; comme ta préoccupation en plus est doublée par l'idée qu'il faut que ça tourne et que c'est un miracle qu'on soit déjà arrivé à la 5<sup>ème</sup> séance sans avoir fini sur le fameux stade, euh là on devient très compétent dans la cécité, tu me filerais une canne blanche, je suis bien là ; parce que j'ai 4 élèves qui sont à la rue : 1234 sur la vidéo, je pense un tout petit peu plus à l'arrivée, je le sais et en plus je le sais depuis le départ qu'ils sont à la rue, mais je ne mets rien en place pour...la seule fois où je suis intervenu, je crois c'est quand, j'ai un ou deux élèves qui comprennent vite, qui font vite et une fois je les ai mis avec eux...et je me suis débarrassé du bidule quoi, c'est-à-dire que je les ai mis avec eux, je leur ai dit les gars, avec moi ils comprennent pas, peut être que parce que vous êtes leur pair, vous êtes leur copain, ça va fonctionner quoi, on va prendre du temps ; donc ils se sont pris 10' entre eux et moi je me suis dit c'est bon c'est acquis, je suis revenu dans mon truc et j'ai balancé mon déroulement de séance ; et là c'est pareil, c'est-à-dire que hop hop il faut que ça tourne, en plus il y a Yvette qui filme, il faut que j'arrive à la situation etc...et donc je laisse passer quelque chose qui fait que finalement ils traînent ça comme un boulet et ça risque de faire l'effet inverse c'est-à-dire que au lieu de prendre du plaisir et d'avoir envie de danser, il va se produire le phénomène inverse, ils vont se mettre en retrait et je crois que parce qu'ils m'aiment bien, ils iront jusqu'au bout, ils iront au bout du cycle, ils vont faire l'évaluation, ils seront même surprenants à l'arrivée d'ailleurs mais ils auront gardé leurs carences ; donc à un moment donné de ce point de vue-là en tant que prof, je suis pas bon, je, j'étais peut-être pas mauvais sur d'autres trucs mais là-dessus j'ai pas été bon ; j'ai pas résolu leurs problèmes et je les ai laissés dans la panade...là je le vois bien là...

CH 29/ et là par rapport à ce que tu es en train de dire, ça veut dire que dans la séance tu le vois pas ou tu vois pas comment... intervenir là-dessus sans désorganiser

J 30/ : non non non non, je le vois pas, je le vois pas, je suis vraiment préoccupé par l'idée qu'il faut que ça tourne et que ce que j'ai prévu se fasse ; je pense pas parce que, quand on est...enfin quand on débute dans la carrière on peut se poser la question différemment, quand on est, quand on a quand même 10 ou 11 ans de pratique, on en discutait avec G, on a quand même un minima la capacité à proposer une situation qui va déverrouiller la chose, même si j'ai même si je le dis hein, j'ai pris deux élèves à un moment donné et je dis c'est une façon de régler le problème ; j'en ai d'autres hein, j'aurais très bien pu, me mettre qu'avec eux et disséquer le geste jusqu'à ce que...ou trouver d'autres solutions ; à un moment donné par exemple, dans une des consignes, qui pourrait être une variable : garder le regard face à moi, c'est une consigne, c'est une contrainte forte qui va les obliger à maîtriser à minima le geste parce que tant qu'ils vont pivoter en même temps que les jambes agissent, le geste sera jamais acquis ; donc j'ai des billes mais j'ai une cécité, là, qui est pas liée au fait de pas avoir de billes pour intervenir sur la motricité c'est que j'ai, j'ai le souci de...que ça tourne et de pas me faire arrêter cette fois ci pas 4 ou 5 élèves qui me bloquent ; sans compter que oui alors, si on parle de l'expertise de l'enseignant, je pense qu'effectivement, là l'enseignant est capable de beaucoup de...de shunter ses objectifs de séance pour se focaliser sur cette situation là et d'en faire un objet de séance

qui va aller jusqu'au bout ; ça c'est probablement l'enseignant expert à ce moment-là, et celui qui comme moi, entre dans une activité nouvelle, lui va préférer le déroulement de la séance et la gestion du groupe, que de s'attarder sur un pôle de la motricité vraie, il va dire ben voilà l'étape où j'en suis...c'est inconscient hein, je le verbalise parce qu'on le voit là, mais au moment où je l'ai fait...

CH 31/ oui c'est un compromis qui est à l'œuvre dans l'activité

J 32/ en fait voilà, on est en plein dans le compromis, je zappe les 4 élèves ... en plus dans ma tête je suis plus ou moins sécurisé puisque j'ai accepté même contrarié puisque j'en ai discuté avec G , j'ai accepté, qu'il se passe des choses qui sont pas attendues dans le cadre du hip hop puisque c'est une activité qui est très codifiée par exemple le 4 steps, j'étais pris quand même entre 2 feux quand je suis rentré à la maison en me disant qu'est-ce que j'en fais quoi , en même temps je savais que j'avais 2 ou 3 surcharges pondérales, que c'est une activité les Break dance quand on est au sol sur des surcharges pondérales qui est complexe à gérer , déjà quand on n'a pas la surcharge elle est complexe, quand on l'a, à fortiori, le transfert d'appuis, c'est compliqué ; donc je me suis dit qu'est-ce que je fais ?

CH 33/ il est arrivé comment cet élément, c'est eux qui t'y ont contraint..

J 34/ et ils sont allés beaucoup plus loin, mais ça n'allait pas avec...j'acceptais pas...et en fait j'en ai discuté plus tard avec G, il m'a dit mais si...la quadrupédie simple, c'est un point de départ ; mais tu sais on et tiraillé aussi entre ce qu'on a...ce qu'on a dans son propre cursus quoi, nous on est en prise sur les pratiques sociales de référence, ça signifie des choses quoi, tu vois, tu sors d'une formation de 3 jours, on t'a expliqué que c'était très codifié que ...moi j'ai considéré que c'était pas assez , je me suis inscrit dans une association pour continuer un peu la formation ; c'est hyper codifié quoi, et à fortiori dans une association ; ils tolèrent très très mal le fait que tu...pour eux le, on va dire, ce qui n'est pas codifié ça vient plus pour alimenter les chorégraphies, c'est un peu l'utilisation du contemporain pour alimenter , ils sont évalués par l'activité codifiée elle même donc , bon, là j'avais du mal, alors que pour mes surcharges pondérales

CH 35/ tu avais peur de dénaturer

J 36/ j'avais peur de dénaturer complètement l'activité, alors qu'en fait je m'aperçois que sur une population comme celle là au départ, il faut accepter des tas de choses ; une preuve c'est que je sais pas jusqu'où j peux aller et comment je peux y aller

J 37 ouais, il y a une cécité partielle en fait parce que je me rends compte qu'il y a un élève qui a un problème là, je vais le chercher lui, celui que j'ai vu , et je vais le mettre à côté de moi, réexpliquer une énième fois l'organisation des pas, et je vois pas qu'à côté de moi sur ma gauche il y en a un qui continue à galérer, c'est à dire que je me concentre sur Lucas, je suis focalisé sur Lucas parce que je veux qu'il s'en sorte, en fait je vois pas que les 2 autres et les 2 ou 3 autres aussi au fond sont en train de galérer, je sais même pas si le fait de les mettre à côté de moi est très utile d'ailleurs mais...il y a Thierry qui est à côté de moi, il continue à ne pas le réaliser correctement, qui me regarde, qui fait, je le vois, qui fait des efforts énormes pour y arriver et je lui parle même pas quoi.....

J 38/j'en ai qui commencent face à moi et je les laisse faire quoi, alors qu'ils devraient être dos à moi, donc heu, en même temps je vais leur donner des indications, on est déjà dans une symétrie, donc automatiquement ils vont se pommer, je rends la tâche encore plus complexe que ce qu'elle était déjà ; donc là aussi, euh, je devrais peut être prendre le temps de me redresser pour voir ce qui se passe au moment où je démarre l'action ; ça je le fais pas donc je le vois pas et je le vois à travers la vidéo, donc thierry quand je dois lui dire 3 ben lui il doit penser qu'on est sur un 3 mais dans l'autre sens, et c'est...ça c'est terrible, et puis il y a des choses que je laisse passer aussi en terme de (*gestes*), de transferts d'appuis ; (*signes de perplexité*)...

J 39/ c'est la continuité de la cécité ça, je vois ce qui va, j'ai envie de voir ceux qui vont bien et je ne veux pas voir ce qui ne vont pas, parce que ça...probablement, ça,ça, rentre dans ma logique de continuer la séance (fait le signe que ça tourne), et il y a peut-être aussi un souci de valoriser certains élèves qui le sont pas : c'est pas anodin aussi que j'aie le chercher lui, c'est le plus petit de la classe, le plus mince bon, je vais le

chercher lui parce que là cette fois ci il est en réussite ; c'est peut-être l'expérience qui parle à ce moment-là, mais là pareil, alors par contre, ce qui me pose problème dans une lecture de vidéo comme ça, c'est qu'il faut pas oublier que pendant 2 ou « séances ils ont bossé là-dessus ; on pourrait penser, là j'ai présenté deux fois le pas ça y est , les minots ils ont acquis, il faut recadrer un peu les choses aussi, c'est-à-dire qu'il s'est passé 2x15' de séance effective là-dessus, c'est insuffisant, certainement, mais tout le cycle est du coup insuffisant au regard du temps de pratique que j'ai choisi, mais on a fait quand même 2x15' sur le 3, le 4 et le 6 steps ; ce qui explique aussi le fait que j'aïlle vite, en me disant, bon ben, voilà ils ont pas besoin de répéter, de me voir le faire 30 fois, par contre, j'ai pas forcément, euh, je me pose encore la question de savoir si il faut que systématiquement je le fasse avec eux ou que je prenne un peu plus de recul, ce que je fais dans d'autres séances et que je fais pas là...voilà

J 40/ il y a 2 choses qui me font réfléchir c'est, parce que là j'ai le compteur vidéo donc c'est vachement intéressant, c'est que, on verra on va faire pas mal de répétitions sur le 3 le 4 et le 6 ; en fait il s'écoule une minute entre le moment où on va faire ces répétitions et le moment où je vais lancer la musique ; on se rend pas compte mais c'est hyper énergétique et surtout quand on est débutant donc se pose la question de savoir s'ils ont suffisamment eu de récupération entre le moment où j'ai fait et le moment où je vais lancer la musique ; après se pose la question de savoir si finalement je suis, je m'obstine à vouloir systématiquement qu'ils m'aient comme repère, mais finalement, je pense que le fait d'avoir des repères plus loin comme je l'ai annoncé tout à l'heure, regarde devant, file devant, regarde devant, file devant, c'est plus intéressant que m'avoir moi comme repère où finalement, ils...(silence) ...ils s'approprient pas le geste par eux mêmes ; ils restent sur l'imitation, en fait et ça va peut être trop vite pour eux, même si on va tous au même rythme, va peut être trop vite pour eux, j'aurais peut être du...et puis moi, en tant que prof, j'aurais peut être été mieux derrière, pour voir plus de choses ; j'aurais put être du venir derrière, ou alterner ; peut être que dans la phase d'échauffement, comme je l'ai fait pour terminer la phase d'échauffement c'était très bien que je sois devant, par exemple, là, dans cette séquence là, je pourrais très bien donner le tempo en étant derrière et en comptant derrière, ça permettait moi, voire de tricher de pas le faire, simplement continuer à donner le tempo et de voir ce qui se passait et voir éventuellement , carrément avec la liste de classe devant moi et cocher ce qui va pas ; je le fais pas, et je sais pas, parce que je pense que je suis, on est dans une activité où euh..., la démonstration pour moi elle est hyper urgente, hyper importante ; je crois en tout cas dans cette activité là , donc euh...j'ai l'impression qu'ils ont besoin de ça, mais...rien ne me le dit hein...(expression de doute).

J 41/ D il fait rien ! D il est assis, il me regarde, il fait rien !...et je fais rien, quoi, et je tolère qu'il fasse rien ! c'est surprenant, c'est un genre de comportement que je n'aurais pas dans une autre activité ; j'aurais trouvé...je serais allé le chercher à un moment donné, j'aurais trouvé la solution, le pourquoi il a fait ça, et puis on aurait géré autrement quoi, mais là je vais rien faire...c'est OK ! hallucinant ! et puis pareil, on est confronté à une difficulté technique et je vais les zapper et on va passer au 3 (perplexité)

CH 42/ la part relative de l'échauffement en durée, par rapport à la séance, ça correspond grosso modo à ce que tu avais prévu ? ça c'est passé comme ça dans les séances, où là ça te paraît particulièrement long ?

J 43/ non non, non c'est toujours très long, en tout cas, moi, c'est long, dans les activités de gym, dans les activités...c'est long, mais on voit bien que la partie spécifique de l'échauffement est en relation directe avec ce qui vient derrière , donc c'est pas une perte de temps du point de vue des apprentissages ; donc euh, non moi ça me choque pas, même sur une séquence de 55' , se dire tiens, il a passé 22' à faire de l'échauffement, moi je peux dire que sur les 22' en fait j'ai passé euh...14' d'échauffement mais...déjà , en plein milieu de l'échauffement quand je commence à travailler sur les pulsations, au moment où je fais devant, rentrer sortir, au moment où je descends au sol en faisant 1234, je suis déjà sur ce qui se passe derrière et sur le problème de lier un déplacement avec un rythme ; ce qui est quand même au départ, la chose la plus importante, donc euh...non,

CH 44/ ce qui te gênait tout à l'heure davantage, c'était la gestion des alternances au niveau énergétique , l'alternance travail repos...

J 45/ouais, parce que on est justement dans la frontière de l'échauffement et de la situation, et qu'à un moment donné, au-delà, effectivement de la progression dans les aspects physiologiques des choses, l'élévation de la température corporelle, à un moment donné, je suis aussi sur les apprentissages, quand on est sur le step on est sur les apprentissages aussi et que ça, ça signifie qu'à un moment donné, il faut qu'ils puissent se reposer, il faut qu'ils puissent intégrer, il faut qu'ils puissent avoir du recul...alors est ce que c'est ça qui me tiraille en fait, cette double logique qui me paralyse ; c'est-à-dire l'idée, il faut que je mène l'échauffement et que ce soit monté et qu'en même temps il faut qu'ils aient les temps de récupération, c'est peut être ça qui a provoqué...ça peut effectivement, ça peut amener à réflexion, c'est-à-dire se dire, eh bien, peut être que l'échauffement spécifique, en danse, ça, ça aurait pas dû peut être faire partie de l'échauffement spécifique ; c'est-à-dire que j'aurai peut être pu venir sur du rythme, d'une autre façon, par exemple avec la situation que je mets en place maintenant et que l'acquisition des steps ça soit une acquisition à part, et c'était le cas, il faut recontextualiser la séance, la fin de l'échauffement spécifique c'était pas ça dans les séances précédentes ; moi j'avais mon souci qu'ils remettent ça, parce que je savais que dans les chorégraphies, ce qu'on va voir dans la deuxième partie

CH 46 tu remets en jeu dans l'échauffement parce que ça a déjà été travaillé

J 47: donc ça s'est produit comme ça, mais quand j'ai préparé la séance, en fait je me la suis pas posée la question, je me suis dit ça va couler de source, ça va arriver en fin d'échauffement et ça posera pas de problème, alors que ça fait déjà 12' qu'ils bossent, plus, je regarde un peu le compteur, 6,7' où ils vont travailler que ça, moi, quand je fais 6, 7' d'affilée ça, je suis mort, alors là je me dis que eux ils sont pas morts, ils sont 6 pieds sous terre, pour certains, surtout pour les moins à l'aise ; d'ailleurs ils ont une stratégie hyper logique, quand je les regarde faire : je me repose, je me repose généralement sur celui que je n'utilise pas, qui me coûte beaucoup plus cher en énergie, et puis je réagis sur celui que je maîtrise parce qu'il me coûte moins cher en énergie, je regarde, en stratégie c'est fabuleux quoi

CH 48/ oui, oui, c'est des décrochages partiels

J 49: ouais ouais, c'est une classe avec qui je m'entends bien, donc ils veulent me faire plaisir, ils veulent me le rendre ; ils ont trouvé ça génial qu'un prof d'EPS leur fasse de la danse, il y a tout un truc qui est mis en place avec eux, voilà, ils vont me le rendre du mieux qu'ils peuvent mais en même temps

<A propos d'une séquence où il montre à ses élèves>

J 50/ Alors ça pour moi, c'est important, en même temps que j'explique, que je montre, parce que je trouve que ça...ça les invite à se montrer aussi ; si le prof, déjà qu'il est pas sûr de lui, parce qu'il a pas, il maîtrise pas très bien les contenus de l'activité ; eux ils le savent pas, mais moi je le sais...même si on a aplani les choses en début du cycle, même si je l'ai dit de façon à mettre tout le monde à l'aise ; parce que je pense que c'est important de...on a l'impression que les gamins ils comprennent pas tout, mais ils savent très bien ce qu'on fait, ils comprennent beaucoup de choses, et donc je m'étais dit que c'était important de le dire avec eux et en même temps, en permanence dans le cycle, débrouille toi, pour euh...c'est pas le souci de me mettre en avant, hein, je danse comme un pied, mais c'est l'idée de leur dire, vous pouvez le faire parce que si je le fais et que je le fais pas bien, vous pouvez le faire aussi, et qu'il y a pas de danger à le faire, donc souvent on a l'impression que, qu'est ce qui lui prend ? si un inconnu venait me voir (*sourire*) et filme, il se dirait mais qu'est ce qu'il a, pourquoi il est toujours en train de bouger, il veut se montrer ? mais non, j'ai pas ce souci-là, en fait j'ai le souci de les mettre à l'aise

CH 51/ ce que tu déplies là c'est un choix personnel ou c'est quelque chose qui avait été décidé en formation, plutôt suggéré, ou cette façon de faire, de montrer, d'accentuer l'aspect démonstration

J 52/ j'ai du mal à ...les 2 stages que j'ai fait dans le contemporain ou dans le hip hop avec Guillaume, ça passe beaucoup par la démonstration, ça passe beaucoup par l'image, mais par contre, j'ai pas souvenir dans les 2 cas que les formateurs nous aient explicité les raisons pour lesquelles ils agissaient beaucoup par l'image ; il y avait pas de...d'ailleurs les questions relatives à ça, la nécessité de montrer, tout ça, en stage, elle s'est pas tellement posée, c'est assez drôle, on part d'un principe établi que, et bien en danse on montre

quoi...(le contraire de ce que dit Guillaume)et il y a pas des collègues que ça interpelleraient des masses, la démonstration fait partie de...

CH 53/ des allants de soi

J 54/ ouais, exactement...et après, à quel moment c'est utile de montrer, à quel moment c'est utile de laisser faire, à quel moment ...mais ça on se l'est pas trop posé en formation, dans les 2 cas ; moi je m'en accapare, finalement, c'est pas un principe didactique qui me guide là, finalement, c'est plutôt un principe de mettre à l'aise

J 55/ Là on est dans le premier, enfin je pense hein parce que du coup quand on vient ici , on est forcé de réfléchir par rapport à ce qui s'est passé dans la formation continue, on est dans un des premiers détournements d'une tâche proposée par G ; parce que là je donne deux vocations à la T et c'est peut être ce qui fait que ça la complique de trop ; c'est que sa tâche, elle a pour vocation, elle est d'abord pour mettre le corps en mouvement sur un rythme et en fait, moi je m'en sers, à ce stade là du cycle, c'est déjà depuis une ou deux séances comme aussi le lieu de mémorisation et de proposition de remémorisation de ce qui s'est passé avant, c'est à dire au-delà de poser le rythme, par exemple sur le 4<sup>ème</sup> temps, 1,2,3,4, je rejoins les 2 pieds, vous vous immobilisez, c'est non seulement vous allez me faire ça mais en plus, vous allez me proposer un des éléments de la chorégraphie qu'on a à apprendre, parce que je veux qu'ils travaillent sur la mémoire ; et du coup ça complexifie énormément la T, et je vois déjà là, que ça pose problème à certains qui sont pas du tout en rythme ; ça devrait simplement être : 1,2,3,4, je resserre les pieds sur le 4<sup>ème</sup>, trouve d'abord le rythme et après tu te concentreras, et il y a un truc qui est énorme là, je dis vous allez anticiper, vous allez marcher, vous allez anticiper sur les pas où vous marchez pour penser à l'un des éléments que vous avez mis en place ; alors je leur demande une troisième étape ultime, je suis sur l'anticipation alors que pour certains déjà c'est comment je fais pour correspondre à la musique, et encore je parle, parce que j'ai pas encore joué sur une des variables qui va être de cesser petit à petit de parler.

CH 56/ Mais, ce détournement là , est ce qu'il est lié à la durée trop courte du cycle qui t'oblige à mettre beaucoup de choses euh...ou est ce qu'il est lié au fait que tu n'as pas d'autres tâches à ta disposition pour assurer cette autre fonction ? comment tu le

J 57/ je pense que c'est du 2 en 1, je pense que c'est une gestion, je pense que c'est du 2 en 1, sur un même temps de pratique, dans le temps accordé à une situation, j'arrive à convoquer 2 choses, en me disant finalement ça n'a que peu d'incidence, parce qu'ils marquent le rythme sur un truc simple ou qu'ils le marquent en reproduisant leur chorégraphie, finalement qu'est-ce que ça change, et en même temps ils font leur travail de mémoire qu'ils ont pas l'habitude de faire, qu'ils ont pas forcément l'habitude de faire, or ce travail de mémoire, obligatoirement pour présenter la chorégraphie finale, ils vont devoir le faire. Bon ceci dit on a quand même, sur les 2 ou 3 premières séances, quand je suis entré dans l'activité, sur la 2<sup>ème</sup> séance, j'ai proposé une chorégraphie ; exactement en fait comme l'a fait Guillaume en formation continue : pour faire entrer dans l'activité, à un moment donné, il va proposer une chorégraphie simple ; une fois qu'il a senti que les collègues arrivaient rapidement à sentir la pulse, l'avantage c'est qu'en FC, les collègues ils ont un minima quoi, donc il rentrait vite là-dessus donc lui tout de suite, il a pu proposer la chorégraphie ; moi il m'a quand même fallu instaurer la fin de la première séance, on a travaillé beaucoup sur des percussions etc.. ;après on a fait cet exercice là : je me déplace sur , 1,2,3,4, je rassemble les pieds, 1,2,3,4, je tape sur la cuisse, 1,2,..on était là dessus et la deuxième séance, j'ai proposé la chorégraphie ; en proposant la chorée, j'ai amené mes contenus : la première chorégraphie on a pu voir e que c'était un Kick, ce que c'était un pointing, on a pu voir ce que c'était faire le robot, donc j'ai amené des choses en même temps que j'ai amené la chorégraphie et là je me suis dit dès les séances suivantes, je veux à tout prix qu'ils mémorisent ça ; j'aurai pas forcément du temps à accorder qu'à ça, pour pouvoir arriver à mon point final qui est ma chorégraphie qui est une phrase de tant de temps, composée de tel élément, tel élément, tel élément, donc y avait ce souci là effectivement et c'est vrai que le 2 en 1 c'est,

CH 58/ c'est un compactage

J 59/ C'est un compactage ; ça peut pour certains fonctionner et ça peut, à un moment donné avoir une incidence négative sur la T elle même, sur la situation elle même ; c'est-à-dire, on reste plus sur le rythme mais en même temps on complique la chose, parce que marquer un rythme en faisant un rattraper, ou marquer un rythme en faisant un pointing ou un looking...d'ailleurs si on regarde, on va voir sur le film, ils mélangent jamais les 2 ; ils complexifient pas, ils pourraient aller au-delà, pourraient faire 1,2,3,4 (*gestuelle bras droit*), 5,6,7, (*autre gestuelle*), tu vois et puis utiliser, un looking, un pointing et puis un Kick par exemple ; ils vont pas le faire, ils font soit un Kick, soit un looking, soit un pointing, ils font jamais les 3 brassés...çà, ça pourrait être une variable de complexification : on commence le plus simple, proposez moi un élément simple, ceux qui m'ont proposé un élément simple, vous ajoutez un looking sur le 1,2 looking, 3,4, pointing par exemple, et voilà tu vois, et ça, je le fais pas...(*rires*)

J 60/ mais là aussi, on pourrait penser que ça va vite et qu'ils comprennent pas et puis certainement mais en même temps je me dis, il y a eu 5 séances et on est restés sur ce problèmes de rythme, donc pour moi, ça me paraît tellement évident qu'ils comprennent ce que je leur raconte et finalement, finalement je me pose la question, au moment où je le dis, je suis pas certain, donc je vais voir ce qui se passe là, en direct, pour voir s'il ont...

J 61/Alors tu notes que quand je me suis aperçu que je l'ai dit trop vite, tout de suite après je dis finalement on va partir plus lentement et on va aller plus vite après, ça prouve à quel point, j'ai quand même senti que j'étais peut être parti très rapidement sur la situation qu'il fallait, qu'il fallait revenir avec un tempo plus lent mais du coup ça fait trop d'informations qui sont contradictoires sur un même laps de temps ; je pense qu'il faut que je me pose quand j'explique, que je prenne un peu plus de temps et ça je pense que c'est lié à la pression temporelle forte, je mets vite rapidement ma tâche et les variables qui vont avec, toujours dans ce souci de, de dérouler le but, et çà, forcément ça va avoir une incidence sur la façon dont les élèves vont comprendre la situation, je crois que je les embrouille plus que ce qu'il faudrait... je les embrouille finalement, ce qui pourrait être simple en le disant calmement et posément, devient plus compliqué parce que je fais vite sous cette pression temporelle.

J 62/ je crois que là on va rentrer dans la partie que j'aime le moins dans les activités , dans ces activités là, c'est l'activité où les élèves sont dans la partie création, où j'ai la sensation de...je sais pas comment me positionner avec eux ;c'est-à-dire que si on va pas vers eux, ils vous sollicitent pas franchement, je sais pas comment il faut guider quoi, je suis toujours dans un souci de vouloir intervenir parce que ça...ou de rester à coté parce que...je suis hyper mal à l'aise, et là je sais que dans cette partie là de la séance j'ai été hyper mal à l'aise ; j'ai passé des moments où je regardais, je voyais évoluer les choses et je savais pas ce que devais faire ; je sais pas comment intervenir ? quand intervenir ? sur quel point intervenir ? je voyais bien qu'y avait des groupes qui avançaient très vite et d'autres qui avançaient moins vite et ça se conclue à l'évaluation finale ; alors sur le papier en question, sur cette fiche qu'on voit à un moment donné, il y a une prise en compte de ça ; c'est-à-dire les élèves qui sont les plus avancés dans le groupe, je leur fais une proposition pour continuer à avancer et en fait, je regarde pas non plus comment ils s'occupent de la fiche, si mon souci c'est que, c'est qu'ils produisent ce que j'attends d'eux, qu'ils remplissent le cahier des charges ; mais je sais pas trop comment, comment guider l'activité, et pourtant, en tout cas il me semble que c'est important qu'à la fin ils produisent une chorégraphie ; sur une phrase simple parce qu'on est en début de cycle, sur un tempo lent, ce qui peut créer des contradictions avec la danse d'ailleurs, quand on a passé la cassette vidéo de l'évaluation finale, ça interpelle quoi, le tempo qu'ils ont utilisé pour présenter la chorégraphie, les place pas forcément dans une situation de pouvoir danser ; or le problème du hip hop, comme c'est hyper codifié , il faut qu'il y ait une maîtrise technique et si tu passes sur un tempo au dessus, tu leur permet plus de maîtriser ce qu'ils avaient sur un tempo moyen ; tu les mets peut être dans une situation de danse mais ça devient du n'importe quoi du point de vue de l'activité codifiée ; çà, ça va être, c'est une épine que j'ai dans le truc là et que j'arrive pas à me lever du...que je travaille, là, pour l'instant je sais pas comment je vais gérer, ouais, çà, ça me pose problème

CH 63/ et ces questions là que tu soulèves, elles ont été abordées en formation, ou c'est vraiment suscité par

J 64 / non parce que le thème du stage c'était l'entrée dans l'activité, donc G fait des propositions, en hip hop, y a 2, y a ce qu'on appelle 2 familles, y a le top dance et le break dance, l'activité debout et l'activité au sol, on a un peu traité les 2, moi je suis plutôt sur l'activité break dance, je suis plutôt sur l'activité au sol et j'ai alimenté avec le pointing et le looking de l'activité debout pour qu'il y ait une chorégraphie qui soit à peu près homogène, mais on n'est pas venus sur euh...il nous a fait une proposition d'évaluation G, parce qu'on l'a questionné quand même, on voulait un cycle, qu'est ce qu'on peut attendre des élèves et, donc il nous fait une chose mais c'était pas trop son souci, son souci c'était comment on amène les élève à entrer dans la danse et pas forcément après comment on va guider et qu'est ce qu'on ...mais à la fin on veut produire quelque chose ; on n'a pas évoqué ce souci, j'en ai parlé avec lui après et il s'est retrouvé au même résultat que moi quand il a débuté ; parce qu'il m'a dit je me suis aperçu que j'avais un film au ralenti, mes élèves dansaient pas...mais ils marquaient le rythme ; moi du point de vue d'un de mes objectifs c'est atteint hein, puisqu'ils vont danser sur un rythme mais ils...y a des moments où c'est dansé, pour moi c'est dansé quand ils sont au sol, parce que ça me parle quoi, cette activité des steps, et même quand ils sont sur un rythme lent, je trouve qu'il y a une forme d'esthétique qui fait que c'est dansé ; par contre quand c'est lent et que tu fais un looking sur 1..2..., alors que faire quelque chose qui (*mime en accélérant*)...ça a plus du tout, tu vois l'esthétique il est perdu, l'aspect dansé il est perdu ; et donc, voilà. ça pose problème, mais là cette activité là d'enseignant, même après 10 années de pratique, je suis dans la même interrogation chaque fois sur comment je guide mes apprentissages quand j'arrive sur cet aspect construction des choses, en acrosport ou en gym, j'ai la même difficulté ; c'est récurrent, parce que moi mon activité acrosport par exemple elle est très orientée sur la production, il y a une partie qui est codifiée, où il y a reproduction de formes, parce que je veux qu'ils aient une maîtrise particulière et il y a une partie de création, et quand ils arrivent sur cette partie de création, je suis toujours dans la phase, qu'est ce qu'il faut que je laisse faire, qu'est ce que je fais...alors là il y a une évolution très récente, tu as vu que j'ai mis des plots, j'organise la scène, parce que je me suis aperçu lors des séances précédentes que lorsque j'organisais pas la scène, c'était un peu...il peut y avoir des télescopes, c'est un peu brouillon, alors je m'étais dit je vais mettre ça pour organiser puis finalement ça n'a pas fonctionné, c'est moi qui corrige en permanence les scènes qui les réorganise, ça les rétrécit mais en même temps je me dis t'es couillon ; tu leur fais des mini scènes puis quand ils vont passer ils vont avoir la scène complète donc toute leur organisation n'a plus aucun sens par rapport à l'organisation finale ; donc la fois d'après j'ai abandonné là, j'ai dit on va organiser autrement : y avait trois groupes qui passaient, trois groupes qui regardaient et ça permettait de se voir, en même temps et de préparer l'activité publique ; mais ça, bon, là l'expérience de l'enseignant a repris le dessus, si tu préfères et j'ai cessé les jouets...les jouets pédagogiques ; mais dans d'autres activités, voilà, je deviens très mauvais à ce moment là...[silence] et je sais toujours pas quoi faire.

CH 65/ ça te dérange qu'ils utilisent le haka, parce qu'ils ont utilisé le haka, on était en plein milieu de coupe du monde...

J 66/ non, parce que en plus on l'a gardé dans la chorégraphie, ce qui m'a gonflé c'est à ce moment là, parce que eux ils avaient pas mis leur scène, ils traînaient au milieu de toutes les scènes, alors j'ai plongé là-dessus, c'est l'excuse la plus pourrie que j'avais à ce moment là, et en fait ils rentrent systématiquement par là ; c'est-à-dire que ce groupe là, ce que je leur reproche en fait c'est de pas se préoccuper de ce qui paraît à un moment donné important, c'est tout ce qu'on vient de dérouler, tout ce qu'on vient de faire : les steps, le looking ; le pointing etc...et c'est tout de suite d'aller vers la facilité c'est-à-dire ce qu'ils savent faire, et c'est logique, ils sont guidés par ce qu'ils savent faire et pas par ce qu'ils savent pas faire, et là ça m'énerve, à ce moment là ça m'énerve, bon en plus il y a toujours ce problème de la pression ; on est à J moins trois, à trois séances de l'évaluation finale et ils sont toujours à leur haka et j'ai peur qu'ils en restent au haka, et là je suis en plein dans mon problème de guidage, je sais pas comment avec eux...alors, je m'agace, et finalement je dis allez montrez moi quand même, dans ma tête en me disant, il faut que je passe par la négociation parce que sinon avec eux, je vais pas y arriver ; mais si on a le temps n regardera l'évaluation finale parce que ça vaut le coup pour comprendre ce qui se passe.

J 67/Là aussi il y a des contradictions, je le vois maintenant, mais quand tu es dans une phase de construction où les élèves ont besoin de discuter entre eux et que toi tu mets une musique qui est censé donner le rythme, il y a un tel capharnaüm en plus dans un gymnase, que c'est très difficile de le percevoir et en même temps heu...je vais pas passer mon temps à pulser pour eux ; en plus j'ai ce souci là qu'il y ait au moment de l'évaluation terminale, qu'il y ait un élève qui compte, que je sois pas là moi à la fois en train de faire la vidéo, au jury et qu'en même temps je sois obligé de compter ; ça fait partie de leur compétence aussi, et tout ça pour dire qu'en fait, j'ai pas encore trouvé la solution pour organiser les choses : est-ce qu'on doit être muets et auquel cas c'est difficile de se parler entre nous pour confronter les idées ; chuchoter, ils savent pas, c'est pas vrai ; il y a des élèves à qui on dit chuchoter, il y en a 2 qui chuchotent et puis ça monte en crescendo ; on n'a jamais fait chuchoter des élèves, pas au collègue R...en tout cas, donc c'est hyper complexe ; est ce qu'il faut que j'ignore la musique ? est-ce que finalement ça pourrait être l'élève qui était dispensé, carrément prendre un tambourin et le faire taper, trouver d'autres solutions ; là la musique je l'ai laissée en fond et je me suis aperçu que les mecs, ils la squeezaient ; voire même, les mecs ils démarrent, les pulsations...ils sont sur leur chorégraphie, alors que ça devrait être un souci de base : c'est fait ta chorégraphie mais en relation avec la musique, ne la fais pas sans la musique sinon ça sert plus à rien ; au moment où tu vas être plongé dans l'évaluation tu vas être complètement largué...je laisse faire le truc...

J 68/ je tourne comme un lion en cage, j'ai la montre là, et j'ai la pression temporelle et j'ai l'impression qu'il se passe rien alors qu'il est en train de se passer quelque chose de bien ; et en fait, je circule en permanence dans les groupes, parce que je sais pas quoi faire, alors je me dis, autant que tout le monde sache que je suis allé les voir, ça va leur faire plaisir, ça va aider à la motivation ; il n'y a aucune incidence pédagogique sur ce que je fais, enfin, didactique, pédagogique oui parce qu'il y a la motivation, je viens vous voir, vous votez pour moi, enfin, je suis là je vous regarde, c'est le côté motivationnel, mais par contre sur le fond, sur ce qui se passe ; est ce que c'est en rythme est ce que c'est bien réalisé, pas bien réalisé, j'y suis pas trop quoi et en fait je m'aperçois que je tourne comme un lion en cage parce que je suis en pression temporelle en me disant, finalement j'accorde très peu de temps à cette partie chorégraphique, à cette partie construction et je suis à 3 séances de l'évaluation finale, et je sais que je vais partir en stage lundi et mardi, qu'il y a une séance qui saute encore, ah...il m'en reste plus que 3 et je vais arriver, ils seront pas à temps quoi ; il y avait tellement de choses à assimiler avant et à clarifier avant que, ça va être, ils seront pas au temps et donc ça contribue à me mettre en stress ; non seulement je suis en stress parce que je sais pas faire dans ces moments là, je sais pas comment les guider, en plus je suis en stress parce que je me dis, je leur ai pas laissé le temps ; je vois 46' donc je sais qu'il va me rester 5, 6' à tout casser donc le ratio en fait entre la partie...il y a un déséquilibre dans la séance, par rapport à l'évaluation finale à ce moment-là du cycle, ce qui fait qu'ils ont pas assez de temps pour créer par ma peur d'être incompétent là-dedans, je réduis cette partie-là, comme ça sur le reste je suis pas trop bidon ; et en même temps c'est ce qu'il leur faudrait de plus ; donc il y a 2 choses qui se télescopent, mon sentiment d'incompétence et ma peur de pas avancer...

J 69/ en tournant virant j'ai dû comprendre qu'il y avait trop de bruit et qu'ils entendaient pas la musique et là je leur dis maintenant, cessez de parler, il faut qu'il y ait ce temps où vous cessez de parler pour travailler sur la musique, vous arrêtez de parler ; finalement, je réagis par rapport à ce qui se passe, je croyais que j'avais pas réagi ; le problème c'est que je réagis hyper tard

CH 70/ t'es plutôt surpris là par ce qu'ils produisent ?

J 71/ complètement

CH 72/ par rapport à ce que tu avais pu observer

J 73/ et j'ai ce sentiment là depuis le début, dans ces activités là ; et souvent, dans toutes les activités d'ailleurs ; peut être que la densité des élèves qu'on a, l'importance des groupes qu'on a, ne nous permet pas tout le temps, même quand on prend énormément de recul, surtout sur les activités, généralement c'est sur les activités où t'es le plus à l'aise que tu, t'écartes pour voir bien ce qui se passe et puis, tu reviens ...j'ai toujours ce sentiment là, finalement, un gros brouillon et qu'en fait les choses se...là c'est accentué du fait que je passe beaucoup dans les groupes et que je suis dos à certains groupes par moment, puis de face et donc

je perds de vue en permanence et donc que je vois... dans la déformation aussi il y a ça, le fait de circuler en permanence entre les groupes et de pas savoir où trop me positionner, en même temps, je valorise encore une fois mon souci, de reste dans l'activité danse, je vais valoriser ce qu'ils ont fait ; j'aurais très bien pu leur dire aussi que de pratiquer sur 50cm en bord de praticable avec 2 parallèles sur le côté , c'est pas forcément ce qu'il y a de mieux ; ils pouvaient accaparer la scène, mais il fallait quand même que je leur dise que c'était bien ; c'est surprenant ; ça va me surprendre à l'évaluation finale, finalement

CH 64/ et la forme de retour chaque fois qu'un groupe produit, tu t'y prends toujours de la même manière ?

J 65/ Là instinctivement je m'étais dit, j'en prends un bon et un qui a pas évolué, parce que j'évidence et là je me voulais faire mettre des choses en évidence et là je me fais piéger, donc je rebondis ; en bon enseignant expérimenté que je suis (*rires*), je rebondis sur moi même et je fais un jack pot, je valorise l'ensemble quoi ; mais c'était intéressant dans le premier groupe parce que c'était le premier groupe qui sortait de cette logique d'alignement, et si tu analyses ce que je dis après, j'aurais dû le valoriser et j'en fais quelque chose qui est pas bien, le fait qu'ils aient désynchronisé et qu'il y en a un qui soit parti bras droit et l'autre bras gauche ; en fait, c'était peut être leur souci de désynchroniser l'activité dans le robot : y en a 2 qui partent bras droit et 2 qui partent bras gauche ; déjà pour désynchroniser ; puisque s'ils avaient lu ma fiche, ils s'étaient aperçus que s'ils partaient en cascade ou s'ils désynchronisaient les mouvements, ça faisait partie des variables sur lesquels ils pouvaient jouer ; moi je suis resté sur ma logique : ils sont restés alignés voilà, brutus, ils sont à la première étape, quoi, ils se soucient pas du reste ; en fait j'aurais très bien pu leur dire, là vous êtes pas idiots le fait de partir en décalage comme eux l'ont fait, mais eux non seulement ils partent en décalage mis en plus ils occupaient l'espace, donc c'est pas innocent

CH 66/ et les spectateurs ils sont pas sollicités pour réagir, par rapport aux critères qui étaient...

J 67/ non , pas encore, pas encore

CH 68/ tu dis pas encore par rapport au moment dans le cycle, ou bien par rapport à toi...tu veux pas encore le faire

J 69/ pas encore par rapport à ...ouais, je, je veux pas encore le faire ; je veux déjà les asseoir et qu'ils soient spectateurs, qu'ils, qu'ils...tu vois, et en fait, je les arme pas tout de suite quoi, dans la lecture de ce qu'ils vont voir et je pense que c'est parce que je suis pas compétent, enfin c'est mon incompétence dans la danse qui a produit ça tout de suite, et que j'ai commencé à échafauder...je sais ce que j'attends en terme de chorégraphie, il y a les éléments de la chorégraphie que je veux voir apparaître, j'ai pas encore défini la grille d'évaluation ; je me suis laissé jusqu'au dernier moment pour définir la grille d'évaluation ; y a un souci, y a un truc qu'est clair c'est et qu'il va falloir qu'ils produisent un rythme, sur le rythme ; ça c'est sûr, c'est évident que ce sera un des indicateurs de l'évaluation, mais après, je sais pas trop. Donc j'aurais très bien pu, effectivement les faire asseoir et leur dire, est ce qu'ils ont dansé sur le rythme ; il y a un deuxième truc c'est qu'il aurait peut être fallu que moi, à ce moment là, je compte pas en permanence comme je l'ai fait...j'ai pas prévu ça, en fait, j'ai pas prévu mon intervention à ce moment là, j'ai simplement eu ce souci de dire, tiens, il s'est produit ça chez eux, c'est intéressant, il faut que tous les groupes de partagent , quoi, qu'ils sachent qu'on est pas forcément obligé de s'aligner, qu'on peut partir sur différentes choses, mais j'ai pas prévu cet aspect là ; je me suis dit , tiens, c'est le moment de les faire asseoir et de les faire regarder ; deux séance avant, quand on avait travaillé sur les ateliers, les Steps par exemple ; j'ai organisé ça, c'est à dire qu'ils dansaient en frontal : il y avait un groupe qui dansait et un groupe qui regardait ; ça s'est fait mais ça n'a pas été cogité de ma part, c'est arrivé dans la séance ; ça sera cogité que plus tard, dans les autres activités c'est très cogité ça par contre ; en acro par exemple, c'est cogité d'entrée

CH 70/ et tu as une interprétation ? pourquoi là tu. ?

J 71/ pourquoi là ? ben encore une fois, mon souci...c'est pas dans ma préoccupation du moment ; ma préoccupation étant que ça tourne (*gestes à l'appui*), que ça se passe, que les choses se déroulent ; ça je l'ai oublié de vue ; c'est pas un truc que...les rôles sociaux...pourtant il y est hein, parce que, il y en a plein dans l'activité, d'ailleurs on le voit qu'il y en a plein de rôles sociaux, ne serait-ce que celui qui va gérer toute la

partie musicale ; ou le compteur, l'élève compteur, c'est un souci, il est écrit ans ma fiche, je le sais tu vois, mais ils sont pas...du coup, ils se sont dilués dans mes soucis ; alors que dans une autre activité que je vais mieux maîtriser, que je vais expérimenter etc...c'est d'emblée de jeu quoi...en acro je rentre presque par là, parce que, quand on va regarder, il est hors de question que vous regardiez sans savoir ce que vous regardez, donc, pourquoi ça vous plaît, et on fait émerger les critères d'évaluation tout de suite, là, ça n'arrive pas, ça va arriver que très tard, mais ils seront évalués, comme je l'ai dit...(étonnement) C'est fou hein (rires) ;.. ils seront évalués, comme je l'ai dit !

CH 72/ la vitesse d'exécution, le tempo là, t'as l'impression que c'est quoi ? c'est plutôt ?

J 73/ c'est un tempo moyen

CH 74/ là c'est un tempo moyen et du point de vue de ce que ça produit, ça te convient, en terme de tempo ? par, rapport à l'activité dansée que tu demandes ?

J 75/ c'est la problématique que j'évoquais tout à l'heure; c'est que la maîtrise tu peux l'avoir avec un certain tempo et tu changes le tempo et tu y es plus, ou tu peines, c'est à dire que en danse, enfin sur des activités codifiées comme celle là ; et si je veux passer par le rythme c'est ça qui va se produire ; en contemporain, a priori tu as pas ce problème, là tu peux pas, si j'avais augmenté le rythme par exemple, elle aurait pu le faire mais sur certains mouvements et pas d'autres, mais c'était possible, c'est à dire qu'elle pouvait dans la chorégraphie ; comme c'est elle qui comptait,

CH 76/ tu peux changer de cadence

J 77/ oui, voilà, 1,2,3,4...5 ...6...7...8... ou 1 ;2 ; 3...4...mais c'est hyper dur

CH 78/ peut être sur des phrases

J 79/oui

CH 80/ moi j'ai l'impression au contraire, que par moments ça les handicape d'être trop lents ; tu vois quand c'est une gestuelle simple, ça les empêche un peu de danser

J 81/ sûrement, ça fait moins apparaître la partie dansée ; et c'est vrai que finalement, dans ce rythme là quand tu es au sol ça va bien, ça donne l'impression de quelque chose de dansé ; mais quand on est debout

J 82/ deux séances avant celle là ; ils vont produire ça...tu aurais dis c'est pas possible, au regard du temps qu'ils ont eu c'est pas possible ; parce que finalement ça fait...ça fait 8 fois 50' effectives ; ça fait pas énorme, ils arrivent à produire ça ! Donc je suis hyper content même si je suis à la fois mécontent sur plein de trucs quoi ; je suis quand même globalement content. Après heu, quand je suis arrivé à cette évaluation là ; j'ai vu ce qu'ils faisaient, c'est ce que m'a dit G en mangeant ; c'est que je me suis aperçu que j'avais l'impression d'un film au ralenti ; en même temps c'était intéressant parce que moi ça me facilitait ma tâche de notation ; ça me facilitait ma tâche de notation parce que, par exemple là sur un de mes indicateurs il y a est-ce que les danseurs dansent en rythme ; l'évaluation ça s'est passé : il y avait un jury élèves qui avait à bosser sur la fiche, qui évaluait un groupe ; moi j'étais à la vidéo ; je leur ai dit, vous serez évalués sur votre activité de jury, avec un décalage de points par rapports aux points que je mettrai moi, si vous avez 3 points de plus ou de moins que la note que je vais poser moi, c'est qu' a priori , vous avez pas bien intégré euh...j'ai filmé en vidéo ; quand je suis arrivé à la maison, ce que j'ai fait c'est que j'ai mis la vidéo, j'entendais pas bien la musique, j'ai ramené le poste, j'ai mis le poste à côté, j'ai battu la musique et j'ai coupé le son à la télé, et là tu vois tout de suite s'ils dansent sur le rythme ou si ils sont en décalage du rythme ; et là c'était facile pour moi de le voir parce que ça allait en tempo moyen ça va tu vois (*il bat la mesure*) ; je me suis dit mais si jamais j'avais accéléré là dessus, j'en faisais exploser deux ou trois de groupes, je pense qu'ils étaient pas prêts ; et en même temps j'avais beau me dire ouais, c'est quand même lent ; ça va pas très vite, ça leur permet pas de s'exprimer ; ça leur permet pas vraiment forcément de danser , la danse peut être n'apparaît pas comme ça de prime abord et pourtant, ils y sont allés, quoi, et à mon avis c'est peut être une étape importante à franchir ; peut être que sur un deuxième cycle, on aurait joué énormément sur les rythmes ; dans une phrase on aurait joué sur ce que tu proposes ; j'aurais dit ben, on serait parti debout sur le top dance et

j'aurais dit : amusez vous à changer, allez y, laissez vous aller ; et au sol puisque c'est plus technique, on revenait sur un tempo moyen, je leur ai dit mais ils s'en sont pas emparés ça prouve bien que d'eux mêmes leurs ressources ne leur permettaient pas de le faire sinon je pense qu'ils l'auraient fait ; le groupe à Lucas a essayé à un moment donné mais Lucas parvenait à le faire ça, lui, il arrivait à faire 1 ?2 ?3 vite, sur le 3 Steps par exemple, il pouvait le faire assez vite , son partenaire le faisait pas et comme il voulait pas faire de cascade, il voulait pas mettre en danger son partenaire, ben il s'est résolu à rester sur un tempo plus lent, (*mimiques de doute*) donc heu, c'est la difficulté en hip hop, en G il le dit quoi, ça doit correspondre à un rythme et c'est la difficulté

CH 83/ et c'est vraiment quelque chose qui est hyper important, hyper structurant le rythme en hip hop ? c'est une donnée fondamentale de la danse ?

J 84/ ouais

CH 85/ c'est pas le cas dans toutes les danses effectivement

J 86/ d'ailleurs les seuls moments, où...là à Miramas en ce moment il y a un festival de hip hop et c'est intéressant d'aller voir, après quand tu prends du recul sur l'activité, tu le vois, c'est fondamental, surtout sur les parties au sol tu peux pas y échapper, d'ailleurs à un tel niveau que à un moment donné, le danseur peut donner la puls, quoi, tu le vois danser t'as la puls, même si tu entends plus la musique tellement il y a du vacarme, à le voir danser tu connais la puls, ce qui produit l'effet inverse après, tandis que là, à ce niveau là...ce que j'aurais aimé, et encore, sur le groupe, il y a un groupe où j'ai du re intervenir à l'évaluation , c'est moi qui est rebooké la pulsation, parce que c'est le groupe de Kevin, ils étaient en décalage complet

CH 87/ et ce fait de compter de façon assez fréquente et soutenue, c'est un élément qui facilite pour eux la mise en situation

J 88/ ouais, ouais je pense...et du coup c'est une variable, effectivement forte, dans les propositions que tu peux faire pour apprendre...après, ouais, j'ai des...comment faire acquérir le 3 steps sans passer par la démonstration, tu vois c'est le genre de choses que je me suis posé, comment je l'aborde ? est-ce que je fais de la quadrupédie puis à un moment donné, par une opération du saint esprit, on aurait trouvé le 3 steps parce que j'aurais mis une musique appropriée...tu vois la situation qu'on a vu dans le cadre de la formation continue,, à un moment donné Guillaume il fait une proposition didactique intéressante, tu sais dans celle de la flaque, il trouve une musique qui leur permet d'arriver...d'accord mais dans le hip hop comment tu fais pour provoquer du 3 steps en jouant sur la durée de la phrase ou la durée de la musique ou le tempo ? un 3 steps c'est un 3 steps, hein, je veux dire, l'ATR c'est un ATR ; allez les gars renversez vous il y en a un qui va me faire un ATR ! donc euh, à un moment donné c'est, c'est...

CH 89/ mais justement est ce que c'est la danse la plus appropriée pour permettre une entrée dans l'activité danse ? tu vois, ça c'est ...on peut aller jusqu'à poser cette question

J 90 / c'est une bonne question ; quand je suis allé à cette formation continuée ce qui me guidait c'était les caractéristiques des élèves, la représentation que les élèves ont de l'activité danse, en me disant, tiens c'est quelque chose qui est dans l'air du temps, c'est quelque chose qui peut attirer, c'est peut être quelque chose qui va faciliter finalement l'entrée dans l'activité quoi, du coté des représentations ; et en fait, je, on en parlait en ore avec G de ça , finalement c'est quelque chose qui est très difficile pour un enseignant (*rires*), de pouvoir entrer par là , parce qu'elle euh...effectivement, elle s'ouvre moins quoi, elle est moins ouverte que le contemporain donc ça emprisonne beaucoup et puis il faut avoir des éléments, il faut à minima maîtriser un tout petit peu quoi

CH 91/ oui et puis moi je voyais une sorte de conflit de logique entre activité morphocinétique et activité sémiocinétique en fait par rapport à d'autres, d'autres formes de danse ; ça reste à la fois de la reproduction de formes très codifiées et en même temps, et c'est ce qui explique aussi peut être les difficultés que tu as à savoir comment te situer...

## 1.2 Autoconfrontation simple Guillaume « saison 1 »

G 1/ C'est la 6<sup>ème</sup> D de B., c'est une classe plutôt, avec qui j'arrive vraiment bien à travailler ; les deux 6<sup>ème</sup> que j'ai eues cette année sont vraiment super, ce qui me change vraiment avec cette génération assez étonnante, ils sont très nombreux, 26 dans le groupe et il y a 2 élèves qui sont en UPI, ce sont des dyslexiques, ce sont des élèves qui ne posent aucun problème mais se trouver là en ambition réussite avec 28 élèves, là on a 54 tapis au sol, c'est, c'est vraiment petit, le contexte c'est ça et 8h du matin un lundi, donc faire de la danse à cette heure là c'est pas toujours excellent

CH 2/ et par rapport à la place de la séance dans le cycle ?

G 3/ c'est S3 ou S4, ils ont déjà, enfin ils ont commencé à pas faire beaucoup de danse hip hop, quelques trucs simples je dirais du code hip hop, mais beaucoup d'organisation à un à deux, ils travaillent en collectif, en fait on va revoir un peu la synthèse de ce qu'on a fait sur 3 séances plus des apports nouveaux.

G 4/ Là je pense qu'il y a 4, 5' qui sont pas très intéressantes, c'est la prise en main de la classe, maintenant je le fais comme ça, c'est tout, mais par rapport à la classe et au bahut, ça peut être...

CH 5/ c'est ritualisé la prise en main de la classe ? enfin, ça se déroule toujours de la même manière, y a des consignes précises ?

G 6/ et bien là c'est que en danse, dans cette salle où justement je ritualise moins parce que tout l'échauffement, généralement c'est pas un gamin qui le prend en charge, ce qui change beaucoup l'ambiance parce que moi d'habitude dès que je prends les gamins dehors, je les fait ranger, il y a le calme, je donne mon chrono à un élève, je donne le brassard de capitaine et c'est parti... Pendant 10' ils sont en autonomie, avec toutes mes classes sauf une je suis capable, il y a rien d'extraordinaire mais de laisser ma classe travailler, moi j'installe le matériel, les plots et après il y a la vraie situation de travail qui vient. Là, sur la danse, l'espace est tellement petit, c'est compliqué, j'ai pas encore trouvé la solution. Donc, je suis resté à ça...

G 7/ C'est agréable parce que je les vois faire des choses que je vois pas, je suis dans la globalité, c'est assez agréable.

G 8/ Une classe qui se comporte comme ça à B. c'est très très rare ; c'est à dire, je pense qu'il y a des choses qui font qu'on a bien commencé l'année, ils travaillent bien, ils respectent ce que je leur demande ; des fois, on verra au fur et à mesure de la séance, c'est un peu sur le fil du rasoir pour un groupe de garçons qui décrochent vite ; mais il y a un groupe de filles qui sont extraordinaires ; elles sont majoritaires, il n'y a que 8 garçons ; ça pèse très très lourd les filles et là il y a un calme... ça m'arrive rarement ; même avec l'autre 6<sup>ème</sup> je suis obligé de fliquer beaucoup plus. Là, c'est ...assez extraordinaire, après on verra dans le comportement de certains garçons et certaines filles qu'ils sont comme on dit, j'aime pas ce terme mais qui sont boarder-line, à la limite d'exploser en permanence, et c'est parce que le groupe tient la route qu'ils sont là, qu'ils se contrôlent, qu'ils reprennent sur eux, et c'est vraiment une classe à B. extraordinaire.

CH 9/ et la différence de comportement collectif entre tes deux sixièmes, elle a des incidences sur ce que tu leur proposes ?

G 10/ pas vraiment, c'est des incidences sur la fatigue, moi, en fait, là il y en aurait déjà trois qui seraient partis en travers, il faudrait les reprendre ; tout de suite en exclure une, tandis que là, je crois que le premier que je vais mettre de côté, il faut attendre 10' je lui dis écoute tu vas te calmer parce que... c'est le petit rituel qu'il y a sur les classes de 6<sup>ème</sup> et de 5<sup>ème</sup>, on leur met, ils prennent des « C » alors là on le voit pas mais il y a une grande feuille sur laquelle il y a la liste de la classe avec des cases et quand le gamin fait une bêtise, c'est lui même qui va se mettre son moins de comportement, je lui dis son nom, Shanes, qu'est ce qui se passe, ? donc tu as un « C », donc il se lève, il prend le stylo

CH 11/ « C » c'est comportement ?

G 12/ « C » c'est comportement, oui, pour moi c'est il fait le con (*rires*) je leur dirais pas mais...bon voilà c'est pour ça ; c'est assez étonnant de voir la classe comme ça, vu de l'extérieur tu te dis mais on est où là, mais on est à Paris !

G 13/ Impossible de faire ça avec une autre classe, d'envoyer quelqu'un aux toilettes, enfin je le ferais pas, les toilettes sont fermées, il est 8 h du matin tu prends tes dispositions. Une somme de petites choses qui fait que il y a un confort étonnant ; c'est le hasard en fait, c'est les seuls qui font un cycle hip hop, on aurait très bien pu tomber sur l'autre 6<sup>ème</sup> qui est plus remuante

CH 14/ Le rappel, là, il précède systématiquement l'échauffement ou c'est variable ?

G 15/ non non honnêtement c'est étonnant de se voir...en fait, je sens qu'ils sont dispo, j'en profite je fais passer des trucs ; ils sont pas dispo...j'attaque...là tu te rends compte qu'il y a une espèce d'adaptation permanente, je me dis pourquoi je raconte ça maintenant ? c'est vraiment pas prévu dans mon déroulement de séance et là, je vois qu'ils sont bien, j'y vais, c'est étonnant, c'est presque troublant, tu te dis mais pourquoi je fais ça ?...d'autant que je suis convaincu que ce que je rappelle là ça va pas forcément être utilisé pendant la séance ; c'est simplement un retour sur la séance...c'est absolument pas prémédité

CH 16/ c'est le fait de sentir le groupe attentif...

G 17/ je sais ce qui vient derrière et je reviens sur ce truc là ; et je pense que finalement l'intérêt c'est de revenir sur l'importance du répertoire classe ; je sais même pas si je, j'ai pas la mémoire de savoir si je l'ai utilisé ensuite dans la séance, je sais que régulièrement on y revient, on a ce tableau là et dès qu'il y a un gamin pour lequel j'arrive à identifier quelque chose qui est un peu nouveau au plan bioméca, un peu compliqué, hop, je pointe du doigt et je dis voilà, aujourd'hui y a Karim, y a Mounir, qui nous a fait un truc

CH 18/ le répertoire classe c'est l'outil, c'est ce qu'on voit là, c'est un outil collectif ?

G 19/ c'est un outil collectif qui permet de créer ce fameux...parce que là on est loin du hip hop auquel ils vont arriver, enfin je l'espère et donc du coup, quand involontairement dans leur recherche ils font émerger quelque chose qui me semble à moi intéressant, sur le plan de la danse, au niveau de la motricité, de l'organisation par rapport au tempo ou carrément parce qu'ils mettent les deux pieds dans le plat par rapport à quelque chose qui existe dans la culture hip hop que moi j'essaie de faire ressortir, que j'ai déterminé comme logique interne de l'activité, je, hop, on appelle ça la « Jacim », on explique ce qu'il fait et il y a une petite valorisation du gamin, on le met en évidence, et ensuite, c'est quelque chose qui si c'est utilisé par la classe, on l'appellera tout le temps la technique de Jacim, bon, s'il en invente 18, on se débrouillera autrement, pour éviter peut être que

CH 20/ il y a un temps de la séance où tu les réunis et tu fais l'inventaire ?

G 21/ généralement, quand on fait un travail collectif comme ça je le fais, après quand ils sont en travail, on n'avait pas commencé encore, on n'avait pas fait les groupes, maintenant les groupes sont constitués, ils sont de 4, mixtes, en réalité ils ont commencé à travailler pour leur création mais là on était loin de ça donc si tu veux, après quand ils font émerger un truc dans le groupe de 4, je le fais pas remonter à la classe parce que déjà on a un répertoire, où il y a au moins 15 à 20 choses, on va les laisser tranquilles, s'il faut arrêter à chaque fois, regrouper tout le monde...quand il y a un truc extraordinaire...ou alors je dis voilà, ça ce qu'il a fait, on le verra plus tard, mais là j'avoue que ce jour là c'était vraiment solennel hein, cours magistral ;

G 22/ Je me rends compte et c'est bien, c'est un point positif, que je reformule tout...et j'étais pas capable de le faire à B. et c'est hyper important parce que je suis tombé sur des problèmes de non-sens pédagogique où je me heurtais à une classe entière de 5<sup>ème</sup> la première année, mais à en chialer, je me disais c'est pas possible pourquoi ils y arrivent pas...en relais, les gamins ne comprenaient pas ce que je disais, mais ils ne comprenaient pas les mots que j'utilisais, et en fait, il se trouve que j'étais parti d'un précepte de base, je fais un aparté qui est hyper important dans ce collège, je pensais qu'ils étaient capables d'additionner des nombres relatifs : 1,2+2,3; et tout mon truc de relais était basé sur ça : 2 élèves, on a des temps individuels sur 30m, etc... mais comme ils étaient pas capables d'additionner les 2 trucs, juste en abstraction, même

quand ils posaient, parce qu'ils l'avaient pas fait en 6<sup>ème</sup>, il se trouve que c'est pas au programme de 6<sup>ème</sup>, c'est en 5<sup>ème</sup>; donc déjà, le truc, il est mort ! et ensuite je me rend compte que j'étais trop compliqué dans l'abstraction. La classe répondait super bien dans l'activité, mais ils ne comprenaient pas du tout ce que je voulais faire ; ils avaient pas compris l'intérêt du relais, le fait qu'il y en avait un qui soit déjà lancé, qu'on allait y gagner du temps, mais l'abstraction n'était pas faite, l'opération de réfléchir le truc était pas faite et moi ça a été le conflit pendant une séance. Les deux premières, ça a tourné : travail individuel, je commence un petit peu à fédérer, faire des groupes...la cata ! en fait je me suis rendu compte, et là c'est pas le cas, c'est pas ce que je fais, qu'il fallait carrément que je montre la situation de travail en entier avec des élèves, les autres spectateurs, et on fait, là il se passe ça, il a fait ça bon, deuxième version, on faisait les 15 versions : le témoin qui tombe, tout, le témoin transmis après la zone, le gars est sorti du couloir, inversion de main, etc...et tu passes des plombs à montrer juste ce que dans un autre collège, tu aurais simplement énoncé une fois, bim bam boum, t'en as trois à qui tu reprécises une fois avant de partir...Eux, je me suis rendu compte que je suis devenu extrêmement procédurier au niveau verbal, je répète, je répète, je répète, c'est incroyable et est ce que c'est, on en parle avec certains collègues, moi j'ai un truc qui me terrifie dans ce collège, je me rend compte que j'ai réduit mon langage, ma terminologie EPS à 400 mots, comme eux. Il faut savoir que la moyenne au brevet des collèges, il y a 150 élèves qui passent le brevet des collèges la moyenne en français est de 4.5/20, donc...

G 23/ Là c'est personnel hein c'est évident y a pas assez de pratique par rapport au temps de parole, même si c'est quelque chose, on a l'impression que la motricité est faible mais c'est la charge cognitive qui est importante parce que là c'est un truc il faut vraiment se concentrer et c'est dommage qu'on refasse pas une deuxième fois là, tu vois, je l'explique je fais 30'', tu le fais une deuxième fois, tu te vois bosser tu dis, et hop t'avances, t'avances et c'est dramatique ce truc là, te rendre compte que tu es en décalage par rapport à ce que tu veux faire...là il faut le refaire, c'est évident

CH 24/ Là c'est quelque chose de nouveau, ils l'avaient pas ou c'est la reprise de...

G 25/ non non non, ça ils l'ont jamais fait ; ils ont fait du un pour un, je marche et...on avait travaillé sur ça, sur des petits arrêts avec beaucoup de jeu sur les arrêts c'est-à-dire que ils ont bien compris que le compte en danse c'est 8 ; même si j'utilise pas tout pour l'instant, je vais l'utiliser tout à l'heure, et en fait on a fait beaucoup d'exercices où on se synchronise avec ça, on essaye d'être originaux dans de nouveaux modes de déplacement devant derrière, droite gauche, amplitude des gestes, nature des gestes, les mouvements et on a travaillé beaucoup sur les arrêts sur le concept de la statue de sel, pam et on se fige dans une position, alors au départ on s'arrête quand on a bien entendu le signal, après on essaie d'être original, c'est pour ça qu'il y a déjà dans le répertoire classe, t'as des élèves qui ont inventé des blocages et c'est vrai que aujourd'hui là c'était séance où on commence à rentrer dans le côté vraiment où je dédouble ou je multiplie, soit je suis très lent, soit je suis heu...donc c'est pour ça qu'il y a un peu de ouch ! tu sens que ça patine un peu.

CH 26/ dans ta trame d'échauffement tu peux amener des choses nouvelles, c'est pas systématiquement la reprise de...

G 27/ l'échauffement là ce jour là, il y en a pas vraiment un, d'ailleurs c'est souvent le cas ; comme je fais beaucoup de choses à base de marche et uniquement, ça veut dire que ça peut durer un quart d'heure, 20'même, s'ils sont pas bouillants, là ils sont pas à 180 pulsations minute ; il est vrai que dès que je commence à attaquer des choses qui sont plus sollicitantes au niveau articulaire ça m'arrive de faire un complément du genre on chauffe les poignets, les coudes, l'épaule, un peu de façon gymnique avant de passer vraiment au sol ; mais là pour l'instant, ils sont pas en danger et c'est vrai, du coup, ça m'arrange bien de pas faire un truc solennel du genre on se met debout on prend un tapis chacun, on marche...alors après, est ce que c'est défendable devant quelqu'un qui vient te regarder travailler ? je sais pas, moi j'ai l'impression que pour l'instant au niveau de la motricité engagée, on n'est pas en danger.

CH 28/ L'engagement des garçons là dans ce que tu proposes, tu penses qu'il est lié à la proportion filles garçons, parce que j'imagine qu'il peut être plus problématique avec certaines classes, ou alors dans ce type d'exercices, de façon assez régulière ils s'y engagent facilement ?

G 29/ tu trouves qu'ils s'engagent pas beaucoup là...

CH 30/ non au contraire, ils sont plutôt euh... ils essaient de faire ce que tu leur demandes, après bon au niveau de la réalisation

G 31/ ça c'est, même dans l'autre classe...c'est très étonnant parce que l'an dernier j'ai fait un cycle de danse, justement qu'on avait pas pu filmer parce que c'était en fin d'année et ça a été interrompu par la naissance de ma petite, mais c'était plus dur, le principe de la danse, hip hop ou pas hip hop, gênait les garçons ; mais cette année je me suis bien gardé de leur dire qu'ils faisaient danse hip hop ; le premier jour « qu'est ce qu'on fait monsieur ? », ben tu vas voir, et comme la première séance a été réussie entre guillemets, ils ont adhéré au truc, depuis on appelle cette danse, hip hop ; mais je crois que c'est peut-être un peu là-dessus que...mais l'an dernier ma classe de 6<sup>ème</sup> était vraiment une très mauvaise classe sur le plan des résultats scolaires et en même temps une classe très dure, beaucoup de conflits garçons filles, la guerre ; des fois ceci explique cela et tu vois même je me rappelle dans cette classe j'avais eu un problème incroyable : impossible de les faire combattre entre filles et garçons ; je me suis heurté à tout mais vraiment tout, je disais ben non, problèmes de niveau, tu vois ; la nénette elle met des roustes à tout le monde, tu la mets avec un garçon ; tu leur fais des trucs croisés, montée descente et elle arrête, non, l'un et l'autre ils voulaient pas, je réunis la classe, j'explique le problème, je pensais qu'ils allaient tous dire vous êtes bêtes ; « non monsieur, c'est impossible de faire la lutte contre les garçons », bref voilà, pour l'instant, l'activité des gamins elle est tout à fait, elle est assez adéquate en tout cas, dans la norme B. c'est-à-dire en 6<sup>ème</sup> les gamins ils sont au taquet, ils débordent dans tous les sens mais ils sont au taquet ; tu leur proposes de monter aux arbres, ils montent, comme beaucoup d'élèves de 6<sup>ème</sup> je trouve. J'en profite pour faire une remarque, mais c'est vrai de l'extérieur comme ça tu te dis mais...il faut que je ferme ma gueule, vraiment c'est sérieux, moi je me trouve trop trop prolix qu'on, trop trop dans le verbiage ; même si je sais que ça a une importance pour eux, là honnêtement, on peut diviser par 2 ce que je dis, le début d'accord, maintenant après il faut les faire pratiquer, ne pas hésiter ...et ça je m'en rends compte je m'étais déjà vu travailler y a longtemps, et je me dis mais, fais les répéter, fais les recommencer ; là bing on passe d'un truc à l'autre, ils peuvent pas recommencer ; alors après, cette situation, on l'a déjà vécue hein, c'est de l'échauffement certes, mais comme je parle beaucoup ...y a un paradoxe, c'est assez contradictoire

CH 32/ c'est la difficulté de trouver le compromis dont tu parlais...

G 33/ avec eux ouais c'est cette idée là que quand je prends la parole, en fait, je reprends la main sur la classe, mais c'est une erreur, parce que, pas avec eux, avec d'autres...et en plus c'est une bêtise parce qu'avec d'autres classes qui sont dures prendre la parole c'est un problème ; quand tu prends la parole, tu leur demandes de...qu'est ce qu'ils font de leur corps ? Ils sont en EPS, ils commencent à être chauds bouillants bon, mais ça c'est un truc vraiment qu'il faut que...c'est intéressant, pour moi, c'est intéressant

G 34/ Juste un aparté, dans cette classe y a des gamines dont on ne voit pas du tout qu'elles sont en vrac complet dans cette séance là ; la petite Vanina que j'ai mis sur le côté c'est du délire, elle est complètement scolaire, elle a pas de cahier, pas de crayon en classe ; tu vois c'est... là on le voit pas du tout, tu vois en EPS, tout le monde est en survêt, et il y en a encore deux autres là Rambouata que je vais sans doute rappeler et Lailati qu'on m'entend dans... Lailati elle vient un cours sur deux par exemple, donc là on est sur quelque chose, tu vois pas mais tu grattes un peu c'est des...et je connais pas encore tout le monde, ça faisait qu'un mois qu'on se connaissait, maintenant je les connais bien... c'est impressionnant

CH 35/ Là tu leur demandes de s'asseoir ?

G 36/ je l'ai pas énoncé c'est bizarre, je me suis pas entendu le dire ; c'est chaque fois que je les vois en train de bouger, je les fais s'asseoir, pédagogiquement c'est très très contestable, parce que je les fait sortir de l'activité, ils ne pratiquent plus, mais ça me permet de donner un peu d'air et ça met la pression aux autres ; je le fais une fois, ça va, mais faire une séance d'EPS où chaque fois que le gamin fait une faute tu l'exclus, c'est pas possible ; là, l'intérêt c'est aussi que ça crée des points dans l'espace qu'il faut contourner etc...mais c'est contradictoire...

CH 37/ mais c'est une règle qu'ils connaissent visiblement puisqu'ils ont pas manifesté de

G 38/ oui oui, je crois que je l'ai dit oui

G 39/ Voilà, là c'est la séance où ils vont inventer des façons de s'arrêter de façon la plus originale possible, la plus jolie, la plus compliquée etc...c'est pas fait, on avait fait des techniques de déplacements sur un temps, ils avaient inventé des modes de déplacements, je les ai annoncé au début : le robot,....

G 40/ Ça me rassure un peu, l'intensité de la motricité augmente au fur et à mesure, je me dis mais, c'est quoi ? c'est un cours de danse au départ ? le 8 heures du matin lié au fait qu'on était sur des choses qui étaient assez plutôt d'activité cognitive que d'activité motrice ; en tout cas une motricité qui était assez limitée, là je suis content de constater que ça se met en marche...et de constater aussi que les garçons dès que tu leur donnes un peu de champ libre ils se balancent par terre et tout ça dans la salle ; on le voit pas forcément ça quand on contrôle tout le monde et là les gamins tu leur dis, vous inventez un truc, vrahhh, tous par terre en vrac là ; voilà, c'est des choses, pour moi, assez étonnantes à voir avec du recul

G 41/ Critères de réussite un peu élevés mais bon, je pense qu'avec eux, le concept du 6/10, du 7/10 que j'ai déjà essayé marche pas du tout, donc c'est 100% ou c'est rien ; non mais c'est bête hein, mais tu vois, je vois au basket, quand on dit voilà, on travaille sur une technique, les gamins si tu dis pas quelque chose de réussi c'est quelque chose que tu répètes à l'infini sans le rater ça ne marche pas, enfin, y a que ça qui marche plutôt ; je me rends compte que à l'entendre mais c'est complètement délirant, mais qu'est ce que tu vas leur raconter, ta technique tu la passes 8 fois sur 10 c'est bon, non là je dis, le réussi pour moi en danse c'est chaque fois, chaque fois je le réussis...c'était une remarque...c'est fou quand même.

G 42/ les deux là c'est des gamins qui sont dyslexiques et en fait c'est des gamins qui ne sont pas du tout du quartier, ils sont amenés par taxi ou par transports un peu spéciaux, ils sont que 12 au collège et comme ils sont la plupart, il y a 7 élèves qui sont niveau 6<sup>ème</sup>, ils sont redistribués sur les activités cours d'EPS, Arts plastiques etc...et ces 2 gamins là qui ont des grosses difficultés de lecture d'écriture, etc...ils sont mais incroyables en EPS et il se trouve qu'en production danse, mais je crois qu'ils se connaissent même pas mais ils ont déjà...alors du coup, ce jour là je crois que c'était un peu la révélation, il se trouve que là on est à la séance 6 et enfin, ils sont super forts en danse ; c'est le hasard mais ils ont une vraie sensibilité, alors est ce que c'est dû à leur pathologie ? je sais pas, mais c'est assez étonnant. J'aurais juste une remarque c'est que, je me rends compte d'un truc qui est super important quand tu fais un cours de danse, c'est être capable de parler et de compter en même temps ; je me rends pas compte que je le fais-moi, mais tu vois je fais 1, 2, Sinel 3 et je récupère mon compte, 1, 2, Sinel, le 3 je le saute et 4 je reprends, c'est dur à faire en fait ; tu vois et tu te rends compte d'un truc sur lequel il faut que j'arrive à, tu vois en tant que formateur, quand je vois et...comment tu peux aider les gens à travailler sur ça ; continuer à donner des indications à un gamin et maintenir ton compte régulier c'est extrêmement difficile en fait ; bon moi je le fais à peu près correctement, je me plante des fois, mais je l'avais pas perçu comme un truc important, bon ! et dans l'exercice qu'on a fait, je suis mort de rire parce que y a des gamins qui font rapidement l'économie de monter descendre, qui restent en bas en fait et chaque fois que j'ai le 5, ils font leur truc ; c'est parce qu'ils sont cuits en fait, les gamines qui ont, on voit les profils de mômes hein, t'en as un paquet de gamins qui ont 10kg de trop là ; notamment les petites filles, une gamine comme ça, ça a 10 kg de trop, 5 kg de trop mais c'est incroyable et en fait au bout de deux aller-retour énergétiquement elles sont cuites donc en fait elles restent au sol ; donc euh...y a de l'intelligence mais il y a de la fatigue aussi

CH 43/ A ce propos, l'appel tu le fais à la fin ? comment tu procèdes ?

G 44/ j'ai renoncé à perdre 5' à chaque fois faire l'appel, donc je compte dans le cour, enfin, je me débrouille enfin, tu vois le truc solennel, alors dans le protocole séance d'EPS traditionnelle ; y a un gamin, quand ils rentrent dans le gymnase ou quand ils rentrent sur un terrain de sport extérieur qui a un chrono, capitaine, il lance son échauffement et avec les petits jusqu'en 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> je le fais, oui, même 4<sup>ème</sup> je me mets au milieu du terrain avec mon cahier d'appel et j'appelle, ça c'est un truc que j'ai récupéré de Rhéty et donc « Karim ! » ils doivent passer dans le rond central du basket. Des fois je suis là, 27, ils sont 28, qui est absent ? c'est vrai que c'est un truc je trouve que le truc solennel, tous les gamins, déjà que je parle beaucoup, je trouve ; et tous

les gamins assis, ça gonfle donc voilà j'essaie de trouver...là je pense que je l'avais simplement oublié là, à cause de l'événement ; ceci dit, dans les formes de cours comme ça un peu intérieure où il y a un côté un peu confiné je suis pas inquiet parce que je sais qu'à un moment ou à un autre ils vont se regrouper, je vais me rendre compte, dès que je vois un truc qui cloche au niveau, je sais qu'ils sont pairs, s'ils sont impairs, pam, pam, je fais...et honnêtement le nombre de fois où ça m'arrive où, là on le voit pas mais y a une petite loge EPS où on a l'ordinateur et quand on a fini à l'interclasse, je passe toujours à la loge pour faire mon appel sur l'ordinateur et je sais qui manquait parce que je sais qui était pas là ; honnêtement, même si tu fais pas ton appel ben tu dis il manquait un tel ; 80% de mes situations de travail y a des groupes, donc le manque...

CH 45/ sauf si il t'en manque deux

G 46/ non parce que...et si ils étaient ensemble (*rires*) oui c'est vrai, c'est vrai, non mais généralement ça pose pas de problème

CH 47/ Là ils sont déjà appareillés c'est toujours les mêmes binômes,

G 48/ non

CH 49/ils font ce qu'ils veulent

G 50/ la contrainte elle est venue deux séances plus tard où il y a des groupes qui sont faits, ce sont des groupes d'évaluation ; ils sont à la fois jurys et danseurs et il y a un ordre de passage, tu vois c'est un protocole, et des groupes obligatoirement mixtes, ce qui a posé des problèmes là chez les garçons parce qu'il a fallu pratiquement les mettre seuls, chacun, tu vois parce que je crois que j'ai ; ils sont 28, les groupes sont de 4 donc ça veut dire que y a deux garçons qui sont ensemble et tous les autres qui sont isolés avec trois filles ; ce qui est assez violent pour eux parce que non seulement c'est de la danse mais en plus de ça ils se retrouvent avec trois minettes ; ouh ! je leur ai expliqué qu'ils allaient y gagner énormément d'ailleurs ça a pas posé de problème.

G 51/ Là je le fais pas solennellement mais je contrôle qu'ils sont tous là

CH 52/ par rapport à la suite de la séance, tu veux qu'on avance un peu là ?

G 53/ oui tu peux avancer, généralement je les fais bosser et chaque fois le temps de travail c'est 7' ; ne me demandes pas pourquoi , c'est à la louche: je trouve 10 c'est trop, 5 c'est pas assez, donc finalement je donne 7' de travail, donc tu peux avancer jusqu'à 44 peut être, qu'on voit le résultat, si j'ai mis mon chrono, mais bon...

G 54/ Là on est en train de noter ce qu'ils ont fait

CH 55/ c'est eux qui proposent un nom pour la figure ?

G 56/ oh on en discute, là je pense que je suis un peu fasciste, le gamin il fait un truc, comment on l'appelle le cobra, le chinois...je propose deux trucs, ils disent c'est plus le cobra alors on marque le cobra, mais bon ; c'est pas important le nom en fait, si le gamin il propose un truc je le note mais généralement quand ils commencent un peu à patauger ; ce qui est important c'est que ce soit référencé et que ça existe ; après cette fiche elle a ; là ils se rendent pas compte du rôle fondamental mais quand ils commencent à travailler et que t'as des gamins qui viennent te dire monsieur je sais pas quoi faire ; tiens, ça a été vu etc...alors il sait peut être pas comment le faire, en tout cas, c'est des choses qui existent, les gamins tu donnes une...c'est comme le prof, le mec en peinture, tu sais peut être pas quoi dessiner mais au moins t'as du rouge, t'as du bleu, t'as du vert...c'est déjà l'heure ? 10h et demi ?

CH 57/ juste une question, là, quel est le rapport, la proportion entre les moments où c'est toi qui apportes quelque chose qui montres et les moments où c'est eux qui...comment est ce que tu le gères ?

G 58/ honnêtement j'essaie d'en mettre le, les phases de monstration, j'en mets le moins possible, vraiment le moins possible et là c'est la première fois où je fais un cours où je donne ...là tu vois il y a la situation de la fin où je montre le baby freeze, mais techniquement pour moi, ça implique 3', après, les gamins ils doivent

essayer, réessayer, etc...et là, je leur montre un pas, enfin, ça doit prendre 10' sur, euh...là le cours, même s'ils dansent pas tout le temps, je parle beaucoup, il y a au moins, on fait vraiment 1h 50 ; y a pas de déchet, on entre directement dans la danse, donc je montre très peu, finalement, finalement et je me rend compte que...je pense que la question dont on se...on en avait parlé un petit peu, je me la pose chaque fois, c'est je pense que je peux presque aller à l'économie de m'impliquer moi en tant que danseur ; après, j'ai un avantage, c'est que je sais un peu faire donc on voit bien, quand je montre des trucs, là, même quand je corrige un élève, que il y a des choses que je maîtrise ; mais je pense que je peux presque y aller, quoi, peut être que je peux travailler sur ce que j'appelle ma phrase : les incontournables, il y a 5 éléments, 5 éléments à montrer, c'est maxi 10' chacun, donc c'est 50' de démonstration sur on va dire 20 heures effectives, ou 18 donc finalement c'est pas mal. Après, du coup, on est sur des choses qui sont peut être moins Hip hop mais j'ai gardé pour moi l'essentiel : le rapport à la maîtrise rythmique, produire des choses avec son corps, quelle que soit la codification ou la reconnaissance gestuelle, mais je suis en respect avec le temps, je le retrouve et ça va vachement dans le sens de ce que j'essaie de faire passer dans les stages IUFM, formation continue, de collègues, parce que finalement, ce qui les embête énormément, c'est de se retrouver à devoir montrer des choses.

CH 59/ donc là, le choix de montrer, c'est parce que tu estimes....

G 60/ on arrive à un moment où ils ont déjà vu un pas qu'on appelle une préparation ; je le montre (*il se lève et démontre le pas*), c'est vraiment très simple, c'est un pas comme ça légèrement sauté « tac, tac » et c'est hyper important, au niveau rythme, c'est important de pouvoir se caler dessus, et je pense que je leur montre la suite ou un autre pas, mais généralement, debout, je leur montre 3 pas en tout, après, je leur montre des descentes et tout un travail au sol où la motricité, vraiment c'est la même motricité que debout mais traduite au sol, avec une économie euh...au niveau bioméca : comment on fait pour passer d'appuis que pied, à des appuis mains pieds et les pieds en plus, ils sont jamais à plat, ils sont toujours en prises de cares ; donc là sur le tapis c'est la catastrophe parce que ça glisse. Donc, mon idée, là, c'est de leur montrer des choses debout qu'ensuite, on va se rendre compte qu'on peut faire la même chose mais avec des techniques de sol et on peut garder les mêmes mouvements.

<Suite à un problème d'ordre technique, la suite de la leçon n'est pas disponible et nous arrêtons l'auto confrontation>

G 61/ bon ben, y a de la matière quand même, la suite ça ressemble un peu plus travailler tous seuls ... en tout cas ça m'interroge vachement...c'est dur hein ! c'est dur de se voir bosser.

### **1.3 Auto confrontation croisée Jérémy/Guillaume (sur l'activité de Jérémy)**

J 1 /C'est une séance de 50' effectives ; c'est dans une salle qui n'est pas...c'est une salle de gym, donc c'est pas forcément fait pour la danse, c'est un praticable, donc en fait ils ont pratiqué pieds nus, (*réaction de G : haussement d'épaules*) mais sur une heure c'était la seule solution possible ; j'aurais pu éventuellement avoir une salle de danse mais il fallait que je programme 2 heures et je me sentais pas de gérer 2 heures

G 2/ oui, je comprends

J 3/ Voilà, donc sur un premier cycle, j'y vais en me mettant dans les conditions les plus sécurisantes possible : classe facile, que je maîtrise, pas loin du bahut, donc les conditions idéales

G 4/ et t'as la musique

J 5/j'ai la musique, je pars sur ton CD et je pars avec un autre CD aussi...Classe mixte de 26 élèves

J 6/J'ai pas commencé, là on est en train de les accueillir, j'ai un élève qui a un problème physique, il a un genuvalgus, il a des chaussons, il a des semelles, et j'ai 2 surcharges pondérales (*pires*), mais celui qui a le genu valgus c'est important parce que dans la séance, j'interviens sur lui

G 7/Et lui, il compile les 2 ? le genu valgus et la surcharge ?...et pour le protocole on arrête quand on veut ,

G 8/ Pour quoi tu ? qu'est ce qu'ils font ceux à qui tu expliques la musique ? ils sont dispensés ?

J 9/ ouais, ils sont dispensés... donc mathieu, je m'appuie sur lui pour la musique,

G 10/ c'est bien

J 11/ plutôt que de le laisser faire pas grand-chose

CH 12/ et sur la remarque que tu fais garçons filles, tu te contentes de faire la remarque ou tu vas au contraire ...

J 13/ non je pense qu'après ils vont être brassés puisque je fais un travail en groupe en face à face, par contre sur les groupes, je les ai laissés faire leur choix, je les ai laissés en libre arbitre, les filles les garçons ; ça me paraissait déjà compliqué pour eux de se mettre en scène, à travers une activité qui est inconnue pour eux, pour la plupart, donc j'ai pas insisté là-dessus à priori

F 14/ : et toi sur la mixité ?

G 15/en danse , je l'impose, dès lors qu'ils sont...alors pas dans les premiers travaux, où je les fais beaucoup travailler seuls ou en grand groupe, après c'est des duo , le plus souvent, et quand on commence à travailler pour la production, c'est à la quatrième séance, c'est la mixité obligatoire, c'est-à-dire, le minimum quand on est 4 c'est un garçon pour 3 filles ou une fille pour 3 garçons, le rêve c'est 2/2, mais vraiment, sur les petites classes notamment , c'est , ça a un rôle moteur monumentale, notamment les garçons, qui sont un peu dans le refus, ça les aide énormément ; moi je trouve que c'est monstrueux (*geste envers J pour dire, « on fait ce qu'on peut »*) ; là, là ils se mettent comme ça...ils savent qu'ils vont faire danse ?

J 16/ oui, c'est la 5<sup>ème</sup> leçon, c'est la 5<sup>ème</sup> leçon d'un cycle qui en fera...

G 17/ Ah c'est la 5<sup>ème</sup> leçon !

J 18/ C'est la 5<sup>ème</sup>

G 19/ d'accord, la 5 OK !

G 20/: là tu es sur un rituel, là

J 21/ oui, en fait j'ai instauré l'échauffement comme un rituel

G 22/ et c'est quelque chose que tu fais tout le temps, en partant de la tête jusqu'en bas sur la mobilisation articulaire ?

J 23/ oui

G 24// c'est propre à la danse ? c'est propre à toutes les apsa ,

J 25/ non, enfin, là quand à un moment donné je passe en rythme c'est propre à l'APSA, et y a des mouvements qui sont propres à l'APSA

G 26/ moi j'ai jamais proposé ça moi ; c'est très bien

J 27/ c'est très bien je sais pas mais euh...

F 28/ tu t'y retrouves par rapport à ta façon d'entrer,

G 29/ ben je trouve que c'est bien !ouais, c'est bien ! mimique d'étonnement

J 30/ en fait, je voulais

G 31/ il faut faire l'impasse sur d'autres choix mais...

J 32/ en fait l'idée c'est que je m'étais dit, il faut que je les fasse à un moment donné entrer, en fait ce que j'avais retenu c'est entrer dans la danse, donc, d'être à l'écoute de son corps, donc il fallait que je ritualise ce moment là pour qu'ils y rentrent, soit sous la forme de marcher...et marcher ça me paraissait pas euh... ; ça me paraissait pas euh... je trouvais que, par rapport au hip hop qui est, parce que après on est sur une séance où ils vont travailler sur des phases basses donc ça va être très contraignant au niveau articulaire, et je trouve que le Hip Hop est très contraignant au niveau articulaire ; alors je me suis dit, simplement les faire marcher pour entrer en danse comme pour la danse contemporaine ça sera pas suffisant, donc je vais passer par là ; en même temps je me suis inspiré de ce que j'ai vu en association aussi puisque je te l'ai dit, parallèlement au stage, j'ai fait 3 mois dans une asso, pour compléter avant d'aller, au charbon ; et donc démarrer un échauffement comme ça ça me parlait, j'arrivais à mobiliser, ça ressemble à ce que je peux faire dans d'autres APSA, en même temps je peux l'amener vers la danse

G 33/ c'est bien

J 34/ alors là je viens de m'apercevoir au bout d'1'30, 2' qu'on n'est pas sur la bonne musique, en fait, mon DJ m'a planté ! parce que, je m'aperçois que c'est trop lent par rapport à la vitesse d'exécution de l'échauffement et je sais que là ça devrait être beaucoup plus rapide, sur un tempo beaucoup plus fort et je commence à rentrer dans le rythme de la musique et là c'est pas possible ; alors tu vas me voir percuter, sur le fait que ça aille pas ; donc ça explique aussi qu'à un moment donné, ça fonctionne pas comme je voudrais...

G 35/ honnêtement, plus j'entends la musique et plus j'entends ça (*il bat le tempo avec le doigt*), c'est quand même assez rapide, hein ; si tu fais un mouvement pour un temps, t'as de quoi faire transpirer

J 36/ oui mais ils sont pas sur cette musique, du coup, ils ont pas l'habitude de cette musique là, ils me suivent mais bon...il se passe pas ce qui devrait se passer

G 37/ là tu vois la fille en rose, non blanc, ben sur les derniers mouvements elle est synchro avec le temps (*démonstration d'un mouvement de bras*), je me suis dit, tiens il a gagné ; tu l'as annoncé comme quelque chose qui allait venir

J 38/ dès la 3<sup>ème</sup> séance, c'est-à-dire les 2 premières séances, ils ont fait l'échauffement, ils sont pas sur la musique, ils savent pas, je mets la musique mais ils savent pas, et sur la 3<sup>ème</sup> séance, on dit maintenant, les mouvements qu'on fait, vous les maîtrisez, enfin, vous les connaissez l'ordre dans lequel on les réalise, maintenant on va donc les faire en rythme

G 39/ parce que là, la consigne que j'avais compris c'est : on commence à s'échauffer et à un moment on passera sur du synchro avec le support musical, c'est ce que j'ai compris

J 40/ ben...

G 41/non, mais c'est même pas un conflit, c'est que simplement, j'ai trouvé que doré et déjà ils étaient en train de faire ça...pas tous hein, le petit en noir il est à la ramasse, il fait des mouvements désordonnés

J 42/ ça, ça sera, par contre, ça sera un fil conducteur de tout le cycle, c'est ce que j'ai expliqué la première fois que j'ai vu la cassette, c'est ma cécité

G 43/ (*éclat de rire*) cécité !

J 44/ ah oui, j'ai de la cécité dans cette activité là...

G 45/ mais oui mais c'est un problème d'observation (*rires*)

J 46/ non mais...on croit ! on croit qu'on voit mais on est tellement préoccupé par d'autres choses qu'on ne voit pas

G 47/ je serais en train de me regarder dans une séance, même avec mon petit niveau d'expertise, ce serait la même...situation

J 48/ donc parfois, il y a des trucs que j'ai as vus, ou des trucs je me suis focalisé dessus et j'ai vu ce que j'avais envie de voir, aussi parfois ; ça a été, souvent d'ailleurs je crois l'objet d'intervention quand j'ai été confronté ; ce qui m'est apparu c'est que j'étais aveugle ! Ce qui m'apparaissait au fur et à mesure de la séance sur la cassette

CH 49/ tu as l'air e dire qu'il y a pas que le niveau d'expertise qui donne cette impression de cécité, qu'il y a...si y a pas la fonction d'observateur de...

G 50/ on tombe sur des trucs qui sont au-delà de la danse, mais, quand la classe elle ronronne, c'est-à-dire quand tu fais tourner à peu près ta classe ; j'ai un public qui n'a rien à voir avec celui là ; mais quand la classe fonctionne, il y en a toujours du ...là la classe elle ronronne pas, c'est une Rolls Royce , c'est parfait, mais il n'empêche qu'il y en a 3 qui sont à, qui ont un taux de distorsion par rapport à la consigne ; ils arrivent pas, y en a beaucoup qui arrivent pas à faire ce que tu fais, à l'endroit , à l'envers, il y a toujours un temps de retard etc...

J 51/ c'est là où je me suis, voilà, la cassette m'a permis de voir qu'en fait, je n'apportais pas, j'étais pas au point, j'étais pas dans le didactique, c'est-à-dire que les corrections que je devais amener, souvent je les amenais pas, parce que j'étais préoccupé sur, voilà ma classe était dans mes mains, je la maîtrise, tout se passe bien,(*gestes d'enrobement*) il n'y en a pas un qui est en train de sentir que je maîtrise pas ce que je fais, et qui risque de...me...de...d'exploser le système , le dispositif que j'ai mis ; don j'étais sur cette préoccupation ; mais je n'y croyais pas, c'est-à-dire que j'étais persuadé que je n'allais pas rentrer dans ce jeu, que j'allais pouvoir opérer de réelles transformations de la motricité des élèves confrontés à telle ou telle situation, j'y croyais, en fait je me suis aperçu que, non, c'était pas ce qui me préoccupais.

G 52 /C'est la forme de l'organisation que tu as là qui est la cause de ça , parce que t'es seul et dans un truc de modèle, que tu montres, (*il énumère en comptant sur ses doigts*) : déjà tu t'occupes de toi, tu essaies de faire les choses correctement, tu vérifies qu'il y en a pas un qui décroche ...après qu'il y ait un gamin, qui se met à faire autre chose, enfin, qui le fait, mais pas très bien ...qu'est ce que tu peux faire de plus, tu vas pas t'arrêter dans ton mouvement, tu t'arrêtes, il y en a 24 qui s'arrêtent

J 53/ oui, c'est le risque oui...

G 54/ la solution...je vais faire le prof...j'ai un protocole pour le clg, l'échauffement, rituel, je me suis dit un jour que si je voulais être efficace là-dessus, si je voulais donner du sens, il fallait que je le donne à un gamin : on rentre dans le gymnase, je lui file mon chrono, bon, aujourd'hui tu fais l'échauffement, personne n'est au courant, je rentre, j'ouvre le gymnase, Karim, tu fais l'échauffement ; il y en a un qui va gérer l'échauffement, c'est bon tu peux y aller ; ça a mis 4 mois pour y arriver, en tout cas, si tu veux toi regarder les gamins danser, si tu considères que là ils dansent et c'est pas de l'échauff, tu les laisses danser et tu t'enlèves du processus ; parce que compte tenu des mômes que tu as, je pense qu'ils vont le faire

J 55/ ben oui, c'est ce qui se passe au deuxième cycle ; ça se passe plus au 2<sup>ème</sup> cycle ;

G 56/ oui, si tu as un truc qui est de l'ordre du rite, qui est inscrit vraiment avec un protocole de la tête jusqu'aux pieds, avec des mouvements qui sont vraiment référencés et identifiés, là du coup, tu peux, tu fais un tour de salle, là tu peux en attraper un ...c'est normal, tu mets n'importe qui dans cette situation...le meilleur prof de danse du monde, s'il y a 15 personnes qui font la même chose, il regarde que tout va à peu près bien ; il en identifie 2 ou 3 en difficulté , soit il arrête les gens, ou il dit je verrai plus tard

J 57/ ce que j'ai même pas fait

G 58/ mais c'est pas grave parce que l'enjeu c'est pas la danse, là c'est l'échauffement

J 59/ oui mais , effectivement, on va le voir après d'ailleurs, il y a des problèmes de symétrie ou de lecture de mouvement par exemple dans les propositions puisque effectivement, je suis euh...je suis assez, je suis sur

une problématique de proposer une situation qui permette aux élèves de construire et en même temps de leur amener on est dans la morphocinèse, quoi, de leur amener tout faits des mouvements et de leur demander de le répéter et après je vais m'apercevoir que je vois pas, qu'ils sont en dissymétrie totale par rapport à ce que je fais dans mon organisation, j'ai l'impression que je me positionne et eux continuent dans le sens contraire et je les corrige pas ; tu vois il y a vraiment des questions posturales et je le corrige pas parce que je vois pas, ou je vais pas me focaliser sur ce truc, enfin, on va voir

G 60/ oui mais pour le moment on a des centaines d'heures de pratiques : les tiennes cumulées à celles des gamins

J 61/ oui mais je crois que ce qui se passe, enfin, c'est un dialogue qui s'enclenche mais, quand t'es prof d'EPS t'es investi d'un truc, enfin, tu t'investis d'un truc, t'as beau te dire, j'ai que 20 heures de formation, si j'y vais, quand même, je dois me conduire comme un professionnel de l'EPS, tu t'investis d'un truc, tu te tolères vraiment très peu d'erreur, tu te... y a, y a une chape quoi, qui fait peut être que les collègues refusent de se faire filmer, mais il y a une chape au dessus de toi, de te dire, voilà, il faut que je... t'acceptes pas l'idée de te dire, ben voilà, je suis un débutant de l'activité qui est enseignée, et je vais passer par des erreurs, tu acceptes pas, tu essaies d'être au mieux, au top de ce que tu peux faire et en même temps, tu t'aperçois que tu es sur ces problèmes de gestion, d'organisation, que tu vois pas forcément l'essentiel, que t'interviens pas dessus, d'un autre côté, je le regrette pas, parce que si j'étais pas passé par là, j'en serais pas où j'en suis maintenant et j'en serais pas où j'en serai dans mais ça veut dire à un moment donné, je suis médiocre, il faut que je l'accepte

G 62 / je vais être encore plus dur avec toi, mais ça va être positif ; tu te rends pas compte, le nombre de fois... moi j'ai commencé la boxe, j'ai fait un stage, j'arrive dans un bahut, on a un super référent en boxe, il faut que je me lance, heureusement qu'on m'a pas filmé, tu vois, ce qui me sauve c'est que je me rends pas compte des trous, des endroits où ça ne veut rien dire ce que je propose, des erreurs, qui font que dans la motricité des gamins il y a des trucs qui vont pas du tout, ça déclenche des conflits etc... donc là tu te fais du tort

J 63/ ah oui, je me fais du tort

G 64/ mais je suis persuadé, tu aurais pas eu cette analyse là

CH 65/ quand tu dis ce qui me sauve, c'est-à-dire que heureusement que tu le vois pas ?

G 66/ que je me rends pas compte... là ça m'achèverait

*(Rires partagés)*

G 67/ c'est ça, c'est ça qui nous sauve c'est qu'on se rend pas compte qu'on est mauvais

J 68/ sauf que là effectivement, c'est un moyen efficace

CH 69/ mais la question c'est est ce qu'on peut être autre chose que mauvais à ce stade là, avec des tas de préoccupations à gérer

G 70/ mais je pense qu'on n'est pas mauvais

CH 71/ oui, mauvais entre guillemets

J 72/ je suis mauvais sur certains compartiments et je suis, j'ai une expérience qui me permet de pas être trop mauvais sur un autre ; en fait l'expérience qui me permet de pas être mauvais sur l'autre partie, n'est pas liée à la formation continue ; c'est-à-dire que la formation continue telle que tu l'as organisée, telle que je l'ai perçue, il y a un truc qui est vachement important on en a parlé un petit peu mais il faut qu'on en reparle, ce cycle se produit 6 mois pratiquement, après la formation, en 6 mois, avec 18 heures de formation, 6 mois après, il t'en reste pas grand-chose, donc quand tu cogites pendant les vacances, tu commences déjà à te faire de la bile, et puis quand tu ouvres ton truc (*il ouvre le doc papier*), et tu dis, bon, on a fait tout ça, je savais plus, tu le prends dans tous les sens le doc, tu vois, ce que je te disais, donc tu es inquiet et tu te dis mais c'est

pas grave, la formation va me permettre de gérer à minima les choses ; alors c'est vrai qu'elle m'a permis de rentrer dans l'activité, et après, j'ai compensé en permanence avec mon expérience de prof qui pouvait gérer le truc et je n'étais plus à même d'utiliser de façon pertinente des, à pouvoir avoir de lectures d'observation qui m'auraient permis d'être meilleur sur le plan didactique ; je me suis dit, voilà, en fait je me suis aperçu au fur et à mesure du cycle que je m'accrochai à ce que je savais faire, pas trop mal, on va dire, et ce qui est important à la fois pour les gamins, je l'ai laissé de côté

G 73/ c'était soit pas maîtrisé, soit ça paraissait trop compliqué, donc tu épures, je fais le parallèle avec ce que j'ai fait en boxe, moi, je me suis tenu à 2 ou 3 coups, des choses hyper simples, donc le gamin...tu vois, j'ai fait ce qui me paraissait à moi en tant que pratiquant, parce que je suis une chèvre, en boxe, en tant que pratiquant, c'est clair et net, donc c'est pour ça qu'à un moment j'étais obligé de ...pareil, tu imagines, tu me parles de la cécité, tout ça, je suis aveugle, mais c'est pareil, c'est une activité, elle est tellement complexe ; quand tu fais juge arbitre ; je sortais les fiches et je disais, on va faire ça, ça, ça, et puis on se retrouve de façon collégiale avec la classe pour faire fonctionner la fiche : un assaut ; donc t'es là (*mimiques du regard*), qu'est ce que j'ai vu ? et t'as tous les gamins qui sont là : « on la met où la croix ? » (*rires*), bon on recommence, alors, tu réfléchis, tu réfléchis et là c'est là que tu fais, plutôt avec ta culture : chaque fois qu'il y a une touche on arrête, du coup, il y a plus de boxe hein (*rires*), mais bon ! tu vois, tu trouves des solutions ...

J 74/ c'est un peu ça ouais...c'est un système, c'est un système D

G 75/ et oui mais ceci dit, il existe et si ça permet aux gamins d'entrer dans la danse alors qu'ils connaissent pas, voilà, tu t'en sors et je suis persuadé qu'il y avait des gamines qui avaient fait un peu de danse, qui...le gamin qui produit, tout de suite tu lui mets de la musique

J 76/ dans ce que tu as pu dire sur la mixité, surtout sur le deuxième cycle, les filles ont beaucoup aidé les garçons à constituer leur chorégraphie ; c'est-à-dire que j'ai pas forcé les groupes à se mettre filles /garçons parce que ça se passait pas naturellement j'ai pas forcé, par contre les garçons, ont vite compris qu'il y avait intérêt à ce que certaines filles soient ...c'est les rôles sociaux

G 77/ c'est le rôle principal, c'est l'effet positif de la mixité ; c'est comment les gamines qui sont expertes qui sont dépotées vont pouvoir un petit peu aider les gamins à mais c'est vachement riche, c'est super important...

J 78/ Y a, à la fois de la cécité et à la fois des stratégies d'évitement ; parce que, je me suis aperçu et même au deuxième cycle, je vais voir des stratégies d'évitement qui consistent à faire que ceux qui n'ont pas réussi puissent éviter de se retrouver confrontés à la situation

G 79/ ça c'est important ça

J 80/ Peut être mais à la fois, en même temps, tu dis et là Zut, je passe à côté d'un truc...d'ailleurs ils

G 81/Mais non ; d'ailleurs intellectuellement ils sont forts là dessus, parce que, on se repère dans le groupe ; là on est pas compétent, en break dance par exemple, et donc ils ont constitué leur chorégraphie autour de leurs compétences, ce qui fait que tout le monde ne fait pas tout ce qui est exigé et je pénalise pas ; c'est-à-dire, ils ont une commande dans laquelle il y a un certain nombre de choses à produire, mais chacun l'a fait dans son niveau de compétence ; on verra après

CH 82/ le changement de position à l'égard du groupe, là, de face, puis de dos, donc on l'avait évoqué lors de l'ACS, mais tu peux...

J 83/ a un moment donné, je libère le groupe, je le met en autonomie, je veux que, maintenant ça c'est ritualisé, on en est à la 5<sup>ème</sup> séance, ils maîtrisent la chose, donc au départ, je les regardais, en même temps ça leur permettait de me voir et ça démystifiait la relation, tu vois, je suis dans le même état corporel que vous ; donc maintenant, je peux déléguer, je vous fais confiance, je vais me retourner et je vous laisse faire...donc euh, petit à petit, je vais...mais par contre, je suis pas allé jusqu'à m'écarter, l'étape suivante c'est celle là, on

devrait aller vers ça, c'est qu'à un moment donné, j'ai suffisamment confiance en vous, je peux m'écarter et vous laisser faire, ce qui me permettrait de regarder ;

G 84/ oui, mais moi je vais plus loin, je pense qu'il faut que tu attribues la conduite du groupe à quelqu'un ; sinon, ils vont se mettre en conflit, mais non c'est pas ça, c'est ça ; donc il y en a un qui a totalement le pouvoir, pas de gérer la classe, mais de montrer, on fait comme il dit,

J 85/ D'accord

G 86/ et s'il fait n'importe quoi on en parlera après

J 87/ D'accord

G 88/ et , il fait tout son protocole, voilà , qu'il fasse une erreur, etc...c'est pas grave, lui, on le conteste pas

J 89/ D'accord

G 90/ et là ça devient, ça peut devenir intéressant pour toi, tu vois, d'aller choper celui qui est vraiment en difficulté, etc

CH 91/ et ce statut, même à B., tu es arrivé à faire

G 92/ je dis pas qu'il y en pas à un qui à un moment donné, va dire il s'est trompé, etc...mais ça marche bien, c'est le truc qui marche le mieux de tout ce que j'ai pu commencer à faire dans ce collège ; il y a un grand plaisir à ...j'arrive pas à expliquer , y a plein de choses que j'arrive pas à expliquer dans ce collège, mais ça, ça marche ; avec toutes les classes, tous les niveaux, même les SEGPA...ça fonctionne ! Pourtant, je l'ai eu fait dans d'autres collèges, c'était plus, on avait l'impression qu'on les infantilisait, mais là c'est le contraire ; et carrément, moi je fais des choses pendant que...je peux préparer, mettre les plots, etc...ils sont tous...en plus il y a un rite, on se met vraiment à un endroit particulier de l'installation, et ils le font ; alors en danse, on verra ce que ça va donner hein, mais dans toutes les activités, ça marche très bien

CH 93/ et juste pour finir, cette question là, tout ce que vous avez développé autour de l'échauffement, c'est quelque chose que tu abordes pas dans la formation, si j'ai bien compris

G 94/ non, pas spécialement, justement dans la formation , j'ai à faire à des adultes, quand il y avait besoin de s'échauffer parce qu'ils commençaient à être courbatus, matin du jour 2 et matin du jour 3, je leur dis voilà, pendant que je papote, vous êtes des adultes, vous êtes des profs d'EPS, vous vous échauffez et dans 5', sachez qu'on va attaquer sur des trucs physiques ; sinon, Jérémy je pense confirmera, je fais systématiquement attaquer, et je le fais beaucoup en danse avec les élèves, sur des trucs de motricité qui sont proches de la marche, et plus on avance...donc on se réchauffe comme ça, systématiquement, tous les exercices que je fais, et moi je fais pareil avec mes classes hein, on commence, tac, tac,tac, on n'est pas chaud, je mets de la musique, il y a une consigne, on marche, 1234, je suis sur ça, 5678, je suis...sur un arrêt, et au fur et à mesure, moi je donne des informations sur des variables de la situation, et on continue, on continue, et plus ça va, plus on s'engage tout doucement là dedans ; au bout de 10', on n'a fait que marcher, on s'est arrêté, on a bloqué, sur un pied, etc...là je dis,bon, maintenant on va chauffer le poignet, l'épaule, etc...on va en avoir besoin, mais je ne fais pas le...je n'ai pas forcément besoin de ce protocole là, on l'a pas travaillé

CH 95/ (*s'adresse à Jérémy*) là tu as opté finalement pour une autre façon de faire

G 96/ mails il prend le contrôle de la classe, enfin, on rentre dans la danse, et il a trouvé un petit, j'allais dire un Kimic, pour faire rentrer tout le monde dans une pratique ; et ça c'est pas compliqué, toi tu as identifié pendant mon stage que tu étais capable de produire du mouvement sur une pulsation que tu identifies ; c'était le thème du stage, tu sais que tu sais le faire, tu t'es rassuré avec ça, en tout cas sur les choses simples, fermer le bras, descendre le bras, tu sais le synchroniser sur une musique, donc tu leur fais passer ça, c'est déjà pas mal.

G 97/ A mon avis, là tu leur transmets quelque chose qu'ils ont déjà un petit peu, qu'ils ont vu plusieurs fois, et si tu veux les aider, je pense que là c'est vraiment les contenus, vraiment comme on peut donner des consignes qui vont aider...si je t'écoute parler, je rentre, je sors, donc c'est bien, ça parle, sur le corps, ça parle, mais il faut que tu leur donnes d'autres repères, parce que là on est vraiment sur une activité de dissociation, tu sais ; donc je suis capable de faire bouger, de mobiliser une partie du corps, sans bouger le reste ; toi tu le fais bien, y a certaines filles qui le font bien, notamment à gauche (*montre la télé*), mais il y a beaucoup de garçons qui bougent tout le ceps, ils font ce que tu dis, mais ils font autre chose, ils bougent les bras en plus...soit c'est des gestes parasites qui vont permettre de rééquilibrer, soit c'est des gestes, ben, ils se rendent même pas compte qu'ils le font, tu sais quand tu commences, quand tu commences à travailler les dissociations sur la vague, ils font ça (*il montre un geste parasite*), après ils bougent le pied, « cassez le poignet »...il y en a qui bougent la tête, « cassez le poignet », ils font ça (*montre une rotation rapide de la tête*) ; là il faut vraiment que tu les aides sur ça ; quand tu es vraiment sur une pédagogie du modèle, il faut que tu leur donnes des repères, en terme de...il y a pas que ce que je fais, il y a qu'et ce que je fais pas non plus, qu'est ce que je fais avec mes bras, je trouve qu'ils ont pas assez d'informations, c'est vachement dur, en tout cas, que toi, tu sois capable de voir qu'ils sont en difficulté par rapport à ça. C'est hyper dur, je t'assure si on regardait les gamins qui effectivement qui ont commencé à faire le mouvement, tous ceux qui sont, à partir du rouge, là le rouge, le blanc, ils sont tous en train de produire autre chose, ils font ce que tu dis parce qu'ils sont gentils, comme beaucoup d'élèves ; mais ils rajoutent des choses, et du coup ça a plus la même richesse ; c'est super difficile à voir ça ; c'est l'inconvénient de ce statut, prof de danse, à l'ancienne, avec la glace ; je fais le guignol en braille 5678 et tout le monde fait pareil, donc la première vague ils sont OK, parce qu'ils ont un meilleur niveau, parce qu'ils sont motivés, parce qu'ils ont déjà un certain bagage et plus on descend , vers l'arrière...derrière, quand ils bougent un doigt...c'est un miracle, enfin, c'est tout le temps comme ça, quoi, c'est systématique en danse ; donc sur ce problème là, c'est vrai que il y aurait des solutions, peut être, bon c'est pas l'objet, c'est l'échauffement, tu le fais en groupe, c'est très bien ; des solutions pour faire, comment on peut contrôler que quelque chose est bien fait ? comment on peut valider à deux qu'on a fini le mouvement et qu'il est correctement fait ? c'est très compliqué, je suis le premier à en faire les frais et à pas arriver forcément à le faire, mais je pense qu'il faut les aider. C'est pas...le vis pas comme une critique

J 98/ (*rires*) Je vais bien rassure toi, non non mais c'est , c'est très bien, je le vis pas comme une critique, ça peut que me faire progresser ;

G 99 /je fais pareil, je fais pareil, quand les gamins sont en galère, je tourne quand même (*avec un geste de rotation du poignet*), je lance

J 100/ mais ça fait partie des préoccupations de l'enseignant quoi, à savoir qu'effectivement, je suis capable de constater que ce qu'il fait n'est pas ce que j'attends de lui, y a plein de mouvements parasites ; est ce que je m'arrête, est ce que je corrige, est ce que je répète ? voilà, ces questions là, ça fait partie de notre boulot, sauf que là, encore une fois

G 101/ tu l'avais pas vu je pense

J 102/ je l'ai pas vu parce que y a une partie de cécité et en même temps, une partie, je le vois et il faut pas que ça arrête ma séance ; il faut pas que ça m'arrête, voilà

G 103/ je suis convaincu que tu penses à ce que tu vas leur dire, là tu es dans une stratégie, ou tu te dis, tu vois, il faut pas que je me plante

J 104/ voilà , c'est ça !

G 105 / mais je fais exactement pareil

J 106 / je suis dans la stratégie, ils se sont mis en route, ils sont à l'écoute, (*il souffle en disant ouff...et Guillaume marque des signes d'acquiescement en disant oui, oui*) ; si jamais je m'arrête, maintenant, que je vais lui expliquer que là en plus il a bougé le bras alors qu'il aurait du sortir que la poitrine...ouaouhhh les autres ils vont commencer à discuter, il va se passer des tas de choses qui vont m'échapper et c'est le ouaille

G 107/ c'est super important, on est tous sur ça

J 108/ donc je, et oui mais en même temps effectivement je... c'est ces fameux leviers, tu vois, sur lesquels je devrais jouer ... (*gestes de réglage des curseurs sur une platine*), intentionnellement, je modère l'aspect didactique apportant des choses et je valorise celui que je gère le mieux

G 109/ tu fais tourner ta classe, mais c'est qu'un échauffement

J 110/ c'est qu'un échauffement, mais par exemple sur le rythme on voit, c'est la 5ème séance que je vais introduire la notion du rythme en même temps dans l'échauffement, 5,6,7,8 et je voudrais que vous agissiez en même temps que le rythme ; c'est vrai qu'il y a des moments où je devrais m'arrêter parce que, il a raison, on en voit quelques uns qui sont sur le rythme et n'en voit déjà qui n'y sont pas, donc ils sont pas, par rapport à l'objectif que je me fixe à travers l'échauffement, de les mettre en état de danse, ils n'y sont pas, et donc je vais les laisser entrer dans l'activité sans qu'ils y soient et donc ils vont pas y être pendant toute la séance, c'est pas possible, s'ils y sont pas à l'échauffement je vois pas pourquoi ils s'y mettraient après.

G 111/ alors il y a une stratégie peut être, pour t'aider sur l'échauffement et c'est bien, je suis content, parce que, dans le nouveau document que j'ai fait pour les stages, j'ai mis un échauffement ; tu vois, vidéo, avec un danseur avec qui j'ai travaillé ; c'est des échauffements très lents , tu vois (*il donne le tempo en claquant des doigts*), on est sur ça au niveau du tempo, donc même si le gamin il est pas vraiment explosif, tu vois sur le temps pour travailler « tac », tac » (*gestes de sorties de bras*) ; il est à peu près à 1 là et si à 2, il doit être là et il y est à peu près, ça fonctionne donc déjà beaucoup moins de problématique de respect du rythme ; par contre en terme de production c'est intéressant parce que en mémorisation, bon on est confronté à ça, parce que le gamin il va faire des choses et surtout ce qui est très intéressant c'est que, je pense, là ce que tu fais toi, dès l'échauffement, tu commences à les faire danser, il s'est passé quoi ? une minute où tu faisais des petits mouvements en enchaîné, jamais tu comptes ; d'un coup, on sait pas pourquoi, tu te mets à compter et tu fais répéter surtout ; tu le fais une première fois, une deuxième, on est passé sur une situation d'apprentissage qui est basée sur un truc de pédagogie du modèle, mais on est sur ça, alors qu'au départ on est sur l'échauffement et c'est toi même qui d'un coup accélères, donc ça fait rentrer vachement plus d'éléments ; alors que tu serais resté simplement sur le Kimic, pic, pic, je m'échauffe le poignet, je m'échauffe la tête, tu pouvais faire tes 3 minutes comme ça ; on peut les critiquer physiologiquement, c'est que les gamins sont pas chauds etc...mais en 55', on fait déjà bouger le corps donc on peut le légitimer comme ça ...et après t'attaques ! tu vois là t'as déjà...parce que du coup tu les fais répéter alors que franchement y avait un protocole, ça coulait, tu vois, tu montrais...et l'échauffement qu'on a fait avec le danseur, c'est ça ; c'est un échauffement où il compte tout le temps lui, mais il ne reprend jamais, en fait c'est comme une chanson où tu dis une première fois les choses et les autres ils suivent derrière, donc ils répètent, mais, il reprend pas, il continue, il continue, il continue, et lui il compte simplement pour que les gamins se rendent compte qu'il fait 1, 2,3,4,5,6,7,8 (avec gestuelle), tu vois et c'est tout, et il continue à compter parce qu'il sait exactement où il va donc ça aide les gamins mais il s'arrête pas et il fait 5,6,7, 8 parce que là, il perd tout le monde, parce que t'es passé sur autre chose

G 112/ ça va exactement dans le sens de ce que je disais tout à l'heure : là t'a pas joué sur le fait qu'on est sur un truc de chorégraphie d'apprentissage ; c'est, tu commences un mouvement...tu aurais pu faire tout ton échauffement comme ça et d'ailleurs je trouve que tu joues avec le temps, t'es là t'as des consignes, tout ce qu'on a vu maintenant, y a aucun tempo, alors que t'aurais pu vraiment faire sur la descente, la remontée, t'aurais pu le faire en tempo

J 113/ je regarde là en fait les flexions, je les ai sur le tempo , moi mais j'ai cessé de le dire, j'ai travaillé sur la poitrine, parce que j'ai trouvé que c'était un élément dansé,

G 114/ Ah oui, t'as raison

J 115/ voilà, et donc c'était dans cette architecture de l'échauffement, il y avait un aspect dansé où on se montre, quoi, le fait de sortir la poitrine c'est quelque part se montrer par rapport à cette chaîne où on est refermé, et en même temps je revenais après sur des éléments plus classiques sauf que dans ma tête je pense

que j'avais prévu de compter après à partir du moment où j'avais commencé sur la poitrine et je m'arrête, sauf que moi, dans ma tête je continue à le faire puisque que, là je me regardais, je le fais sur le rythme

G 116/ mais même les chevilles, tu vois, 1, 2, 3, tu vois tout, tout peut être compté et du coup en plus c'est vachement intéressant parce que dans les échauffements on sait qu'il y a ce rythme de 10 secondes d'étirements ou 15 secondes, selon les profs etc tu vois, donc moi je fais tout en 10 tu vois et ils l'ont fait out dix fois et ..c'est pas assez, tu vois, physiologiquement, mais ça marche, enfin ça permet d'organiser tout le monde autour d'un truc et je trouve que le 5,6,7,8 te permet vraiment, tu pourrais le faire comme ça ; toute une chauffe organisée autour du tempo mais c'est une super bonne idée là par contre, l'échauffement en tempo, c'est une très très bonne idée je trouve...et ben oui !

J 117/ Ben oui, bon il fallait sortir de l'échauffement traditionnel, on est dans l'activité danse donc heu...

G 118/C'est très bien, C'est très bien...et ça colle à 100% avec le...

J 119/ le problème du marché, je me suis posé la question ; je te l'ai dit tout à l'heure sur le marché, il y avait deux aspects c'était heu...autant nous les profs on est capables de marcher sans se provoquer, sans...parce qu'il y a une logique, il y a une maturité, y a, autant chez les élèves de 5<sup>ème</sup>, et...

G 120/ t'as essayé ?

J 121/ ben non, j'ai pas essayé, mais je me suis imaginé qu'ils allaient se brancher

G 122/ ils se branchent une fois puis c'est tout hein...

J 123/ oui, tu as raison, à essayer...

G 124/ je suis convaincu, hein, convaincu...

CH 125/pourquoi tu ris ?

G 126/ parce qu'en fait, le langage qui va avec le Hip hop, il est anglais et en fait, moi je dis...c'est amusant parce que toi, tu fais une traduction, une demi traduction ; Steps en fait c'est le truc le plus compliqué pour les gamins,parce que ça veut dire « pas » et lui il dit quatre ou six steps, alors qu'en anglais on dit three, ou six (*prononcé à l'anglaise*) Steps et moi je dis pour les gamins le six temps ou le trois temps et lui il fait la moitié (*rires*) alors que le 6 steps

J 127/ c'est la traduction méridionale

G 128/ et en plus c'est le quatre steps ou qu'est ce t'a dit ?

J 129/ Truqué !

G130/ truqué !

J 131/ le Truqué

G 132/ le Truqué , donc ça veut dire que...j'aimerais bien voir le truqué d'ailleurs

J 133/ ben il est là

G 134/ c'est juste par rapport à ça, ça c'est...un des problèmes de la danse hip hop ; on ramène à l'intérieur de l'école dans le champ de l'EPS toute une terminologie un peu , en plus qui est émotive ; il faut voir comment ça marche, je le dis juste parce que c'est hyper important pour moi ; ça marche de façon clanique cette culture là, que dès qu'il y en a un qui trouve quelque chose il pense qu'il en est le géniteur alors que les mecs d'à coté, ça fait déjà deux ans qu'ils l'ont trouvé et comme un petit chien, il fait pipi dessus pour dire c'est à moi, et il lui donne un nom ; c'est comme sur l'ordinateur dès qu'on ouvre un fichier il faut lui donner un nom et ils font pareil , sauf qu' au final on se retrouve avec des kilomètres de choses, donc de l'importance, moi je sais qu'avec le groupe je le fais de façon systématique, de travailler sur comment on nomme les choses ; ça je sais pas si tu l'a fait toi, au niveau du répertoire classe ; moi j'utilise une grande feuille A3, sur laquelle dès qu'un gamin trouve un truc, tu vois ça , ça existe en hip hop ; ça s'appelle comme

ça, mais moi je l'appelle un « Mohamed » ; c'est inventé par le gamin, y a la mohamed, y a la karim, etc...et ya la lucas, parce que je trouve, j'ai rencontré des gamins de lycée quand j'étais à Apt sur ma première année dans l'académie qui étaient de très bons danseurs, 4,5 ans de MJC etc...et qui ...un fouillis total au niveau des noms, parce que pareil, c'était arrivé jusqu'à eux mais par cinquante mille filtres et ça voulait plus rien dire, ils disaient « tritep », « titep » et ça voulait dire six steps ; ils l'avaient entendu une fois, ils l'entendaient pas très bien, ils sont pas forcément...« titep » « titep », qu'est ce que c'est ça...ben tu coup tu vois je trouve qu'en danse hip hop c'est un des enjeux ; quand on parle de la maîtrise de la langue etc...ben c'est un truc qui...on écrit en danse avec moi et ça marche, c'est un truc qui est étonnant, ça marche super bien...bref ! c'est très bien et donc, 4 steps, comment tu dis après ? ...

J 135/ Truqué

G 136/ Truqué, c'est très bien, je trouve que c'est, c'est pour ça que j'ai rigolé

J 137/ je l'ai appelé le 4 steps parce que je l'ai truqué, il existe pas à...

G 138/ on l'a pas recensé, c'est tout

J 139/ donc comme vous l'avez quand même crée , je le prends

G 140/ mais c'est très bien

J 141/ je me souviens que c'est une discussion qu'on a eue sur un cas de conscience, parce que voilà, c'était un cas de conscience, c'est la première fois que je me retrouve à enseigner une activité de cré, de reproduction et en même temps de création, et dans laquelle je dois accepter cette part de création, qu'est ce que j'en fais ?

G 142/ ben c'est, ça va avec ce que je viens de dire...à 100%

J 143/ alors je peux le justifier maintenant, avec le recul des choses je le justifie plus facilement ; c'est vrai qu'au regard du temps de pratique qu'ils ont, pour leur corpulence, pour les faire entrer, il faut aller même au-delà, après au 2<sup>ème</sup> cycle j'ai accepté encore d'autres choses, bien d'autres choses

G 144/ Avec la même classe que tu as gardée ?

J 145/ non une autre classe...qui ont bénéficié de mes expériences (*rires*)

G 146/ là, il faut vraiment pas que tu fasses comme ça...si on peut remonter juste un peu la cassette voir le petit gamin en blanc qui est juste derrière ta tête, tu vas voir ce qu'il fait, et ils sont tous en train de le faire, hop, hop, regarde tu vas voir ce qu'il va faire le petit gamin en blanc, il te voit commencer...il se relève veut faire comme toi, et tous ceux qui vont se retrouver en difficulté, ils arrivent pas à tourner mais c'est normal ils te regardent, comment tu veux qu'ils fassent, donc de fait il faut que tu te mettes vraiment dans le sens de la marche, c'est le problème de faire de la danse sans glace, c'est tout ; mais c'est pas grave, ils l'ont déjà un petit peu intégré, mais là tu...tu le dis toi même, quand un gamin il fait un truc que j'ai montré moi avec main droite en premier, il le fait main gauche en premier, je comprends rien, alors que t'es prof d'eps, t'es latéralisé

J 147/ plus ou moins (*rires*)

G 148/ t'as une jambe d'appui forte, tu vois, t'imagines... (*rires*)...la pagaille que c'est, en plus on est dans une quadrupédie c'est une position qui est pas très agréable...bref

J 1489/ tu vois sur le 2<sup>ème</sup> cycle, en fait j'ai solutionné ces problèmes notamment en mettant des objets qu'ils devaient pas perdre de vue ; ils ont des lignes de mire :si vous avez démarré en regardant cet objet là , vous devez finir en regardant cet objet là

G 150/ c'est important

J 151/ bon ben, après j'ai trouvé, il fallait passer par ce cycle là de charbonnage ( ?) pour après créer un truc qui permettait de m'égosiller pendant 20 ans, de pouvoir quitter la démonstration pour aller voir ce qui se passait, voilà, et le simple fait d'avoir mis ces objets là, ça m'a changé la vie, de ce point de vue là.

G 152/ Ce que tu viens de dire aux gamins, je peux te le dire à toi ; les gamins tu leur a montré...il y a un petit, une petite erreur, c'est pas grave ; en fait t'es sur, tu sais cette problématique du hip hop de danser avec ...et en fait sur ton premier mouvement, tu arrives, t'es pas en flex de pied, t'arrives talon au sol, donc tout lâche, donc tu utilises pas les quadriceps pour te tenir et donc tu te retrouves sur une position c'est le bras qui fait tout, le bras droit et donc t'es sur le cul

J 153/ D'accord

G 154/ et sur la phase de retour t'utilises pas le crochet pied ; il faut que je te montres hein parce que, mais non mais c'est important (*il se lève et fait la démonstration en même temps qu'il explique*) ; c'est super important parce qu'après les gamins ils se fatiguent parce qu'il y a un gros problème en hip hop c'est au niveau biomécanique, au niveau énergétique, au bout de 4 répétitions ils sont cramés, donc quand tu rentres le temps 1, le pied il vient vraiment talon sous la fesse, et là tu vois le bras il sert uniquement, il compense simplement, pour l'équilibre, à 2 et là on fait « et » tu vois on vient crocheter et on tourne après, 3 ; toi tu as shunté donc tu fais , le gamin il se prend une énorme charge sur le bras droit, à nouveau une grosse charge sur le bras droit et ensuite tu fais tout dérouler en un seul temps, du coup ça c'est un peu plus dur mais c'est pas grave...la dernière partie est pas importante, que t'aies shunté le crochet qui fait relever c'est pas important ce qui est important c'est qu'au niveau biomécanique, au niveau organisation que le talon vienne vraiment sous la fesse et tu es en pieds fléchis, c'est super important ça, parce que du coup après t'as des gamins tu peux pas leur demander des difficultés parce qu'ils vont le faire une fois, deux fois, trois fois et après ils sont fracassés parce que tenir ses 45 ou 40 kilos personnels sur un seul appui c'est pas possible ; ça c'est super important, mais peut être que ça fait partie des choses que je, sur lesquelles j'insistais moins en stage, je pense

J 155/ tu as insisté

G 156/ tu t'en souviens ?

J 157/Mais la difficulté elle est là c'est que entre le moment de la formation et le moment où tu mets en place

G 158/ Ah ouais et puis ça c'est pas, c'est pas expliqué

J 159/ c'est ce que je disais, y a des photos sur le document, quand on prend les photos, qu'on se met au sol et qu'on essaie de les reproduire, en fait on n'arrive pas à obtenir exactement heu ce qui a pu se passer ou ce qui est bon, la preuve en est, c'est que à un moment donné, j'utilise un document et (*pendant qu'il parle G prend et feuillette le doc donné en fin de stage, il lui montre une photo*)

G 160/ là tu vois,

J161/ on a vraiment l'impression que t'es en appui sur le bras, alors que toi tu l'es pas, bon là par contre ça se voit nettement mieux, j'aurais dû voir que la jambe elle est légèrement fléchie, là

G 162/ mais c'est pas grave, ça tu vois cette année, je l'ai mis en vidéo et c'est dix fois mieux

J 163/ là tu vois le crochet je l'ai pas vu dans le retour en position de chaise

CH 164/ c'est une vidéo pour ...commentée ou ...parce que là c'est vraiment de l'ordre de ce que j'appellerai un sous-entendu, en fait ce qui est attendu pour être efficace, mais en fait est ce que la vidéo ça suffit à tirer l'importance

G 165/ oui parce que je vais pas faire en vidéo, j'ai gardé les mêmes photos que j'avais faite avec un collègue et sous chaque photo, j'ai mis des commentaires, je suis vraiment pas fan de ce genre de documents mais ça a du sens pour les gens qui ont pratiqué

J 166/ oui mais nous on en a besoin, faut être clair, on en a besoin

G 167/ voilà, t'as vécu le stage, 80% des stagiaires que j'ai eu en EPS, moi, m'étonnent vraiment en capacité d'intégration, la vitesse à laquelle ils vont, vraiment, je fais pas de la propagande pour les profs d'EPS mais vraiment on se rend compte qu'on a à faire à une population d'experts; il y a plein de gens qui sont pas danseurs mais en 2 jours quand on fait les stages, ils m'ont sorti des choses, je leur ai dit vous vous rendez pas compte, j'étais incapable de faire ce que vous faites, j'arrive pas à y croire; soit je suis un bon prof, soit vous êtes bons, mais je crois plutôt que vous êtes bons; tout ça pour dire que ça n'a de sens que quand on a vécu le stage; donc c'est un diaporama et tu fais avancer au fur et à mesure et chaque technique est décortiquée en 6 à 12 plans et sur chacun des plans, par contre j'ai donné les, il y a quelques principes d'organisation: je dois être là ETC...enfin des trucs purement gymniques, par exemple, si j'ai pas le bras qui est là je vais me fatiguer rapidement, si je suis là ça va pas passer parce que j'ai besoin d'ouvrir le bassin etc...des choses vraiment bioméca

G 168/ Deux choses à dire: il faut les faire répéter les gamins; là il faut qu'ils en fassent 15, ils en font 3 des machins

J 169/ ils en ont fait à

G 170/ ils en ont déjà fait mais c'est pas grave, là je...parce qu'ils sont, ils arrivent pas à bien le faire; alors après il y a 2 choses c'est que dans ce que tu leur montres, il y a un truc qui fait qu'ils plantent; c'est chiant hein...(rires), mais c'est pas grave

J 171/ hum ;hum !!!

G 172/ y a un truc qui fait qu'ils peuvent pas y arriver; c'est la jonction 3,4, au temps 3 ils sont obligés de se relever, ça on l'a jamais fait; pourquoi tu fais 1,2, pourquoi t'es obligé de te relever pour passer à 3? l'explication je vais te la donner, et après je pense qu'il faut vraiment les confronter à ça, tu dis voilà, 3' Chrono et vous cravachez, tu mets la musique en fond si tu veux le faire en rythme et tu fais le tour et tac, tac, toi tu fais bien va montrer à Jean Luc qui est bizarre, tu vois parce que il faut que toi déjà tu sortes de ce rôle là, tu portes le groupe en permanence c'est épuisant, en plus tes gamins je pense que si tu les lâches un peu ils vont pas te mettre le souk

J 173/ oui oui, tu as raison, sauf que là, à ce moment là,

G 174/ A ce moment là tu es dans un truc... alors le gros problème c'est que; je lui dis parce que c'est important, moi ça me pose des questions sur la transmission que j'ai faite...quand ils arrivent à 3, ton problème c'est, encore une fois c'est toujours pareil, c'est trop grand, tu ramènes le premier appui vraiment trop loin; ce qui fait, que du coup, quand ils mettent le deuxième appui ils sont déjà dans une position (*gestes d'écartèlement*), le bras droit là, la jambe droite là bas, c'est super physique et t'es obligé de repasser par une phase, par une phase de te relever pour te replacer et du coup t'es en difficulté, je te montre, là (*il se lève et refait une démo*), tout est dans l'appui, 2 et 3, et c'est parce qu'ils vont mettre la jambe loin, qu'ils sont obligés de faire un gymkhana pas possible pour pouvoir enchaîner et du coup ça craint; ça il va falloir vraiment que je te le, que tu me le...bref, off, on le fera je te change juste ça parce qu'il marche très bien ton système, mais y a ce truc là qui fait que quand ils te voient faire, ils te voient te relever donc tu t'imagines, ils...mais qu'est ce qu'il fait, je comprends pas...

J 175/ D'accord

G 176/ mais c'est tout,... et moi honnêtement, je pense que, et je suis comme toi, je donne pas assez d'expérience...aux stagiaires, comme aux élèves; dès que je vois que ça tourne un peu, bon lui, il galère mais il va y arriver, c'est pas grave, pouf, on passe à autre chose. Pareil, c'est le même souci de faire vivre, d'animer, de faire que le groupe il est dans une forme de dynamique, ouahou!, moi je sais que je suis laborieux et que j'ai besoin qu'on me donne de l'espace pour répéter, répéter, répéter; alors après y a des gamins qui vont décrocher, mais moi en hip hop, je les embête pas avec ça, je sais pas, tu as du le remarquer, chez les gamins il y a qui fatiguent vite, mais c'est pas grave; en hip hop, vous êtes autorisés

comme peut être jamais dans un autre cours, à vous arrêter pour récupérer, par contre, il faut reprendre ; il faut montrer patte blanche et que, je te laisse récupérer une minute et tu reviens, c'est important, parce que tu vois le problème c'est que c'est tout organisé autour de ce que tu produis ; sauf la très très bonne idée de faire passer un ???

J 177/ c'est celui aussi qui a le problème de genoux donc, il fallait que tu vois c'était important, c'est la première fois qu'il était heu...c'était l'occasion de valoriser. (*changement de cassette à l'enregistrement, d'où une interruption*)

G 178/ c'est pas l'expertise, c'est juste...

J 179/ sur l'activité motrice en relation avec la danse, ton expertise va permettre de corriger, va leur permettre de s'économiser, de réaliser plus facilement les techniques entre guillemets, que ce que moi je peux leur apporter à ce moment là

G 180/ ça, je suis d'accord, mais n'empêche que dans des organisations de travail, et le consensus que tu te mets toi devant la classe, les gamins reproduisent des choses qu'ils ont déjà vu, que tu as déjà montré mais de façon solennelle on va dire, tu vois, à un groupe entier qui intègre ou pas, à des vitesses différentes ; il y a des gamins au bout de trois fois c'est fait, et ça c'est , c'est ça qui pose vraiment problème et j'ai le même problème que toi, parce que, certes peut être j'ai le regard, certes peut être ce que je fais, ce que j'énonce au niveau des principes bioméca ça va peut être les aider, que je vais mettre plus rapidement un nom sur les choses, peut être, mais je suis convaincu que dans la forme de travail, on peut arriver à trouver des choses qui leur permette à eux de s'éprouver plus, d'essayer, etc

J 181/ oui, oui, oui, je regardais mes deux cycles, là je comparais mes deux cycles et je me suis amusé à comparer les progressions ; d'abord je suis pas du tout rentré de la même façon, dans mon deuxième cycle, je suis allé très vite sur la danse, beaucoup plus vite que dans le premier cycle, et après, j'ai fonctionné par des ateliers en fait : y avait des ateliers sur le break dance, y avait des ateliers sur le top dance ; chacun y allait à son rythme en fait : je reste sur l'atelier tant que je ne sais pas ou un certain temps par exemple, et je tourne pour qu'ils puissent compenser le fait d'avoir travaillé le bas et le haut ; alors qu'en fait mes séances je m'apercevais qu'elles étaient concentrées sur le bas ou concentrées sur le haut , ce qui ne permettait pas forcément des récupérations alors que quand tu tournes sur les ateliers, passer du bas au haut, ben tu libères, donc ça changeait ça ; je pouvais rester plus longtemps sur un atelier et moins sur un autre, parce que j'étais performant dans l'un donc je pouvais tourner, donc j'ai...ces petites choses là dans la forme de pratique, se sont construites à travers ce premier cycle ; donc si je compare mes deux cycles, en fait , j'en suis pas du tout au même niveau à la même séance, à la cinquième séance on n'en est pas à la même chose ; et d'ailleurs les résultats finaux...je suis passé d'une activité d'expérimentation où tout est lent et disséqué et donc je m'aperçois que j'ai pas bien disséqué, à vraiment une activité de danse ; c'est intéressant qu'on voit la cassette à la fin, juste pour avoir deux groupes témoins, tu vois bien qu'à la fin y en a un ou on est...pas en danse, dans une reproduction de formes lentes, enfin, ...pas en danse..., dans une reproduction de formes lentes et dans l'autre on est ...je suis même surpris (*rires*) surpris de mes élèves, ils sont bons ...

G 182/ on peut dire que on construit pas grand-chose, mais on déclenche des choses qui sont énormes

J 183/Ah oui, alors là pour le coup oui, et là je me suis dit effectivement on peut parce que je suis quand même toujours resté dans le doute, je fais mes deux cycles en me disant est ce que je suis, est ce que je suis légitime pour enseigner ça ? est-ce que je peux apporter des choses à mes élèves moi qui ne suis pas danseur ? et quand je vois finalement ce qui se produit à la fin, en ayant très peu de choses, je peux répondre positivement à la chose ; je dis pas que j'animerais un cycle de danse en terminale par exemple, avec des élèves qui auraient 80 heures de pratique effectives dans la danse, je sais pas si j'en aurais les compétences, mais en tout cas dans un premier cycle ou un deuxième cycle, je pense qu'on peut apporter des choses aux élèves

CH 184/ juste, ce pas grand-chose dont tu parles, est ce que c'est, ça a une place importante en formation ?

G 185/ justement c'est ce que je suis en train de me dire pendant qu'on discute là : qu'est ce qui fait que à un moment je me plante moi ? peut être pas assez de temps...là je suis en train de me dire finalement, il faut que je les aide à travailler sur la forme de la situation ; en fait quand tu donnes une situation de travail tu te rends compte que en fait elle est mal donnée, elle est intégrée par tout le monde, c'est des profs d'EPS, buts consignes, critères de réussite, etc...mais il y a un moment, il y a peut être un petit truc, dans la façon de gérer l'espace, de grouper les gamins, etc...où moi ma façon de donner des...tu vois là ce que je condamne comme je le condamne dans mon travail à moi, c'est le grand groupe avec le prof qui fait tout (*réaction « d'accablement » ' de J qui prend sa tête dans ses mains*). Tu ne peux pas faire autrement, à un moment, quand tu peux pas, t'es obligé de faire

J 186/ ça , ça répond à une préoccupation, c'est pas que je veux faire ça, c'est que ça répond à une préoccupation...

G 187/ quand on est à la séance 5, je pense vraiment que ça ne doit plus apparaître, les choses que tu as faites ; tu n'y viens qu'en complément, si à un moment ça commence à patauger, là tu intervies, je suis convaincu que c'est

F 188/ Par rapport à ce que tu dis là, est ce qu'il y a pas le problème de l'intégration de la forme de travail en tant que pratiquant et le transfert de ce que je vais en faire en tant qu'enseignant ? Tu vois ce que je veux dire ,c'est quand même deux niveaux différents ; ce qu'on peut observer de ce qu'ils intègrent y compris avec la motricité qu'ils ont et puis ce qu'on est capable d'en faire en situation d'enseignement

G 189/ ça fait partie des choses qu'il faut , je pense que dans la formation ; je pense qu'il faut que je leur donne plus de recul aux gens qui font le stage : y a une grosse demande de pratique qui est énorme c'est indéniable, les gens sont contents quand je leur dis, il y aura 80% du temps de pratique, tout le monde est content, au bout de trois jours, ils sont moins contents...(rires), ils sont cuits ; mais cette idée là , normalement, il faut que je me débrouille de les faire sortir de leur situation de pratiquant, et dire voilà, tiens, lui, il est là, comment tu peux l'aider, parce que je crois que, je leur ai expliqué, quand on fait des choses compliquées ils l'ont bien compris ça, quand ça devient gymniquement et biomécaniquement contraignant, notamment les poses sur un bras etc...on rentre là dedans, je leur dis, y a des gamins produire ça, donc je vous donne les armes pour regarder et les aider et là d'un coup , ils sont vraiment dans le rôle de prof parce que ils vont regarder quelqu'un produire, moi en l'occurrence, et essayer un peu de trouver les critères qui font que le gamin il s'organise qu'il se met pas en danger, qu'il va être en réussite etc ...et comme c'est trop dur, personne ne pratique et là ça va être intéressant parce que , la plupart du temps, c'est vrai que je vous confronte , ben au six steps, vous patinez dedans pendant trois quat d'heures, ou une demi-heure, c'est déjà long, et que finalement on s'en sort pas trop de ce truc ; il faudrait que je trouve une situation pour pouvoir dire voilà, lui il pratique, il est en difficulté, qu'est ce qu'on peut lui proposer comme aménagement

J 190/ ouais, c'est vrai que toi dans tes stages, en règle générale, tu viens vers nous, un par un, tu nous corriges

G 191/ individuellement

J 192/ individuellement ; alors c'est vrai que peut être, alors peut être pas sur les gymnastes, sur les collègues qui suivent la formation, mais si t'avais un support vidéo avec des élèves qui pratiquent, on dirait voilà, ils ont été confrontés à ça, voilà où ils en sont , comment vous , vous corrigeriez le truc,

G 193/ tout à fait

J 194/ avec les choses que vous avez vécues , sachant ce que j'ai apporté,

G 195/ oui, oui (*il prend des notes*)

J 196/ là ça peut être effectivement

CH 197 / c'est le problème aussi du passasse d'une posture de prof, d'enseignant à une posture de formateur

G 198/ j'avoue que je suis plus prof que formateur quand je suis ...enfin, non quand même pas...

CH 199/ il y a le double problème : le pratiquant/enseignant pour les profs et le prof/formateur pour...

J 200/ alors que nous quand on est dans le stage, on est

CH 201/ élève, pratiquant

J 202/ pratiquant, on est amené par l'ambiance du stage et par son énergie et par son animation dans une logique de pratiquant

CH 203/ et pas dans une logique de prof qui va faire pratiquer

G 204/ c'est vrai que c'est un truc qui...

J 205/ et on ne s'en distancie que devant le fait accompli...au moment où on va attaquer le cycle, c'est là qu'on se dit merde, je reprends le document de Guillaume et ouh là, ça j'avais oublié, ça j'avais oublié, ça j'avais oublié euh...

G 206/ après le problème c'est que vous avez besoin aussi de, c'est un peu le pari, vous avez besoin, au moins d'un certain volume de pratique pour casser un peu tous ces a priori qui font peur en se disant je vais pas y arriver ; puis honnêtement, les collègues, même les plus chevronnés que je vois arriver en formation, dont je sais que c'est des bons profs...c'est quoi un bon prof ? on sait pas...

J 207/ qui ont de l'expérience

G 208/ ils sont dans une demande : je veux en mettre plein la vue à mes gamins, il y a cette idée de

CH 209/ pas perdre la face

G 210/Je viens, je veux pas perdre la classe ; montre moi un truc pas trop dur à faire mais qui les embrouille ; ils sont vraiment demandeurs de ça en disant... je vais poser les jalons, même si c'est qu'une fois, à la première séance, que le prof va donner et se mettre en scène, je montre un truc, simple, c'est hip hop, c'est pas facile ou en tout cas c'est « esbroufe » ; ils sont comme des fous ! c'est vrai que quand on fait les premiers freeze, t'en as qui se mettent chiffon pour arriver à tout prix à faire un freeze, ils se disent lundi je vais au bahut, mes troisièmes, je... (rires), j'ai un cycle d'acrosport, je... !!! ça c'est un truc...alors est ce que c'est Marseillais, je sais pas... (éclats de rire)...je sais pas, mais c'est important

J 211/ moi ça me serait pas venu à l'idée de vouloir en mettre plein la tronche

G 212/ c'est pas en mettre plein la tronche ; c'est si y a un gamin qui dit monsieur c'est pas hip hop !...

J 213/ par contre, je disais à Yvette, très tôt , je me suis mis en danse avec eux ; ça ça a été un souci tout de suite de pas leur compliquer la vie de ce point de vue là, sur la notion d'image aussi ; j'ai été honnête hein, tout de suite je leur ai dit, j'ai suivi une formation de trois jours en hip hop, je trouve que c'est intéressant, je pense que ça peut vous apporter des choses et on va le faire ensemble, on va essayer, en tout cas, de le faire ensemble, on se met pas la pression si au bout de trois séances ça décroche, au bout de deux séances ça décroche, et bien on fera autre chose, on essaie, on va voir jusqu'où on peut aller ensemble ; et je fais avec vous ; donc les 3 ou 4 premières séances j'ai fait avec eux

G 214/ c'est pour ça que mes remarques, sont, tu vois décontextualisées, il faut les

J 215/ c'est pas quelque chose qu'on a abordé dans le stage ça par exemple : est ce que j'y vais, et ce que j'y vais pas ? est ce que je suis en retrait est ce que je suis pas en retrait , est ce que tout de suite je leur présente une chorégraphie pour leur faire croire que je suis un hip hop man et que je leur mets la pression, au risque d'en avoir 2 dans la classe qui en font et je le sais pas...et de passer pour un couillon...ça, par contre, je savais pas tu vois et c'est on part avec des contenus, on a des choses à dire, mais on sait pas ce qu'on va aborder véritablement ; est ce qu'il faut en parler, pas en parler, dire si on est expert ou pas expert ? ça je sais pas, c'est ton, ta conviction personnelle, ta personnalité qui fait que tu vas peut être le faire comme ça mais il y a peut être quelque chose à travailler dans le cadre de la formation.

G 216/ Ils sont en chaise, ils sont comme ça (*il se lève et montre*) et donc le pied droit prend la place de la main gauche et donc tu libères la ligne des épaules et du coup c'est pour ça que tu vas être en galère pour la suite, c'est que ça qui permet de tourner, alors que eux ils sont comme ça, et du coup ils se retrouvent avec une fermeture énorme tronc supérieur/tronc inférieur et ils arrivent pas à passer la jambe par-dessous ils sont dans une difficulté incroyable ; donc pour ouvrir, le pied droit prend la place de la main gauche et la main gauche, c'est pour rattraper le...tu vois la solution c'est, ma main est en l'air tout le temps c'est pour ça qu'en fait ils y arrivent pas, parce que le fait d'avoir deux mains au sol, ils peuvent pas commencer ; ça tu l'as bien sur le schéma (*tous les deux consultent le document de stage*) ; tu le regardes, ou est le six steps, tu vois...là c'est l'inconvénient de la main en l'air, on voit pas bien, OK, main en l'air ; c'est super important parce que du coup ça dégage le bassin, si les 2 mains sont au sol, ils sont complètement bloqués ; c'est juste un détail mais ça va faciliter...parce que tout le reste est très bien, ton départ est très dynamique la position des appuis est bonne, mais là ils sont en difficulté à cause de ça, quoi...je comprenais pas où c'est que ça bloquait (*les deux prennent des notes*)

J 217/ Y a, en fait ma structure c'est, ma ligne c'est l'idée qu'on va arriver à la production d'une chorégraphie en groupe à la fin sur un support musical ; donc mon fil directeur est là , donc il faut que j'alimente progressivement au cours des séances cette chorégraphie par des éléments du hip hop, et l'idée c'est que dans chacune de séances, y a une phase d'analyse technique sur l'élément et tout de suite j'incorpore cet élément dans quelque chose de dansé, dans une chorégraphie, courte, voilà, donc chacune des séances est structurée comme ça...je savais pas si je devais faire, euh...en fait, c'est une logique d'emboîtement, au fur et à mesure, la production...voilà, ou si je devais faire une première partie du cycle où j'apprends des éléments techniques, deuxième partie du cycle, j'utilise ces éléments techniques pour créer la chorégraphie

G 218/ je trouve que c'est une bonne idée de , enfin c'est louable, c'est même hyper important de faire rentrer tout de suite, dès la première séance, des phases où ils sont amenés à composer, à trouver des choses, ça peut être la phrase à trous, ce qu'on avait vu en stage, ou y a déjà des éléments qui sont donnés et à un endroit tu dis stop et là entre là et là j'ai un trou , je veux que tu me fasses 4 temps ou 8 temps , c'est vachement important, donc du coup c'est une bonne idée et là je suis content de voir que tu vas les confronter directement à cette problématique là

G 219/ là c'est super intéressant cette situation parce que, comme tout de suite tu régules, tu les envoies sur du 1,2, donc deux fois plus vite, tu dis non, on va changer, tu leur dis un truc bizarre qui est paradoxal. Parce que t'annonces du plus rapide, c'est ça ? et tu fais du plus lent ...

J 220/ je suis parti de, c'était rapide et je leur dis on va faire plus lent

G 221/ D'accord...et du coup tu ralentis tout,...effectivement, ils arrivent à faire parce qu'il y a plus ce problème là de... enfin, ils ont beaucoup moins de choses à produire parce qu'il y a beaucoup plus de laps de temps entre le moment où ils ont à inventer entre les pas marchés et puis les pas vraiment dansés par contre ça pose un autre problème parce que je me suis rendu compte, j'ai fait les mêmes erreurs au tout début, c'est que la lenteur induit des appuis complètement différents ; d'ailleurs la plupart le font très très bien, cet espèce de (*il se lève*) je mets le pied en avant et comme c'est lent, t'as vu quand ils marchent ils font un, ils laissent traîner la jambe, après on va la ramener , donc y a un espèce de transfert d'appuis, ils sont plus du tout pareils et du coup quand on arrive sur le pas marché, ça marche, ça fonctionne quand on est sur la danse, ça casse toute l'énergie de la danse, du top dance, tu vois, pam, pam, parce qu'il y a pas la vitesse ; et du coup, j'ai fait exactement pareil, je me suis fait des cycles entiers ; en, on appelle ça du dédoublé, quand la pulsation est là, et que tu prends un coup sur deux et le problème c'est que dans l'introduction, quand tu comptes à cette vitesse là, t'as des gamins qui font les robots ; t'as des gamins qui font...ça peut pas être riche parce qu'en fait, c'est comme si tu demandais de, enfin, c'est pas du bon ralenti, parce qu'on a une vitesse lente mais par ralentie, donc y a pas l'intérêt tu sais on peut travailler sur des trucs hyper délayés, tu sais on fait un mouvement de , d'habitude on le fait en deux temps, on le fait en 8, là ça a vraiment un intérêt , tu vois une production de forme très ralentie avec un contrôle gestuel qui est vachement complexe ; ça pose

un problème d'appuis, un problème de transfert, c'est pas la même motricité, mais par contre ça nuit complètement à la danse parce qu'ils peuvent plus vraiment danser parce que c'est tellement compliqué d'être dans la retenue tout le temps etc...alors, tu leur donnes la solution, sur le plan mémoire, pas de problème parce qu'il y a tellement peu à produire qu'ils s'en sortent, mais sur le plan de la vitesse..., alors je trouve que c'est une solution intéressante mais dans la foulée, il faut dire voilà, tu joues, toi le prof, il faut dire, tiens, on la fait en dédoublé, on la fait en temps réel, et tu vas de l'un à l'autre et y a des gamins pour qui ça va être la révélation, tu vas les remettre à la danse, enfin, on en reparlera de façon plus générique mais...

J 222/ je crois que ça arrive, je vais jouer sur la...

G 223/ Là y a ce problème de tempo, on en a déjà parler, le fait de travailler soit en dédoublé, soit sur tous les temps ; là tu peux pas être entre les 2, c'est soit du dédoublé, soit du temps pour temps et tu pourrais aller deux fois plus vite 12345678, tu peux pas le faire, les gamins ils vont exploser ; mais c'est pas mal, moi je trouve que le passage de l'un à l'autre génère des choses qui sont différentes ; c'est plus la même commande, enfin c'est la même commande mais avec un aménagement du temps qui est différent donc y a une contrainte qui est, y a une énorme pression, là pour eux

J 224/ est ce que j'aurais pas dû par exemple, là-dessus, sur cette situation là simplement les limiter à deux phrases de 8 temps, plus laisser l'impro, tu sais quand je suis passé sur le changement de tempo, par exemple, cesser de leur demander d'imaginer pendant le temps marché la suite des pas ; leur dire c'est cette phrase là que vous allez reproduire,

G 225/ tu la répètes

J 226/ et je la répète sachant que j'ai accéléré le tempo, parce qu'ils avaient deux contraintes à gérer du coup, ils avaient à la fois la mémorisation et l'anticipation sur ce qui allait se passer et à la fois l'accélération du tempo

G 227/ moi, je crois que t'as des gamins ; là, quand on regarde dans la classe, il y a une grosse majorité qui est en vrac, ils sont, ils cherchent de la tête, ils sont, c'est un peu la stupéfaction pour eux, ils sont en train de faire un truc, ils le font parce qu'ils sont gentils, mais ils sont un peu perdus, donc effectivement, il faut que tu réduises, tu réduises, toi t'as réduit sur la vitesse, mais finalement il y a toujours cette problématique sur le plan moteur, mais je pense que c'est typique de ce que t'as du vivre, c'est des séances très riches avec beaucoup de choses de données et tu leur as pas donné le temps de stabiliser, c'est pas du tout un problème, mais quand on arrive là maintenant, comme y a rien qui est vraiment acquis, quand tu demandes de refaire les choses, même si tu dédoubles le temps, vu qu'on sait pas où on va, les gamins ils savent pas ce qu'ils doivent faire ; enfin, c'est pas la consigne, hein, mais quand tu leur dis, vous descendez si vous faites le 4 temps, le 3 temps, ils savent pas vraiment bien le faire, parce que, dans ton échauffement, quand ils le font, on se rend compte que finalement ; y en a 3 dans la classe qui le font correctement et il y a la plupart qui sont en difficulté à la moitié de la figure ou qui la finissent pas ; tout le monde a un petit défaut, donc comme c'est pas stabilisé, et tu demandes de faire quelque chose qui est pas stabilisé donc ils peuvent pas y arriver, mais c'est pas grave (*rires de J°*) parce que c'est simple, t'as trouvé la solution tout seul, il faut réduire la contrainte, il faut travailler sur un pas bien maîtrisé ; parce que là, l'intérêt de la situation c'est quoi, c'est d'avoir 4 temps de récup pour pouvoir chaque fois faire quelque chose, qui, me laisser le temps de penser, finalement s'ils sont pas capables...s'ils ont rein à penser... imagine le gamin il sait pas

J 228/ enfin, c'est ce que tu disais, c'est-à-dire, les gamins ils improvisent pas ; c'est-à-dire ce qu'ils vont faire derrière 4 marchés c'est quelque chose qu'ils ont appris dans les séances précédentes ou dans celle d'aujourd'hui sauf qu'effectivement comme c'est pas stabilisé, pas maîtrisé, ben ils le font mal...

G 229/ ils le font mal, ou ils font quelque chose qui ressemble, ils font...

J 230/ alors j'aurais simplement réduit effectivement la charge, notamment quand j'ai accéléré le rythme, où je serais allé ben, présentez moi uniquement ce que

G 231/ oui

J 232/ Ce que vous pensez maîtriser...

G 233/ tout à fait, mais, c'est pas très grave, je pense que, à ce niveau là c'est 4 temps marchés, une préparation en top dance et par contre, il faut que tu joues sur les variables de la marche, c'est-à-dire, des grands pas, des petits pas, marche arrière, marche avant

J 234/ oui, j'ai pas du tout joué là

G 235/ parce que du coup comme, s'ils font toujours la même chose dans la phase de 5678, il faut pas hésiter à enrichir un petit peu les déplacements, parce que là ils sont...mais c'est, c'est bien parce que ils sont dedans, la plupart ils sont dans le tempo

J 236/ dans la marche, oui

J 237/ en fait la séance précédente j'avais pas organisé de scène, et ils étaient tous sur un truc ils se gênaient c'est...donc cette séance, j'ai dit vous allez créer votre propre scène comme ça vous gardez toujours votre propre espace de pratique, ça a marché, relativement moyen parce qu'après c'est moi qui ai aménagé les scènes pour qu'elles se chevauchent pas ; là la consigne c'est vous allez construire une chorégraphie en mettant les ingrédients que j'ai mis sur la composition : la préparation, le passage au sol, un passe passe et la partie debout qui est libre et y a la pause, le freeze à la fin

J 238/ dans la formation continue, ce qui me manque c'est quand on arrivera dans cette partie là parce que forcément pendant le cycle on est confronté à un moment donné ou à un autre à laisser les élèves en autonomie pour créer leur chorégraphie, c'est comment nous on intervient, pour les aider, pour corriger, pour améliorer, voilà, et ça par contre, on l'a pas trop abordé parce qu'on était préoccupés par alimenter notre propre vécu ; ça je pense que c'est quelque chose sur lequel il faudrait plancher (*prises de notes de Guillaume*) c'est quelque chose qui sort beaucoup d'ailleurs dans les activités de morphocinèses par exemple, en acro, dans notre secteur, le stage qu'on a organisé c'est sur le guidage de l'enseignant sur les problématiques des chorégraphies et notre rôle, comment on intervient ; c'est des grands moments de, en tout cas pour moi, là c'est des grands moments de solitude

G 239/ pourtant tu t'en sors bien, hein

J 240/ mais, je sais pas si je suis trop interventionniste, ou si je le suis pas assez, si il faut leur foutre la paix, s'il faut pas leur foutre la paix ; quand ça coince, et ce qu'il faut amener les billes, suggérer, pas suggérer, tu vois, toutes ces questions qui se...

G 241/ ça c'est très important parce que

J 242/ en fait, en plus c'est le genre où on perd la main là, on la perd automatiquement on sait qu'il faut qu'ils passent par là, tu sais que notre préoccupation dans le premier cycle, c'est de garder le groupe, de faire en sorte que ça tourne et là on s'oblige à perdre la main

G 243/ là t'es un peu obligé, enfin dans les activités de création, l'objectif c'est qu'à un moment ils s'organisent eux mêmes, même s'il y a un cadre qui est très rigide, fixé, qui veut que il y a une ligne à suivre mais je trouve que dans ton intervention, les gamins qui sont en difficulté, tu leur dis vous choisissez, après tu le dis à ta façon, mais, on peut le faire très lentement, on peut le faire moyennement vite, c'est bon. Ensuite, tu as la possibilité de , tu vas les voir au fur et à mesure, les gamins ils te posent des questions, enfin, tous les enseignants je pense feraient pareil ; on répond au cas par cas, aux sollicitations des gamins, alors après sur la réponse de comment je fais pour aider ceux qui sont en blocage, c'est vrai que c'est le truc qui est le plus difficile, ça produit pas, qu'est ce que je fais ? Alors, moi souvent je leur dis, si c'est des garçons etc...je leur dis, vous êtes branchés sports de combat ? les gamins qui sont vraiment en gros gros blocage, je les engage sur des activités qui sont proches des formes de combat et on essaye de faire des rituels de type « Katas » en récupérant l'énergie hip hop ; tu vois, euh...attaque/esquive, je fais ça, je recule, dans tous les, quand t'es en face à face on l'a travaillé ça ; donc y a ça, pour les filles peut être, pour les filles c'est moins

problématique, mais c'est vrai que pour les garçons il y a cette idée là de mettre en scène, de théâtraliser, quelque chose qui est un petit peu de l'ordre de la rixe, du combat avec l'énergie hip hop ça marche assez bien, euh...il faut continuer à regarder là...mais c'est pas facile, c'est pas facile du tout.

(Guillaume observe la réponse d'un groupe de garçons qui reproduit un AKA),

G 244/ moi je dis on prend

CH 245/ et toi Jérémy, tu dis quoi ?

J 246/ moi je dis on prend mais je dis on prend mais avec une culpabilité, euh...

G 247/ mais non !

J 248/ une culpabilité monstrueuse, euh, en me disant on n'est pas dans le hip hop mais de toute façon là, si je les laisse pas rentrer par là, vu le contexte et vu les élèves, en tout cas ces trois là

G 249/ pour moi, il y a deux entrées, enfin tu le sais, ce que je vous ai proposé c'est le rentré par la pulsation et l'acquisition d'un langage, d'une motricité spécifique hip hop, pour l'instant elle y est pas là mais quand tes gamins te font une reproduction de quelque chose qui existe déjà qui est traditionnel et qui le mettent en forme rythmique, un peu organisée, c'est un départ, tu prends, sinon c'est la page blanche

J 250/ ben oui

G 251/ tu prends, tu dis, déjà y a ça et puis tu les amènes à autre chose, ils vont produire, ils vont se décomplexer, ils vont se mettre à danser un truc, de façon un peu sportive, de façon un peu musclée mais y a qu'il se passe quelque chose ; t'imagines les gamins ils sont assis en tailleur et ils attendent que ça tombe du ciel ; dans toutes les classes, je te rassure, j'ai toujours les 3 ou 4 garçons qui sont dans cette position là, en grosse difficulté ou en panne d'inspiration, enfin qui ont pas du tout envie de se confronter à j'ai l'activité réflexive, cognitive sur alimenter, trouver des trucs, ça me gonfle ; là ça me valorise parce que je suis un garçon et je fais un truc qui est sportif, c'est le rugby, mon père il joue au rugby, allons y quoi, franchement

G 252/ juste pour te montrer un truc moi qui me ..., c'est ma problématique actuellement en danse, tu remontre, on va regarder ce gamin, là (*retour en arrière*)...après revisionnage ; c'est, tu sais les artistes parlent du relâchement, c'est je suis tellement automatisé, je contrôle tellement de choses, j'ai 20 ans de bagage, et je cherche le relâchement, ce qui fait qu'à un moment tu t'abandonnes un peu à quelque chose que tu maîtrises plus, ben lui, là et ce qu'il va faire là, il fait le con hein, mais il est synchro avec le tempo, il se lâche c'est un truc qu'il fera jamais en chorée, et moi je me suis rendu compte quand j'étais en région parisienne que j'avais la horde de petits gamins d'origine malienne, sénégalais etc...je les faisais danser avec des trucs de 1..2..3.. et les gamins ils faisaient des trucs à la con je me retournais, j'allais mettre la musique, ils faisaient (*mime*), et je me disais p...c'est pas possible, je leur fais un cycle de danse on dirait des mecs qui sont piqués par une drogue quelconque ils font des gestes complètement abscons, et dès que je me retourne et que je mets de la musique, ils se mettent vraiment à danser des choses que je trouve d'une sensualité et d'une énergie incroyable, où est ce que je me plante ? et lui c'est pareil, pourtant c'est pas un petit malien ...° ça c'est le truc vraiment que j'ai pas encore compris...c'est juste pour dire que ça existe, on lâche les gamins s'ils ont envie de se lâcher un peu, de faire des trucs, et de plus en plus je fais des exercices arythmiques, je fais des exercices où en fait , individuellement on fait 1,2,3,4, on marche dansé, donc avec ces problèmes, tu sais d'amplitude des gestes, devant derrière, de prospection etc...et quand on arrive à 5 6 7 8 c'est « free jazz » vous êtes tous frappés la foudre, babababala, elle vous secoue dans tous les sens, et toum on s'arrête net , alors après c'est cette idée de , j'arrive sur du contemporain tu vois, parce que je me rend compte et finalement je comprends aussi, toute l'évolution qu'il y a eu dans la danse qui fait qu'aujourd'hui, toutes les danseuses en EPS elles nous amènent vachement vers ça vers ces formes d'organisation, on se dit finalement ben, on leur met la musique, on leur donne un verbe d'action, ils se roulent par terre on est contents, mais oui parce qu'à un moment ce qui est intéressant c'est qu'ils se lâchent vraiment, artistiquement tu vois, après, moi mon objectif c'est de leur faire passer quelque chose qui est codifié, qui est complexe, qui demande un

niveau d'organisation au niveau moteur, de principes biomécaniques, de gestion de l'énergie, c'est un autre enjeu, mais je sais délibérément quand je fais ce choix là, je m'empêche de voir les gamins qui se lâchent complètement, c'est pas grave parce que je sais qu'en AS, le même môme, dans deux ans...

G 253/ tu vois, c'est vrai c'est lent, mais il y a tout ce que tu cherches avoir t'en es au début de ton cycle quoi, que les gamins ils fassent une production, y a du moteur et y a du sol, y a un environnement sonore ; y a une gestuelle un peu hip hop, même si c'est mal fait, si c'est mal organisé, sur le six steps quand ils sont seuls ils sont en galère complète, y en une elle fait une grosse faute, bon pas de chance, elle est en plein milieu de l'écran, mais y a tout. Après c'est vrai, il manque cette énergie Hip hop qui fait qu'on a quelque chose, que ça se met à sauter, y a une pulsation, ça commence à groover quoi, sinon c'est bon, à séance 5 avec des séances d'une heure sur des 5èmes, je trouve que...alors après peut être qu'à la séance 6 c'est pareil, et là tu te dis j'ai un problème, mais pour une séance 5, c'est très bien c'est un intermédiaire qui est super riche, alors après c'est peut être le meilleur groupe de la classe

J 254/ à ce moment là de la séance oui (*J reste très dubitatif et G essaie d'être reconfortant et convaincant*)

G 255/ en tout cas en terme de production, mais même si à la séance 10, à ton évaluation, sur tes 6 groupes ou 7, t'en as la moitié qui fait ça ; je veux dire, il s'est passé quelque chose ; j'ai pas dit qu'une prof de danse contemporain, une spécialiste de danse dirait mais qu'est ce que tu fais, il est où le thème, elle est où l'émotion, c'est vrai mais t'es sur une spécificité qui est particulière, la danse hip hop, une motricité particulière, un rapport au tempo qui est hyper fort avec d'autres problématiques, donc moi je trouve que c'est, en tout cas là, à la visualisation de la cassette, c'est un super...et puis ce que tu leur expliques, ce groupe leur originalité c'est que ils sont calés, ils ont produit mais ils sont organisés de façon particulière, ils font une espèce de grande ligne

J 256/ ça, ça me paraissait important, j'avais en tête que à partir de la troisième ou la quatrième séance ils aient systématiquement à se montrer aux autres, c'est-à-dire que les trois premières séances, je les ai préservés de ça, et après on y est allés, d'une façon ou d'une autre, il a fallu se présenter les uns aux autres, soit dans la forme de travail pendant les situations d'apprentissage, soit dans la forme finale où il faut systématiquement que je montre ce que je fais, voilà, par contre, ils sont pas...

G 257/ces gamins ça fait 5 fois qu'ils font de la danse ; ils ont peut être fait 35' de danse ou 40', ils ont produit 2x8, y a un passage au sol, y a des choses que tu as montrées que tu as données, une préparation, un trois temps ? alors après, la vitesse d'exécution, et leur nonchalance, du genre, ils s'en foutent un peu, donne quelque chose qui est visuellement pas super beau mais à un moment ils ont été obligés de s'emmerder positivement à compter, à dire c'est quoi 1, c'est quoi 2, c'est quoi 3, on en est où à 4...ils l'ont fait !

J 258/ ouais mais ...

G 259/ et ouais ! donc je trouve, un moment...c'est sur, c'est moins intéressant que l'autre groupe sur l'utilisation de l'espace, sur le plan moteur, c'est, comme il y a cette espèce de... ils te font comprendre avec leur corps qu'ils y sont pas, tu vois, ils ont les bras ballants...

J 260/ ouais, ouais, ça...ils sont pas dans la danse, ils sont hyper introvertis...; enfin ceci dit je me sens assez, pour un premier cycle, une première expérience, à ce moment là je suis assez satisfait mais en même temps quand je me suis vu à la vidéo, j'ai vu la vague de tout ce que je ne savais pas, de tout ce que je ne maîtrisais pas et l'impression que finalement, y a quelque chose, je peux pas les aider, je suis un peu...

G 261/ c'est fou parce que, enfin tu as cette impression là, elle t'appartient mais je trouve qu'il y a plein de moments quand les gamins sont en difficulté, tu vas les aider ;

J 262/ oui je vais les aider mais je sais pas si c'est les bons contenus que j'amène, je sais pas toujours euh...

G 263/ regarde les productions qu'ils ont, c'est quand même pas...

J 264/ et puis voilà, y avait ce décalage entre ce que je pensais qu'on pouvait accomplir, ou ce qui est de l'ordre du hip hop pour moi, tel que tu nous l'as présenté, tel que j'en avais l'idée quoi, soit en ayant vu

danser des troupes, soit etc... et puis ce que j'ai obtenu là, en me disant bien effectivement, de toute façon ils ont que 7 fois 40' effectives donc ils peuvent pas produire beaucoup plus, mais ceci dit, par rapport au deuxième cycle, je vois des choses ; j'ai eu le même temps de pratique, donc ça prouve bien que l'expérience cumulée m'a amené à faire différemment pour qu'ils produisent, tu verras dans la séance d'évaluation, on n'a pas l'impression d'avoir à faire à la même formation quoi, donc il s'est passé des choses, voilà, c'est un incontournable, je suis pas toujours satisfait de ce que je fais ; je suis satisfait en terme de maîtrise, je suis satisfait en terme de ils ont dansé, ils ont produit, ils ont été actifs, ils ont fait des choses et je suis pas satisfait dans mon activité d'enseignant professionnel au sens voilà, j'ai pu corriger certaines choses, là ils étaient en difficulté, j'ai corrigé, ils ont progressé...

G 265/ tu te sens démuni parce que tu dis... mais je te rassure, avec mon soi disant niveau d'expertise, j'ai le même problème quand je vois le petit gamin qui a 15 kg de trop et qui est incapable de faire le moindre mouvement au sol etc et qui vient me voir avec ses yeux de merlan frit et qui me fait comprendre qu'il est en galère, je suis dans la même position que toi ; donc stratégies d'évitement, rentrer sur les sports de combats, tu fais des trucs un petit peu rigolo de mise en scène

J 266/ ouais, ben j'ai accepté tout ça

G 267/ on se dit bonjour /au revoir, des bêtises qui font qu'à un moment ils rentrent dans le jeu de danser quoi.

CH 268/ t'arrives à identifier ce que t'as changé dans le cycle suivant ?

J 269/ d'abord j'étais plus à l'aise donc, moins perturbé, moins d'appréhension, donc plus relâché, je pense qu'on communique ça aux enfants, enfin, ils le ressentent ; je sais pas si c'est identifiable, si on peut travailler dessus mais en tout cas je pense que les gamins ressentent si toi tu es à l'aise ou pas, j'étais très vite sur la danse, très tôt ; je regardais mes deux préparations de séances, mes deux premières séances ; sur les problèmes de rythme, la première séance dans le cycle 1 on est déjà pratiquement sur une chorégraphie ; donc je n'ai aucune attente en terme de hip hop, je suis déjà sur le rythme à travers une chorégraphie, vous vous déplacez debout, vous vous déplacez sur 4 appuis, vous vous déplacez sur 3 appuis, et tout le temps en musique, dès l'échauffement d'ailleurs, l'échauffement est ritualisé mais dès le départ en musique donc on rentre plus vite dans la musique et très tôt je vais sur un tempo qui est plus rapide : vous ne pourrez pas, comme on l'a fait dans la classe précédente me présenter sur un tempo qui sera lent, vous serez obligés de présenter une chorégraphie sur un tempo rapide donc elle sera, plus courte, j'accorde qu'elle sera plus courte, elle sera moins exigeante de ce point de vue là mais par contre les choses qui seront dedans seront du même ordre et il faudra les réaliser plus vite et du coup on a été très tôt sur la chorée, c'est à dire qu'à, je faisais ce système d'emboîtement mais c'était plus chargé, tout a été présenté beaucoup plus vite dans la séquence et répété plus longtemps plutôt que de l'implanter avec parcimonie à chacune des séances ; c'était emboîté très tôt à chacune des séances et très tôt ils ont eu des éléments qui leur permettaient de créer

CH 270/ et toi qu'est ce qui t'a permis de fonctionner comme ça ? C'est plus confortable ?

J 271/ oui, plus confortable, plus à l'aise, mais je corrigeais, l'histoire des objets que je mettais pour point de mire pour qu'ils puissent se reconnaître dans l'espace sans que moi j'intervienne aussi, j'étais moins démonstrateur, je passais derrière ; ces repères, là, les repères spatiaux, le fait d'avoir travaillé par ateliers, chacun y allait à son rythme, les formes de pratique en fait que je proposais, ça rendait les choses plus simples, beaucoup plus simples ; tu vois le pointing y avait pas besoin d'y passer une heure, la coupole, j'ai pas introduit au premier cycle, j'ai pu l'introduire au deuxième cycle tellement ça allait beaucoup plus vite ; peut être que le groupe était aussi, plus à même de danser, voilà donc il s'est passé des choses plus... c'est clair, quand on voit les évaluations terminales c'est évident, si on présentait les évaluations terminales on dirait c'est pas le même prof qui a enseigné, c'est pas le même mode de pratique, c'est pas possible, donc c'est là où je me suis dit, il y a bien quelque chose qui s'est produit entre les deux, ...

## 1.4 Autoconfrontation croisée Guillaume/Jérémy (sur l'activité de Guillaume)

J 1/ C'est marrant, on se retrouve en chaussettes encore une fois

G 2/ et oui, c'est ma seule installation et c'est une catastrophe, le gros problème en EPS, on en parlait tout à l'heure, au niveau de la motricité du pied, t'as des prises de cares, t'as des appuis qui vont être super importants et là on fait du patinage artistique.

J 3/ et ça te fait modifier les contenus ?

G 4/ complètement, je me limite énormément, et puis, j'accepte la glissade, on utilise l'espace comme on l'a.

CH 5/ (*retour sur thème d'intervention précédent : le rôle du feeling dans le déroulement du cours*) Jérémy, toi, par rapport à la possibilité au feeling quand tu sens la classe ...ça pourrait t'arriver de partir sur un truc qui était pas prévu a priori ?

J 6/ oui, complètement, d'ailleurs, pas qu'à l'échauffement, à tous les moments de la séance ; c'est presque exceptionnel, et encore, je suis dans un bahut favorisé, où les gamins m'aiment bien, c'est rare, sauf peut être en danse, mais, je sais pas pourquoi, peut être que je me suis obstiné, mais c'est assez rare que je fasse ce que j'ai prévu, c'est presque exceptionnel. A chaque fois, je suis presque certain qu'il va se passer un truc qui fait que ma tâche elle évolue, le comportement des élève implique qu'à un moment donné je modifie une tâche, une variable, un truc...alors qu'en danse...

G 7/ moi c'est pas vraiment la même chose, je modifie juste...je parle 3' de plus...c'est un tort, hein, ça fait partie des choses que je dois absolument corriger...mais j'ai pas modifié ce que j'avais prévu.

J 8/ alors par contre, le fait que ce soit une activité neuve, dans laquelle je maîtrise pas, ç'est l'inverse qui se passe ; je perds le côté professionnel du truc et je m'accroche à ma séance, il fallait que ce que j'avais mis sur le papier, c'est ce quoi se passe, même si c'est n'importe quoi. Ça va se passer, c'est toute la différence. C'est que le sentiment de professionnalisme, on l'a quand on se dit, je suis détaché de ma séance, je sais le déroulement que je vais faire et à n'importe quel moment, je suis capable de dire, mais là, ça sert à rien qu'elle continue, ou qu'ils continuent, d'abord, il faut qu'ils passent par là pour progresser, et là, c'est là qu'on se dit, je maîtrise à peu près ce que je fais, or dans mon cas à moi, pas du tout...Par contre, ce qui m'intéresse, c'est qu'on puisse se retrouver en chaussettes, ....

G 9/ à m'entendre parler, compte tenu de la spécificité de mon public, c'est bien, c'est un effort que j'ai essayé de faire l'an dernier, je formule, je reformule, j'explique ce qui va se passer dans la séance et tu vas voir que plusieurs fois, je fais ça ; l'écueil c'est du verbiage à gogo et le danger, de reformuler c'est que peut être c'est intéressant comme concept, mais le problème c'est qu'ils ont une capacité d'attention assez limitée et peut être que quand je reformule, ils sont plus assez concentrés pour écouter ce que je redis et qui devrait être le moment où en fait ils imprègnent et je me rend compte en l'écouter que c'est peut être aussi un peu chiant...

J 10/ c'est un écueil qu'on vit, que je vis aussi, je pense que si je devais être filmé régulièrement, le fait de parler avec un vocabulaire parfois qui est pas adapté au public, de le dire plusieurs fois et pas forcément sous la même forme ? ça peut être perturbant pour les élèves ; parce qu'il y aura un mot qu'ils ont compris et quand tu le reformules la 2<sup>ème</sup> fois ils se disent que c'est pas la même chose qu'il nous a demandé, donc ça les perturbe aussi...c'est le genre de choses auquel je suis régulièrement confronté dans ma pratique....

J 11/ Y a un truc qui m'a intéressée dans ce qu'on vient de voir, c'est qu'a priori dans tes séances tu vas avoir une partie où ils vont découvrir, mettre en place une technique, donc, tu vas proposer une situation qui va les amener à mettre en place des techniques qui leur sont propres ; comme la descente au sol ; ils vont créer des choses et tu vas, à un moment donné, aussi leur montrer des trucs

G 12/ oui, je leur montre 2 trucs : une suite debout et à la fin je finis par un atelier c'est Beyrouth

J 13/ ça c'est quelque chose que tu as mis en place dans la formation ; ça jalonnait les 3 jours ; comme ça : une partie où il nous imposait quelque chose ; on travaillait sur des phrases, et une partie où il nous laissait créer des choses. C'est ce qu'on tente nous après de faire, sauf que quand tu démarres une activité, tu as vite tendance à imposer ce que tu sais faire ; ça te rassure plus que de laisser le élève se confronter à quelque chose, via une SRP<sup>48</sup>, parce que tu te dis, après, qu'est ce que je fais de tout ce que je vais voir ? Est ce que mon œil est suffisamment professionnel pour voir tout ce qui est intéressant à prendre ou pas à prendre ? Est ce que ça peut faire partie du registre de la danse urbaine ? et c'est vrai que sur les prochains cycles que je vais faire par rapport à l'an dernier, je vais essayer d'aller plus vers là, c'est à dire, je vais faire l'effort de les laisser construire des choses et puisque tu m'as rassuré, de prendre un peu plus de choses, mais là, il va me manquer des outils pour bien analyser ce qu'ils font

G 14/ ce qu'Yvette soulignait le jour J, c'est qu'une fois qu'ils sont en situation de produire seuls, sur une tâche simple, c'est d'aller chercher ce qui est intéressant, de le faire entrer dans le répertoire, de le faire émerger, de dire, ça, ça m'intéresse parce que, parce que etc...et ça c'est vrai que du coup, finalement, il y a un travail plus d'observation, travail qu'on est censés savoir faire en Sports Co, le gamin qui est capable de se démarquer...c'est un peu le même truc, mais je crois que si on n'est pas danseur, quand même, on arrive à identifier les gamins qui ont une motricité, soit par l'énergie qui est mise, soit par leur propre tempo, soit par l'originalité de ma motricité, moi, je pense que c'est pas...honnêtement, je suis pas danseur

J 15/ oui, t'es pas danseur, mais à un moment donné, t'as quand même pratiqué

G 16/ je me suis lancé, mais c'est pour ça que je pense que c'est pas...le tableau est moins noir que ce qu'on pense ; je pense que le prof d'EPS est quand même vachement plus à même de détecter et d'identifier ce que propose un gamin ; même s'il a mangé que du basket toute sa vie, je suis persuadé qu'un prof d'EPS, spé basket, sur un danseur de hip hop, il va voir des choses plus qu'un prof de math, enfin, j'espère ; donc, même si après, ce que tu vas faire remonter, c'est pas du hip hop, c'est pas ceci...tu t'en fous. C'est quand même un prof d'EPS qui lit une motricité, qui va dire que ça, ça m'intéresse, ça je le garde ...

J 17/ c'est peut être une focale sur laquelle il faudrait que t'insistes dans la formation

G 18/ oui, oui, oui ; il y a deux choses...j'en profite, même si c'est un peu long mais...C'est que je tends, j'espère pouvoir aller presque jusqu'à des séances où j'ai cinq six techniques à montrer, je veux dire, des choses codifiées, des gestuelles intéressantes pour le hip hop ; dix minutes un quart d'heure par technique, au total, une grosse heure, et moi, je vais leur donner entre 18 et 20 heures de danse ; donc, si je me débrouille bien et que je tiens mon cap ils vont être beaucoup plus souvent dans un rapport de production plutôt que moi je me met devant la glace et aller tata yo-yo tous ensemble. Finalement, ça m'appuie dans cette idée, là, que je dois, en tant que formateur continuer à chercher à mettre les collègues dans une situation de confiance et de « on n'est pas en flip parce qu'on n'est pas capable de tourner sur la tête »<sup>49</sup> ; Alors après, je sais qu'en stage c'est vachement intéressant pour vous de pratiquer, je le sais et je pense qu'il y a possibilité de faire comprendre aux gens que finalement, le plus important, c'est de regarder les gamins pratiquer, d'identifier ce qu'ils font et qu'il y a plein de situations pour faire travailler sans forcément montrer. Et ça, pour moi, c'est une révélation aussi de me voir travailler, en me disant mais oui, c'est pas extraordinaire ce qui se passe ; y a plein de conneries de classe que je dois améliorer en tant que prof, pas forcément à voir avec le hip hop, à voir avec moi, mon personnage, etc...mais sur la danse, ça donne de l'espoir je trouve ?

CH 19 / mais, pour revenir sur ce que disait Jérémy il semble qu'il existe deux problèmes qui peuvent avoir une incidence sur les contenus de formation : d'une part, la maîtrise de l'activité, sa logique interne, repérer dans ce que font les élèves les choses prometteuses, les voies de garage, ce qui n'est pas évident quand on ne

<sup>48</sup> Situation de résolution de problème

<sup>49</sup> Par où passe la mise en confiance ? par la pratique ou par le fait de donner des outils de prof, ça bouge chez lui ce n'est pas que l'instrumentation de pratiquant qui peut donner confiance, c'est aussi les outils pour s'en passer → sorite du dilemme où ils s'enferment ? il faudra poser ce dilemme (cf commentaires Jérémy)

maîtrise pas l'activité et le deuxième problème qui vient se rajouter à ça, c'est qu'en plus il y a la maîtrise de la mise en œuvre de l'activité ...est ce que ça ne conduit pas à penser des paliers où le rapport entre les phases de création et les phases de monstration pourraient être évolutifs au fil de la maîtrise ?

G 20/ oui, oui, tu veux dire, plus on avance dans le cycle, plus la part de production de l'élève est importante

CH 21/ ou plus le niveau de...je sais pas, j'essaie de voir, par rapport à ce que dit Jérémy; les difficultés qu'on avait repéré dans ce qu'il avait lui même mis en place, ça conduit peut être à reprofiler, à mettre en perspective la formation pour ne pas être sur quelque chose de trop exigeant au départ, qui fait que, de toutes façons...

G 22/ j'ai pas l'impression que je mets les gens dans une situation...enfin, mon objectif, à moi, c'est de rassurer

CH 23/ oui, mais là je parle moins de ce qui se passe pendant le stage que de ce qu'ils peuvent en faire quand ils sont de retour en classe

J 24/ c'est vrai, que quand on est conduit à créer un premier cycle de danse avec les élèves, même si on se met dans les conditions optimales, il y a une façon de faire, à mon avis classique de celui qui démarre cette activité : ça va être beaucoup de montrer au départ, beaucoup montrer pour dire aux élèves, je vous donne des billes, comme ça vous allez pouvoir entre guillemets danser, on se dit pas du tout que finalement, on pourrait amener petit à petit et profiter de ce qu'ils sont capables de faire pour les amener à créer effectivement un répertoire à partir duquel ils pourraient danser, on n'est pas du tout, on n'arrive pas à rentrer dans cette voie là, en tout cas, moi, personnellement, je ne suis pas arrivé à rentrer par cette voie, ça c'est fait petit à petit.

CH 25/ c'est la gestion risque sécurité

J 26/ exactement ; or le cycle que je vais commencer maintenant, il est évident que ça va être plus mitigé, peut être qu'il va me falloir cinq six années de rituel dans l'activité pour qu'après, je rentre par cette voie là où il va y avoir une alternance, voire une dominance de la création...c'est vrai que la première fois tu as envie de déballer

G 27/ ouais, tu déballes et puis en même temps, je crois que c'est une façon de se rassurer sur sa capacité à montrer les choses que tu as apprises et de les montrer en public, là, c'est show off à fond : regardez ce que j'ai appris avec mes collègues, quoi, je sais bien le faire...je crois que c'est une façon de se rassurer; moi, en improvisant sur ce que j'ai vu de moi, mais je pourrais aller vachement plus loin en reprenant les trois techniques de déplacement dégagées chez les gamins...Je le ferai pas cette séance, mais je peux très bien repartir de trois façons de se déplacer et les faire faire aux gamins ; tu imagines l'économie que tu fais ; pas forcément sur du hip hop, mais le robot, finalement, c'est le principe de dissociation, le 2 temps est pas extraordinaire mais sur le travail du double tempo, il y a un travail super intéressant, colchique dans les prés, il y a un espèce de relâchement qui n'est pas du tout hip hop, mais qui, du coup, à caler sur le temps, c'est vachement difficile ; tu fais un truc très relâché...tu peux très bien dire voilà, ils ont inventé ça, on repart sur ça et maintenant, on peut éventuellement déléguer au gamin qui sait faire ; donc ça veut dire qu'on pourrait...alors, on n'est pas forcément dans le hip hop, on est critiquable en mille points, mais finalement, en fait, ce qui pose problème, c'est de trouver la motricité spécifique, quand un gamin il invente un truc, il te l'a donnée la motricité spécifique, ça, ça existe, et après, tu peux repartir de ça pour amener ta sauce ; on va le décomposer, on va le danser lentement, on va mettre des émotions, on est en train de danser colchiques dans les prés et on est super triste, comment ça peut devenir ? on essaye de travailler sur la tristesse, on a fait colchique dans les prés ; comment je peux mélanger les deux, ça marche, ça marche pas...je suis persuadé, en me regardant travailler et en continuant à développer le débat qu'on a là dessus, qu'on peut arriver à des choses où pratiquement, on fait abstraction...on est que sur la conduite des gamins, une tâche, très précise, tac tac, on fait émerger les choses, on les montre, et toi pratiquement , tu fais l'économie de ta motricité, je le pense, après, si on dit qu'on fait du hip hop , moi j'ai ma fameuse phrase de break : préparation, descente, six steps, freeze qui sont les cinq éléments que je veux voir chez les élèves le jour de la production ; ben ça, tu l'enlèves, moi je veux le garder, c'est pour ça que je suis obligé de le montrer, comme un prof de basket, il

a envie de voir des gamins qui font des shoots en double appui, de voir des gamins qui se démarquent...Finalement, plus ça va, plus on se rapproche d'un mode de conduite contemporain .

G 28/ là, ces deux situations, c'est catastrophique que je fasse pas recommencer ; même s'ils arrivaient bien sur le premier, le deuxième, c'est quand même compliqué, il fallait s'arrêter, je fais la régulation ; la gamine qui est en difficulté, je vais l'aider, mais il y a au moins la moitié de la classe qui était complètement à la rue là ; donc recommencer au moins une fois, faire un tour de 30 à 40'', c'est la nécessité ; tu le fais pas parce que tu es pressé, t'enchaînes, tu fais ta régulation, tu penses que c'est bon, mais là, il y a une grosse moitié de la classe qui a pas réussi.

J 29/ Y a un truc que t'es capable de faire, c'est que tu es capable de compter, de te décentrer, de regarder ce qu'ils font

G 30 / oui, on en a parlé tout à l'heure

J 31/ je ne sais pas si tu as réalisé ce que ça signifie pour un enseignant qui démarre

G 32/ oui oui, je m'en suis rendu compte à me voir, attends mais c'est chaud ; je compte, je dis des trucs en même temps et je regarde, c'est pas facile

J 33/ quand moi je comptais, il fallait que je tape avec le pied jusqu'à ce que je trouve la caisse claire, et après, je et après je parlais, et après, je me dis, il faut pas que tu m'emmerdes là,(*rires*) tu vois, je regardais, je me disais c'est n'importe quoi, mais c'est pas grave, moi, j'ai le rythme et... du coup, ça les rassurait, parce que je battais en même temps et je leur communiquais le rythme...ce que tu fais parfaitement. Et ça, c'est une nécessité pour eux, parce que c'est vrai que les premiers temps, c'est ça, c'est amener les gamins à évoluer sur un rythme, et eux ils ont besoin de l'entendre, déjà qu'ils ont pas forcément l'oreille musicale, et toi, t'es stressé par ça, il faut à tout prix que tu l'intègres, ...et lui...il parle...et il corrige, quoi...et même, s'il pouvait marcher en même temps, il marcherait en même temps qu'eux...(*mimiques d'admiration*)

G 34/ C'est en ça que, effectivement, le fait d'avoir une petite motricité acquise, stabilisée, sur ça ; alors là, c'est pas la danse qui m'aide, c'est la musique, je suis, entre guillemets musicien, j'en fais énormément et du coup, ça m'aide énormément, parce que c'est des trucs de dissociation, tu fais des choses en même temps qui sont à la fois synchrones, qui sont rythmiquement calées mais qui sont pas de même vitesse, quoi, le principe de la batterie donc, du coup, ça m'aide énormément. Donc du coup, ça c'est un truc, tu vois, je l'avais pas vu, à l'identifier comme ça, à me voir travailler je me dis c'est évident que je dois avoir des situations de travail, en formation des collègues, où je dois leur apprendre ça ; après, si je leur apprend pas, c'est des espèces de petits exercices qui permettent de pouvoir conduire deux ou trois personnes qui travaillent en même temps, faire un compte et comment en fait je réussis à placer les verbes : si tu fais 1...2...3...4, et sur le 5 tu veux parler à Gaétan , il faut pas que tu dises le 5, tu dis Gaétan et 6 ; tu vois, et ça c'est le truc à..., et ça c'est quelque chose que j'ai appris effectivement en pratiquant avec des profs, parce que tu vois, les gars qui arrivent à compter en même temps ils donnent les consignes et qui sont habitués, avec cette espèce de métrique de 8 temps, à placer des mots dedans ou dessus tout en continuant à compter. Donc ça, effectivement, c'est une compétence qu'est pas évidente à chopper et qui a vachement de sens quand on conduit la classe en grand groupe, mais on peut en faire un peu aussi l'économie...

J 35/ ouais, ouais, ouais.....puis après, ce qui est intéressant, c'est les variables qu'il va mettre sur cet exercice de marche, en fait ; je me déplace sur un temps, je me déplace sur deux temps , je me déplace sur un temps et je reste sur deux, je remarque...il nous l'a fait en formation, c'est ce que j'évoquais la dernière fois, la formation a eu lieu 6 mois avant que toi tu démarres le cycle et ça, si t'a pas pris de notes, si t'a pas un compte rendu précis du bidule, ben, tu l'oublies

G 36/ et pourtant dans les docs ça y est, mais je pense que c'est vrai, y a un problème de docs ; je vois, je fais l'analogie avec le basket, je suis en train de me plonger un peu dans le basket les situations de travail en basket, tu as la situation des joueurs, la situation du ballon, etc...franchement, tu vois le dessin du terrain, c'est une usine à gaz et c'est vraiment, mais compliqué de rentrer là dedans ; alors que quand tu le vis en vrai, ouah, tu le mémorises, parce qu'on est des profs d'EPS, ça va un peu plus vite, mais en danse, sur un truc qui

est un peu neuf, je pense qu'il faut vraiment le support vidéo des exercices que je propose pour que le gars, une fois rentré chez lui, 6 mois après, il se lève et se dit, bon allez, j'y vais sur la danse, il faut autre chose qu'un papier, je pense ; parce que ça suffit pas et je pense que quelqu'un qui voit la situation avec les gamins, ça aide vachement : ah bon ! ça se passe comme ça ! en plus les gamins, ils sont super zen, donc on voit vraiment, même si moi, j'ai pas assez insisté, s'il faut recommencer...Bon, ça interroge vachement ....

G 37/ lui, il le faisait et je l'ai pas vu, il disait qu'il le faisait, qu'il avait compris, il lève la main, et moi, je l'ai pas vu ; c'est étonnant, tu vois, je l'ai pas vu faire, il est complètement dessus et je l'ai pas vu

J 38/ mais il était peut être derrière le groupe et tu le voyais pas

G 39/ peut être bien, c'est peut être ça, mais tout ça pour dire, tu vois, y en a un, t'as une réponse bonne et j'ai pas réussi à...

J 40/ ça aussi, a posteriori, tu pourrais très bien...quand tu sais qu'on place le groupe de façon à pas voir tout le monde...on pourrait organiser la classe pour que dans cet exercice, on puisse voir tout le monde ; soit en confrontation, comme tu nous l'as proposé...en tout cas, moi, ça m'arrange parfois, de pas voir ce qui se passe, donc...

G 41/ Après, je fais la remarque là, tu vois, je suis pas trop lucide, ou alors, c'est toujours pareil, tu fais des choix sur ce que tu vois, après, tu sélectionnes l'information, tu te dis ça, c'est prépondérant, je considère que c'est important, et il suffirait de leur dire, je leur dis après « mais arrêtez de danser tous au milieu » ; s'ils utilisent plus d'espace, je vois tout le monde.

J 42/ pourquoi tu montres pas ce que t'attends avant qu'ils fassent ?

G 43/ ben, parce que je veux qu'ils cherchent

J 44/ c'est important ?

G 45/ Ah ! ouais...

J 46/ euh...mais, le but, c'est qu'ils se calent sur le rythme

G 47/ oui, mais je veux qu'ils cherchent d'abord, parce que là, ils sont dans un travail de recherche, pour moi, c'est le nec plus ultra ; au moment où ils sont en train d'essayer de comprendre une consigne uniquement verbale, et de passer du verbal à l'acte, pour moi, c'est énorme ; surtout avec des élèves de B<sup>50</sup>...où il y a de gros problèmes de transmission des consignes verbales, donc pour moi, c'est vraiment fondamental ; d'autant que plus tard, dans la séance, ou le cycle, je vais me mettre face à la glace, et vas-y lève les bras, et met ton nez rouge, donc je sais que pour moi, c'est super important qu'ils soient ,j 'écoute, qu'est ce qu'il a dit ? deux fois et d'ailleurs t'as vu, ils le font pas bien, mais il y a des ersatz de réponse , parce que on en retrouve quatre, ils font ça (*il se lève et démontre*) , alors ils le font une fois et ils s'arrêtent mais ils ont quand même compris quelque chose et après ils arrivent pas à le mettre en œuvre, mais c'est le hasard qui fait que cette fois, c'est peut être plus compliqué , il n'y en a pas 3 ou 4 qui amorcent la pompe, parce que c'est comme ça que ça se passe, 3 ou 4 qui réussissent, qui continuent, brouah...tout le monde suit. Là, y a personne qui trouve, à part Ades, donc, du coup, ça patauge un peu, et là, je vais montrer...je crois, ou je vais le détailler un peu...je crois que je vais le montrer.

G 48/ Je trouvais que la classe était quand même laborieuse ; c'est 8h du matin, c'est lundi, mais il y en a deux qui enlèvent leur veste, donc c'est qu'ils produisent de la chaleur ; ça va, je suis rassuré...Tu vois, le début est un peu lent, la motricité est simple, l'engagement est hyper réduit, et j'étais inquiet, je me dis, c'est laborieux, c'est chiant ; mais là je me rends compte que finalement plus on avance, entre l'activité cérébrale et l'activité motrice, finalement, le cours a commencé, mais j'en doutais un peu au début

<Le visionnage reprend>

---

<sup>50</sup> Nom du collège

CH 49/ tu leur demandais de s'asseoir, et je te demandais là qu'elle est la signification ?

G 50/ ça permet aux gamins, dès qu'il y en a un qui bouge en fait, qui arrive pas à bloquer son corps, je le fais asseoir, on expliquait que c'était pour moi un peu contradictoire avec l'idée que, le gamin il échoue et tu le mets d'autant plus en échec que tu arrêtes sa pratique mais ça permet aussi de créer des espaces à éviter au niveau du tapis, ils sont aussi dans une activité de regard, d'observation qui n'est pas le cas quand on est en groupe que tout le monde pratique, c'est déjà difficile de bien observer quand tu es toi même en mouvement ...; je l'explique comme ça et ça me permet surtout de faire le ménage, de dire au gamin, là t'a bougé, parce que les gamins, si tu leur dis pas 10 fois d'affilée, ton blocage, il est pas bon,...

J 51/ ça c'est une super idée, ça, je vais la prendre, ça pour moi, c'est un truc...j'y ai pas pensé, quoi, mais..

G 52/ de quoi ? sortir le gamin ?

J 53/ oui, de le faire s'asseoir ; y a plein de fois, en fait, comme toi, enfin comme toi...sauf que toi tu vois beaucoup plus de choses que moi, mais y a des choses que je voyais, je savais pas quoi en faire, j'avais le groupe à gérer, on revient sur cette problématique de gestion de groupe, et bon, je laisse faire, de toutes façon la tâche va se passer, ça se passe, quoi, donc je laisse faire ; alors qu'en faisant arrêter un gamin, je peux après, le récupérer quand le moment me semble opportun et lui dire, je t'ai fait asseoir, parce que t'étais pas dans cette condition là, parce que tu fais pas exactement ce que je demande ; j'ai ce réflexe dans les autres activités que j'enseigne, mais pas, je l'ai pas eu dans celle-là...mais ça, je trouve ça vachement intéressant de le faire s'asseoir ; c'est pas une double punition pour moi, c'est lui rendre service

CH 54/ tu attires son attention sur la bonne réponse

J 55/ quand tu reviens dans le truc, il va falloir que tu le fasses

G 56/ et surtout, c'est ridicule mais ça met une vraie pression sur les autres

J 57/ et oui, exactement et les autres ils se disent à oui mais lui il est assis

G 58/ oui ; ils se disent mais c'est quoi ce bin's ? et du coup, il le fait vraiment son truc quoi, euh, la grosse problématique de virer les gamins en continuant à compter ; tu verras au début, j'appelle les gamins, parce qu'il faut le placer sur le temps, ou à contre temps ; c'est-à-dire qu'il faut se débrouiller, sinon, tu verras, au bout d'un moment ça me gonfle et les gamins je les touche et je lui fais signe, tu t'assois ; c'est là que je me suis rendu compte, à me voir faire, je me dis, oh purée ça c'est dur à faire ; tu vas le voir, je vais chercher le gamin et je le fais sortir du jeu, sans arrêter le jeu ; c'est pas, oh, on arrête , un tel tu t'assois, non, on continue et ça je me suis dit ça c'est pas facile pour des gens qui ont un peu des problèmes avec le rythme, et il y en a plein ; quelqu'un qui a pas eu d'éducation à la musique ou simplement

J 59/ oui effectivement, continuer à compter et les toucher en même temps, ça c'est faisable (*il joint le geste à la parole et mime l'intervention auprès d'un élève*) ; oui, dès que tu touches, que tu mets la main sur l'épaule, dès que tu touches ça signifie qu'elle doit s'arrêter, ouais ; je trouve ça vachement bien quoi

G 60/ c'est sûr que là c'est...bon on va voir ce que ça donne

J 61/ dans les solutions qu'on pourrait faire émerger par rapport à ça ; si tu veux pas qu'ils restent trop longtemps assis, c'est de le faire s'asseoir sur les deux prochaines phrases à 8 temps, et sur la troisième phrase à 8 temps tu reprends et après faire le décompte de tous les enfants qui se sont retrouvés assis pendant la séquence ; ça leur permet de s'entraîner et en même temps

G 62/ oui oui je suis d'accord avec toi, j'y ai songé, mais le simple fait de leur faire comprendre, à certains, notamment ceux qui sont en difficulté souvent ce sont les gamins qui ont des problèmes de compréhension d'énoncé de consignes, leur faire comprendre qu'en fait ils sortent du jeu sur 2 fois 8 par exemple et qu'ils reviennent dans le jeu après , (*rires*), les gamins ils vont revenir en vrac ; donc comme généralement, la séquence de pratique elle dure 30 à 40'', finalement le gamin il aura fait 20'', il rate, je le sors du jeu...là je vais arrêter dans 10'' ; donc finalement, ils sont exclus combien ? 30'' ? donc je trouve que c'est pas...on peut faire l'économie de je rentre, je sors ; après, on ferait un exercice pendant 2 minutes, ce qui m'arrive de

temps en temps, 2 ou 3 minutes, ou beaucoup plus long, effectivement, on peut faire un système avec rentrée sortie, pour éviter que le gamin reste sur le carreau pendant trop longtemps.

J 63/ là y a plein de trucs que je retrouve auxquels je me suis retrouvé confronté ; d'ailleurs c'est marrant, finalement, il y a une maturité qui se fait après... finalement, ils appliquent très peu les variables qui leur sont proposées le gamin, tu leur a dit, bougez sur les côtés, bougez en arrière, finalement y en a aucun qui va le faire ; ils reviennent tous dans un sens giratoire, ils vont tous revenir en cercle, bon maintenant ça me saute aux yeux parce que voilà, j'ai pris un peu plus de distance avec le truc et je vois que finalement, c'est un peu rassurant, tu vas pas trop intervenir là-dessus, c'est-à-dire que tu es resté quand même sur ton souci , c'est qu'ils se calibrent sur le rythme ; tu es satisfait de ça, et finalement s'ils viennent pas sur le fait de se déplacer sur les côtés, pour l'instant ça te préoccupe pas

G 64/ quand je l'ai dit tout à l'heure, certains le font, au tout début, avant que j'arrête pour la première fois, tous ceux qui sont devant on les voit faire, ils font petit grand, le grand black il fait un deux, petit, petit et après je leur mets tellement la pression, tu t'arrêtes pas, je t'élimine que, ils assurent le truc minimum : 1, 2, 3, 4, je bouge, c'est cuit

CH 65/ c'est la tâche elle-même qui induit...

G 66/ normal, donc c'est vrai que du coup ils se mettent à tourner en rond...mais tu as raison

J 67/ enfin c'est pas euh...oui c'est une critique mais ça va dans le sens où lui-même peut tordre son outil, c'est-à-dire qu'à un moment donné, son objectif c'est caler la motricité sur le rythme et à un moment donné il focalise l'élève sur l'immobilisation, plus tellement sur ce qui va se passer dans l'acquisition du rythme, et ça c'est quelque chose qu'on fait fréquemment , mais toutes APSA confondues ; c'est à dire on a beau être expert sur un truc, à un moment donné, on va focaliser sur un truc qui est pas forcément en relation avec ce qu'on recherchait au départ

G 68/ je suis tout à fait d'accord avec toi

J 69/ c'est rassurant, moi je trouve ça vachement rassurant...*(rire moqueur)*...je suis content que tu sois venu ce matin...*(éclat de rire partagé)*

G 70/ non non mais là-dessus oui, tu as tout à fait raison, et c'est normal, un moment tu dis voilà, j'insiste sur ça, c'est quand même...c'est moi qui ai recentré en disant voilà maintenant j'aurais pu faire l'inverse en disant, je vous élimine si vous faites pas grand pas petit pas, droite gauche

J 71/ et oui, oui, t'as fait un choix, mais moi, probablement, je ferais comme toi, c'est-à-dire, dans ma séance, en fait, en recul de la séance comme ça, oui ; c'est là où tu te dis des vidéos comme ça c'est phénoménal, mais à ce moment là, je travaille 75 heures par jour, c'est pas possible

CH 72/ ce qui me paraît vachement intéressant dans ce que tu dis c'est que, si on pose le problème en terme de pertinence de la tâche, on peut dire c'est pas pertinent parce que finalement mais ce qui apparaît c'est qu'il y a des créations de buts en cours d'action, en fonction de ce que font les élèves et ce qui te paraît important à un moment donné et que t'avais pas forcément anticipé et qui du coup redéfinissent la tâche et à la limite, la pertinence didactique elle est un peu remise en cause mais, mais, elle est redéfinie par rapport un autre but

J 73/ oui, exactement

G 74/ ça je pense que c'est vraiment, pour moi hein, c'est notre métier, c'est je viens avec une situation donnée, j'ai quelques variables, et puis d'un coup le gamin produit et je me dis : qu'est ce qu'ils font là et là, c'est parce que t'as du vécu, parce que t'as du travail derrière, de l'expérience, tu t'adaptes, tu...

CH 75/ mais ça remet vachement en cause toute la conception rationaliste de type : on part des objectifs, on met des tâches adaptées etc...

J 76/ et ça pose des problématiques de torsion qui font l'objet de la formation quoi, en même temps se dire la torsion non seulement elle est nécessaire, mais il va falloir réfléchir dessus, et là, on l'a en direct, c'est non

plus le formé qui tord, c'est le formateur qui tord son propre outil et qui va pas forcément te le délivrer comme ça, qui va pas forcément te dire en formation, euh ; mais moi ça m'arrive de le tordre parce que je veux en arriver là à un moment donné parce que les élèves produisent comme ça et parfois toi tu le tords de la même façon que lui et finalement, à un certain degré, mais tu redeviens pertinent ; tu te dis, ben tiens, j'ai utilisé une situation qui était faite pour ça, j'en ai fait ça ; autant j'ai fait n'importe quoi ; j'appelle vite Guillaume ce soir, lui il va me dire non, mais non, moi ça m'arrive quoi ! ouf !!!! je trouve ça vachement rassurant et puis ça m'apporte et en même temps je sais très bien que c'est important pour lui que cette dissociation segmentaire se fasse, qu'elle soit cal... en plus elle est calée sur le rythme donc y a pas une torsion énorme par rapport à la tâche de départ, mais effectivement ; il met plus la focale sur le type de déplacement ou le rythme sur les 4 premiers temps, il va mettre la focale sur je suis capable de dissocier, d'immobiliser alors que je venais d'être en mouvement ; ce qui est hyper important, je m'en rends compte aussi... c'est riche

J77/... c'est extraordinaire ! c'est fantastique ! il vient de redéfinir la tâche quoi, sauf que toi dans ta tête, t'avais fait le cheminement, alors que moi, peut être que je serais parti sur cette tâche là et que j'aurais continué à rester sur mes problèmes de 4 temps et j'aurais pas vu du tout le problème de l'immobilisation, j'aurais zappé la dessus, je serais resté sur mon 4 temps

G 78/ moi je pense que c'est tellement, il y a tellement de choses à apprendre pour eux, c'est tellement... immense les choses qu'il y a à acquérir que finalement, quand ils tordent ou quand ils tordent pas ils sont dans les pratiques ultra régulées où je passe mon temps à leur faire des retours ; je sais pas si c'est pertinent ou pas, en tout cas c'est pas très grave d'appuyer sur une partie ou l'autre de la situation effectivement, je crois qu'il y a des moments où on se laisse un peu embarquer

J 79/ il y a un truc, là , je te pose des questions, à l'expert, finalement, souvent, on constate ce qui va pas donc on dit aux gamins t'es pas dans le rythme, ton immobilisation est pas parfaite, on lui file que dalle en fait pour y arriver ; on lui dit ça, ça va pas, assieds-toi ; on refait 30'' mais on lui a rien donné entre temps sur ce qu'il faudrait qu'il fasse pour qu'il arrive à bloquer

G 80/ alors, oui et non, parce que, comme je l'ai exprimé tout à l'heure, ça c'est le classique, ils connaissent l'exercice, c'est la troisième fois qu'on le fait ; c'est vrai que là aujourd'hui, c'est un peu une répétition générale, on revient sur le blocage, certains élèves le maîtrisent très bien, pour d'autres même si au départ j'ai un peu insisté sur le blocage, on est revenu sur la nécessité de prospecter, d'aller chercher un petit peu des appuis différents mais on a fait beaucoup d'exercices sur l'idée de... que t'as pas vu, aux séances une et deux, aujourd'hui je suis pas dessus parce que c'est l'échauffement ; là ça fait un quart d'heure qu'on bosse mais pour moi c'était un espèce de travail d'échauffement là on attaque vraiment le travail de création sur la descente, donc tu as raison, c'est vrai que très souvent, par contre, je suis tout à fait d'accord avec toi sur le fait que tu pointes un problème et que la seule solution que tu donnes, c'est de dire assieds-toi là dans l'exercice et que c'est très difficile de donner des outils à des gamins, surtout dans le travail de grand groupe comme ça ; alors après, moi je, pour répondre, c'est que y a eu tout un travail préalable sur la S1, S2, on a fait beaucoup de travaux sur produire des gestes, on a fait des gestes très simples, travailler juste avec les mains, avec les bras, donc l'idée de « je fais des mouvements qui sont synchrones avec la musique et je montre que dans ma façon de bouger, je suis calé sur ça, donc c'est des choses qui étaient assez simples, on a fait aussi, y a quelque chose qui m'échappe, je l'avais dans la tête, une idée, un exercice super bien pour ça... bon c'est pas grave ; donc c'est vrai que effectivement... ah oui, la réponse c'était aussi de dire quand je les mets 2 par 2 et que je les fais bosser, ce qu'on verra tout à l'heure dans la phase de création, quand je m'approche du groupe, quand je vois un gamin qui persiste dans son erreur là c'est quand même l'occasion, quand je fais le tour des ateliers de passer du temps avec les gamins, et d'essayer de les organiser autour de ça ; mais c'est vrai que dans la modalité grand groupe, c'est le principe de, tu sais, allez sur 25 gamins tu en as 18 qui réussissent, t'en as 3 qui sont en super réussite, t'en as 5 qui sont à la ramasse, effectivement, c'est pas à ce moment-là précisément que tu arrives à...

J 81/ non mais par contre, quand je te disais ça, c'est pas une critique, c'est que ça nous manque,

G 82/ ça vous manque énormément

J 83/ non mais moi, moi, ça me manque en terme de contenus ; tu comprends ce que je veux dire ; c'est à dire que dans le cadre de la formation (*il se tourne vers le chercheur*) effectivement, tu vas nous rappeler tu nous considères comme des experts donc quand tu nous fais agir, d'abord on est globalement on est meilleurs que ça

G 84/ vous êtes meilleurs que ça, c'est vrai

J 85/ donc du coup, tu n'as pas tant d'interventions à faire

G 86/ c'est vrai, tout à fait

J 87/ et quand tu en fais, quand tu corriges, tu nous donnes pas toujours ce qui nous est nécessaire pour nous corriger parce que t'es pas dans cet objectif là finalement, or ça fait partie aussi des apports dont on aurait besoin...tu vois ; là je les vois faire, du coup, par rapport au premier cycle que j'ai eu, j'ai laissé faire des erreurs, ce que je disais, la fameuse cécité quoi, sauf que maintenant je veux quitter cette cécité c'est qu'est ce que je mets en place quand un élève n'est pas capable de s'immobiliser, comment je provoque les contractions musculaires qui vont lui permettre de se stopper, quel type d'appuis podaux il faut qu'il ait pour qu'il soit pas emballé, comment je freine un rythme quand j'ai choisi de faire deux grands, deux petits, comment je passe de la position, je me suis déplacé en arrière et et je veux m'immobiliser ? Est ce qu'il faut que j'attaque par le talon, est ce qu'il faut que j'attaque par l'avant pied, est qu'il faut que j'accroche avec mes pieds?...tu vois, c'est pas un truc...je me les suis pas posées dans le premier cycle ; j'étais sur la gestion du groupe et pourvu que ça tourne ; là maintenant je pars dans une deuxième étape et c'est là où effectivement, ces contenus là, euh...bon, j'ai des idées, puisque je suis en train de me poser des questions mais il va falloir que je me les...ce serait bien qu'à un moment donné dans la formation continue on les ait quoi, où en tout cas que les collègues viennent là-dessus quoi, ce serait important qu'il y ait des questions là-dessus et que...et ça, la séquence vidéo, je trouve ça génialissime, parce que moi, je me suis mis à la place de l'élève ; ça fait 3 fois qu'il me dit de m'asseoir, c'est qu'il y a bien un problème, c'est que je sais pas faire le bidule, et qu'est ce que je dois faire ? Et souvent ça, ça nous manque, ça fait 10 fois qu'il me dit que je suis pas démarqué...j'ai bien compris que je suis pas démarqué, mais comment je fais pour me...tu vois...comment j'isole la situation pour qu'à un moment donné je lui donne les combinaisons qui vont lui permettre de ...

G 88/ sur le démarquage, on a quelques réponses...

J 89/ oui, oui, bien sur

G 90/ c'est vrai que là c'est particulièrement compliqué, d'autant que ça, ça implique à première vue pas une motricité qui est complexe parce qu'arrêter son corps, arrêter tout mouvement c'est quand même opposé à ce que...mais c'est vrai que c'est tout un problème d'ajustements posturaux, d'équilibre, c'est monstrueux sur ces élèves de 6<sup>ème</sup> qui sont pas trop en évolution, plutôt les filles, les garçons c'est plus tard qu'ils vont être un peu chamboulés au niveau coordination, alors moi je pense quand même que la répétition, répétition, répétition ça fait quand même pas mal de bien, le gamin à qui tu dis tu t'es pas arrêté qui va regarder, mine de crayon, c'est quand même important, même si tu donnes pas la réponse tu lui as dit qu'il s'est pas arrêté alors qu'il était peut être persuadé de s'arrêter à chaque fois parce que pour lui, s'arrêter et faire ça (*démonstration*) c'est bon, il a arrêté de bouger avec les pieds, le haut du corps bouge, mais je te le dis, les gamins que j'avais en AS en région parisienne, même le gamins monstrueux en danse Hip Hop, qui avaient 4 ou 5 ans de danse, quand tu faisais des blocages, les mecs, ils continuaient à bouger les yeux...moi je les donne les repères : blocage de la respiration, on arrête de bouger la tête, et on regarde droit devant soi

J 91/ oui le regard c'est

G 92/ je pense que c'est des choses ...le blocage de la respiration c'est fondamental, parce que c'est c'est hop ! et y a vraiment une énergie qui passe là dedans, j'arrête de respirer, j'arrête de bouger, ça dure 4'' je vais pas crever... je pense qu'on peut trouver autre chose, on peut se dire peut être, moi je vais y réfléchir, je

l'ai noté, hein, sur la nature des appuis, comme tu disais, je pense qu'il faut vraiment arriver sur deux pieds pour faciliter dans un premier temps, le gamin qui arrive sur un pied, de fait, il se met dans la mouise, donc j'arrive sur deux pieds ça veut dire qu'il faut que j'anticipe 1, 2, 3, 4 j'arrive sur deux pieds, si déjà à 2 je suis par terre ou en train de partir sur un truc un peu dur, donc du coup ça réduit la qualité des 4 premiers temps, tu t'en fous, ce que tu veux c'est des mecs qui soient complètement bloqués, et après je leur ai dit dans les premières séances, il y a des choses qui sont visuellement des leurres, de toute façon la danse c'est Majax, c'est tu fais semblant, notamment en Hip hop, dans le travail de sol, on fait des choses qui donnent l'impression que c'est très compliqué en fait ça l'est pas, c'est simplement qu'on va vite, c'est comme si je fais ça : j'ai rien fait avec ma main, mais je t'ai embrouillé, je suis en train de te faire marronner, et bien en danse hip hop, il y a beaucoup de choses dans cette idée là, je leur ai expliqué que le fait de prendre des attitudes corporelles de bras cassés, de segments un petit peu figés, même si le corps bouge encore un peu, ça donne l'impression que le corps est arrêté, tu vois si je fais ça : pam, pam, et que je fais ça sur 4, même si je bouge encore un peu, le fait d'avoir fait ça, et ça c'est monstrueux en danse, j'ai une énergie, au niveau de la balistique c'est relâché, contracté et même si les appuis c'est pas tout à fait bon et je continue à bouger, le fait d'avoir finalisé mon mouvement par mouvement/ arrêt, c'est ce qu'on fait dans le pointing, tu fais zzzzzzzzzz tac, zzzzzzzz tac, et c'est monstrueux, et c'est vrai que entre l'attitude au niveau corporel, regard, énergie corporelle avec le blocage de la respiration, tête qui bouge plus et puis faire un mouvement que je finalise par de la lenteur et un blocage, même si au niveau de pieds c'est pas carré, ça aide vachement ; y a de gamins, dans cette idée là d'ailleurs de blocage, on verra tout à l'heure quand ils font des arrêts, y a un petit gamin qui fait ça, et qui a une façon de faire mouvement blocage, qui fait ça, comme ça, et bien d'ailleurs je n'ai pas recensé le mouvement quand je fais remonter les réponses de qualité, c'est super intéressant parce que lui, il fait vraiment ça ; il utilise l'énergie, je bouge parce que je sais que je vais bloquer, et ça c'est monstrueux parce que c'est vraiment un leurre, son corps bouge encore, mais comme il a fait lent tac et il fige, ça donne l'impression qu'il contrôle entièrement le mouvement et d'ailleurs je l'ai pas fait remonter, tu vois, c'est dommage, à posteriori, je pourrai lui rendre...

CH 93/ et c'est là que le fait de leur demander de s'asseoir est intéressant aussi, c'est pas la seule voie ...parce que il y a à la fois, je m'arrête parce que je le fais pas bien et je suis contraint de regarder, je vais regarder ce que font les autres, à la fois du point de vue du critère de réussite, mais aussi pénétrer plus finement dans comment ils s'y prennent pour...

J 94/ oui ça, c'est un outil que je vais prendre d'emblée

CH 95/ parce que la voie imitation, apprentissage social, elle a été quand même assez disqualifiée ces temps derniers en EPS et il y a plein de travaux en psycho, qui montrent que c'est probablement une voie d'apprentissage intéressante à aborder aussi

G 96/ de toute façon, en plus, ce serait faire un affront à tout...hier j'ai eu une discussion avec des gens à propos de tout ce qui est culture...tout ce qui est glisse, skate, roller, on peut mettre le Hip hop dedans, ces mecs là, nous, profs d'EPS, ils nous mettent dans un questionnement qui est monumental ; déjà, c'est des activités qu'on enseigne peu ou pas...je comprends, il y a des contraintes logistiques monstrueuses...et pourquoi, nous, qui sommes les champions du monde de l'apprentissage moteur, on n'est pas foutus de rentrer là dedans, ben pour moi une des premières raisons c'est qu'on essaie de faire rentrer quelque chose qui est de fait dans la logique interne de l'activité, ça n'existe pas, eux la transmission elle est complètement orale, c'est je te transmets, les moins bons regardent les meilleurs et j'observe et je recommence et je reproduis...surtout maintenant avec les systèmes comme daily motion les gamins passent leur temps à regarder les vidéos et moi qui ai fait un peu de BMX quand j'étais adolescent c'était pareil, on regardait les mecs, alors le danger c'est quand t'arrives dans un endroit où dans ton quartier, dans ton village, etc...t'es le meilleur, t'avais plus rien pour regarder devant, et donc là il y a un gros problème de formation, qui sont les entraîneurs de skate de BMX de roller, ils n'existent pas, ils sont très peu structurés, ça n'existe pas ; et c'est vrai que moi je pense que nous profs d'EPS à force de vouloir faire entrer systématiquement les gamins dont la motivation pour l'activité c'est surtout ne pas avoir de prof, c'est no rules, pas de règles, rien, ce qui me plaît c'est d'être dans la rue avec mes potes quoi, mais c'est vrai que c'est toujours un peu paradoxal par

rapport à l'essence de ces truc là, moi j'avais des gamins qui venaient à mes cours de danse alors qu'ils se foutaient complètement de moi ; ils venaient en danse parce que y avait de la musique, certes ils savaient que j'allais permettre grâce à des échéances, des dates de compétition, qu'ils se mettent la pression collectivement pour arriver à produire un truc qui tienne la route et moi je permettais ça, mais ce qui les intéresse c'est la salle, le poste, et tu verrais la qualité des transmissions, des fois c'est de la merde mais comment des gamins de 15 ans sont capables de transmettre à ceux de 12 ; ils font un travail que nous on est incapables de faire, sur la bioméca, quand tu compares le contact, la qualité de contact, la nature du contact, les appuis, le comment, c'est la jambe, c'est quelle jambe qui lance le mouvement, tous des choses qui sont très compliquées en break, moi j'étais émerveillé par ça ; tout ça pour dire que y a un moment en fait ben ouais, la pédagogie par l'observation c'est monumental et c'est pas grave de s'y...

CH 97/ mais du coup je me demande, si c'est pas, par rapport à la formation, c'est une façon de se donner des objectifs raisonnables en terme de formation d'un prof qui n'est pas spécialiste de l'activité, il y a ce qui peut venir de lui, lorsque tu disais comment dans la formation creuser davantage quel type de consignes on peut donner comment on peut les aider les outiller, mais aussi, il y a ce qui passe par l'organisation du milieu, c'est à dire comment le prof d'EPS il va créer les conditions pour qu'à un moment donné en demandant à un élève de s'asseoir, les autres vont regarder etc...le coup c'est que ça vienne plus de lui mais de la transmission horizontale ; c'est peut être un sous-entendu justement, qu'on révèle pas suffisamment en formation

G 98/ moi je dirais que ce qui inquiète peut être le prof d'EPS c'est que le problème de la transmission par l'observation ou par la discussion entre un expert et un confirmé ou un débutant et un confirmé, c'est que ça prend beaucoup de temps. On peut aussi aller dans la discussion qu'on avait tout à l'heure en disant, moi prof d'EPS, entre guillemet expert ; je pourrais passer mon temps à faire le mec de la star académie, Kamel, je sais pas quoi, là, me mettre devant les gamins et 1, 2, 3, 4, 5 (*il gesticule des bras*) et puis bon voilà, ils gobent, ils apprennent le truc par cœur, les 5 de devant ils sont monstrueux, les 5 du milieu ils sont mauvais et là bas au fond, ils dorment...et pourtant c'est pas ça dont on parle ; moi je pense quand même que j'ai appris énormément de choses, moi je me rappelle je faisais du volley quand j'étais ado, on avait des entraîneurs qui étaient pas mal mais j'étais un malade, je m'étais totalement impliqué à pratiquer l'activité, 14/15 ans, vidéo, vidéo, vidéo ; on se filmait en jouant, on filmait tout ce qui pouvait passer à la télé, à l'époque y avait peu de volley ball, mais des heures et des heures à regarder les mecs jouer et après tu te retrouves 10 ans plus tard en formation EPS ; on te dit ça c'est de la merde ; c'est ce qu'on m'a dit ; on en a parlé il y a quelques jours quand on s'est vus tiens, tu mets le gamin sur un terrain avec un filet et un ballon, y a un petit truc, tu lui envoies le ballon en louche et le gamin il te réinvente la manchette ; il a fallu 50 ans pour inventer une manchette en VB, les mecs ils faisaient pas de manchette au départ ; il y a un moment où il y a un problème, alors après sans tout dénigrer, je pense qu'il y a un rééquilibrage à faire, mais je pense que la grosse difficulté honnêtement pour moi, c'est de mettre en place ces systèmes là où il y a de l'observation et de l'échange, c'est que c'est coûteux en temps ; et je pense que moi en temps qu'ado, ou nous en tant qu'ados, on s'est totalement approprié un truc, c'était notre chose et tu y consacres tout ton temps et du coup là, tu peux aller vers des modes d'observation, des modes de transmission qui sont pas des apprentissages traditionnels en tout cas tels que nous on les conçoit avec aménagement du milieu ou SRP, et peut être que pour des petits comme ça qui vont faire que 18 ou 20 heures de danse Hip hop , toute leur carrière d'élève , ça fait un peu dangereux

CH 99/ en même temps, moi je trouve qu'on voit dans ces images que tu utilises souvent la ressource du groupe, mais pas forcément dans des choses très structurées et très lourdes en temps ; ça mange pas de temps quand tu dis, assieds toi, tu regardes l'autre, ou à un moment donné tu dis à une petite : « arrête toi 2 secondes, regarde les autres comment ils font ; ça mange aucun temps ça, et c'est utiliser la ressource du groupe

G 100/ oui, c'est vrai

CH 101/ on voit aussi tu vas faire le prof de l'autre, ça revient assez souvent ça, c'est récurrent dans ta pratique

G 102/ oui c'est vrai, là ça fonctionne à peu près, mais c'est vrai que cette organisation, moi j'en suis assez friand ; même si, tu l'as pointé du doigt, l'observation est pas si facile parce qu'il y a un gamin qui fait écran, et un gamin qui fait un bon truc tu l'as pas vu mais je trouve que cet espèce de mouvement perpétuel comme ça où de temps en temps tu prends un gamin par la main, et puis toi tu continues à compter, alors que c'est vrai que pour toi ça fait un boulot compliqué parce que en même temps tu comptes, tu te promènes, tu regardes, mais je trouve que

J 103/ c'est là où on a franchi l'expertise ; c'est-à-dire que moi je vais me retrouver dans cette situation sur les sports de raquettes, c'est -à- dire que...c'est pas que l'enseignement est dévolué mais ils se sont accaparés la situation, moi j'ai largement le temps de me mettre en retrait, d'observer, je vais aller ici et là pour voir ce qui va ce qui va pas, pour corriger certains, voilà, parce que on a cette expertise là, à un moment donné ; on n'est plus recentré sur son problème de groupe, c'est ce que tu fais et que nous on a du mal à faire quand on prend les classes en danse au départ quoi

CH 104/ mais en même temps, ce qui émerge de la discussion, c'est vraiment ce qui est de l'ordre des sous entendus du métier ; aussi bien de compter, en intercalant le prénom d'un élève...et puis quand t'as réagi en disant, ça c'est super, je vais le reprendre ; c'est un petit détail...

J 105/ ah oui, pour moi, c'est un truc euh...ce qui a pu lui paraître complètement... qu'il a pu lui intégrer dans sa pratique et pas voir que c'était si...

CH 106/ Et même qu'il conteste... il se questionne sur...

J 107/ oui parce que lui, il l'a intégré ; alors maintenant il entre dans une autre étape de dire à quel moment je le fais, comment je le fais etc...mais c'est marrant parce que ce qu'il fait là en danse, je suis susceptible de le faire, par exemple en athlé, quand je suis sûr de la course de vitesse et que j'entends des talons en permanence et que j'arrête pas de dire à la gamine, talons, talons, au bout d'un moment, tu la mets sur le côté et tu lui dis tourne toi vers moi et écoute les autres élèves ; voilà, je le fais, mais j'ai pas l'idée de le faire en danse, parce que voilà, j'ai une facilité pour, ouais, voilà, je me sens plus à l'aise dans cette activité là, je vois plus l'intérêt de le faire à ce moment là, je me sens plus facile ; en danse, j'aurais pas pensé quoi et puis là il m'a...c'est un truc phénoménal quoi; j'ai pas pensé à ça : arrête toi, c'est vrai que et après, effectivement, ça bouffe pas de temps hein, c'est 5 /6 secondes, elle a entendu quelqu'un courir, elle s'est entendue courir ; elle se dit ah oui, tiens et je vais éviter de répéter comme ça 30 fois...

CH 108/ c'est pas une structure lourde de guidage, d'observation outillée avec la fiche, machin...

J 109/ oui, parce que ça, j'y crois...enfin je sais pas ce que tu en penses mais moi les fiches d'observation et compagnie, euh...j'ai rapidement délaissé ça, j'ai beaucoup utilisé au départ parce que la formation initiale nous a amené vers là ; et puis au bout d'un moment, tu prends ce qu'il y a à prendre

G 110/ ça dépend ce que tu fais

J 111/oui, ça dépend ce que tu fais

G 112/ moi je sais qu'en tennis de table ou en badminton c'est vraiment pas mal ; en tout cas pour faire émerger certaines choses que quand tu les dis aux gamins ils te croient pas ; tu fais une observation de 3', quand tu vois que 99% des volants ils sont dans ...

J 113/ oui oui bien sûr, mais t'es pas obligé de faire...tu peux faire faire cette observation là sans passer par une fiche

G 114/ je suis d'accord, mais...

G 115/ alors y a plein de trucs après que tu arrives à ...tu les ré outilles, tu transformes l'outil pour qu'il soit le plus adapté et le plus utile possible quoi, tu te retrouves pas par exemple avec 2 joueurs qui jouent et 4 qui

observent ; tu vas casser le truc pour qu'à un moment donné il y ait pas une moitié de classe qui soit là à observer

CH 116/ surtout à B. d'ailleurs

J 117/ surtout à B. et même chez nous hein, même chez nous, parce que les gamins, et c'est aussi ce qui peut perdre l'EPS, parce que les gamins ils viennent pratiquer, et là, pour le coup je suis entièrement d'accord avec le fait qu'une EPS qui tourne à moins de 6km/h, il y a un truc qui va pas ; je dis pas non plus qu'il faut qu'ils soient tout le temps dans...mais il faut qu'ils agissent quoi et il faut que l'observation elle soit la plus intéressante pour les gamins, qui les touche le plus possible, pas un éternel PTB ou ...

G 118/ ???

J 119/ Oui, Possessions, Tirs Buts en sport co

G 120/ pff ???(mimique d'étonnement)

J 121/ si tu commences à leur faire analyser les fiches et les pourcentages, à un moment donné...encore que ça c'est utile, mais y en a qui vont sur des... sur regarde comment le ballon va sur l'espace de jeu, analyse du ballon, déjà t'es là sur le terrain, il fait 30 sur 40, tu vois pas toujours exactement où est le ballon ; il y a des trucs, ça c'est infernal ; ça c'est... le truc, tu t'assois, pour moi, c'est génialissime

G 122/ là c'est la phase d'invention, ils vont travailler sur une descente, dans un premier temps, ils cherchent, ils cherchent, ils cherchent, etc...puis ils vont se mettre 2 par 2 pour s'apprendre mutuellement le truc qu'ils ont stabilisé ; donc la problématique : comment je passe d'appuis pieds à des appuis mains pieds, appuis mains, et puis voilà ;

J 123/ la consigne étant d'arriver...

G 124/ ah non, en fait je suis sur le freeze

G 125/ En fait, c'est devenu un rituel ; chaque fois que j'envoie les gamins bosser c'est 7'...c'est nul hein, je veux dire, il y a rien, rien qui ...c'est pas argumenté, on peut me dire pourquoi 7, vous avez trouvé la chronologie ???

J 126/ mais si t'argumentes, tu dis 5 c'est trop court, c'est un truc empirique ; t'as dû le construire t'as constaté qu'au-delà de 7' tes gamins, ça disjonctait, que 5 c'était pas suffisant, voilà

G 127/ puis surtout c'est que j'ai le chrono et je braille quoi, c'est-à-dire que, je pourrais dire que tant que ça travaille je pourrais laisser travailler mais en fait c'est un truc de méthodologie, d'organisation, au bout de 3' je leur dis il vous en reste 4 et après je leur dis il vous reste qu'une minute et vous vous débrouillez, vous allez devoir produire...c'est de la danse, attention, c'est de la danse ; je crois que je leur dis que je vais les voir individuellement, je passe dans les groupes ; ils montrent leur travail ou pas ? ils montrent là, je sais plus du tout...je crois que c'est la première fois qu'ils montraient par groupe ; j'ai laissé travailler, mais je sais pas quelle est la situation de travail

J 128/ ton objectif de séance ? (éclat de rire)

G 129/ c'est du délire ce que j'ai fait ; j'ai pas fait la descente ; je l'ai annoncé comme objectif de séance, et je l'ai pas fait

J 130/ je vois bien que tu es sur des problèmes de rythme ; parfois ça marche pas non plus, tu apportes des choses, ils créent et tu apportes des choses, c'est pour ça que je demandais pourquoi le « chicken »<sup>51</sup> tout à l'heure, tu me dis je veux qu'ils le fassent bien, mais je suppose que, il y a une finalité par rapport à la fin de la séance, ils ont une phrase à produire dans la fin de la séance dans laquelle ils vont incorporer tout ce qu'ils ont vu pendant la séance ?

---

<sup>51</sup> Nom donné à un pas de « top dance » hip hop

G 131/ non, le chicken c'était, moi j'aime bien faire un truc, je dégrossis, comme le baby freeze, qu'on voit en fin de séance, on dégrossit, on fait un truc, on le découvre, on le répète, on essaye, etc.. on fait émerger, toi c'est bon tu peux le montrer aux copains, toi t'as encore du boulot, 10' après, on bloque, on ressort la prochaine fois ; baby freeze, là j'ai commencé à S 3, d'habitude je commence à S1 le baby freeze *ah non Monsieur j'y arrive pas ! j'arrive...* peu importe ; 10 minutes après c'est fini, je leur explique qu'on y reviendra que c'est pas un problème, je l'explique au départ, baby freeze y a de l'échec, y a des gamins il leur faudra 5 ou 6 séances pour y arriver, certains y arriveront même jamais, on trouvera des solutions palliatives et donc du coup, là, l'objectif de séance c'est simplement on avance tous sur cette problématique du tempo c'est inhérent à chaque fois, je produis, quel que soit la nature de mon geste de mon mouvement, il faut que je sois capable de maîtriser de synchroniser avec le temps de le répéter pour l'identifier comme réussi, je suis capable de l'énoncer de le faire et de le répéter sans le rater quoi

CH 132/ 10 fois

G 133/ 10 fois sur 10 (*rires*)...9/10 allez...et donc du coup, si tu veux et après il y a toujours cette logique de contenu, moi j'ai pas d'objectifs spécifiques sauf que là y avait quand même un truc, c'était aborder les descentes et recenser les nouveaux mouvements ; alors on a recensé les nouveaux mouvements en blocage ; la S2 on avait recensé les déplacements, donc là il manque la descente sauf que je crois que je l'ai pas fait finalement, parce que finalement je suis passé à ça et j'ai shunté ma séquence de 10' où je devais travailler sur les...

J 134/ donc, ton répertoire va s'agrandir au fur et à mesure du cycle ?

G 135/ Voilà, c'est un peu l'idée ; l'idée c'est d'avoir un répertoire le plus étoffé possible pour ensuite...moi mes contraintes de passage en évaluation, ce sont des contraintes collectives, il y aucune contrainte de technique, c'est des contraintes collectives, je leur demande de s'organiser, là c'est plus des modes de contemporain, je leur demande de produire à 4 danseurs, une phrase de 8 temps à l'unisson : 4 danseurs font la même chose ; une phrase de 8 temps en cascade, c'est-à-dire on est 4, on s'approprie 2 temps chacun : 1, 2, 3, 4... on fait un mouvement un peu en vague, on peut le faire différemment, on peut le faire un peu plus vite : on peut le faire sur 1,2,3,4, on peut le faire, 1234 ; 5678... et puis un mouvement de miroir où on est sur des organisations plutôt spatiales, où on est en face à face, dos à dos, sur des symétries de déplacements ou des asymétries, donc voilà,

G 136/ c'est des choses que j'amène par des petits éducatifs mais qui centrent un peu l'intérêt chorégraphique, là c'est plus le travail par rapport à l'espace ; et après c'est uniquement ça la commande, je veux voir une entrée et une sortie, 3 mouvements imposés, et au total, il y en a 6... 6 fois 8 temps

J 137/ ces mouvements imposés ?

G 138/ c'est l'organisation ça, collective ; que tu fasses (*il se lève et montre n'importe quoi*), simplement, quel que soit le truc si tu le fais dans le temps et que je vois vraiment une unisson, je vois vraiment un miroir et je vois une cascade sur 8 temps, alors je considère que dans la production des gamins on est bons, alors après on peut se dire tiens, il a utilisé le...

J 139/ alors ton répertoire, il est utile à quel moment alors ?

G 140/ et bien s'ils ont un problème de création, simplement pour éviter un peu cette sempiternelle, les trois gamins qui sont seuls et qui disent oh monsieur, on fait pas je sais pas quoi faire

(*silence...*)

CH 141/ Y a pas de visée d'appropriation systématique du répertoire si je comprends bien

G 142/ si, mais qui n'est pas évalué sur l'évaluation finale ; de temps en temps je leur dis bon allez, là je prends 5 minutes baby freeze pour tout le monde, note sur 5 ; là c'est le truc de bœuf, mais ça met un peu la pression ; voilà c'est comme le gamin, tu lui dis 10 fois tu prends un tir en 2 temps au basket, t'en mets combien ? t'as pas de défenseur, tu pars seul, à 5 mètres, boum, boum, 1, 2 je marque ; t'en mets 5/10, t'en

mets 10/10...c'est je rate je réussis ; ça me permet...moi je le justifie auprès des mêmes en disant voilà, comme la note elle est collective et que si dans un groupe, il y a trois gamins qui dansent super bien et il y en a un qui est en difficulté, ce serait quand même dommage que les gamins qui seraient capables d'avoir 20 ou 18/20 soient un petit peu rabaissés par un gamin en difficulté donc ça permet de distinguer les uns par rapport aux autres mais sur le contenu vraiment préparation, descente, six steps et baby freeze qui sont les 5 éléments, il m'en manque un, les 5 éléments fondamentaux, je demande pas de voir ça dans la chorégraphie

J 143/ ah ouais...(moue dubitative)

G 144/ Plus...je l'ai eu fait

CH 145/ et pourtant il te l'a dit ça en formation ...

J 146/ non ; c'est pas forcément...mais il nous l'a présentée sa grille d'évaluation mais c'est vrai que moi j'avais besoin que les élèves...j'ai besoin en tout cas sur les 2 premières séances, à la fin de la première séance en tout cas que les élèves sachent ce que j'attends d'eux à la fin de cycle et donc j'ai, je suis parti là-dessus, c'est à dire que ça a conditionné mon cycle

G 147/ c'est très bien, c'est très bien

J 148/ c'est-à-dire je leur ai dit : il faudra qu'il y ait une phrase de...pareil que lui, hein, qu'il y ait une phrase de 2 fois 8 temps, et que dans cette phrase là je trouve ça, ça et ça ; on est pas du tout parti sur un répertoire et je savais que pour arriver à ça, ça, ça et ça , il fallait passer par l'acquisition du tempo, et donc du coup dans mon cycle y a beaucoup de choses qui proviennent de ça...voilà, mais sauf que moi dans les séances il fallait à tout prix qu'à un moment donné ils soient passés par une préparation, ils soient passés par une descente, ils soient passés par un six steps ou un trois steps

G 149/ oui, 6 temps ou 3 temps

J 150/ voilà et qu'ils aient fait une mécanique un robot, un déplacement ...ça faisait partie de la phrase ; j'ai pas du tout pensé que finalement tant qu'ils restaient dans le tempo c'était le plus important ; ça rentrait dans l'évaluation mais...voilà

G 151/ en 3<sup>ème</sup>, à B. j'ai jamais fait de cycle en 4<sup>ème</sup> 3<sup>ème</sup> mais quand je le faisais en 3<sup>ème</sup>, j'imposais, j'imposais des phrases que je voulais voir, peu importe l'ordre mais je voulais voir clairement tous les danseurs à un moment capables de faire un freeze, tous les gamins capables de faire une préparation, tous les gamins capables de faire un mouvement de pieds au sol...honnêtement, je crois que je vais aller de plus en plus vers un truc hyper ouvert, ce qui m'intéresse c'est l'organisation collective, plutôt les rapports à l'espace, les rapports au temps, on fait que ça...les rapports à l'espace, les rapports au temps, la scénographie et vraiment ce qui est joué, ce qui est donné à voir à travers l'émotion etc...donc de plus en plus tendre vers le contemporain parce que je trouve mon côté vraiment l'axe, la trame, le fil rouge c'est vraiment l'utilisation du corps et le rapport à la musique, la musicalité donc, je fais ce que je veux mais il se trouve que moi je veux voir un lien clair entre ce que je produis et ce que j'entends ; alors je casse un peu la logique Hip hop mais par contre avec eux je tiens absolument à leur donner à chacun l'éducatif, c'est à dire, l'éducation à la compétence : préparation, descente, travail au sol...je passe du temps là-dessus, après je sais que les gamins ils vont produire, ils vont en récupérer, ils sont toujours un peu en carence de matière à proposer, alors même s'ils font ...s'ils partent dans le répertoire classe, le freeze ils adorent

J 152/ donc ton répertoire tu l'organises pas forcément autour de ça, la préparation, descente

G 153/ non pas du tout

J 154/ ça peut être les déplacements, les blocages

G 155/ exactement : déplacements, blocages, descente et après euh...déplacements au sol, tu sais y a les éducatifs qu'on avait fait en stage où ils sont en motricité, en espèce de quadrupédie (*il montre*) ; soit à 4 pattes soit comme ça, se déplacer sur 4 temps, on passe d'une motricité debout à...et en fait au lieu de se déplacer debout ils sont au sol et ils doivent faire 1234 au sol et je dois me débrouiller à me déplacer au sol

sans me cramer et quand j'arrive à 4 enfin à 5 je bloque et l'idée c'est de trouver des modalités de déplacement qui sont pas trop coûteuses énergétiquement, qui permettent de considérer que je fais quelque chose qui est répétable, donc qui est faisable, qui est identifiable et mémorisable ; et surtout d'être capable de m'arrêter et de pas me casser les poignets et de pas être en surcharge biceps ou abdos parce que je suis dans des positions qui sont invivables ; donc tu sais y avait des jeux où tu te croises et chaque fois que tu arrives à 5, tu essaies de taper la main d'un mec, pendant que t'es au sol, alors 1234, 5 tu tapes la main du mec qui est proche de toi, et si tu tapes et que tu t'écrases, ça veut dire que ton blocage il est pas fait sur de bonnes...bon voilà ; et c'est vrai que du coup ça fait 4 grands répertoires de productions ; après il y a les organisations collectives, que j'ai nommées ; et il se trouve que j'alimente les blocages par des freeze, le sol par du six steps ou du trois temps, les descentes par des descentes traditionnelles et le debout par de la motricité dansée...voilà, ça fait 4 grandes thématiques, mais c'est moins raide, qu'avant c'est vrai que j'ai changé sur ce coup là parce que j'en avais marre d'être devant la glace pendant 4 heures et à faire...le Kamel...ça me soule, ça ils l'ont déjà les gamins, les petites qui font de la danse elles en mangent...elles arrivent en cours, elles posent le sac et t'as la minette super forte devant la glace, tu vois...moi je trouve que c'est pas ça, je trouve qu'en tant que prof d'EPS on peut leur apporter autre chose ; parce que là c'est tu réussis ou tu réussis pas, quoi, tu fais et si tu reproduis pas ben t'es en échec et c'est fini quoi...bon ;ais je tort ou raison ? c'est l'avenir qui le dira

CH 156/ et juste pour le fait d'avoir zappé le travail de la descente, en revoyant la séance, comment tu le...c'est parce que t'avais pas le temps ? tu...

G 157/ non non, je me suis retourné, j'ai vu le tableau, j'avais fait un petit schéma de la séance et simplement j'avais considéré comme acquis le travail d'identification sur les blocages, il fallait passer au travail sur les descentes et je l'ai pas fait, finalement on est dans les temps, tu vois, après moi je pense que c'est un grand classique hein, comme tu disais, de partir sur des choses et finalement te rendre compte que tu as un peu épaissi un truc et finalement tu..

J 158/ ou parfois les enfants sont bien dans l'activité que tu as mis en place, tu vois qu'ils sont en train d'apprendre des choses et donc tu vas la faire durer et quitte à...

G 159/ mais c'est pas sûr que je l'ai pas fait en plus, parce que là on n'est qu'à 1h10, alors ils vont travailler sept huit minutes et peut être c'est fait après hein

J 160/ et c'est là que tu te dis qu'ils ont pas écouté les consignes...c'est terrible hein, parfois on parle...

G 161/ non mais là, là, c'est typique de ce collègue ; je te jure ; « vous avez des questions ? » Non ; « vous avez compris ? » oui...tu commences...vous vous foutez de moi ! (*rires*) ; là ils sont gentils, c'est une classe extrêmement gentille

J 162/ moi je pense que c'est pas que ton collègue, moi je pense que c'est une génération d'enfants qui sont pas habitués à écouter ce qu'on leur rappelle parce qu'ils sont bombardés d'informations, bombardés de ci, bombardés de vidéo, bombardés de trucs c'est vraiment le truc du zapping, mais tout le temps

G 163/ ils bossent là les mêmes ; là c'est rigolo de les voir comme ça, y en a qui sont un peu arrêtés mais y a quand même la plupart je dirai qui sont vraiment actifs, de toute façon ça se voit parce que quand ils font la restitution tu vois des choses

CH 164/ c'est ce que je disais tout à l'heure parce que moi les gars je suis surpris de voir qu'ils étaient vachement...

G 165/ j'ai jamais été étonné, j'ai l'impression qu'avec le hip hop, de ma petite expérience, c'est soit c'est la classe qui décroche parce que les leaders ils ont foutu la classe en vrac, soit la classe elle est là, c'est tout ou rien et je te dis l'an dernier quand tu devais venir...

CH 166/ c'est pas différencié filles/garçons ?

G 167/ c'était vachement laborieux, les gamins avaient décrété que la danse c'était à la noix et...3 ou 4 gamins charismatiques, tu vois, même des bons élèves

CH 168/ mais ça vient plutôt de mecs ou de filles ?

G 169/ filles et garçons, la classe, mais toute l'année j'ai miséré avec eux ; la classe, la seule classe de B. où il y a eu 4 félicitations et 5 tableaux d'honneur, super bons à l'école, mais très très compliqués au niveau des relations, alors en EPS ça avait des incidences monstrueuses ; le cul sur une chaise à bosser sur un texte ils étaient compétents et efficaces mais tout ce qui était socio motricité, mélange de groupes, création d'équipes c'était la guerre et donc ça a été la guerre ; en combat impossible de faire tirer un garçon contre une fille, impossible, en 6<sup>ème</sup>, impossible ; j'ai piqué une colère, j'ai dit je convoque les parents et tout mais tu sais très bien que si le gamin il réagissait comme ça,...c'est que les parents les avaient habitués, les garçons c'est je touche pas une fille et une fille, je touche pas un garçon ; je l'avais jamais vécu avant, quartier par quartier ;

G 170/ à ce moment là moi ce qui m'intéresse c'est qu'ils soient capables de produire un petit peu et de se montrer devant les autres et puis d'être un peu organisés malgré la peur, malgré le stress...c'est sûr que là ce qu'ils proposent maintenant est 100 fois plus riche ; d'ailleurs ça m'a étonné aussi, il y a vraiment eu un saut d'un coup, comme souvent ça fait ; ça patauge, ça patauge puis d'un coup tu laisses plus de temps sur le travail collectif ; en fait ils se retrouvent, ils ont un cahier aussi, une feuille sur laquelle ils notent leurs idées, parce que le problème c'est que ils font un truc et puis après, la semaine d'après ils reviennent, ils reprennent leur chorégraphie mais en fait, ils ont oublié, et toi aussi, parce que quand t'as 10 groupes en même temps...

G 171/ donc du coup je crois que j'ai pas fait les descentes parce là on est à la fin...c'est fou ça...pourtant c'est un cours que j'avais plus préparé que d'habitude...

J 172/...la pression...

G 173/ moi, finalement, ce que je disais...c'est étonnant dans le déroulé, en fait tu écris un truc noir sur blanc et tu le fais pas ; bon là, ils font des galipettes pendant 10'

J 174/ sur ton public, ça leur pose pas de problème comme ça de travailler, euh...pendant 2 h, quoi, presque 1h50, et finalement, le truc qu'ils attendaient, la grosse cerise sur le gâteau, le baby freeze à la fin, ils sont pas impatients quoi ?

G 175/ je pense qu'ils savent même pas ce que c'est, je pense que...

J 176/ toi tu l'as pas valorisé en tant qu'...

G 177/ Yvette elle me disait mais comment tu fais, parce qu'elle était étonnée de l'adhésion des garçons, mais comment tu fais, enfin, comment ça se fait, elle est étonnée que les garçons rechignent pas trop à faire danse, mais sur la première séance, je leur ai pas dit qu'on faisait danse...on a travaillé, ils ont marché, ils comprenaient pas ce qu'ils faisaient, mais comme c'est un public de gamins vraiment absolument pas scolaire, même si là ils ont quand même des codes de respect de la classe, du bruit, etc...c'est quand même une classe qui est super agréable au travail, ils s'attendaient à rien ; franchement tu leur dis, aujourd'hui...ben tu vois on en parlait avec des autres collègues, en bio tout ça, la collègue elle sort, j'ai une collègue avec qui je m'entends super bien, elle les sort dans la cour en 6<sup>ème</sup>, ils travaillent sur le vivant, ils vont gratter les buttes, ils vont gratter les fossés, dans la cour hein, ils reviennent des escargots, tout ça, mais ils hurlent, de joie, il faut se rendre compte quand même qu'on a à faire à un public de gamins qui n'a pas le même bagage que nos enfants, que les enfants d'un quartier un peu plus...ils voient un escargot mais ils deviennent fous, c'est *Madame, un escargot ! madame...et tout...* l'autre fois, avec les 3<sup>ème</sup>, j'ai des 3<sup>ème</sup> d'insertion, ils sont givrés vraiment c'est des fous furieux, vraiment une classe comme ça c'est la première fois que j'ai une classe aussi a-scolaire, aussi compliquée etc...et pareil, de grosses limaces...on a des installations dans la colline là, donc il y a un peu de végétation, une limace ! 10 minutes sur la limace ; c'est-à-dire qu'il y en a qui n'en avaient jamais vues, y en a qui voulaient la tuer, sinon ils allaient tous mourir, enfin des trucs fous ; y en a qui disaient mais non, c'est pas une limace, je sais pas quoi mais...du coup il y a une sorte

d'émerveillement, ils sont bloc, du coup ils le font, surtout en 6<sup>ème</sup> ; il y a cette espèce d'appétence pour tout, donc du coup j'ai dit c'est pas de la danse c'est...j'ai rien dit...puis à la fin ça c'est un truc de hip hop

CH 178/ tu te demandais d'ailleurs si le fait l'année dernière d'avoir dit on va faire du hip hop, ça avait pas contribué à

G 179/ je crois que le fait de l'avoir annoncé comme un truc vraiment, je pensais que ça allait être vraiment une voie incroyable, les gamins de quartier etc...mais ils s'en foutent...tes gamins de V.<sup>52</sup> sont 10 fois plus attirés par le truc de hip hop parce que ça fait référence à des trucs un peu brigand, un peu mal, tu vois, ça fait référence à du Art'n be à du rap, c'est-à-dire une musique qui est un peu attraction répulsion, des gamins qui sont dedans, qui découvrent, d'autres dont on sent vraiment que le message familial c'est on n'écoute pas de la musique comme ça, parce que c'est pas bien ; ils disent des gros mots tout le temps et donc tout ça c'est un espèce de packaging un peu dégueulasse ; les gamins du quartier, rien à foutre du hip hop, il y en a peut être un ou deux qui sont vraiment dans l'activité qui la pratiquent de façon autonome mais je les ai jamais vus ; je sais qu'au collège il y a des tas de danseurs de hip hop mais je les ai jamais vus...donc si tu sors le truc hip hop comme le truc foot ball, ils allaient tous courir pour manger dans ta main, euh...l'an dernier, j'en ai fait cette expérience négative. Donc c'est étonnant finalement, j'ai eu beaucoup de facilité avec les gamins de quartier un peu plus classe moyenne à faire de la danse hip hop qu'avec d'autres ; à Fos s/mer, le hip hop c'était la folie ; là c'est classe moyenne, tu disais hip hop ...bref, tu coup

J 180/ ce qui est rassurant finalement, c'est que malgré mes cécités et autres choses, j'avais imaginé un truc vraiment très très différent de ce que je pouvais faire quoi, je le (*il fait le geste de le porter aux nues*)...tu vois ce que je veux dire...je m'étais dit euh...je vais voir un truc d'expert, ça va être un truc euh...et finalement je me dis mais je suis, bien sûr je suis loin encore...mais, je suis pas totalement décalé...je suis pas si loin que ça quoi...parce que, on se rend pas compte mais 3 jours ; 3 jours de formation ; qu'est ce que tu fais avec 3 jours ; c'est pas 3 jours, c'est 3 fois 6 heures ; quoi, 3 fois 6 heures, c'est restreint

G 181/ d'autant plus que...

J 182/ finalement je me dis, mais avec 3 fois 6 heures on peut faire un petit truc quoi ; par contre c'est sûr, enfin je crois sincèrement qu'il faut approfondir, il faut répéter la formation, il faut l'approfondir ; ça pose des questions sur les thèmes des formations dans les bassins ; avec des stratégies de : est-ce qu'on varie chaque année ? est ce qu'on fait tourner les APSA chaque année ? est ce qu'il faut pas à un moment donné explorer davantage un truc au regard des programmations ; est ce qu'il ne faut pas fédérer les programmations dans les bassins pour que il y ait moins de dispersion partout ? moi ça m'interpelle de ce point de vue là en tant qu'animateur de bassin

G 183/ sur la danse, moi...à part 4 ou 5 personnes que j'ai vues, j'en ai fait quelques-uns de stages, je suis très pessimiste, même si je continue de...

CH 184/ tu vas en avoir encore cette année

G 185/ J'en ai une à Avignon mais je freine, je freine vraiment, là y a Marie qui m'a demandé de faire un deuxième niveau...d'autant que je sais très bien que je vais même pas récupérer les mecs du premier niveau...c'est ça le problème, tu fais un niveau 2 et t'as trois mecs qui étaient là au niveau 1. A Avignon, ça avait bien pris, les trois quatre mecs super jeunes, là qui avaient dansé mais cash, ils ont fait le stage et ils ont dit on change de cycle dans 2 semaines ; ils ont bossé pendant 2 semaines, ils m'ont appelé, mail, etc...et ils ont lancé tous leurs troisièmes sur les cycles de une heure, tout le monde s'y et mis ; après c'est des punks hein, c'est des mecs de 25 balais ; ils sont à R. apparemment c'est super dur

CH 186/ c'est chaud là-bas

G 187/ voilà, donc ils ont passé tous leurs 3<sup>ème</sup>! Mais il y a des mecs, ils ont des motivations, là parmi eux y en a un qui est formateur en boxe, qui est déjà à un certain niveau en tant que prof d'EPS ; lui il m'a envoyé

---

<sup>52</sup> Ville du collège de Jérémy

200 mails sur ces séances, tu vois j'ai fait ça et ça ; non c'est super, c'est vachement intéressant mais en gros je reste super pessimiste sur l'intérêt de faire de la danse ; le nombre de collègues qui disent ah ! la danse, la danse et puis ils le font pas pour plein de raisons, moi je critique pas du tout mais j'ai un peu l'impression que c'est des grands coups d'épée dans l'eau la formation danse

J 188/ moi je suis pas de cet avis là, mais bon

G 189/ toi tu as fait l'effort, mais t'as quand même fait un effort qui est énorme au regard de la plupart de nos collègues, surtout dans le sud de la France, je trouve que dans l'académie, le sérieux de l'académie...

J 190/ mais si on est quelques-uns...je pense qu'il y a un gros travail à faire sur l'harmonisation des programmations sur les bassins ; quand on aura fait ça et qu'on aura pointé euh...je crois qu'il y a trop, ça va trop loin dans les possibles ; je crois qu'à un moment donné, il faut se concentrer sur 4, 5 groupes d'activités, enfin, les 8 groupes d'activités mais en ciblant sur quelques activités et pointer la formation et avoir du récurrent, pas avoir peur de répéter 3 ou 4 fois le même stage ; souvent on est là en tant qu'animateur de bassin au moment des assemblées générales à dire bon on a déjà fait le niveau 1 ; pourquoi on n'envisagerait pas le niveau 2...on le fait 3, 4 fois le niveau 1 tant pis, il revient, il remet sa piqûre, nous, ça nous permet de repartir, de repositionner les questions ; mais c'est important quoi, et finalement.

CH 191/ et pour peu qu'il y en ait quelques-uns qui aient accepté de s'engager, parce que on peut pas non plus quand tu dis j'aimerais bien que mon niveau 2, il y ait les mêmes qu'au niveau 1 et qu'en plus il aurait fallu qu'ils se soient engagés dans l'activité entre ; il suffit qu'il y en ait 3 ou 4 parce que ça va dynamiser le groupe, le questionnement,...

G 192/ mais en fait, sur la danse en tout cas, le truc qui m'interpelle vraiment c'est que généralement les gens qui se lancent c'est les gens qui au cours du stage dans les phases de pratique que je propose et elles sont énormes hein, je fais pratiquer, même si on est tout le temps, pas assez, mais entre 2 logiques, avec une réflexion par rapport à notre engagement, c'est ceux qui réussissent, comme les élèves.

CH 193/ qui se sentent plus à l'aise dans l'activité

G 194/ c'est dingue...ce qui veut dire que j'ai encore beaucoup, beaucoup de travail...

J 195/ soit tu proposes une formation où tu es certain que tout ce que tu vas mettre en place, fait que tous les gens réussissent, stratégique

G 196/ non parce que les mecs ils iront pas ; si je résume le hip hop à faire ça, (*il montre du simpliste*) ; ils vont tous réussir mais ils vont pas y aller devant les élèves, juste avec ça...

J 197/ et pourtant regarde, je trouve que tu fais fonctionner tout ton cycle avec ça toi.

G 198/ Ah ben moi...du coup, c'est pour ça que j'ai besoin du document parce que je veux montrer aux gens que je passe 2 heures à rien faire quoi...

J 199/ mais parce que nous on n'a pas...comment te dire, quand on suit ta formation, on est sur des représentations, comme les élèves sont sur des représentations, c'est-à-dire que nous le hip hop c'est...

G 200/ tourner sur la tête

J 201/ c'est expert quoi, c'est tourner sur la tête monter sur les murs, se mettre en écart sur 2 doigts...tu vois, c'est ça ! on n'a pas une représentation scolaire en fait, y a pas une didactisation du truc, donc on est pas sur une représentation scolaire de l'activité, on est sur une représentation urbaine, telle qu'on la voit ; et peut être que, ce qui était bien d'ailleurs de ta part, c'est que déjà dans la formation tu as commencé par mettre des précautions là-dessus, en disant attendez, on va pas, c'est pas en 3 fois 6 heures que...ça c'est bien et en même temps, il faut les casser de façon à ce que tu leur dises, mais, c'est, c'est aussi ça quoi...je pense que si on voit ça, ça va dédramatiser le but, il faut que j'utilise des documents comme ça

CH 202/ et sans doute aussi des parties de ce qu'on a filmé aujourd'hui ; il y a des moments, le document et la discussion qui va dessus, en formation, ça va...

J 203/ je suis désolé mais en collège, sur des 6<sup>ème</sup> 5<sup>ème</sup> même un prof d'EPS inapte il le fait, quoi, il peut le faire et au moins les gamins à un moment donné, ils auront été confrontés effectivement à mettre leur corps sur un rythme quoi.

G 204/ oui voilà...

J 205/ attends c'est la spécificité de la danse et c'est le seul truc qu'on fait pas, on est toujours sur les...on a introduit les sports de raquettes c'est déjà pas mal ; dans notre génération on n'avait pas ça quoi ; c'était traditionnel sports co, piscine, athlé, y a déjà ça, et ben ce serait bien qu'il y ait de la danse

G 206/ là c'est une danse particulière, ce en quoi je me distingue des collègues qui font contemporain c'est que y a la bagarre avec la musique, ce qu'on appelle la musicalité en hip hop, c'est de travailler sur un univers sonore qui a vraiment un lien métrique très important ; en contemporain, c'est vrai que c'est plus délié, on est sur l'émotion etc...et c'est super intéressant, mais moi je trouve que pour le prof d'EPS que je suis, je suis plus attiré par la motricité, la spécificité, les appuis, etc...les équilibres que j'engage que le côté théâtral de la danse contemporaine, même si les collègue qui le font très bien le font très très bien, je serais content de pouvoir arriver à ce niveau d'expertise, mais c'est vrai que...

J 207/ on peut le faire avec ce hip hop là ou cette danse là scolaire on peut le faire

G 208/ humm....

## **2 ENREGISTREMENTS DE LA DYADE HIP HOP : GUILLAUME/ JEROME « SAISON 2 »**

### **2.1 Autoconfrontation simple Jérémie « saison 2 »**

*< L'ACS concerne la deuxième leçon de 2 heures avec une classe de 5<sup>ème</sup> de mêmes caractéristiques que la précédente*

*Jérémie a choisi 3 séquences qui lui paraissent illustrer l'évolution de sa façon d'enseigner la danse ;*

- *une première séquence en début de cours où l'on va observer des régulation d'apprentissage, ce qu'il faisait peu avant puisqu'il était monopolisé par des soucis de logistique ;*
- *une séquence intermédiaire parce qu'il a fait appel à un aménagement du milieu qui lui permet d'amener les élèves à une activité dansée ;*
- *une séquence à la fin où il fait un travail axé sur l'observation ; le chercheur a choisi les mêmes séquences mais en plus souhaiterait s'attarder sur le tout début de séance*

*La première séquence visionnée, choisie par le chercheur est celle de l'échauffement.>*

J 1/ alors là c'est une évolution récente par rapport aux 2 années précédentes, mon échauffement va être en relation complète avec la séance, comme on est en début du cycle, mon choix c'était un système qui leur permettait de se concentrer tout de suite et de rentrer dans ce que j'appelle moi un état de danse ; alors j'avais vu ça à l'époque où j'étais dans l'académie du nord, j'avais fait une formation de 3 jours en danse contemporaine, et le collègue, toute la première partie de la formation et d'entrée en activité danse c'était lié à entrer dans cet état de danse, comment amener l'élève à sortir de l'état d'élève pour l'amener dans un état de concentration un peu plus important puisque en danse on a nécessité à ce que ça soit, à ce qu'ils soient le plus attentifs possible, le plus à l'écoute de leur corps possible, voilà donc là j'ai choisi de passer par la

technique « je regarde mes pieds » déjà quand on regarde ses pieds on ne regarde plus les autres donc on peut quitter momentanément ce qui se passe autour de soi, ce qui peut parasiter, donner envie de jouer, faire l'imbécile, ça marche assez bien, ils le savent là, la première séquence on a beaucoup travaillé sur ce sujet là, donc la deuxième leçon, on rentre dans la salle et on regarde ses pieds...heu...ça fait partie aussi des techniques qui me permettent moi, de m'occuper d'un certain nombre de choses, sans leur faire perdre du temps, c'est-à-dire que ça y est, eux ils vont rentrer dans l'activité et moi pendant ce temps je peux déjà régler les musiques, l'appel par exemple ; ça me permet de compter les élèves que j'ai sans avoir nécessairement à les faire asseoir et faire l'appel traditionnel, donc ils sont déjà dans un temps de pratique et moi je peux faire des choses ; j'abordais pas du tout les choses comme ça avant ;

CH 2/ c'est-à-dire ?

J 3/ Guillaume, il avait proposé un échauffement type et que ce soit le début, le milieu ou la fin du cycle, boum, j'envoyais mon échauffement type.

CH 4/ et en fait tu es en train de dire que ce que tu faisais avant, du moins dans ce qu'on avait observé, c'était l'échauffement type qui était proposé par Guillaume ?

J 5/ en tout cas, il y avait, oui, il donnait des bases d'échauffement et on pouvait les utiliser ou ne pas les utiliser mais moi, comme je me raccrochais à tout ce qu'il avait mis dans la formation pour pouvoir ne pas avoir à me préoccuper de ça, c'est-à-dire, il fallait absolument qu'ils rentrent dans une activité danse, j'étais pas sur une logique de me dire comment je peux construire un échauffement qui va être utile à la leçon du jour ; j'étais plus sûr, il m'a filé des outils je vais les mettre dans la séquence ça va me faire, heu, ça la fait vivre quoi, et ma séance va vivre, pas dans le souci de mettre les choses en relation, et entrer, se mettre en état de danse, j'avais pas fait tout de suite le pont avec ce que j'avais vécu quelques années avant dans l'académie du nord, alors que là maintenant ça m'intéresse ; j'ai constaté que toute la première étape, sur le hip hop on est sur les problèmes de rythmique : coordonner un déplacement simple avec un rythme, si on n'est pas concentré c'est infaisable, donc ils ont besoin de ce temps de concentration, de ce temps de on se met sur soi, on s'écoute soi, pour pouvoir entrer là dedans ; si je le fais pas, si je laisse faire comme en sports co ou dans d'autres activités, si je laisse monter l'excitation, les échanges verbaux etc...ils vont passer complètement à côté de ce que j'attends d'eux, donc ça c'est pratique ... ça marche...pour moi

CH 6/ quand tu dis ça marche pour moi, ça veut dire quoi ?

J 7/ça veut dire que c'est un outil qui fonctionne avec cette classe là dans ce contexte là, par rapport à la leçon qui est là.

CH 8/tu leur dis « on va s'offrir », c'est...c'est toi qui leur offre ces minutes, c'est

J 9/ oui, on va s'offrir, c'est-à-dire on va sortir un peu de cadre prescriptif habituel, là on va se donner du temps pour entrer dans la leçon progressivement, donc quand je dis on va s'offrir, ça veut dire, si vous vous plantez c'est pas grave, si vous ne suivez pas la musique, si y a du décalage, c'est pas gênant, c'est que on y rentre, on se concentre ; d'ailleurs le prof va vite reprendre la main

CH 10/ tu le dis d'ailleurs

J 11/ ouais, je reprends vite la main parce que ça, j'arrive pas encore à dépasser ça, c'est-à-dire que j'ai encore du mal à me contrarier suffisamment pour leur laisser ce temps là ; c'est marrant parce qu'en tennis de table par exemple, j'ai pas du tout ce souci là, c'est une activité que je maîtrise et avec mes 4<sup>ème</sup>, s'ils ont besoin à un moment donné de décharger l'adrénaline qu'ils ont supporté dans le cours d'avant, par exemple, les 5 premières minutes elles sont à eux, et seulement après ces 5' vraiment, c'est à moi, la séance démarre, et ça marche très bien ; là (*mimiques*) il y a encore une petite hésitation

CH 12/ qu'est ce t'appelles ta petite hésitation ?

J 13/ c'est-à-dire que si je vois qu'à un moment, là je vais le constater de toute façon, c'est que y en a qui vont pas du tout marcher au rythme de la musique, ils vont commencer à rechercher le regard de l'autre pour

rechercher les connivences ou des choses comme ça, là j'ai besoin de reprendre la main...ils rentrent pas dans les 5 minutes que je leur donne, les 5 minutes que je leur donne, ça permet de se concentrer, d'oublier les autres, d'entendre la musique ; c'est vraiment, c'est dans l'air du temps dans les problématiques scolaires l'écoute, les élèves ils ne sont plus attentifs, ils n'écourent plus

CH 14/ et tes élèves là tu penses qu'ils ne sont pas à l'écoute ?

J 15/ ils sont globalement sages mais il va y avoir des petites dissipations, tu vois un garçon comme Joseph, là par exemple, rapidement avec Rémi il va chercher la connivence, je le sais...

CH 16/ le choix de l'entrée dans l'échauffement par la marche c'est différent de la fois précédente, tu te rappelles, tu étais sur un échauffement plutôt généralisé

J 17/ oui mais quand tu étais venu me voir la dernière fois on était sur une séance 4 donc y avait eu...heu...j'avais pris l'outil Guillaume plus l'outil moi de formation parce que j'avais fait 3 mois dans une asso, donc j'ai, j'ai mutualisé les 2 outils pour en faire un outil de base et continuer le cycle ; là c'est qu'on est d'abord sur des problèmes de rythmique et que la marche c'est largement suffisant, bon on verra pendant la séance que c'était pas totalement suffisant puisque je vais les amener au sol et j'aurais dû, soit pendant la séance soit en début de séance prévoir, à mon avis on aurait dû faire un mini échauffement au sol

CH 17/ quand tu dis suffisant, suffisant pour quoi ?

J 18/ suffisant par rapport à la thématique du jour qui est lier un déplacement dansé à un rythme ; la première fois on était lié un déplacement simple à un rythme donc pas forcément pas nécessairement dansé et de ça d'ailleurs ils ont produit énormément de déplacements sur lesquels d'ailleurs je vais pouvoir m'appuyer à cette séance là ; la différence aussi avec le premier cycle c'est que les séances étaient hachurées, étaient coupées, il y avait pas forcément de pont entre les unes et les autres, là je me suis aperçu, après coup que j'avais nécessité pour moi qu'une séance soit en relation avec l'autre, il y a toujours un pont, en permanence, et c'est très structurant pour les élèves

CH 19/ et ce pont, tu l'attribues à quoi ? toi, dans tes choix ? tu dis que tu t'en aperçois après coup, c'est-à-dire, il n'était pas prémédité ?

J 20/ non, ben il est en relation avec un niveau d'expertise un peu meilleur, je pense que quand on va vers plus d'expertise dans une APSA, qu'on maîtrise un peu mieux ce qu'on fait, heu, on va avoir cette logique là, je la retrouve pratiquement partout, je me suis aperçu que je la retrouvais partout, j'ai nécessité à ce qu'il y ait des ponts entre ce qui s'est passé avant et ce qui va se passer aujourd'hui ;

CH 21/ et le pont tu le rappelles aux élèves ?

J 22/ oui, oui, d'ailleurs on le voit dans la séquence, à un moment donné je vais installer des fiches sur une glace : on va s'appuyer sur les déplacements que vous avez fait pour repartir sur la situation d'aujourd'hui, donc vous avez construit ça, on va faire ça ; la dernière situation que je propose, elle va me permettre de rentrer tout ce qui sera le travail au sol dans la leçon 3 par exemple, je vais m'appuyer, on le voit à un moment donné, je vais vers les élèves, je gratte, je leur demande leur nom, c'est parce qu'en fait j'ai repéré les séquences de passe passe qui m'intéressent sur lesquelles je vais pouvoir m'appuyer pour la semaine d'après.

J 23/ Y a aussi une chose intéressante c'est le ton de ma voix ; j'ai plus du tout le même ton

CH 24/ c'est-à-dire ?

J 25/ ma voix a changé après 3 ans d'enseignement de la danse, c'est-à-dire que les premières séquences, je suis très, on le sent dans le ton de ma voix, je suis très tendu, je suis, je suis en réticence, je suis effrayé, j'ai vraiment peur que la séance dérape et que, donc il faut que coûte que coûte, ça tienne et je suis très autoritaire avec ma voix, alors que là ma voix a changé, je suis apaisé, je suis calme ; je suis pas préoccupé, je suis plus préoccupé par ce qu'ils peuvent faire parce que je pense que quel que soit ce qu'ils vont faire je vais pouvoir rebondir, alors que

CH 26/ c'est parce que tu a plus de prévisibilité sur ce qu'ils vont faire ,

J/ je pense et puis moins peur de ...je pense qu'ils vont pas sortir de ma séance, pourtant, je devrais pas hein, mais je pense qu'ils vont pas en sortir

CH 27/ pourquoi tu devrais pas ,

J 28/ pourquoi je devrais pas ? ...heu... parce qu'on n'est jamais à l'abri de la réponse des élèves, parce qu'on a un métier qui est justement, c'est sa richesse et en même temps sa grande faiblesse, on enseigne à des élèves et la réponse des élèves, on peut prévoir un tas de choses sur la motricité, mais on n'est jamais à l'abri du dérapage, du fait qu'à un moment donné ils aient pas envie de rester dans une situation , et on a besoin d'en changer, ben là, si on n'a pas un certain nombre d'outils avec soi...si t'as à agir, ça peut être très problématique ; ben là je suis moins effrayé, l'expérience fait que ça fait 3 ans, donc si jamais ça sort, on trouvera un paramètre sur lequel agir pour que ça revienne, oui, je suis moins en souci avec ça quoi, et je le sens, je l'ai perçu dans toute la vidéo, je me sens apaisé ; je prends plaisir à les regarder danser, je prends plaisir à danser avec eux quand c'est nécessaire, j'ai un vrai plaisir, je suis pas en difficulté ; il y a encore des activités où, soit parce qu'elles sont porteuses de problèmes de sécurité forte, où je sens qu'il y a du stress en moi, là je suis pas en souci...je le perçois tout le long de la vidéo ;

< Nouvelle séquence visionnée >

J 29/Tu vois, je participe avec eux pour les mettre dans la situation et maintenant je m'en écarte, j'aurais pas été capable de le faire ça avant, j'aurais certainement participé très longtemps avec eux, et je serais passé partout, je me serais agité partout, ce qui m'aurait pas permis de faire les régulations que je voulais, en fait je serais resté avec eux pour être certains qu'ils fassent, pas pour qu'ils apprennent un truc , mais pour qu'ils fassent, mon souci c'était qu'ils agissent, mon premier cycle

CH 30/ et donc le fait de faire avec eux, ça avait un but d'entraîner le groupe ?

J 31/ oui...oui, et de rappeler que je suis maître de ma séance, et le patron c'est moi ; alors que là maintenant, j'ai fait simplement évoluer la marche, donc en rajoutant la pause, la pause on va la complexifier au fur et à mesure, là je vais pouvoir m'en écarter ;

CH 32/ on te voit alterner des phases où tu fais avec eux et des phases où tu t'écartes ; est ce que tu as des indicateurs qui font qu'à un moment donné tu t'écartes, c'est ...calculé comment ça ?

J 33/ c'est...c'est pas néce-...le fait de venir et sortir c'est calculé, le fait de savoir quand, c'est pas nécessairement calculé et l'indicateur premier c'est : ils rentrent dans la situation, c'est mon premier indicateur ; je peux sortir à partir du moment où je vois que ce que j'ai demandé est en train de se faire, c'est suffisant là ça me permet de sortir et de commencer à voir comment ils s'organisent dans leur motricité,

CH 34/ et cette transformation dans ta façon d'enseigner tu la mets sur quel compte, ça fait combien de cycles ?

J 35/ c'est la troisième année, oui et à chaque fois j'ai 2 classes de 5<sup>ème</sup> donc 2, 4, 6, c'est mon 6<sup>ème</sup> cycle...l'expérience qui se construit et qui fait qu'à un moment donné, j'ai plus besoin d'être tout le temps avec eux ??? et puis c'est une vraie nécessité pour moi, parce que je suis convaincu que, bon on va venir sur les critères d'efficacité, mais, qu'il y a absolument nécessité à prendre du recul pendant les séances, si on veut sortir de la simple animation et amener quelques apprentissages si c'est possible d'en amener, il faut prendre du recul, il faut avoir le temps de voir ce que font les enfants

CH 36/ et du coup, ta « cécité didactique », où elle en est ?

J 37/ elle est un peu moins (*sourire*) elle est...elle est...j'ai 3 dixièmes à chaque œil

CH 38/ Ah !

J 39/ j'ai 3 dixièmes à chaque œil ! tu vois ; en fait, je commence à voir un peu, voilà, je commence à voir un peu, je commence à voir un peu et j'ai des intentions didactiques derrière tout ce que je fais ; ce que j'avais

pas nécessairement avant, mais c'est sans regret parce que je suis toujours convaincu que c'est des étapes nécessaires, à moins d'être très chevronné...j'avais besoin de passer par là au départ.

CH 40/ mais en même temps ce que tu fais et la façon dont tu gères ta séance, dont tu t'organises toi, ...est ce que c'est uniquement tes dixièmes qui ont augmenté ou est ce que c'est que tu te mets en situation d'avoir les yeux ouverts ?

J 41/ oui, et je pense que la première autoconf elle a été porteuse, parce qu'on a eu beaucoup d'échanges avec Guillaume donc sur ce que je faisais, la façon dont je m'y prenais ; et cette fois ci on était plus sur comment mieux intervenir avec mes élèves avec Guillaume, on était sur ces problématiques là, j'avais quitté les soucis de gestion de mise en activité, d'autonomie des élèves, enfin, des choses qui me préoccupaient moi au départ quoi, donc euh, je vais le reprendre par exemple le système je touche un élève pour lui signaler qu'il est en difficulté, sans avoir à arrêter la séance à l'ensemble des élèves ; donc c'est plein de petits dispositifs, d'outils que j'ai maintenant, ça me permet comme ça de prendre de la distance aussi, donc j'ai été outillé, c'est pas simplement, mais y a les 2 qui se confondent hein...y a l'outil qu'on m'a donné, puis y a l'outil que je me construis moi ; ça, ça échappe aux formations...tordre l'outil quoi

CH 42/ ça échappe aux formations...

J 43/ c'est-à-dire qu'en formation on reçoit un certain nombre d'outils, comme tu dis, la plupart du temps on les bricole, on les bricole à notre maille et on s'en construit de nouveaux ; et qui sont pas forcément moins performants que ceux qu'on nous a donné hein...ils peuvent à un moment donné être performants pour nous, avec la classe en question, avec le collège dans lequel on est, voilà ; le simple fait de se les approprier et de les tordre c'est pas simplement les tordre dans le mauvais sens du terme, ça peut être aussi les tordre dans le bon sens du terme, et...tu vois d'ailleurs la situation par exemple quand on va faire la pause sur le 4<sup>ème</sup> temps c'est une façon pour eux aussi, c'est un feed back immédiat sur est ce que je suis dans le tempo quand je fais ma pause ,pour moi c'est ça, ça va pas plus loin que ça. Mais, j'aurais pas raisonné comme ça avant, j'aurais simplement dit, tiens Guillaume il m'a dit qu'il fallait faire faire des pauses, je fais des pauses, ça fait évoluer la situation, ça les occupe un petit moment, super ! alors que maintenant, c'est pas mon, si je fais ça c'est pas pour ça quoi !

CH 44/ donc ça change de statut dans ta séance...

J 45/ voilà ! exactement, c'est exactement ça, la situation change de statut ; on est passé d'une situation, relativement d'animation, dont la vocation est d'animer, à une situation dont la vocation est de permettre aux élèves de se construire, de construire une rythmique en relation avec un déplacement, et lui, il la présente comme ça Guillaume, mais nous forcément, on la prend pas comme ça ; on la prend et on la met dans, « j'ai un truc à leur faire faire, je vais pouvoir entrer dans la danse, ils vont faire » ; mais pourquoi ils le font, comment ils le font , ça c'est pas mon souci pourvu qu'ils le fassent....là non

CH 46/ elle t'a permis cette situation au départ, d'apprendre le métier d'enseignant qui fait de la danse

J 47/ oui, oui

CH 48/et maintenant, tu t'en sers pour faire transformer tes élèves

J 49/ oui...complètement !

J 50/ Je touche, mais j'aurais pu me contenter de toucher et m'en aller, j'aurais signifié à l'élève tu n'es pas dans le rythme mais je lui aurais rien donné pour pouvoir se repiquer, pour pouvoir retrouver le tempo, ça ça aurait été dans les premiers temps, si j'avais été même bon dans le premier temps, dans ma première formation, j'aurais déjà touché l'épaule, j'aurais pas arrêté les séquences, là je touche l'épaule et je vais au-delà, je dis bon, ça suffira pas ça, il faut qu'elle reparte, il y a 2 façons de repartir, soit elle repart avec moi, c'est une solution, soit elle va repartir en regardant les autres, elle va se mettre en pause et elle va regarder les autres ; je lui donne les 2 : tu prends celle qui... alors là je t'accompagne, je fais quelques pas avec toi pour te remettre dans le truc, si tu te reperds, tu te poses et tu te recales par rapport aux autres, tu recomptes dans ta tête et tu te recales par rapport à quelqu'un qui vient en face

CH 51/ et ça pour toi c'est une transformation... importante

J 52/ oui, je suis passé de l'animateur à l'enseignant

CH 53/ il me semble qu'il y avait eu un temps de discussion assez fort là-dessus ; y compris par rapport à Guillaume, où tu dis ben toi non plus tu y arrives pas, Je me rappelle...tu pourras lui apprendre (*rires*)

J 54/ mais je pense que lui c'est son contexte qui fait qu'il est pressurisé et très soucieux que...de conserver un certain ordre dans sa classe, donc ça le contrarie de ce point de vue là ; c'est-à-dire qu'il a pas forcément la possibilité comme moi d'être relativement calme et serein avec les élèves et détendu pour pouvoir intervenir sur la régulation en permanence ; alors que là je, je le sens, de toute façon je le sens, tu vois bien que...ne serait ce que la présence de la caméra, la première fois elle était effrayante quoi ; là t'arrives avec la caméra, tu serais pas venue, ça changeait rien ; mon pouls s'est pas accéléré, le ton de ma voix n'est pas monté, je me suis pas embrasé sur les situations en disant oh la la ! j'étais pas en train de regarder ma montre toutes les 5' en me disant je suis pas ! ça va planter la vidéo, et tout, tu vois j'étais pas, j'avais pas ce souci là ; j'étais détendu, j'étais pour les élèves, en fait, je m'aperçois que je suis un bon prof quand je suis détendu et que je suis, je vais pouvoir lire, et je vais pouvoir les aider ; là je commence à être pas trop mauvais, allez, pas trop mauvais et là je me sens donc moins, moins mauvais qu'avant parce que je rentre dans une activité enseignante

CH 55/ et ça te procure du

J 56/ du plaisir .

CH 57/ Le sentiment du travail bien fait

J 58/ oui, globalement, oui dans un premier temps j'avais du plaisir à ce qu'ils aient terminé la séance, sans avoir chahuté, sans avoir fait qu'on ait pas pu continuer le cycle, c'était un plaisir à ce niveau là, mais c'est beaucoup de souffrances pendant la séance pour arriver à ce plaisir là, qui dure très peu de temps, alors que là je prends du plaisir tout le temps.

J 59/ le seul truc que je suis pas encore capable de faire mais ça je pense que ça vient bien après c'est que, y en a qui y sont déjà, j'ai pas les voies de... les voies de complexification et de simplification à ce moment là, gérer 2 niveaux par exemple à ce moment là je sais pas faire ; c'est un peu compliqué pour moi encore

CH 60/ parce que tu sais pas quoi leur faire faire ,

J 61/ Si, si, si, si je sais par exemple la situation qui va après où je vais introduire les pauses par exemple, je pourrais tout de suite les mettre, en pause par exemple ; introduisez moi les pauses, ou introduisez les déplacements dansés qu'on a vu la semaine dernière, déjà, pas obligé d'arrêter tout le monde et d'attendre que la situation arrive, quoi, tu vois ce que je veux dire...alors que là, je sais pas

CH 62/ quand tu dis je sais pas, c'est un problème de quel ordre ? d'organisation de la classe...

J 63/ voilà, d'organisation, repérer exactement quels sont ceux qui sont vraiment en décalage, je me dis que j'en ai repéré 2 , 3 mais il y en a peut être un peu plus

CH 64/ et ça te paraîtrait important de pouvoir, là tout de suite leur proposer une...

J 65/ ça viendra, je pense que...pour certains oui, parce que tu vois les garçons comme Rémi ou les garçons comme Joseph, tu vois qui ont fait un 360 sur eux mêmes avant de redescendre au sol, des choses comme ça ; ça veut dire qu'ils l'ont déjà intégré, Rémi, je vois bien qu'il a envie de danser, Rémi, ça fait 2,3 fois que je le vois il danse, c'est-à-dire qu'il est déjà sur les déplacements dansés, donc c'est des appels ça, c'est des signes de...

CH 66/ et ce que t'es en train de me dire, tu l'as vu pendant la séance ?

J 67/ Oui je l'ai vu, mais je me sens pas encore prêt d'aller les voir, tout en les laissant agir, d'aller les voir et de dire...je vois, de me faire verbaliser comme ça, ça sort...euh...je sais ce qu'il y a à leur faire faire, si je le

fais faire, si je les amène vers là où je veux qu'ils aillent là, les autres vont le voir, ils vont dire « tiens lui il fait pas comme nous, là, il est en train de danser Etc... » et j'ai peur que ça fasse accélérer tout le groupe, que tout le groupe se mette à faire ce que les quelques uns à qui j'aurai donné une variable sur laquelle jouer pour pouvoir la compliquer un peu, ça entraîne le groupe avec, tu vois, alors que peut être d'autres ont besoin de se poser d'abord, revenir sur entre guillemets les fondamentaux rythmiques ; ça tu vois dans les situations comme le tennis de table c'est pas pareil parce que tu gères de table à table, ou 2 tables ou 3 tables, mais les 2 autres, elles sont préoccupées par leur tâche, elles se regardent pas, alors que là on se croise, on est proches les uns des autres, on se voit automatiquement agir ; parce qu'on est pas tout le temps, on n'est pas focalisé sur ses pieds même si on est sur des problèmes de rythmique, donc on va voir ce que font les autres, on va se dire, tiens Rémi il danse, Joseph il danse, Clara elle danse, et pourquoi moi j'en suis encore à marcher quoi, tu vois et je pense que c'est ça qui me freine, donc en fait j'ai besoin de...que tout le monde s'y retrouve, et quand tout le monde aura acquis ce que j'ai envie qu'ils acquièrent, on passera à

CH 68/ donc quand tu dis que tu sais pas, ou tu sais pas encore le mettre en place, c'est un problème de gestion et de contrôle de la classe dans la tâche ;

J 69 / oui, oui, je pense que c'est lié à ça ; je pense que c'est spécifique à la...je sais pas comment décoller là, il faudra que j'en parle avec Guillaume

CH 70/ comment trouver une solution pour ouvrir des voies de différenciation dans une tâche

J 71/ c'est là encore le niveau supérieur, c'est à dire qu'en tennis de table j'arrive très vite à voir quand la situation elle est dépassée par les élèves, acquisitions motrices, hein, pas parce qu'ils s'ennuient, on est bien d'accord, c'est pas ce principe-là, donc là je suis capable de fournir des...

CH 72/ c'est-à-dire quand ils réussissent assez facilement ?

J 73/ oui, par rapport à mon objectif, donc là pouf, je mets la variable supplémentaire, ça ne pose aucune difficulté, tandis que, là euh...j'ai du mal, euh..., j'ai du mal à oser aller plus vite pour d'autres et un peu moins vite pour d'autres, tu vois j'ai

CH 74/ en même temps dans cette tâche les élèves ils ont déjà, y a déjà car même au moins deux axes de différenciation

J 75/ oui, oui

CH 76/ puisqu'il y a le choix des poses, et le choix du temps de pause, finalement

J 77/ oui,

CH 78/ donc ça fait quand même de quoi mouliner pour les élèves

J 79/ oui, oui, mais même sur le choix de la pose par exemple j'aurais pu dire bon maintenant, je veux voir une pose au sol, pour perturber encore le milieu, parce que descendre au sol, et partir de sol pour repartir debout, il faut qu'ils l'organisent pour rester dans le tempo de la musique ; je peux aller plus loin, parce que on va vite voir d'ailleurs que, ben y en a qui sont faciles quoi...pourquoi je..., j'ai encore des marges de progression là-dessus, être capable de...là, Clara, Rémi, et quelques autres là, il faudrait que je passe, je leur touche l'épaule et en même temps leur dire, mets moi une pose...

CH 80/ ah ! ben tu viens d'en trouver une de façon de faire pour réguler, ce que tu viens de dire ça aurait pu être mis en œuvre dans la séquence d'avant, quand tu dis je sais pas comment faire

J 81/ je sais faire, c'est l'impact que ça va avoir sur les autres, c'est toujours ça mon truc dans cette activité de danse où on se regarde, c'est comment les autres vont apprécier le fait que certains fassent pas...(*surprise, rire*) c'est marrant ce que je dis parce qu'il y en a plein qui font pas ce qu'ils devraient faire dans les tâches, et c'est pas pour ça que la classe dégénère, mais moi en même temps là je vais leur dire vous me faites un truc qui est pas annoncé aux autres ...C'est perturbant, là ça me perturbe en tant que prof...qu'est ce que ça va engendrer chez les autres ? est ce qu'ils vont le faire ? est ce qu'ils vont être attirés par eux ou pas ? est ce

que ...mais je vais essayer ça...je vais essayer, je vais me donner cette liberté là que de proposer des variables de complexification en cours de situation pour les meilleurs et d'observer ce qui va se passer au niveau du groupe : est ce que ça perturbe, perturbe pas ? est ce que c'est utile ou quoi ? est ce que ça les désorganise pas ? on va voir

*<il s'arrête sur une posture d'enseignant décentré de la gestion >*

J 82/ ça quand on en est là ! c'est bien ! (*sourire de satisfaction*) et là, on va me voir plusieurs fois dans la vidéo comme ça

CH 83/ tu dis là ça veut dire quoi on en est là ?

J 84/ C'est le signe, ça m'ennuie d'utiliser ce mot mais c'est là je pense qu'on commence à être efficace

CH 85/ pourquoi ça t'ennuie d'utiliser le mot, c'est par rapport à...

J 86/ oui, j'aime pas la terminologie euh...je fabrique pas des machines à laver, quoi, c'est pas des avions que j'ai en face de moi, c'est pas...je m'enferme pas là dedans mais, c'est de l'interaction l'enseignement quoi, c'est des élèves et moi et une APSA, quoi, et je suis complètement tributaire d'eux, je peux super bien planifier ma truc faire une préparation de séance super chiadée, etc...s'ils ont décidé qu'à un moment donné ils se laisseront pas enfermer dans une situation qui leur convient pas pour un tas de raisons que j'ai évoquées tout à l'heure, ils iront pas quoi ; donc ce que je voulais dire par là c'est que ça, quand on voit un prof, qui est là, et de élèves qui agissent, je pense que n'importe que conseiller péda peut dire, là il se passe des trucs là.

CH 87/ Là tu veux dire, ta position dans la salle ,

J 88/ ma position dans la salle et...

CH 89/ le fait que tu aies les mains derrière le dos ?

J 90/ ouais, le fait que je suis à l'extérieur, je suis à l'extérieur des élèves pour les regarder est signifiant d'un niveau, d'un niveau d'enseignement, pour moi, en EPS, c'est signifiant d'un niveau d'enseignement ; si demain, je vais voir une séance, et je vois un prof dans cette situation là, attention, il faut y mettre un cadre, c'est pas le prof qui va discuter avec le collègue et qui se fout de savoir ce que font ses élèves hein ! La situation a été organisée, les élèves sont en train d'agir ; je suis à l'extérieur pour les regarder agir, et regarder leur motricité ; ça c'est signifiant d'un niveau d'enseignement ; moi si demain j'étais conseiller péda et j'ai à faire à des étudiants qui en sont là ; je me dis là on est dans la voie du succès. Voilà, donc pour moi c'est clairement un indicateur de mon petit succès à moi, c'est-à-dire que j'ai mis trois ans pour en arriver là quoi ! j'ai bataillé mais j'en suis là !

CH 91/ c'est une chose que tu n'étais pas capable de faire en démarrant, quand tu as démarré l'activité ?

J 92/ non, incapable ! non parce que même si la situation avait tourné, j'aurais considéré qu'il faut que je sois dedans pour la maîtriser ; j'aurais pas pu m'excentrer comme ça pour prendre le temps de lire une motricité, pour regarder ce qui se passe, à tel point que je vais même prendre le temps de regarder, et puis comme rassuré par la situation je vais aller voir mon petit dispensé et je vais aller gérer le problème avec lui, pour le remettre dans la situation e travail ; donc, ça j'aurais été incapable ; parce qu'il faut pas croire que j'avais pas vu qu'il y en avait un de dispensé

CH 93/ donc tu as fait démarrer ta séance et c'est après que tu vas aller t'occuper de lui...

J 94/ oui, exactement, et ça voilà, pour moi c'est...j'avais souhaité arrêter la vidéo là-dessus parce qu'il y a ça, parce que y a ce moment là

*<En lien avec le souci antérieur de ne pas perdre le contrôle de la classe :>*

J 95/ quand t'es stressé t'as besoin d'arrêter la classe pour te détresser et poser la situation ; en fait c'est une nécessité pour te détresser que d'arrêter la classe, pour reprendre la main ; ton stress ne sera conjugué que si tu as repris la main sur le groupe ; tandis que là j'ai pas du tout de stress donc je peux me concentrer que sur

ceux pour qui à un moment donné la tâche dérègle, elle marche pour le reste, j'ai pas besoin d'arrêter le reste ; c'est pas le... j'ai pas suffisamment d'indicateurs qui me disent que ma tâche est pas bonne ; j'ai 3, 4 élèves comme ça, de façon épurée qui à un moment donné ne sont pas dedans ; ben je vais prendre les 3, 4 élèves et on trouvera une solution, c'est tout

CH 96/ donc tu alternes ces moments où tu regroupes la classe, t'as des indicateurs, un signal d'alerte qui te dis là, y en a trop qui sont en train de déraper ;

J 97/ là y a nécessité à ce que je regroupe tout le monde, là y a pas nécessité à ce que je regroupe tout le monde

CH 98/ et ce qui te donne ce stress c'est quand tu t'aperçois que la tâche elle fonctionne pas comme tu le souhaites ou bien maintenant tu l'as moins

J 99/ mais c'était a priori avant, c'est-à-dire qu'avant même de rentrer dans la séance j'étais stressé ; j'étais stressé 48 heures avant quand je la préparais ; le paroxysme arrivait au moment où j'allais prendre les élèves dans la cour de récréation, ça se calmait quand je rentrais dans la salle parce que je me disais maintenant il faut que je sois concentré sur ce que j'ai à faire, donc je voyais ma séance se dérouler sous mes yeux sur mon papier ; j'avais tellement bossé dessus que je la connaissais par cœur si tu préfères ; donc après il y a le... ça déroule, comme ça et puis toi tu es dans la logique de faire dérouler le truc, c'est-à-dire que quelque soit ce qui va se passer, toi ton truc c'est à 9h et quart t'as dit que tu ferais ça ; 9h vingt t'as dit que tu ferais ça ; 9h 35 t'as dit que tu ferais ça ; tu regardes ta montre et tu fais en sorte que ça déroule comme c'est prévu et tu t'occupes pas de savoir ce que font les élèves alors que maintenant, si j'ai prévu 4 trucs et qu'ils en font 3, et bien ils en font 3 ; même s'ils en font 2 c'est pas un souci hein ! si la deuxième chose est super intéressante et que ça mérite qu'on s'y arrête pour construire un truc autour de ça, on va construire un truc autour de ça ; ça me pose pas problème, pas du tout, c'est là où on sait qu'on a franchi une étape.

*<J s'exprime sur la constitution du répertoire avec ses différentes classes>*

J 100/ dans les premiers cycles, je prenais beaucoup de ce que proposait Guillaume, je le présentais et ils travaillaient ; c'était un peu très descendant, très prescriptif, je vous montre ce qu'il y a à faire ; avec ce système là, je montre pratiquement plus ; je crois que cette année, j'ai rien montré, c'est-à-dire que ça a été tellement riche en productions que j'ai pas eu à montrer quoi que ce soit, donc en fait en partant de ce que eux créent on peut rentrer dans la danse urbaine sans difficulté, mais il y a une phrase que j'ai écrite, il faut que je la lise, c'est ce que je disais tout à l'heure, je pense que, ça représente bien ce que... le hip hop il est plus l'objet mais le moyen de se mettre en danse

CH 101/ alors vas-y précise un petit peu

J 102/ c'est-à-dire qu'avant pour moi le hip hop, c'était l'objet d'enseignement : on apprend à faire du hip hop ; maintenant c'est qu'un moyen de se mettre en danse ; c'est-à-dire que j'utilise la logique interne, ou la philosophie de l'activité, les problèmes de rythme, des grandes idées générales, qu'il y a du break dance et du top dance, danse debout, danse au sol, mais je l'utilise uniquement pour les amener à se mettre en motricité dansée, et après eux ils créent et ils font leur hip hop à eux, leur danse urbaine à eux, c'est pas moi qui vais leur dire, le hip hop c'est ça et on va apprendre ça

CH 103/ et là par rapport à tes, ce que tu appelais tes états d'âme qui te faisaient culpabiliser à mort... tout ça c'est derrière ? c'est autre chose ?

J 104/ ah complètement

CH 105/ ton rapport à la pratique sociale de référence a changé

J 106/ oui, je crois énormément aux formes de pratique scolaires, avant même que ce soit un objet de débat

CH 107/ et à ce moment là, tu n'y croyais pas ? il y a 3 ans ?

J 108/ je pouvais pas m'inscrire dans cette logique là pour l'instant parce que j'étais dans un souci de déroulement d'organisation, d'animation, d'organisation de séance, de faire en sorte que...je pouvais pas poser, intellectualiser ma pratique comme ça, je pouvais pas la percevoir comme ça

CH 109/ donc qu'est ce que tu mets derrière maintenant, quand tu es en cycle hip hop ou danse qui part du hip hop, qu'est ce que tu appelles cette, quand tu dis je crois en une forme de pratique scolaire

J 110/ ma forme de pratique scolaire, elle obéit à minima à la logique interne de l'activité, c'est-à-dire, il y a des passages debout et des passages au sol ; je pense vraiment que ce qui caractérise le hip hop c'est davantage le passage au sol que le passage debout, parce que maintenant y a des formes de pratique comme le raga ou d'autres qui sont imbriquées dans le hip hop et d'ailleurs le hip hop va de plus en plus chercher dans le contemporain, donc c'est surtout au sol que ça se passe, c'est surtout au sol qu'on identifie qu'on est dans la danse urbaine et sur les freeze : c'est deux moments forts de la danse urbaine, et inversement là les contemporains s'inspirent énormément de ce que font les danseurs de rue de ce point de vue là ; donc pourquoi vouloir m'arquer bouter sur, le sol ce serait du 6 steps, du 4 steps ect... finalement ils vont pouvoir créer des choses au sol qui sera à leur portée parce que créée par eux, qui sera partagée donc beaucoup plus facile à enseigner, ça aussi c'est quelque chose de fort parce que c'est construit par eux

CH 111/ C'est-à-dire ?

J 112/ ben donc c'est identifié comme possible ; c'est un élève qui l'a fait c'est pas le prof, c'est pas descendant, c'est pas Gulliver, quoi, c'est pas de la science fiction, c'est construit par un autre, si l'autre l'a fait il y a des chances pour que je puisse le faire ; c'est un peu comme en acro, quand t'imposes un code qui est venu d'internet et que tu construis un code avec tes élèves, ils ont pas du tout la même implication dans leur code ; donc cette forme de pratique m'intéresse parce qu'il y a un répertoire qui est possible, si j'étais en contemporain je sais pas si ce serait jouable, moi ce qui m'intéresse c'est ça : en même temps je suis sur une logique de rythmique et d'obéir à une logique de debout et au sol et en même temps on peut s'appuyer là dessus par la création de ce que eux font, moi ça me sort, ça me permet de me sortir complètement de l'activité de monstration et à partir du moment où tu as bien organisé ta tâche, la motricité tu la fais évoluer euh...j'ai écrit quelques variables par exemple sur le passage au sol, j'aurais pas été capable de le faire au départ ; passage au sol c'était je vais vous montrer le 3 steps, je vais vous montrer le 6 steps, à partir du 3 et du 4 vous allez m'en inventer un, point, et pas plus hein, ne me compliquez pas la vie ; en plus il va falloir que je l'assimile moi, parce que ça aussi ; parce que ça, la contre partie de ça, c'est que tu peux pas lâcher complètement la main, c'est à dire qu'il faut que tu repères ce qu'ils ont créé, et après moi j'ai 3 classes de 5<sup>ème</sup>, donc on crée un code à 3 classes ; donc chaque classe va produire ces choses et le répertoire sera fait à partir des 3 classes

CH 113/ alors ce choix de cumul des productions, c'est ...qu'est ce qui le motive ? qu'est ce qui t'a organisé pour faire comme ça , ce qui est différent de ce que fait G

J 114/ moi ce que je trouve intéressant c'est qu'ils s'aperçoivent de ce que font les autres avec moi aussi, tu vois il y a l'idée qu'on partage des choses communes avec les autres classes, je trouve ça super intéressant pour eux ; ça élargit l'éventail et moi ça me permet de pas avoir trop de possibles dans ce qu'ils font eux, parce que ça partirait vite...on s'en rend pas compte mais ils créent énormément de choses alors après il faut sélectionner énormément de choses ; alors je m'aperçois souvent qu'il y a 2, 3 choses qui sont sympas et que eux identifient comme sympa ; donc ça évite de partir dans tous les sens, je l'ai annoncé au départ, j'ai dit je prendrai deux éléments de votre classe, deux éléments de la classe de l'un et deux de la classe de l'autre, et ça nous fera un code ; ce qui est exigé de ma part, c'est le piège, c'est que je moi il faut que j'assimile ce que mes élèves ont proposé pour pouvoir le présenter aussi

CH 115/ et qu'est ce qui t'amène, comment tu les retiens ? Parce qu'on voit pas cette phase où tu retiens où tu dis

J 116/ quand ils pratiquent, on va faire le système du cercle, en général : on est tous en cercle, ils viennent présenter leurs figures ; à la fin de leur enchaînement je dis, est ce qu'il y a des figures qui vous ont plu , ils

vont me dire ah oui, celle là et celle là , je dis OK, on les repasse, donc les copains viennent au centre représenter leur figure, je dis est ce que vous pensez qu'on peut l'apprendre, est ce qu'elle est pas trop dure, si il y a unanimité là-dessus, on se met au taf, donc ils deviennent prof les élèves, sur les rôles sociaux c'est vachement intéressant ; ils assimilent et en même temps qu'ils assimilent moi j'assimile, je me mets dans un coin et j'apprends avec eux

CH 117/ donc ça veut dire que tout le monde apprend le déplacement ou la figure d'un groupe ; et ce sont les élèves qui choisissent ce qu'ils vont retenir comme intéressant ?

J 118/ oui, alors après moi dans la chorégraphie finale ils ont une frange de liberté, c'est-à-dire que si dans le code il y a un truc qui ne leur convient pas ; ils pourront en réinventer ;

CH 119/ donc ces éléments là ils devront être réinvestis obligatoirement ? pas tous ?

J 120/ pas tous, les déplacements non, c'est juste dans les premières phases du cycle pour les amener vers la danse, ils pourront les utiliser mais c'est pas obligatoire ; par contre les passe passe, ce que je te disais, le travail au sol qui est spécifique du hip hop, je le garde : il y avait 6 figures pour le passe passe et 6 figures de freeze,

CH 121/ qui sont dans le code ? et qui pourront être réutilisées ou qui doivent être réutilisées ,

J 122/ y a un freeze et un passe passe du code imposé et après, il y a une phase libre, dans laquelle il y en a qui ont fait que du code, ils ont voulu à tout prix faire deux passe passe et deux freeze, ils ont fait deux passe passe et deux freeze, mais du code, parce qu'ils s'y retrouvaient ; c'est rassurant pour les élèves, dans la phase de chorégraphie finale, d'avoir un endroit où pouvoir aller chercher des idées quand on n'en a pas, la fameuse boîte à idée, surtout pour ceux qui ont pas forcément une aisance

CH 123/ là dans ta façon de construire le répertoire, je vois une différence avec la façon dont le construit Guillaume ; c'est qu'il intervient lui, pour dire on va garder ça ; toi, tu fais participer les élèves à cette construction

J 124/ oui, oui,...oui, moi je donne mon avis, hein dans le cercle, je fais partie de mes élèves, je donne mon avis, je dis celle là je l'ai appréciée, celle là je l'ai appréciée, mais si c'est pas retenu c'est pas retenu, je vais pas m'angoisser avec ça, quoi, ça m'angoisse pas plus que ça ; maintenant, mes états d'âme, j'en ai pas trop à partir du moment où la motricité qui va être proposée, à partir du moment où je considère que j'ai quelque chose de relativement simple dans lequel tout le monde peut aller et quelque chose de relativement compliqué dans lequel quelques uns vont pouvoir aller ;

CH 125/ oui donc tu construis en fait, il faut qu'il y ait un éventail de possibilités ; et toi quand tu dis et ça ça me plait

J 126/ de toutes façons, avec les variables que je mets en place dans la situation, je sais nécessairement que je vais avoir des choses simples et des choses compliquées, c'est obligé et je sais pratiquement à coup sur que va sortir des passe passe très proches de ceux pratiqués en hip hop, qu'on peut voir dans des vidéos, comme je vais avoir du basique, donc je suis pratiquement certain que les élèves vont aller de l'un à l'autre ; y a ceux qui sont sur la stratégie de je veux quelque chose de simple donc ... et puis y a ceux qui eux même présentent leur truc en disant moi, ce truc là , j'y tiens hein ; et pour l'instant, c'est la première année que je fonctionne comme ça, j'ai pas eu de souci sur le choix ou ... y a assez, enfin je trouve qu'il y a consensus quand on les voit passer, quand on les voit travailler au sol, il y a assez consensus sur la figure qu'on les figures qu'on choisit

CH 127/ d'accord, on va plus loin ? vers ce qu'on a retenu ?

J 128/ Alors ça aussi, ça a pas été proposé par Guillaume ; c'est des discussions que j'ai eu avec Sandra<sup>53</sup> qui fait l'option danse avec les 3èmes ici en fait ; et elle elle me dit qu'elle a besoin de passer par une phrase, en

---

<sup>53</sup> Il s'agit d'une autre Sandra

danse elle a besoin d'imposer une phrase à ses élèves pour pouvoir les comparer plus aisément les uns aux autres et pour les obliger à apprendre en fait, parce que en danse, on a besoin de répéter les gestes et de les connaître, de les apprendre par cœur quoi, et c'est vrai que si je laisse trop sur l'aspect créatif des choses, y a rien qui est imposé et à un moment donné c'est important, même s'ils ont un cahier des charges de commande final, dans la chorégraphie, ce serait pas mal que je puisse comparer les élèves les uns aux autres dans une autre forme de pratique qui serait une pratique plus imposée ; donc j'ai trouvé un compromis en fait, qui m'a coûté en énergie, c'est-à-dire je me suis dit je vais créer des phrases

CH 129/ qu'est ce que tu veux dire ça m'a coûté en énergie ?

J 130/ je t'explique : je vais créer la phrase mais ils vont la terminer, donc je vais faire fifty /fifty ; j'impose une partie de la phrase et je vais utiliser ce qu'ils sont en train d'apprendre, passe passe et freeze pour terminer la phrase mais ils vont la terminer avec une proposition à eux, donc 3 classes, 3 phrases

CH 131/ pourquoi 3 classes, 3 phrases ?

J 132/ puisque derrière chaque classe va me proposer des choses certainement différentes

CH 133/ derrière ?

J 134/ c'est-à-dire que dans la situation qui va arriver après, ils sont obligés de créer un passe passe et un freeze, donc ensuite on va définir, après la 5<sup>ème</sup> ou 6<sup>ème</sup> leçon on va définir ce freeze là et ce passe passe là pour la phrase imposée

CH 135/ collective ?

J 136/ collective ; donc ils seront évalués individuellement, un juge, un danseur, et le danseur devient juge

CH 137/ en dehors de leur chorée ça ?

J 138/ en dehors de leur chorée, il seront évalués en face à face : juge /danseur ; tu dances pour moi, et moi je t'observe avec des indicateurs précis, pour rendre compte de ce que tu as fait et cette phrase c'est la première partie que j'ai imposé et vous vous terminez par la descente au sol, le passe passe et le freeze ; voilà...donc heu...c'est pas mal, ce système là

CH 139/ et quand tu dis que ça t'a coûté de l'énergie ?

J 140/ que ça m'a coûté de l'énergie par ce que je devais me taper...(sourire) je devais me taper ! je devais apprendre les 3 phrases ; il fallait que je connaisse ce qu'ils allaient faire quoi, à minima, donc il fallait que je retienne pour les 3 classes les 3 phases finales

CH 141/ D'accord

J 142/ les 3 descentes au sol, les 3 passe passe et les 3 freeze qu'ils allaient faire, parce que je les reprenais parfois avec eux ; il fallait que je puisse corriger et leur dire c'est pas ce mouvement là qu'on avait prévu ; le juge à la fin, il va évaluer le rythme, il va dire globalement si le danseur est dans le rythme ou pas et il doit évaluer chacun des mouvements qui était prévu : est ce que tu aies ou est ce que tu sais pas ? La danse c'est aussi apprendre des gestes et être capable de les reproduire, donc est ce que tu es capable de les reproduire ? est ce que tu les as appris et tu les maîtrises suffisamment pour les reproduire ou pas , donc chaque fois que le danseur ne faisait pas le geste qui était prévu, ou sortait trop du geste, on mettait une croix, comme en gym, et après on comptabilisait le nombre de croix et plus t'avais de croix et plus tu t'écartais de...voilà

CH 143/ donc cette phase de reproduction, là de, c'est quand même quelque chose qui reste...

J 144/ oui, j'ai pas voulu l'abandonner, j'ai eu une discussion avec Sandra, je me suis dit c'est intéressant et en particulier si ces élèves là choisissent en 3ème l'option danse, ils seront préparés à ce type d'activité ; ça leur tombera pas des nues ; il y avait aussi un continuum par rapport à ce que propose Sandra en 3<sup>ème</sup>

CH 145/ Et toi, donc tu te retrouves là dans une situation, que tu

J 146/ que j'aime pas trop, oui

CH 147/ que tu utilisais beaucoup dans le cycle précédent, donc où tu es en train de montrer, et tu dis que tu aimes pas trop

J 148/ oui, mais c'est momentanément là puisque, t'as vu au bout de ¾ d'heure globalement ils la maîtrisent quoi, les 3 phrases à 8 temps ils la maîtrisent, je cherche pas un truc compliqué, je crée un truc assez simple que tout le monde puisse rentrer dedans, qui les met en activité de danse, ils sont plus dans l'activité marchée classique ; ils s'appuient si tu préfères sur ma chorégraphie pour entrer dans l'activité de danse, ils sont pas livrés à eux mêmes donc c'est aussi intéressant

CH 150/ Et toi quand t'es en train de leur apprendre, tu te sens comment là ? tu te sens confort ?

J 151/ Oui, oui oui, je suis pas en souci et puis tu vas voir que je fais des va et vient comme tout à l'heure en fait hein, je montre, après je change d'espace, je vais à droite, je vais à gauche, je remontre dans l'autre sens, et après je quitte, je vais aller voir ailleurs pour voir un peu si j'y suis pas, pour regarder un peu ce qu'ils font ; et puis après avec l'aménagement du milieu que je vais te montrer après ; ça va me permettre de pouvoir conjuguer les 2

CH 152 Alors on va y aller

*<A propos de la situation avec aménagement du milieu >*

J 153/ en plaçant l'aménagement, en faisant ça là, plutôt que de pas baliser les choses, en balisant cet espace là et en disant, l'idée générale c'est de faire déplacer les jambes autour de l'axe des bras ; ça suffit déjà pour faire entrer dans la notion de passe passe, sans leur dire que c'est des passe passe ; ça arrivera à la leçon suivante et rien que là, rien que ça, quand je vois ce qu'ils ont produit certains, je peux te dire que la séance d'après c'est parti à dix mille à l'heure

CH 154/ et là cette idée de faire ces petits espaces c'est toi qui l'a inventé ça ?

J 155/ oui

CH 156/ d'utiliser les plots comme ça pour...

J 157/ oui parce que je voulais quitter, je voulais plus rester, je voulais plus rester dans la monstration, tu vois en me disant, si je sors de la monstration comment être certain qu'ils vont se déplacer sans me faire de la quadrupédie, comme en gym par exemple, partir à Pétaouchnock, tu vois, je voulais que ça reste dans la logique de hip hop, c'est-à-dire qu'il y ait vraiment un travail sur... limité dans l'espace, en fait et qui consiste à jouer sur un déplacement quadrupédique mais sur place, tu vois, parfois même tripédie hein parce qu'on passe, on est, on a systématiquement une main, un pied au sol, mais pas tout le temps, donc... il faut que je trouve une solution quoi, donc en premier temps je vais réduire l'espace pour les obliger à rester à l'intérieur et je vais rajouter simplement une consigne verbale, l'idée du train inférieur qui tourne autour du train supérieur ; est ce que ça suffira ? ça marche quoi... et après je me suis amusé, j'ai dit maintenant vous allez me faire la même chose en faisant passer une jambe devant l'autre, maintenant vous allez me faire la même chose mais je veux que vous passiez du ventre au sol, au ventre au plafond, après je veux que vous fassiez la même chose, mais en regardant devant derrière

CH 158/ donc ça, ce que tu es en train de dire, tu l'avais pas fait à ce moment là

J 159/ non c'est arrivé la semaine d'après

CH 160/ c'est un choix de pas l'avoir fait ? c'était pour installer la situation ou bien c'était...

J 161/ là c'est ; ouais, exactement, là c'est dans ma logique, tu sais, dans cette logique de... les séances doivent s'imbriquer ; donc là le dispositif ils le connaissent dans ma prochaine séance, je perds pas de temps sur le dispositif : ils vont me voir installer les plots, pof ils vont savoir ce qu'ils ont à faire, tout de suite, et après j'ai plus qu'à afficher au tableau mes variables ; je dirai là on va commencer à jouer sur heu... les pieds tournent autour des mains, maintenant on va jouer sur, je veux que vous ayez vu au cours de votre déplacement, les 4 murs, je veux que vous ayez vu le sol et je veux que vous regardiez le plafond

CH 162/ et comment t'es...ce type de consigne là c'est...tu l'as puisée où cette idée de...de faire bouger ces consignes,

J 163/ Tout seul... (*silence*) tout seul, en prenant le temps à la maison, au fur et à mesure des cycles en me disant, il faut que je sorte de...il faut que je quitte la monstration, il faut qu'ils créent, comment je peux faire en sorte qu'ils créent sans avoir à montrer ? alors, je montre un petit truc là, juste pour leur donner une idée, pour pas qu'ils partent complètement nus, mais heu...à la rigueur, les 3 petites merdouilles que j'ai fait, c'est pas ça qui est intéressant, c'est que, c'est la consigne et l'espace, et en jouant sur la consigne et l'espace, ça va suffire pour créer des choses

CH 164/ et ton choix de...tu aurais pu dans cette situation, heu...donner 4 plots à chacun ou par 2 pour qu'ils se regardent, mais t'as choisi de faire des îlots et autre chose autour

J 165/ oui, ça c'était lié à la leçon du jour, je voulais qu'ils aient la possibilité de continuer à intégrer la chorégraphie imposée, donc qu'ils...si j'avais fait que des îlots et donc travailler que ça, il aurait fallu après que tous en groupe travaillent la chorégraphie imposée, tu vois ça me prenait 2 temps, alors que là dans le même temps, je peux faire les 2, mixer ; en même temps c'est très fatigant le travail au sol, je l'ai pas oublié ça, j'ai vu mes élèves en pâtir

CH 166/ quand tu dis je l'ai pas oublié...

J 167/ je l'ai pas oublié parce que je l'ai vu au fur et à mesure de mes séances, je me disais heu...tu sais ce souci de vouloir les voir pratiquer, c'est bien, mais on se rend pas compte aussi de la dépense énergétique qu'ils font quoi...moi j'ai fait une formation en volley y a pas longtemps ; une demi journée de volley, je suis rentré avec des courbatures, j'avais oublié que j'avais des muscles...en haut quoi, donc je réalise, on oublie trop souvent, y a des moments où on croit qu'ils activent pas mais y a des moments où ils activent, ils activent, ça leur coûte très cher et on est tellement préoccupé par les faire travailler qu'on se dit, non mais c'est pas grave, c'est pas grave, ils iront boire plus tard, etc...mais non mais attend...c'est un sacré boulot quoi, fais 2 passe passe au sol, tu vas voir ça donne une...bon, donc du coup je me suis dit là, l'alternance des 2 ça leur permet de récupérer sur la phase de chorégraphie où c'est plus une concentration mentale de visualisation des gestes, d'appropriation des gestes mais ça me demande peu de dépense énergétique motrice et de l'autre côté je peux descendre au sol pour tenter un truc et quand je suis fatigué, hop, je reviens, donc j'ai un va et vient comme ça, ça me permet d'avoir les 2 taches dans l'une et en même temps ça me permet d'avoir ...

CH 168/ et toi comment tu te distribues sur les 2 tâches, on peut regarder un petit peu?

J 169/ alors là mon souci, je suis...j'ai été plus...accaparé par ce qui se passait au sol parce que j'étais en relation à la séance qui allait arriver, tu vois, et j'ai moins focalisé sur la partie chorégraphique, alors que j'aurais très bien pu...deux trois fois, j'ai vu des éléments, tu vois qui commençaient déjà à s'écarter de la chorégraphie de départ, tu vois, des gestes qui étaient pas bons etc...j'aurais pu revenir en disant, non, je t'ai pas montré ça, mais je t'ai montré ça, je t'ai pas montré ça, mais je t'ai montré ça (gestes à l'appui)...quand ils font un lock par exemple, ils font beaucoup de locks avec les coudes en fait, au lieu de locker avec les poignets, donc j'aurais pu déjà intervenir sur des problèmes techniques, tu vois, je l'ai pas fait

CH 170/ et tu les avais vus...

J 171/Oui ! Oui, oui.

CH 172/ mais c'était pas ce qui t'organisait

J 173/ben non, ce qui m'intéressait c'était de voir de qui allait se passer au sol, tu vois

CH 174/ D'accord

J 175/ donc ça c'est nouveau, ça ; l'aménagement du milieu c'est nouveau

J 176/ toujours pareil, j'illustre ce que j'entends par la pose

J 177/ tu vois Tommy qui est souvent à coté de ses pompes en danse, c'est un super sauteur de haies mais...ben il y est allé , tu vois, souvent on se dit, l'artifice de la tâche, la magie de la tâche, etc...ben ceci dit, de foutre 4 plots, ça invite à un truc quoi, de banaliser les choses aussi parfois ça, ça donne envie d'aller...un milieu aménagé c'est plus attrayant, c'est plus ludique, ça donne envie de faire des choses qu'un milieu où y a rien quoi, où on se contente de consignes verbales, ben le fait de créer un espace comme ça de création, c'est quand même sympa et ce qui est bien c'est que ils se regardent tous quoi ???moi je crois...vraiment en danse y a des évolutions, le fait qu'ils se regardent, les obliger à prendre le temps de se regarder ça procure beaucoup plus d'évolutions que tout ce que je peux raconter moi, souvent ; si on revient sur la situation du bonjour, tu te souviens à un moment donné, Clara se trouve seule je danse avec Clara, je leur dis simplement, le bonjour c'est un contact, ben la première chose qu'ils ont fait c'est de regarder ce que je foutais avec Clara, comme par hasard, tout le monde a fait un jeu au pied, je sais pas si tu t'en es aperçue, dans tous les bonjours y a pratiquement un jeu au pied, alors qu'ils y avaient pas pensé, ils avaient pensé à utiliser les mains, ils avaient pensé à utiliser les épaules, mais les pieds ils y avaient pas pensé ; ben j'aurais pu...plutôt que de le dire, le simple fait de s'observer, quand ils se regardent, y a plein de trucs qui enrichit l'ensemble du groupe, des fois on passe trop de temps, on culpabilise parce qu'en tant qu'enseignant on se dit, il faut que ce soit toujours toi qui délivre le message qui leur permet d'apprendre, mais la plupart du temps on fonctionne par imitation

CH 178/ L'imitation, elle peut se faire entre pairs comme elle peut se faire avec l'enseignant mais

J 179/ ça marche super bien l'imitation, ils apprennent énormément par là les élèves, avant même que tu leur aies expliqué les fondamentaux ou les techniques et là ça marche vraiment, en danse c'est très porteur, donc c'est pour ça que je dis là si y a une activité où j'ai besoin des rôles sociaux c'est super important en danse ; c'est là où, je...je...où je la manipule le plus

J 180/ en gym on a beaucoup de filles, ou de garçons, qui mettent leur mains comme ça, au lieu de mettre les mains à plat, tu vois, donc ça c'est des truc qu'on va corriger à la séance suivante

CH 181/ tu les as...

J 182/ ah oui, j'ai vu, j'ai vu, ce qui me permet tout de sui...dans la séance suivante, je vais revenir sur ce problème de mains, et sur le problème des pieds par rapport aux mains, de travail de l'axe des pieds, d'écart par rapport aux mains

CH 183/ et là tu choisis de laisser faire

J 184/ oui, là oui, oui parce que je veux simplement m'appuyer, je veux que, je veux que mes élèves, les figures que je vais retenir servent d'illustration au travail de la semaine d'après, on va arriver, je vais placer mes plots, je vais dire aujourd'hui on va rentrer dans ce qui me paraît moi super intéressant dans le hip hop c'est toutes les phases au sol, ce que vous avez commencé à faire la semaine dernière, vous le saviez pas, ça s'appelle des passe passe, aujourd'hui ce que je vous propose, c'est qu'on crée des passe passe et qu'on les retienne dans notre code de référence, comme ça on aura une boîte à idée et si dans la phrase chorégraphique je vous impose des passe passe, vous pourrez aller puiser dedans, vous serez obligé d'en prendre un et vous pourrez aller puiser dedans s'il vous manque des idées

CH 185/ J'ai le souvenir, dans la première auto conf, que tu te posais des questions , sur la, sur ce qu'on pourrait appeler la structuration didactique du cycle, c'est-à-dire, sur les moments où il fallait proposer...commencer à construire...afin qu'ils arrivent à construire leur propre répertoire pour aller vers la situation de référence...et il semble que là y a des choses qui se sont installées, construites en terme de progressivité, ce que tu appelles les ponts, j'ai l'impression que tu as une trame de cycle déjà conçue, qui peut bouger en fonction de leurs réponses mais a priori tu sais où tu vas de la première à la 8<sup>ème</sup> séance

J 186/Oui, Oui

CH 187/ C'est quelque chose qui semble nouveau, enfin moi par rapport aux questions que tu te posais et que tu posais à Guillaume dans les premières auto conf, il me semble que là y a

J 188/ C'est, c'est oui, ça fait partie, enfin en tout cas ça rend les apprentissages plus efficaces quand tu sais où tu vas ; ça c'est clair, ça t'organise énormément ; après euh ... euh ..., ce que je dis toujours, voilà, je sais où je veux aller mais ça va dépendre essentiellement de mes élèves...je peux avoir une idée de là où je veux aller, euh...c'est l'idée des programmes en fait, ça t'organise sur ce que tu veux faire, mais après, tu vas dépendre de tes élèves, et y avait des élèves qui vont y aller très vite, là où t'as prévu d'aller ou là où les programmes ont prévu de les amener et puis t'as des élèves qui vont y aller moins vite quoi, donc après la force de l'enseignant c'est ça quoi, trouver avec les élèves moins vite les solutions et pour ceux qui vont plus vite, des aménagements particuliers etc...c'est comment organiser un groupe d'élèves nombreux, 26 ,27, 28, 30 élèves, dans la société contemporaine, avec des difficultés d'écoute, etc...et comment les amener...mais oui, ça m'organise, le fait de savoir qu'on va faire une chorégraphie, le fait de savoir que dans cette chorégraphie je vais y attendre ça et ça et ça, ça organise, ça organise complètement mon cycle ;

J 189/tu vois sur mon papier, en fait là je vais me balader pendant qu'ils travaillent et je vais repérer les passe passe qui m'ont intéressé, je vais aller les noter

CH 190/ Parce que moi, je croyais que le papier il servait à repérer leur nom parce que tu les connais pas encore tous

J 191/ non, non, c'est juste l'idée d'aller noter les figures qui m'intéressent

CH 192/ mais tu leur dis pas

J 193/ Non, sur lesquelles je vais m'appuyer la semaine prochaine ; y a un je sais pas si t'as vu sur les freeze, il monte en ATR sur un bras, alors que je leur ai dit, dans la construction, je veux que la figure soit stabilisée 3 secondes ; il choisit le plus complexe, stabilisé sur 3 secondes c'est...mais pourtant ça existe en hip hop ça, mais ils le stabilisent pas 3 secondes ; y en a qui le stabilisent beaucoup plus, tu vois, mais c'est pas nécessaire, et puis tiens ça, on va l'utiliser

CH 194 /Je reviens un petit peu, par rapport à la discussion qu'on a eue tout à l'heure, là t'es en train de dire, je repère des choses qui m'intéressent, comme Rémi, ça existe en hip hop, c'est-à-dire, c'est toi qui repère dans ce qu'ils ont proposé les éléments que tu vas rapatrier dans le répertoire,

J 195/ Oui

CH 196/ et tout à l'heure tu me disais que c'est eux qui choisissent on se met tous en rond et on choisit ?

J 197/ dans l'introduction de la séance suivante ; je repère ce qui m'intéresse pour introduire la séance suivante, d'accord ? et après, ça reste dans le répertoire parce que c'est admis collectivement, c'est collectivement partagé par le groupe pour que ça rentre dans le code de référence, ça y rentre ; c'est pas admis collectivement par le groupe, ça y rentrera pas

CH 198/ j'ai pas bien compris alors ce que tu dis, introduction dans la séance suivante ; c'est-à-dire que ça, tu vas le proposer ?

J 199/ ça, je vais le proposer en introduction de la séance suivante, c'est-à-dire que ce que j'ai retenu moi sur mon papier, ce que j'ai arbitrairement retenu sur mon papier parce que ça m'a interpellé moi, ça va être un support pour introduire la séance prochaine

CH 200/ c'est-à-dire tu vas t'appuyer dessus leur montrer, leur proposer ?

J 201/ voilà, je dis et bien Rémi, tiens t'as fait ça la semaine dernière, aujourd'hui on va attaquer les passe passe et les freeze, vous l'avez peut être vu, Rémi la semaine dernière il a fait ça ; tu peux le montrer Rémi ce que tu as fait la semaine dernière? Boum, voilà, ben ça c'est un freeze en hip hop, vous voyez, le freeze qu'a choisi Rémi, c'est pas le plus simple hein ! Y en a qui se sentent de le faire là ?...un gros silence, méga silence, forcément Rémi il est gymnaste hein...bon, mais y a Léa, elle a proposé ça, tu peux montrer Léa ? voilà, ben, un freeze ça peut être ça et ça peut être ça et entre ça et ça, y a plein de choses à faire ben voilà, maintenant on va construire les plein de choses qui manquent entre les 2, et on va en retenir quelques formes, boum, ils créent pas là là ..., le cercle ! on fait notre cercle, allez ! on y va !

CH 202 / donc y a un rituel là sur la

J 203 /ouais,

CH 204/ sur la forme de travail,

J 205/ouais

CH 206 / avec ce cercle là, comme les « bonjour », hein

J 207/ exactement

CH 208/et qu'ils ont retenu à la fin ceux qui se tapaient les fesses

J 209/ oui, oui

CH 210/ les deux qu'ils ont plébiscités donc c'est ces deux-là qui vont intégrer le répertoire ?

J 211/ oui, c'est sur ce principe là, et après donc on reforme le cercle, on retient les formes de pratique qui nous intéressent le plus, moi je fais simplement noter le nom des élèves, je garde les initiales en fait, ou bien le nom de la figure, et voilà, après elle va aller dans le code, et puis...alors le top du top après ce serait, soit de pouvoir filmer les séquences, soit photographier le freeze, tu vois, et le faire apparaître...

CH 212/ comme un code gym en utilisant les tice

J 213/ exactement, exactement

CH 214/ et donc là par exemple, on peut imaginer que dans la séance prochaine, t'auras retenu le freeze de Rémi, le freeze de Léa et le freeze de Tartempion, et à partir de là ils vont eux, s'en construire d'autres ?

J 215/ oui...en utilisant l'aménagement du milieu et les consignes progressives que je donne : tu regardes devant, derrière, à droite à gauche, tu regardes en dessus, tu regardes en dessous, tu...tu passes les jambes devant, tu passes les jambes derrière, tac, tac, tac...donc heu...est ce que tu suis ma logique ?

CH 216 / oui, là je suis, j'essaie de bien comprendre ton processus là, notamment comment tu prends, tu t'appuies sur les réponses des élèves, pour euh...pour faire avancer, hein c'est ce que t'es en train de faire et qui est très nouveau, par rapport à y a 3 ans, dans ta façon de

J 217/ ah oui ! ah oui !

CH 218/ de fonctionner...donc là tu vas retenir, tu notes sur ton petit carnet, tu retiens un passe passe

J 219/ oui

CH 220/ 2 passe passe, 3 passe passe dans la séance, c'est ça ?

J 221/Oui

CH 222/ donc tes critères pour les retenir, c'est quoi, toi ?

J 223/ euh...j'ai, j'ai...en règle générale, c'est l'esthétisme et...la complexité : il est esthétique et relativement facile à apprendre, tu vois, et la complexité du ...et la complexité

CH 224/ pour que biomécaniquement il pose un problème

J 225/ exactement

CH 226/ d'accord, donc tu en retiens, après tu vas les proposer ; et après les élèves, qu'est ce qu'ils vont

J 227/ et ben ; ils...

CH 228/ ils vont les transformer ? ils vont les travailler ?

J 229/ à partir de mes consignes

CH 230/ d'accord

J 231/ c'est pas, Rémi a fait ça, comment vous pourriez faire évoluer ce truc, parce que ça c'est...

CH 232/ c'est Rémi a fait ça, maintenant mettez vous sur le ventre, mettez vous sur le dos ?

J 233/ voilà : ça c'est un freeze ou ça c'est un passe passe, Rémi a proposé un passe passe, c'est celui là, il est relativement complexe, je sais pas ce que vous en pensez, si vous avez envie d'essayer, vous demandez à Rémi, il vous montre, vous l'essayez, moi maintenant c'est, dans ce carré là, vous allez me faire un passe passe en utilisant telle variable, c'est-à-dire, je veux que les jambes tournent autour des bras, je veux que...vous passiez par les 4 murs, que vous ayez regardé les 4 murs sur les 8 temps, je veux que vous ayez regardé tête en bas et tête au plafond...

CH 234/ mais...

J 235/ et là du coup, ça leur permet de construire, pas forcément ce qu'a construit Rémi est en train d'en construire d'autres, en fonction des variables que je lui ai données, et une fois qu'ils ont construit plein de choses, ils se posent ; alors ce que j'ai pas fait avec eux mais que j'ai fait avec d'autres par exemple, c'est que je réunissais des groupes de...des zones, pour qu'ils se regardent les uns les autres et ils retenaient 2 , 3 formes de pratique qui les bottaient, tu vois, tous ensemble et quand on reformait le cercle, par exemple, on ne présentait que les 2 , 3 formes déjà... on ne présentait plus que les 2 , 3 formes de pratique retenues, ce qui fait qu'on avait, 5,6,7, 8 formes de pratique en gros, maximum, alors que d'habitude, je fais passer tous les élèves dans le cercle, donc heu...en leur demandant de me présenter ce que eux avaient, ce qui leur avait le plus plu dans ce qu'ils avaient créé, à partir de tout ce qu'on avait fait....

CH 236/ je voulais revenir sur cette phase parce que c'est la phase dans laquelle tu disais que dans toutes les activités de création tu te sens pas bien, tu tournes comme un lion en cage, donc j'aimerais voir où est le lion, là maintenant...je sais pas si tu te souviens de tes remarques, à ce moment là, tu disais, je sais pas quand est ce qu'il faut intervenir, qu'est ce qu'il faut leur dire, et t'étais vraiment dans un moment qui te convenait pas

J 237/ mmm

CH 238/ ce qui...semble avoir changé depuis

J 239/ mmm...j'ai pas forcément la réponse hein, mais mon appréhension à ça n'est plus...n'existe plus...je pense que c'est lié aussi au fait que le milieu soit aménagé et que tout le monde a bien compris ce qu'il y a à faire dans ce milieu là, c'est important, y a un cadre qui organise l'autonomie à un minima mais y a un cadre qui organise quand même, c'est très important ; une fois que tu t'es aperçu que les élèves sont rentrés, acceptent l'aménagement du milieu qui est proposé et les règles de fonctionnement qui sont proposées, y a plus de raisons d'avoir peur, donc tu peux t'écarter, prendre le temps de lire...après qu'est ce qui fait que dans cette lecture, tu vas retenir des choses, tu vas intervenir...peut être que c'est implicite...alors moi, c'est lié à la séance suivante, ce que je dis depuis tout à l'heure, c'est-à-dire que ce qui va me faire réagir c'est ce que je vais voir qui va m'être utile pour m'appuyer sur la séance suivante, c'est euh...ça pourrait être dans la phase de chorégraphie imposée revenir sur les éléments techniques de cette chorégraphie imposée ; tiens tu fais ça pourquoi tu ferais pas...c'est pas ce que j'ai montré, tu devrais plutôt faire ça...c'est quand un élève coince

CH 240/ oui, c'est ce que t'es en train de faire là, apparemment, quand je vois que...

J 241/je veux pas rentrer dans le domaine, à ce moment là, technique parce que je sais que je vais l'aborder la semaine d'après mais quand je vois un élève qui est effectivement en position de pompe et qui souffre, je dis tiens rapproche tes pieds ou tes mains, tu verras tu auras déjà un peu moins mal, et je rentre pas plus dans le détail que ça ; euh..ca peut être, toi t'as l'impression que tu t'es pas déplacé mais déjà le fait de croiser tes jambes, c'est déjà un déplacement, donc, c'est de le rassurer aussi ; je suis plus dans des postures de rassurer l'élève et de l'accompagner dans cette phase de création, pour pas qu'il s'inquiète que clairement dans une phase de...on leur apprend pas au sens, y a une technique à apprendre là ; ils apprennent des choses parce qu'ils...on leur permet d'aller dans la construction ; toujours cette préoccupation de passer d'une motricité classique à une motricité dansée ; à partir du moment où je les aide à entrer là dedans, je les mets en situation

d'apprendre des choses, mais y a pas !!!! c'est pas...c'est pas A plus B au carré quoi, c'est pas une formule à apprendre

CH 242/ tu peux préciser là ce que tu...

J 243/ c'est-à-dire qu'il y a pas un objet d'enseignement précis, particulier de l'ordre de la technique, qui serait transmise par le prof, qui serait nécessairement à être apprise par l'élève pour entrer dans une activité de danse...la danse c'est pas nécessairement ça...c'est parfois, simplement en jouant sur des choses, provoquer une motricité dansée et on a un repère à partir du moment où elle sort de la motricité humaine classique

CH 244/ donc là-dessus, il me semble que ton point de vue, y compris sur la danse hip hop a évolué

J 245/ oui

CH 246/ parce que j'ai le souvenir que tu, tu t'interrogeais sur ça on le garde, on le garde pas, euh...non, j'ai peur que là on soit pas dans le hip hop, donc ça je vais pas le garder et...je me rappelle des petits qui faisaient le AK, tu te rappelles et Guillaume qui disait ça, on garde, plutôt que d'avoir une page blanche, et toi tu disais je garde mais ça me fait un souci énorme, alors que maintenant tu vas leur dire là, un peu plus loin dans cette séquence là, vous faites ça, oui, c'est bon, gardez ! donc y a une transformation de ton point de vue sur l'activité

J 247/ je suis plus en adéquation avec ce que je pense de l'EPS et des formes de pratique des activités physiques dans le cadre de l'EPS, scolaire quoi, euh...je, je me réconcilie avec moi même ; j'ai toujours pensé que c'était une absurdité de s'imaginer qu'après 8 séances de foot on allait avoir des tirs cadrés à 15 mètres, c'est d'une utopie extraordinaire et je suis pas étonné que Metzler propose le passeur bloqueur

CH 248/ quand tu dis je me réconcilie avec moi même

J 249/ ben ça veut dire que je suis traversé par une formation initiale et un courant culturaliste que j'ai peut être mal interprété, que j'ai vécu comme quelque chose de très arc-bouté sur les logiques internes de l'activité, et si on fait un bloqué en volley ball c'est inadmissible et ça passe pas, ça sort de la logique interne, avec ce que mes élèves sont capables de produire, dans le cadre scolaire, dans un contexte qui est le cadre scolaire, donc avec peu de ballons, des terrains tels qu'ils sont, des élèves qui sont là, mais qui sont pas toujours là pour les bonnes raisons, donc avec tout ça et je me dis, il y a forcément une forme de pratique physique, qui est pas loin de celle qui pourrait être, de celle qui organise les sportifs mais qui peut pas être celle là, c'est pas les mêmes conditions, c'est pas les mêmes objectifs, c'est pas les mêmes buts, etc...et je suis toujours dans cette dualité là, mais là, je suis de moins en moins et je pense qu'il y a des formes de pratique scolaire qui font que on est obligés de passer par un aménagement très très important pour leur permettre de rentrer de progresser et de prendre plaisir à...on peut peut-être...on peut faire un matheux, hein...d'un débile on peut faire un matheux, on lui fait faire 17heures de maths par jour on lui fait rentrer le truc à coup de bras, à coup de pieds ETC...ça va rentrer, mais à un moment donné, c'est plus du plaisir, c'est l'enfer quoi, et peut être que ça peut se faire avec des maths, dans la limite du stock disponible, voilà, mais ça fera pas quelqu'un de brillant et d'intelligent, ça va faire quelqu'un qu'est capable d'appliquer des théorèmes, des postulats, de résoudre des problèmes...alors que une APSA...d'abord je suis pas un danseur de hip hop et puis dans le temps qui m'est imparti c'est impossible de les amener à la danse si c'est très contraignant, dur pénible, enfin moi le passeur bloqueur, depuis que je mets ça en place avec mes élèves en difficulté en volley, ils s'éclatent, et donc ils viennent en volley avec plaisir d'apprendre ils sont plus dans le refus, dans le déni à passer leur temps à ramasser des ballons par terre et ça va dans tous les sens, ils s'éclatent ! bien sûr j'essaie de pas rester au fait qu'ils s'éclatent, ils apprennent forcément des trucs, mais voilà, ils ont envie d'y aller, ben là c'est pareil, il vaut mieux, il vaut mieux éviter de passer par « 6 steps » si on est pas foutu de l'apprendre, on aurait galéré etc...et ben autant qu'ils fassent...c'est très riche parce que de toutes façons ce que je te disais tout à l'heure avec cette variable de complexification c'est que ce qui est proposé dans les mouvements les plus difficiles, les élèves ont envie d'essayer de le faire, donc ils vont sortir d'une motricité simple pour aller vers une motricité complexe aussi, quoi : j'ai envie de faire ce que fait Rémi, j'ai

envie de faire ce que fait Clara, d'ailleurs dans la phase de chorégraphie imposée on a retenu le mouvement de Clara

CH 250/ on va y aller vers la fin là

J 251/ je l'ai vu ça, ça c'est parti dans le code ; c'est-à-dire que quand on a travaillé la séquence d'après sur les passe passe et tout je leur ai dit, bon, ce qui serait intéressant c'est qu'on arrive à partir debout et à descendre au sol, et que, une fois qu'on est en bas on puisse remonter, mais y en a pas des trucs qui pourraient nous aider à remonter, et Jérémy, tu peux nous montrer la toupie ? C'est quoi la toupie ? ce que t'as fait sur les fesses la semaine dernière, je t'ai vu, j'ai bien vu ce que tu faisais... d'ailleurs je l'ai laissé, tu verras dans la partie chorégraphie on l'a repris ; donc ils produisent des trucs et je m'appuie sur ce qu'ils produisent ; en hip hop, sur les séquences vidéos que m'a laissé Guillaume, on le voit souvent ça,

CH 252/donc tu utilises les outils, les séquences vidéos pour alimenter, pour prendre des repères

J 253/ moi pour m'enrichir oui, pour voir si c'est, si y avait des blocages comment je pourrais proposer un truc pour débloquer, tu vois ; régulièrement, je me visionne une ou deux cassettes, tu vois, un ou deux extraits de ce qu'il nous a laissé sur les CD ; et puis, ; et puis je dis, c'est tellement foisonnant ce qu'ils produisent dans les classes, ils produisent tellement de choses que... et là... la toupie...

CH 254/ j'ai pas bien compris ton système de numérotage

J 255/ les garçons c'était impair et les filles pairs ; les garçons je les faisais évaluer entre eux et les filles entre elles, ou alors j'ai fait un pair et impair ; pour être certain qu'un garçon évaluait une fille j'ai numéroté et j'ai dit le 1 évalue le 3, le 2 évalue le 5 etc ...

CH 256/ oui d'accord et tu souhaitais qu'une fille évalue un garçon, hein c'était ça

J 259/ oui , oui...j'ai joué là dessus sur le cycle, parfois les filles s'évaluent entre elles, parfois les filles évaluent les garçons, parfois les garçons évaluent les filles ; dans les rôles de chorégraphe aussi ;

CH 258/ et puisqu'on est là-dessus filles et garçons ; après quand t'as composé tes groupes, tu les as fait mixtes, pas mixtes ?

J 260/ alors, je leur ai dit qu'en règle générale, les élèves qui avaient, les groupes qui avaient les meilleures notes c'étaient les groupes mixtes, je leur ai dit faites ce que vous voulez, j'ai pas pu imposer hein, et j'ai eu 2 groupes mixtes, ils ont fait partie des 4 meilleures notes des 3 classes ; c'est, je sais pas pourquoi mais c'est comme ça, es groupes mixtes ils produisent toujours des trucs différents

CH 261/ et tu laisses malgré tout le choix

J 262/ oui, oui parce que le danger de vouloir imposer c'est d'aller contre la production ; si je demande une mixité et que à l'intérieur, il y a pas un réseau minimal d'amitié, tu vois, de connivence, ça fonctionne pas, ils se bagarrent, ils se bagarrent au sens où ils produisent pas, quoi, c'est contre productif, donc à un moment donné effectivement, est ce qu'on va vers l'affinitaire, pas de l'affinitaire ? y a des moments où ça peut être très productif, y a des moments où ça peut être contreproductif ; peut être que c'est mieux de faire jalonner les 2 aussi, je sais pas ; moi dans mon cas, je...y a...je laisse libre en disant toujours, voilà, mon expérience me dit que les groupes mixtes ont généralement de meilleures notes et produisent plus et mieux ; maintenant, je vous l'ai dit, ne me dites pas que je vous l'ai pas dit à la fin du cycle, et je m'appuie souvent sur les 4 dernières leçons, puisqu'on est souvent sur la phase de création sur les 4 dernières leçons, ils le voient puisqu'ils passent régulièrement, ils se montrent régulièrement ; je dis regardez, ils le voient, c'est c'est...là j'ai du mal à expliciter pourquoi, mais, c'est plus riche , dans les portés, dans les...dans les connivences qui se jouent c'est plus riche, 2 filles un mec comme 2 mecs une fille

CH 263/ on va vers ta dernière séquence

CH 264/ c'est quoi ces « touctouctouctouc »

J 265/ je m'organise, je pense en moi même, c'est rien, , c'est rien

CH 266/ et c'est...c'est parce que t'es plus speed ? ou c'est parce que...

J 267/ oui, c'est un moment, oui, c'est un moment de...y a un changement de situation, ils vont passer en évaluation, ça me stresse peut être un peu plus...mais pas plus que ça

J 268/ Voilà ça, depuis la séance 2, et même de la séance 1 pardon, on est sur dette logique là de passer d'un observateur qui, spectateur naïf quoi, qui va regarder mais c'est beau c'est laid, à essayer d'armer, d'outiller les observateurs d'indicateurs pour observer, pour regarder, et donc quitter cet observateur naïf pour être un observateur plus averti et les préparer petit à petit à cette... à cette situation où il va falloir qu'ils évaluent, donc des indicateurs simples pour l'instant, qui me paraissent simples à aborder pour l'instant, c'est la commande, est ce que ce que j'ai demandé c'est présent ou pas, ça c'est facile à voir ; un peu plus délicat à voir c'est le tempo, le tempo ça les oblige eux du coup...c'est bon pour eux et bon pour les autres parce que eux ça les oblige à compter et à vérifier, ça les met sur la problématique de la séance : le tempo, l'acquisition du tempo, et du coup ça leur évite d'être des spectateurs bêtes, qui vont réagir bêtement à l'arrivée : alors c'est mon copain j'applaudis même si c'est nul et si par contre je l'aime pas, quoi qu'il arrive même si c'est bien je critique négativement ; ça, c'est quelque chose qui va jaloner tout le cycle

CH 269/ et c'est quelque chose qui est nouveau ?

J 270/ oui, qui est nouveau et qui rentre de plus en plus dans mes pratiques ; en natation, la dernière formation continue qu'on a eu natation, euh...O R il est rentré par la natation de vitesse, avec un dispositif très intéressant de zones sur 12,50m et il a beaucoup insisté sur le travail des actions propulsives, pour aller vite, et je me suis aperçu, là pareil, le fait de regarder, de faire sortir mes élèves de l'eau, d'accepter de les faire sortir, de pas pratiquer au sens nager mais pratiquer en observant ce que faisait tel ou tel élève, ça bouste à une vitesse ! ça va 2 fois plus vite que si j'avais passé mon temps à crier, rentre poignet cassé, pousse et tracte ; c'est super significatif, beaucoup sur les repères sensitifs aussi, tu vois : nager poings fermés, nager poings écartés etc...c'est des trucs qui marchent super bien, donc l'observation est super importante, très utile, voilà et les rôles sociaux c'est phénoménal, donc je m'écarte aussi, parce que je suis préoccupé par les écarts de niveaux donc très dans la séance, peu à l'écart, et le fait que j'ai 2 dispensés c'est génialissime ; donc les rôles sociaux, c'est important et là ça me permet de l'illustrer à travers la danse quoi ;

CH 271/ et tu choisis de les mettre face à la glace ?

J 272/ ils sont pas toujours face à la glace, mais je sais même pas s'ils se regardent dans la glace ; j'ai pas regardé leur relation à la glace, en fait ; moi ça m'aide quand je suis face à la glace de les voir

CH 273/ parce que tu les as derrière toi

J 274/ oui, ça permet de leur tourner le dos, tout en les regardant, ils peuvent pas faire ce qu'ils veulent ; moi ça m'aide mais eux, est ce qu'ils s'y regardent je sais pas...c'est, c'est...l'écoute...apprendre à se regarder et apprendre à s'écouter, franchement c'est...un boulot...si ça pouvait traverser toutes les disciplines, ce serait génialissime parce que y a un vrai problème ; aujourd'hui, même dans un bon bahut comme celui là, on se le dit tous les jours avec les collègues, quand on arrive à faire une phrase qui dure plus de trente secondes, pour écouter c'est...et de 6<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>...y a...ils n'écoutent pas et du coup, y a des millions de questions, on a fini la phrase et y a des millions de questions qui sont sur la phrase qu'on vient de finir, c'est pas possible, est ce qu'on parle mal le français...et entre eux c'est pareil

J 275/ voilà...ce qui est intéressant c'est l'activité de Rémi sur la toupie, tu vois personne par contre va le dire, tu vois ; je m'attendais à ce qu'il y en ait un qui me dise...notamment celui qui évaluait Rémi ; je m'attendais à ce qu'il me dise, mais dans la commande est ce qu'il y avait euh...

CH 276 / ben vas y passe la !

CH 277/ donc là t'as remarqué la toupie, et t'as pas voulu la mettre en évidence ?

J 278/ non ça m'a éch...j'avais remarqué mais ça m'a échappé ; j'ai vu son travail de préparation et je m'attendais pas à ce qu'il la mette là, tu vois, je pensais qu'il allait se limiter à son passe passe et à son freeze

mais sans passer par la toupie, donc du coup je l'ai gardée, quand on a travaillé la séquence suivante quand il a fallu qu'ils passent du passe passe au freeze on a utilisé la toupie de Rémi ; ça c'est un moyen par exemple de passer d'une étape à l'autre : soit on bloque sur le passe passe, on se donne 2 temps de pause en fait en restant sur une posture bloquée de chaise par exemple et on attaque son freeze, soit on peut trouver un élément de liaison

CH 279/ et là quand tu dis respecter la commande, est ce que sur la commande t'es exigeant sur le...sur la durée des séquences, ou bien est ce que t'as...il me semble que t'as une souplesse là

J 280/ y avait 2, oui, y avait une souplesse, là le minima des chorégraphies c'est de faire au moins une minute

CH 281/ non mais là juste sur la séquence là ?

J 282/ alors, sur cette séquence là, y avait la reproduction de la phrase, le passe passe et le freeze, il fallait voir cdes 3 trucs là

CH 283/ voilà mais après, le nombre de temps accordé à chacun...

J 284/ le nombre de temps c'est pas grave, au départ j'avais dit 4 temps puis après rapidement pendant la situation, j'ai dit non, faites le évoluer aux 8 temps, si vous passez en 8 temps ça me dérange pas ; c'était libre, du coup, tout le monde n'a pas terminé en même temps

CH 285/ voilà c'est ça, mais ça, ça c'est pas gênant ?

J 286/ non...non, moi ce qui m'intéresse dans la commande, c'est plus répondre à un cadre, parce que en permanence ils sont obligés et soumis à répondre à des cadres dans l'activité scolaire, donc c'est important qu'ils sachent que voilà, on a un objectif, pour arriver à cet objectif, ça passe par ça, telles et telles choses, que le prof attend telles et telles choses ; apprenez à répondre à ces telles et telles choses ; parallèlement, vous avez le droit d'incorporer des choses à vous, c'est ça aussi qui est intéressant avec la danse, mais apprenez à gérer une rigueur, une...donc la commande, oui, il faut qu'elle y soit et si elle y est pas, ils sont pénalisés, fortement, donc y a commande en terme de choses à l'intérieur, y a commande en terme de temps aussi, puisque les chorégraphies en phase finale ont entre une et une minute trente maxi

*<en fin d'auto conf retour sur les notes de Jérémy à propos de sa séance>*

CH 287/ tu parles de dissipation utile, qu'est ce que ça veut dire ?

J 288/ ah oui, ça c'est un truc souvent...tu vois au début j'aurais pas supporté du tout le vacarme et l'agitation qui peut y avoir, le fait de passer de la zone de création à la zone de reproduction de chorégra...tu vois ces mouvements ça me stressait, ça me tu vois, alors que ça en fait, c'est ce que j'appelle de la dissipation utile, c'est-à-dire qu'à un moment donné c'est normal que les élèves s'expriment, qu'il y ait une forme d'agitation, nous on confond souvent agitation, brouhaha, mais c'est pas nécessairement du brouhaha ; c'est comme en gym, quand d'un coup ça parle, ça agit dans tous les sens, tu dis oh la la ! Catastrophe ! Qu'est ce qui va arriver ? t'as l'impression que t'es en danger en fait, mais pas du tout, ils sont en train d'apprendre quoi, et du coup, parfois on les stoppe dans leurs apprentissages, par souci de l'ordre, tu vois ; donc la dissipation utile c'est celle là, c'est arriver à trouver la bonne nuance entre la dissipation utile et la dissipation qui elle est inutile, qui va provoquer...

CH 289/ et tes repères pour différencier les 2 ?

J 290/ euh...ben, généralement c'est euh... c'est euh... le ton, le ton des voix utilisé par les gamins, tu vois ; quand ça hurle c'est que c'est mauvais signe quoi ; donc quand ils ont un ton plutôt, que ça parle mais que ça change pas le rythme de voix c'est que c'est pas bien grave, puis que c'est organisé, c'est-à-dire, ils sont quand même, ils respectent le cadre général ; ils sont sur l'atelier par exemple, ils sont pas en dehors de l'atelier, ils sont pas en train de pénétrer dans l'atelier du voisin pour y faire autre chose ; ils restent dans leur atelier ; c'est significatif qu'il y a des échanges qui se font à l'intérieur, après oui, s'ils sortent de leur atelier, s'ils dérogent complètement à la tâche

## 2.2 Autoconfrontation croisée Jérémy/ Guillaume

Bien que réalisée, cette autoconfrontation n'a pas été retenue pour alimenter nos analyses.

## 3 ENREGISTREMENTS DE LA DYADE DANSE CONTEMPORAINE EDDY / SANDRA

### 3.1 Autoconfrontation simple Eddy (danse)

*<Première séance de Danse ; 3<sup>ème</sup> cycle de l'année ; classe de 6<sup>ème</sup> ; premier cycle de danse pour les élèves et premier cycle pour l'enseignant après le stage de FC >.*

E 1/ Des élèves que je ne les ai pas vus depuis 15 jours il faut que je refasse la prise en main ; et qu'ils se réhabituent un peu à moi, aussi, des élèves d'une classe un peu CAMIF, c'est vrai que c'est une bonne classe ; et des gamins qui s'expriment bien on va le voir après aussi et...donc ...bon, avec laquelle ça se passe très très bien, c'est une bonne classe, un bon contexte

E 2/ là je vois ici, des élèves par rapport au groupe ; ça je le vois ici à la vidéo mais je le vois pas quand je suis debout là ; ils sont un peu...extérieurs à la classe on va dire...et ça m'étonne pas, connaissant lui...

CH 3/ donc là ces élèves un peu extérieurs à la classe ça te dérange ?

E 4/ça me dérange pas, mais c'est révélateur aussi de...quand je vois ça...de l'extérieur, je me dis, c'est pas gagné

CH 5/ là tu les avais pas vu, mais en l'occurrence si tu vois des élèves comme ça...qui s'allongent, qui sont un peu extérieurs, tu as tendance à faire quoi, habituellement ?

E 6/ Alors, le gamin, lui, je le régule constamment : tu t'assois, tu t'allonges pas, il y a des règles scolaires, et en même temps je voudrais qu'il écoute ; il a le droit de pas aimer, il le devoir de faire...ces gamins qui sont heu...c'est une option...mais c'est marrant parce que...il est à l'extérieur, donc Thomas, Thomas est extérieur, on va voir plus tard mais...

CH 7/ donc là tu leur donnes les notes, c'est parce que ça correspond à un moment où le cycle est terminé ?

E 8/ je les ai pas vus depuis un moment ils sont intéressés par le résultat, ils me l'ont demandé donc je prends ce temps là pour leur donner leurs moyennes par rapport au conseil de classe qui va avoir lieu quelques temps plus tard, mais comme ils sont sensibles aux notes et que c'est une très bonne classe et y a de très bons résultats, je vais leur donner le résultat de l'évaluation sur deux activités

CH 9/ peut être qu'on va pouvoir passer là

*<Démarriage de la leçon par un questionnaire sur un spectacle présenté par une autre classe ; réaction à une réponse d'élève>*

E 10/ Alors la gamine me dit, c'est dommage, ils font tous la même chose mais un peu décalé ! Pour monter ce spectacle, j'en ai...j'ai galéré, c'était dur...et elle elle balance ils faisaient tous la même chose mais en décalé, c'est dommage ! Alors t'entends le Ah ! bon, tu prends ça dans la tête, tu te dis bon ! OK mais c'est bien ce que tu dis quand même, ça veut dire que en fait, elle elle est en train de me dire, on veut pas que tout le monde fasse la même chose, on veut faire des choses qu'on va ressentir nous, c'est ce que j'entends dans ce qu'elle dit ; la gamine, Simiane, bon en même temps, je me prends, moi mes compétences, je le prends

d'une certaine manière...pas mal parce que ...le spectacle s'est super bien passé, mais, je leur laisse la parole parce qu'ils ont vu , je voulais qu'ils aient un regard critique pour qu'ils commencent un petit peu en terme de spectateurs, c'est-à-dire qu'ils ont un regard eux, c'est leur représentation aussi et ils s'expriment pas mal, je sais pas si tu vois, en terme de prise de parole et en terme de contenu aussi, ils expliquent et pourquoi c'est pas bien.

CH 11/ Alors cette démarche, là de te référer à une pratique culturelle, hein, que ce soit scolaire, ou extrascolaire, tu l'entreprends dans toutes les activités ? ou c'est juste en danse que tu commences ton cycle comme ça ?

E 12/ Alors là, ça c'était plus particulier à ce moment là, parce que il y avait eu le spectacle samedi matin où trois classes de 6<sup>ème</sup>, on avait fait un gala de danse, eux étaient présents ils étaient venus voir leurs copains, leurs copines, les parents étaient là aussi et donc ils étaient venus voir la prestation de leurs copains, ils se connaissent bien ; ils étaient à l'école primaire ensemble et ils ont un regard, ils s'expriment sur ce qu'ils ont vu.

CH 13/ et ce gala, c'est systématique ? c'est une habitude de l'établissement ?

E 14/ alors c'est pas une habitude de l'établissement, c'est suite au stage de danse on s'est dit, à un moment donné, on demande aux gamins de construire une chorégraphie, c'est ce qu'on veut faire, on a suivi un stage...ben allez on y va , on se lance...mais je t'avoue que moi c'est la première fois ! faire un gala de danse, avec ma classe, devant les parents un samedi matin, y avait de l'enjeu aussi hein ! bon les collègues m'ont...on était que trois hein, on n'était pas quatre, puis qu'on était quatre à assurer le stage mais on n'était que trois ; allez zou ! on y va ! et en même temps il finalisait, finalisait le cycle danse, précédemment, alors c'était à cheval entre le stage qu'on a suivi ...bon ben...on se jette à l'eau , je suis satisfait de ce qu'ils ont fait les gamins, et eux je les ai eu après et ils ont un regard critique qui me semble intéressant. Donc si je reviens sur Simiane, tu prends ça tu dis bon, ça va, mais en même temps, c'est vrai que j'avais une autre stratégie pour entrer en danse avec cette classe là

CH 15/ une autre stratégie, c'est à dire ? par rapport à l'autre classe

E 16/ par rapport à la 6<sup>ème</sup> 5, y avait le stage au milieu

CH 17/ d'accord, donc c'est le stage

E18/ le stage m'a montré d'autres voies possibles d'entrée et surtout comment je pourrai enseigner avec des petits et me dire quels axes, quelles tâches je pourrai proposer aux petits et...l'idée aussi c'est comment produire quelque chose au final

CH 19/ donc comment tu la caractériserais la stratégie que tu as adoptée avec eux à la différence de l'autre classe

E 20/ ben l'autre classe, on a commencé, j'ai proposé, ils ont suivi ; là comme ils avaient vu le spectacle, j'ai voulu partir de ce qu'ils avaient vu, ce qu'ils en avaient pensé et après que...être à l'écoute des élèves pour essayer de prendre en compte ce qu'ils avaient vu, des critiques positives et constructives pour proposer autre chose qui aille plus loin que ce que j'avais fait avec la classe précédente

CH 21/ donc la classe précédente, tu dis, tu proposais ils faisaient ; est ce que cette façon de fonctionner c'est une façon qui est chez toi familière ou plus particulièrement reprise dans cette activité ?

E 22/ alors c'était plutôt dans cette activité, faire ... et je préfère faire découvrir et proposer des situations où ils vont découvrir, où ils vont construire et...plutôt que de reproduire les formes en fait, en gym, c'est pas reproduire des formes c'est on va chercher, une activité qui, je dirais, une production de forme mais pas une reproduction...et ben non ils vont découvrir, ils font me sortir des règles d'action, tandis que là en danse, je maîtrise pas l'activité, j'ai préféré rentrer sur la reproduction de formes avec la classe de 6<sup>ème</sup> 5 et avec eux peut être essayer de voir pour qu'ils produisent des formes et que après qu'ils aillent plus loin que la production de formes pour les utiliser dans une chorégraphie. Donc l'idée c'est là, je sais pas trop où je vais

encore au niveau du cycle, là, parce que je me lance, je sais pas ce que vont faire, ce que vont produire les élèves, mais je me dis, je vais essayer d'aller un petit peu plus loin que la simple reproduction de formes ; on va passer par la reproduction de formes, mais je vais pas rester là-dessus.

CH 23/ quand tu dis aller plus loin

E 24/ aller plus loin ça veut dire que les gamins déforment eux-mêmes les formes qu'on a pu voir, qu'ils interprètent à leur manière, qu'ils... y mettent une certaine interprétation, par exemple, un geste qu'au cours du cycle je vais proposer, les gamins ont déformé ce geste et en déformant ce geste ils l'ont agrandi, ils sont sortis de la verticale et puis ils ont trouvé des manières originales de proposer une vague à droite, vague à gauche ; y en a certains qui se sont mis en rond , donc ils avaient un aspect créatif que j'aurais jamais vu si...je sais pas si c'est, je pense que c'est l'activité, c'est la manière aussi de proposer une créativité des situations de création mais pas...pas totalement ouvert avec des taches on va dire semi ouvertes qui leur permette aussi de créer eux-mêmes et d'apporter ce qu'ils ont envie ; Simiane et son groupe, j'ai vu des choses...sur des mouvements qu'on a qu'on a appelés des mouvements d'échauffement, j'ai vu des transformations et je me dis...ben...j'ai pu essayer d'induire ce type de transformations mais c'est peut être pas...alors j'ai mis en place un dispositif...peut être mais voilà...donc l'idée aussi c'est avec cette classe là, qu'est ce qu'ils ont vu et comment les amener à critiquer ce qu'ils ont vu pour qu'ils fassent quelque chose de différent...bon voilà !

E 25/ Ah ! elle est gentille, elle dit ça demande beaucoup de travail derrière...elle est gentille !

E 26/ alors là pourquoi différents types de musique ? parce que je sais que les gamins ils vont me demander, dans le collège précédent, les gamins ils amenaient leurs musiques, je passais un temps fou à passer les musiques, à choisir

CH 27/ tu le faisais à quel moment ? pendant le temps du cours ?

E 28/ pendant le temps du cours, donc c'est ...parce qu'ils m'amenaient les musique dans le temps du cours donc c'était ingérable, pendant ce temps ils travaillaient pas, il fallait un temps fou pour les rattraper et bon du coup je faisais pas cours pendant ce temps là et c'est pas...c'est pas comme ça que je fonctionne ; donc c'est pour ça que je veux pas qu'ils choisissent leur musique, là au stage on avait plusieurs répertoires de musiques, j'en ai choisies certaines ; d'ailleurs je vais en choisir plusieurs au fur et à mesure, mais je laisse pas la porte fermée par rapport aux gamins ; si jamais ils m'amènent en début et que je puisse écouter juste avant le rassemblement et je valide ou je valide pas et je dis pourquoi ...mais on avait eu cette discussion en stage, c'est vrai que c'est un inducteur la musique, ça induit les réponses des gamins, mais je vois les gamins selon le type de musique, d'ailleurs au fur et à mesure du cycle selon le type de musique ils réagissent différemment

CH 29/ et toi qu'est ce qui t'organise pour choisir une musique ?

E 30/ qu'est ce qui m'organise ? c'est ce que je veux qu'ils fassent surtout d'abord...enfin ce que je veux qu'ils fassent, oui...ce que je veux qu'ils...qu'ils créent à travers un ...à travers un support musical

CH 31/ donc tu choisis une musique par rapport à une ambiance qu'elles produisent ? par rapport à un tempo ? par rapport ...

E 32/ alors tempo...là je te suis pas (*sourire*) je suis pas...

CH 33/ par rapport à la vitesse ?

E 34/ oui, par rapport à la vitesse de la musique...par rapport à...c'est pas vraiment...c'est un support, inducteur, mais à la limite...peu importe la musique, c'est un support...ça va les aider pour la danse, mais peu importe...par contre y en a que je ne sélectionne pas de musiques parce que je pense qu'elles sont contre productives et qu'elles ne vont peut être pas amener une richesse au niveau de la créativité des gamins...voilà !

E 35/ le groupe des rétifs

CH 36/ là tu peux arrêter, tu dis le groupe des rétifs, tu les trouves comment tes élèves là ?

E 37/ Ah là, ils sont, ils écoutent, ils sont attentifs mais je sais qu'ils écoutent, ils sont attentifs parce que je les connais bien, mais je sais qu'ils rentrent, comme moi, en stage de danse, ils rentrent avec les pieds devant, donc ils vont freiner, donc en même temps comme je sais qu'ils me ressemblent, ben, je les appelle les rétifs, mais bon, je prends en compte ; ça veut dire que je vais toujours leur laisser une porte ouverte et leur laisser le temps d'entrer petit à petit ; là concrètement je sais qu'ils sont rétifs, ils l'ont été au cours de la séance mais je sais qu'au cours du cycle, ils sont entrés

CH 38/ et cette façon de présenter la séance et toutes les situations qui vont venir tu le fais systématiquement ?

E 39/ oui

CH 40/ dans toutes les activités ?

E 41/ dans toutes les activités, on va faire ça, pourquoi ? pour que ça soit clair pour les enfants pour qu'ils sachent où ils vont, séquence 1 séquence 2 séquence 3, le problème c'est qu'ils oublient après mais ça donne un cadre ; c'est cadré dans le temps, voilà on va faire ça, ça et ça... à la fin on a un bilan, voilà on a fait ça, ça et ça, c'était bien c'était pas bien, on va voir pour la prochaine fois... c'est un rituel un peu de présentation en fait... parce que en même temps, les gamins, on va faire quoi monsieur ?

CH 42/ c'est un rituel que tu utilises dans les activités où tu es familier, que tu as pu retrouver et remettre en place.

E 43/ là plus que dans une autre activité parce que là, je maîtrise pas bien l'activité

CH 44/ donc t'as besoin davantage

E 45/ alors je structure, on va faire ça en premier, on va faire ça en deuxième, on va faire ça en troisième, on va faire ça en quatrième ; j'ai mon cadre, après le cadre il est pas hyper défini parce que je sais que s'il faut faire une régulation, je vais changer au fur et à mesure... en fait je me lance à l'eau hein ! comme le spectacle hein... comme le gala, on se lance et puis on verra....

E 46/ là construire une chorégraphie dès la première séance, je me dis oh ! c'est chaud mais bonne classe, sur la classe de 6<sup>ème</sup> des gamins qui tournent bien, le langage qui est bien maîtrisé, je me dis on va essayer

CH 47/ le langage...

E 48/ c'est-à-dire quand je parle en disant on va faire ça, on va utiliser tel verbe et... ils maîtrisent bien donc par rapport aux gamins de ZEP, je me dis bonne classe, donc on peut commencer la chorégraphie et en même temps c'est les faire jouer à danser

CH 49/ donc ça te paraît quelque chose d'important dès la première séance

E 50/ qu'ils jouent qu'ils prennent du plaisir, je me dis que ceux là je vais les récupérer peut être si je les fais jouer à danser... bon peut être, c'est une ambition, parce que je suis pas sûr d'y arriver, mais bon on verra... comme je disais tout à l'heure, on y va, on se jette.

*<Eddy se met en situation de démonstration devant ses élèves >*

E 51/ « On commence », c'est chaud hein... (*sourires*)

E 52/ » On commence » t'as pas entendu ?

CH 52/ dans ton ton ? donc comment tu te sens à ce moment là

E 53/ et ben là c'est pas évident parce que je vais me mettre devant les élèves et on va y aller, donc là il faut se, il faut se jeter là ; ça veut dire que y a, 26 élèves, là, je vais produire les formes que j'ai appris en stage de danse ; donc il faut que je m'en rappelle déjà, c'est pas évident, comme je suis comme les élèves rétifs donc

c'était pas facile ; donc il va falloir commencer, il va falloir s'y mettre, donc c'est se jeter là , c'est pas comme une activité que je maîtrise là, on est sur l'APS « A » et le A c'est grand point d'interrogation

CH 54/ et pour autant , tu vas choisir un échauffement dans lequel tu t'exposes

E 55/ oui, mais j'ai répété à la maison avant ; mes filles à la maison elles étaient mortes de rire, je me suis entraîné hein (*rires*), je me suis entraîné ! j'ai passé la musique, j'ai préparé le cours ; à un moment donné on fait l'échauffement je voudrais qu'à partir de ces mouvements ils les déforment derrière et que ils en fassent quelque chose mais bon, il faut une base

CH 56/ et ce choix de proposer un mouvement pour après le déformer, c'est le seul qui te paraît possible ou il y avait d'autres choix possibles?

E 57/ après comme je le dis aux élèves , je vais proposer une deuxième situation, après une troisième...après on a vu déjà sur trois types de situations qu'on pouvait construire une chorégraphie, c'est l'idée que j'avais, donc euh...avec des énergies qui étaient un peu différentes....mais en même temps il faut s'échauffer, et c'est aussi un cadre l'échauffement, l'échauffement en danse, il est pas pareil que l'échauffement en athlétisme, en gymnastique, donc on va danser doucement et on va rentrer dans l'activité ; alors voilà donc c'est reproduction de formes, déformation de formes, et après les groupes m'inventent d'une séance à l'autre, donc le cadre aussi c'est un petit un peu, c'est ce qu'on avait vu avec Sandra au niveau du stage, c'était on va enrichir le répertoire

CH 58/ et cette façon de travailler, c'est-à-dire de proposer un échauffement où, tu vas te mettre face aux élèves ou dos aux élèves et te retrouver à leur demander d'imiter ta gestuelle, c'est quelque chose qu'elle a fait Sandra pendant le stage ?

E 59/ elle l'a fait passer au niveau de l'échauffement, puisque justement on faisait un échauffement et puis après, si on reprenait l'après-midi il fallait encore s'échauffer puis rajouter un mouvement, puis le lendemain pareil, donc je trouve que c'était intéressant dans le sens où, les groupes, on désigne, vous, vous allez me rajouter, un mouvement après ou 2 mouvements après, donc on va créer, on va essayer de chercher des formes corporelles et donc c' était intéressant pour s'échauffer, peut-être pas comme mode d'entrée mais pour s'échauffer ; en même temps maintenant je l'utilise énormément comme mode d'entrée

CH 60/qu'est ce que tu fais comme différence entre s'échauffer et mode d'entrée ?

E 61/ alors, s'échauffer c'est échauffement cardio pulmonaire, articulaire, quoique là, il est un peu shunter je trouve...alors différence avec mode d'entrée...mode d'entrée c'est, je voudrais qu'ils fassent une chorégraphie, je vais utiliser une entrée où ils vont créer, reproduire déformer, et à partir de là ils vont combiner ce mode d'entrée à travers une chorégraphie simple en trois mouvements, quatre mouvements, cinq mouvements, trente secondes, une minute, voilà, c'est l'idée qu'il y a derrière ...on va faire ça pour que après ensemble on fasse quelque chose ; moi derrière c'est pas la danse individuelle qui m'intéresse c'est la danse à plusieurs et collectivement parce qu'il me semble que les rétifs, ceux qui mettent des freins, ils vont plus rentrer sur le collectif que si je les laisse sur une manière individuelle...on va voir les rétifs, on va les voir évoluer, au cours de la séance

E 62/ tu vois, je sais pas si tu m'as vu passer, j'ai répété hier, j'ai répété la veille, mais j'ai quand même besoin du papier pour savoir ce qu'on va faire

CH 63/ et ce papier tu vas le consulter ?

E 64/ je sais pas, je sais pas...ça doit me rassurer sûrement ; je suis sur les ressources affectives de l'enseignant là (*rires*) ...ah mais c'est trop...

CH 65/ Tu demandes souvent le silence

E 66/ oui parce que je les sens inattentifs par rapport à d'habitude

CH 67/ t'as pas la même perception que quand tu les prends dans une autre activité ?

E 68/ dans une autre activité, je leur demande c'est... peut-être plus cadré, plus... voilà, on fait ça... puis c'est la première séance là... et en même temps eux, ils sont peut-être pas rassurés non plus, donc ils l'expriment, ils font du bruit... et puis en même temps y a une autre contrainte c'est que je les ai pas vu depuis un moment, il faut que je les recadre et en même temps avant de commencer il faut aussi un petit peu se concentrer... voilà le chut

CH 69/ donc là t'as choisi 2 mouvements, pour quelles raisons tu as choisis ceux là ?

E 70/ parce que 1, on les a vu pendant le stage et comme je suis pas du tout danseur et pas du tout danseur contemporain, moi, l'aspect, mouvement qu'on peut faire en danse contemporaine j'en avais besoin ; j'avais besoin d'un répertoire

CH 71 /d'accord, donc tu as puisé dans le répertoire donné pendant le stage, d'accord... et après on vient de voir, tu dis un deux, t'as un système de comptage pour démarrer tous ensemble ? c'est important pour toi ?

E 72/ le un deux oui, c'est pour donner un top départ, et on voit bien que les élèves partent, les bons élèves on va dire puis c'est un peu décalé pour d'autres

CH 73/ et ça ça t'importe ? tu le vois maintenant ou tu l'avais vu à ce moment là ?

E 74/ je l'avais pas vu à ce moment là mais c'est pour donner un top de départ, ça me semble important de donner un repère de départ, parce que après quand je mets la musique, il me semble que... donner le top de départ ça veut dire on se concentre et on part vraiment à ce moment là.

E 75/ ça, ça me rassure parce que là au moins je vais pouvoir voir les élèves, et avec un repère Vincent, oui, un élève devant pour que de derrière ils puissent prendre un repère sur un élève ; Vincent est devant et moi je pense que je vais pouvoir partir sur le côté

CH 76/ donc tu fais passer Vincent devant pour qu'ils...

E 77/ oui, c'est un bon élève, j'ai perçu qu'il suivait bien, c'était pas compliqué... j'ai perçu mais je vois pas les élèves c'est ça qui me gêne, ils sont dans mon dos

CH 78/ et oui, tu les a pas vu parce que tu étais en train de montrer et...

E 79/ voilà, donc je vais me décentrer pour essayer de voir ce qu'ils font

CH 80/ d'accord

E 81/ oui tu vois là je vais être face aux élèves, je vais regarder ce qu'ils vont faire, ça me rassure, de voir ce qu'ils sont en train de faire

CH 82/ quand tu dis ça te rassure, c'est là maintenant en train de regarder les images que ça te rassure ?

E 83/ non c'est, à ce moment là... comme ils sont dans mon dos, je fais une activité où je maîtrise pas, ils sont dans mon dos... je suis pas sûr de l'adhésion des élèves... mais là je veux voir et vérifier que ça se met en place parce que si ça marche pas derrière, il va falloir ramer pour rattraper les élèves, je crois pas que ce soit la meilleure solution... et en même temps, moi je bouge plus

CH 84/ hmm hmm

E 85/ je me mets beaucoup moins en avant

CH 86/ donc... va plus loin dans ta pensée

E 87 alors je vais plus loin, parce que comme je ne me sens pas très à l'aise sur la maîtrise du mouvement, je me sens pas très expressif en danse, je veux pas handicaper, par le fait que je sois pas très expressif, je veux pas handicaper les élèves qui eux vont... eux ils peuvent l'être, sans que je le sois vraiment

CH 88/ oui, t'es en train de dire que plus tu vas te mettre en retrait pour laisser les...

E 89/ oui, plus je vais proposer ou plus je vais induire, ou plus...je veux pas freiner les élèves dans les possibilités de s'exprimer corporellement, voilà, je veux pas que moi je devienne un frein au fait qu'ils s'expriment

CH 90/ et tu penses que éventuellement, ta démonstration pourrait être un frein à leur expression ?

E 91/ peut être oui

E 92/ je sais pas au niveau de leur réaction, ils se marrent

CH 93/ça les amuse, tu l'avais prévu dans ce sens ou bien

E 94/ non, j'avais pas prévu, mais c'est des émotions positives, donc je me dis bon...c'est rigolo, ils font ça sous forme de jeu, ils s'amuse à danser...on est bons !

E 95/ t'as vu, pour recommencer je regarde quand même le papier hein

CH 96/ oui, t'as besoin

E 97/ Ah ! ...je...

CH 98/ sur ton papier t'as les éléments, ou t'as aussi le nombre de fois où tu vas le répéter ? qu'est ce que t'as sur

E 99/ non, j'ai juste les éléments et...moi ce qui me semble important c'est qu'ils aient un mot qui corresponde à un mouvement, quand je dis enrouler, ça doit correspondre à quelque chose l'enrouler, vague à droite...on peut dire je vais chercher la main à droite mais vague c'est (*il mime le geste*), on va faire l'image de la vague, pour qu'après, quand ils vont reproduire ou quand ils vont déformer qu'ils partent de cet élément là ; là c'est nommer l'élément, mettre un nom, mettre une appellation comme en gym y a l'ATR, c'est clair c'est net, là y a un mouvement, on va le nommer ; je crois qu'il y a 6 ou 8 mouvements, pourtant, je les ai répétés hein...

CH 100/ là qu'est ce qui se passe ?

E 101/ lui c'est un bon élève, c'est un des rétifs, il a le droit de pas aimer mais pas de faire n'importe quoi, donc tu viens à côté de moi, tu viens ici et puis bon voilà...donc ça c'est un rituel, j'ai 3 coups là ça va pas, une fois, deuxième fois, troisième fois ben tu viens à côté de moi, tu vas en prison 5', t'as le droit de pas aimer mais t'as le devoir de faire un minimum

CH 102/ ça c'est quelque chose que les élèves connaissent

E 103/ c'est l'histoire de la classe, c'est un rituel que je fais vivre constamment mais je le fais vivre pas sur ces élèves là c'est pas la peine mais sur T, sur A, sur euh des élèves qui à travers différentes activités vont être un petit peu turbulents, on va dire turbulents parce que c'est pas méchant...

CH 104/ là quand tu choisis M tu as déjà repéré qu'il était capable de le faire ?

E 105/ qu'il maîtrisait oui...mais l'idée aussi c'est de les faire participer au maximum

CH 106/ donc tu vas

E 107/ essayer de faire tourner au maximum ; là c'est les garçons qui sont devant, après les filles, l'idée, alors je sais pas si je vais le faire mais c'est que y ait plus d'élèves qui passent devant et que ce soit pas toujours le même parce qu'à un moment donné la mémorisation des différents gestes, si on le laisse qu'à un seul, l'autre derrière va uniquement suivre celui qui est devant et c'est pas intéressant, c'est pas riche ; ce qui m'intéresse c'est que tous les élèves puissent, maîtriser et qu'ils aient une mémoire de l'échauffement

CH 108/ donc la façon dont tu leur renvoies du positif « pas maaal... » c'est , tu le fais spontanément ou tu forces un peu le trait ?

E 109/ Ah ben...je...les deux ...non parce que c'était bien ce qu'ils faisaient

CH 110/ qu'est-ce que tu penses là quand tu les vois de dos comme ça ?

E 111/ quand je les vois de dos, je trouve que y a pour une première fois qu'ils apprennent le mouvement, on s'échauffe donc en terme de mémorisation, en terme d'action, ben c'est bien...c'est surtout l'enchaînement des quatre ! moi en stage de danse déjà, j'avais beaucoup de mal, c'était pas évident...et eux, ils vont très bien ; ...et puis, je les entends, ils rigolent, ils ont une émotion positive...

CH 112/ le choix de mettre deux élèves, B et H, il était prévu ?

E 113/ non

CH 114/ qu'est-ce qui t'organise ?

E 115/ un, je m'aperçois que ceux de derrière ils voient pas trop et il faut qu'ils prennent repère de manière à ce que s'ils oublient, ils se diront je vais quand même faire le mouvement, je pense qu'il faut qu'ils aient des repères et en me voyant, je pense qu'il faudrait qu'ils aient derrière d'autres repères...d'intercaler...et puis les faire tourner de manière qu'ils intègrent les mouvements...et puis en même temps c'est toujours pareil, pour les faire participer, il faut qu'il y ait une émotion positive et puis on y va

CH 116/ tu as choisi de mettre les garçons parce qu'ils y arrivent mieux ?

E 117/ Ben ils sont devant et...je me dis que les filles vont être plus intéressées par l'activité danse donc je choisis les garçons pour les valoriser...mais en même temps il faudrait diversifier les garçons et les filles...d'ailleurs cette année j'ai choisi une autre entrée, j'ai décidé de mixer au maximum pour faire entrer une valeur pour pas qu'il y ait les garçons d'un côté et les filles de l'autre.

CH 118/ les groupes que tu vas constituer pour les chorégraphies ils sont libres ?

E 119/ Là ils vont être libres ; cette année j'ai changé je suis partie sur une autre stratégie parce que je veux rentrer sur des valeurs aussi : à un moment donné on est garçons et filles, on fait du rugby , on est on est garçons et filles, on fait de la danse on est garçons et filles ; il me semble important que les garçons et les filles apprennent à vivre ensemble, à construire ensemble

CH 120/ et là tu le fais pas pour quelles raisons

E 121/ parce que j'avais pas assez d'expérience sur e que faisaient les élèves

CH 122/ donc là c'est que tu n'osais pas le faire ou que tu n'y pensais pas ?

E 123/ c'était pas mon problème, c'est pas quelque chose qui m'organise

CH 124/ tu as dit à 3 et tu n'as pas compté

E 125/ ...oui...mais en même temps j'ai donné un top départ et ils sont partis

CH 126/ le décompte il est important pour toi ?

E 127/ Ben oui...ça me semble important, maintenant quand je vois ça je me dis c'est une erreur...ben oui, il faut qu'ils se préparent, qu'ils se concentrent et après on y va

CH 128/ est important de passer par 1, 2, 3, 4 ?

E 129/ tu me parle de rituels ?

CH 130/ non, c'est pour savoir ce qui déclenche l'action parce que tu as dit on y va à 3 et finalement ça s'est passé autrement

E 131/ je crois que j'ai oublié...parce que je suis aller dire à thomas « tais toi », ils étaient calme je les ai lancés, ils étaient prêts donc le 3, il était fait pratiquement mais c'est pas génial pour les gamins

E 132/ alors j'ai pas choisi quelqu'un d'incompétent ; L c'est une fille qui est sérieuse et A je l'ai vue, elle le fait correctement, je voulais pas les mettre e échec, hein passer devant c'est une mise en danger...

E 133/ voilà, c'est la classe...tu peux pas te manquer tu te manques pas !

CH 134/ et ça t'étonne d'avoir oublié ?

E 135/ je crois que suis trop préoccupé par ce qui se passe, il y a une foule d'informations donc il faut que je maîtrise ; je suis...j'ai sorti tous les...c'est pas facile, c'est la première séance, je commence après avoir suivi le stage, donc je me dis, bon, il faut peut être pas que je fasse comme je faisais avant, c'est peut être mieux de faire comme elle nous a dit Sandra ; ça va être plus riche, plus créatif, plus dansé, on va avoir des formes corporelles plus riches...et puis tu filmes...et y a le micro, donc c'est pas pareil, donc c'est, c'est dur, c'est difficile

CH 136/ quand tu dis que tu es préoccupé c'est par tous ces éléments dont tu viens de parler ?

E 137/ C'est tous ces éléments et puis c'est aussi que ça fonctionne quoi...le gamin il faut qu'il sorte de la première séance et qu'il se dise bon voilà, je me suis éclaté en danse, je veux continuer

CH 138/ est ce que ça tu te le dis pour une première séance de hand, une première séance de toutes activités ?

E 139/ oui, les faire jouer et les motiver ; alors ça c'est un principe dans toutes les activités mais, là encore plus parce que je maîtrise moins l'activité...donc faut pas que je me manque...y a la pression ; plus les facteurs, toi tu viens filmer c'est un facteur supplémentaire

E 140/ je m'aperçois que finalement ça fait beaucoup de choses pour les gamins : lever la main droite, tourner en tectonique c'est un mouvement complexe...c'est pas évident pour les gamins

CH 141 / on voit que systématiquement tu accompagnes le geste de la parole ; est ce que c'est quelque chose que tu fais dans toutes les activités ce guidage verbal intensif u est ce que c'est particulier à cette séquence

E 142/ alors là c'est particulier à cette séquence parce que bon c'est l'échauffement dansé, c'est précis aussi ;

CH 143/ et cette précision tu y tiens

E 144/ oui, ça me rassure parce que les gamins ils vont avoir des formes corporelles esthétiques ; qui pourront être vues par eux , que je vais pouvoir voir et apprécier comme étant esthétique ; j'ai besoin de cette référence esthétique parce que mes références en balistique, ou gymniques ou..ben oui, y a une référence esthétique aussi en gym, et surtout maîtriser ses mouvements, je veux pas qu'ils fassent n'importe quoi, qu'ils se laissent tomber Je voudrais qu'ils maîtrisent...oui, c'est vrai, tu me parles de guidage...y a un guidage fort !

CH 145/ on pourrait penser qu'à un moment donné tu les laisses se débrouiller tous seuls, en ne plus rien disant, mais tu préfères encore soutenir

E 146/ oui, ça me rassure...cette année, je guide moins...c'est vrai, si je compare à cette année, je guide moins et ils sont organisés autrement, par quatre en quatre espaces, face à face, dos à dos

CH 147/ dès l'échauffement

E 148/ oui, tout de suite, tout de suite

CH 149/ donc tu n'as plus adopté cette position frontale

E 150/ je suis plus en frontal, j'ai modifié parce que je me suis dit je veux créer du liant entre les élèves, donc par groupes tout de suite, c'est d'abord celui de gauche qui fait le guide puis c'est le numéro 2 ; le numéro 3, ils tournent à tous les rôles.....mais là, là il fallait vraiment que je...que je cadre

CH 151/ quand tu dis « il fallait vraiment que je cadre » tu veux dire quoi ?

E 152/ j'avais besoin que ce soit cadré pour me rassurer

CH 153/ que les élèves fassent ce que tu leur demandes sur une tâche d'exécution, c'est ça que tu veux dire ?

E 154/ voilà ! voilà ! mais après il y a eu d'autres tâches où j'ai été moins incisif sur les types de mouvements qu'ils avaient à créer

CH 155/ et c'est important à ce moment de la séance ?

E 156/ pour lancer c'est je cadre les élèves et je les lance dans l'activité et puis c'est pour les échauffer ; même si là je vois, les enroulés, le placement du dos, c'est pas beau hein

CH 157/ et tu l'avais vu pendant la séance

E 158/ non je l'avais pas vu, et là à la vidéo je le vois et c'est vrai que y a des mouvements c'est pas très bon pour leur santé

CH 159/ et ça c'est quelque chose que tu vas ritualiser ?

E 160/ oui, chaque semaine, un groupe va me proposer un nouveau mouvement, dans l'échauffement, parce que je voudrais que ce soit un rituel, allez on arrive, on y va on met la musique et on commence tout de suite, comme ça on perd pas de temps et on se met vite en activité ; première séance y a tout à installer quand même hein on prend du temps , il fallait que je les recadre et que je les rassure en même temps

CH 161/ c'est-à-dire ?

E 162/ c'est-à-dire que danse, y avait plein de questions au départ et les garçons qui me disaient monsieur, on va faire de la danse nous ? il fallait que je les rassure qu'ils fassent quelque chose, qu'ils soient en activité et donc les rassurer c'était leur donner des choses précieuses pour qu'ils soient en activité, et on a vu des émotions positives, j'en ai entendu, et avec la musique je pense que ça va être encore plus positif et puis, après la séance je me rappelle que les gamins ont bien tourné et dans la suite du cycle ils ont bien tourné... enfin, ils ont bien tourné par rapport à mes compétences...

E 163 / je regarde le temps, là, je me dis ils ont pas de musique ça fait pratiquement 10' ils ont pas de musique.

E 163/ là ils vont reproduire des formes pour que derrière après on puisse les déformer ces formes ; pas les laisser comme ça mais les séances d'après les déformer, les réinterpréter, c'est ce qu'ils ont fait d'ailleurs

E 164 / tu vois quand tu maîtrises pas la technique derrière, c'est ce que j'appelle les temps morts... les temps morts qui... où t'as du mal après à les récupérer , bon là je le vois hein

CH 165/ parce que là, tu sais ce que tu vas mettre ? comment tu as prévu ça ? comment tu t'es organisé ?

E 166/ j'ai organisé les musiques, je les ai mises sur une clé USB, dans l'ordre, donc je sais que j'ai plus qu'à appuyer, mais le poste...

CH 167/ c'est sur un poste que tu sors ça ? ou sur ton ordi ?

E 168 / de ma clé USB je les mets directement sur le poste et après je prends la télécommande pour choisir la première la deuxième ou répéter une musique ; donc techniquement là, je tourne le dos... c'est pas ... alors je sais pas si c'est l'habitude de la ZEP, ne jamais tourner le dos aux élèves, mais j'aime pas tourner le dos... même si eux, ils sont pas...

CH 169/ donc là comment tu te situes là dans la gestion ?

E 170/ bon ben, je vois que Laetitia est un peu timide, j'essaye, mais elle veut pas ; Estelle elle y va, pas de problème, mais il faut aller vite, il faut commencer, bon Hugo, je le caresse gentiment, tu es bon, tu y vas ; on gagne du temps et on y va ; l'idée c'est que le groupe se mette en activité parce que j'ai passé du temps avec la musique, c'est pas... j'aurais dû être plus carré au niveau de la musique

CH 171/ C'est-à-dire ?

E 172/ C'est-à-dire choisir une musique, la programmer, appuyer sur un bouton et dire allez on y va

CH 173/ et toi qu'est ce que tu as fait ?

- E 174/ j'ai essayé, j'ai regardé un peu les musique, eux ils se sont exprimés à leur manière, ils ont été gentils
- CH 175/ et qu'est ce qui fait que tu as cherché c'est que tu savais pos où elle était calée, ou tu savais pas laquelle proposer ?
- E 176/ je...je maîtrise pas les musiques
- CH 177/ tu les connais pas assez ...t'avais pas prévu laquelle tu allais donner
- E 178/ non
- CH 179/ t'avais pas anticipé
- E 180/ non...non, j'avais un panel de musique sur la clé, mais par rapport à ce mouvement là...
- CH 181/ t'avais pas d'idée, donc tu laissais un petit peu le choix aux élèves par rapport à leur réaction ou bien
- E 182/ non j'essayais un peu d'écouter et voir par rapport à ...leur réaction, oui, mais heu...j'avais pas anticipé...je sais pas du tout
- E 183/ t'as vu un petit peu : lui il me regarde, moi je le regarde et il fait pas, il attend de savoir comment je vais réagir, ben j'ai pas réagi parce que je sais que c'est dur pour lui, donc là je suis indulgent parce que je suis passé par là, je suis indulgent mais je suis pas dupe : je sais que tu fais pas...on verra, je fais passer la séance
- CH 184/ donc tu avais vu
- E 185/ J'avais vu, j'avais vu parce que il te cherche du regard, mais c'est une habitude parce qu'i a besoin qu'on s'occupe de lui, en plus c'est de la danse , il l'avait dit, ça m'intéresse pas monsieur, Thomas c'est pareil, bon ben on verra, on avance..
- CH 186 : qu'est ce qui motive ton choix de changer de musique ?
- E 187/ qu'ils soient capables de faire ce type de mouvement quel que soit le support musical, oui c'est pas la musique qui est importante, ce qui compte c'est qu'ils s'expriment corporellement, la musique est u support, c'est un inducteur
- CH 188/ de ce point de vue là tu aurais pu te dire, peu importe, on laisse défiler le disque
- E 189/ oui, c'est vrai, la clé on peut laisser défiler
- CH 190/ c'est une possibilité mais c'est pas celle que tu as choisie, tu choisis de leur donner le choix
- E 191/ oui, pour varier un petit peu tout en gardant une stabilité au niveau des mouvements ; ce qui m'intéresse c'est qu'ils reproduisent le mouvement pour que la séance d'après on en rajoute deux
- CH 192/ donc ton objectif c'est de leur faire mémoriser en ce moment
- E 193/ c'est la mémorisation
- E 194/ t'as vu, tout à l'heure sur le support musical il faisait pas, là il y est allé, c'est plus rythmé, ça correspond peut être mieux à leur représentation de la danse u de la musique
- CH 195/ tu peux arrêter s'il te plait ; donc là cette séquence, ça fait un petit moment, ça fait une dizaine de minutes que tu es sur cette séquence là, quand tu la regardes, ça fait ? ça correspond à quelque chose que tu as l'habitude de faire, cette exploration
- E 196/ l'exploration à travers les différentes musiques, je l'ai fait là, je le fais beaucoup moins maintenant...parce que là, je...ben je parlais à l'inconnu, donc je me dis, je vais essayer d'observer ce que font les élèves, sur les différents supports musicaux et à partir de là, peut être qu'il y a des musiques qui sont plus adaptées par rapport à ce que je voudrais qu'ils fassent, ou par rapport à eux, la facilité...

CH 197/ et là quand tu te vois faire, qu'est ce que tu peux dire de ce point de vue là , dans les différentes musiques, est ce que tu identifies qu'il y en a qui te paraissent plus adaptées ou...

E 198/ ben il me semble que la première est assez adaptée, la plus rythmée oui au niveau motivation mais il me semble que c'est pas évident de suivre les rythmes imposés par la musique et puis...voilà, j'en garderai 2, 3 et on passerait ces 3 musiques pour s'échauffer ; là c'est long hein quand même

CH 199/ tu trouves que c'est long

E 200/ oui, je trouve que c'est long, là on est à 10, à 20', là si je fais maintenant 10', oui, on est à 10' de moins et je complexifie beaucoup plus sur des aspects chorégraphiques, face à face, en décalé, dos à dos, enfin bon, un groupe qui regarde un groupe qui passe juste sur l'échauffement donc sur ces mouvements là...là c'est long, hein, je trouve ça long...mais en même temps, je me disais, il faut que je tienne 2 heures hein, donc euh...

CH 201/ Ah t'avais ce souci là

E 202/ Eh oui ! il faut que je tienne 2 heures en danse

CH 203/ tu joues un peu la montre

E 204/ eh ! ouais...*(rires)* eh ! ouais, non mais ...ouais ouais, oui c'est ça, je joue un peu la montre !

CH 205/ cette façon que tu as de leur demander leur avis c'est de pure forme ou bien c'est que tu veux avoir leur avis ?

E 206/ je veux avoir leur avis parce qu'ils me l'ont donné tout à l'heure, ils m'ont dit des choses intéressantes, alors ça te fait peut être pas plaisir mais en même temps ils ont des choses à dire

CH 207/ donc quand tu leur demandes est ce que vous voulez qu'on essaie cette musique, tu vas suivre leur avis

E 208/ oui, on va essayer...s'ils avaient dit non, ben tant pis, on va essayer autre chose ..non, non, parce que même en gym, cette classe là, j'ai envie qu'ils adhèrent donc si je veux qu'ils adhèrent, je vais leur demander leur avis, pas spécialement sur tout mais une petite possibilité, puis bon, ils sont raisonnables

CH 209/ tu leur demande ce qu'ils en ont pensé c'est dans tes habitudes ou c'est particulier à la séquence ?

E 210/ c'est particulier à la séquence...cette année je demande aussi aux élèves mais moins parce que la classe est pas pareille, là c'est le contexte de cette classe, ils réagissent bien, je m'appuie là dessus

CH 211/ et qu'est ce que tu attends comme type d'informations ?

E 212/ j'attends est ce que c'était rébarbatif, est ce que c'était pas bien ou est-ce que c'était positif , on s'est amusé, c'était intéressant ; parce qu'à la limite c'est vrai que c'est...y a beaucoup de guidage donc c'est très, très cadré donc heu...ça pourrait être rébarbatif pour les élèves, mais en même temps, ça va lancer le cycle mais après ça va être de moins en moins cadré de ma part...après ça se réduit, c'était beaucoup moins de guidage de ma part, c'était la musique qui se lançait tout de suite, c'était partir décalé, face à face, en miroir donc c'était beaucoup plus riche en terme de procédures chorégraphiques, et puis même c'est pour les aider à construire une chorégraphie, donc qu'ils aient une base et après derrière qu'ils se déplacent si on leur donne rien pour les aider à construire une chorégraphie...voilà c'est une base de départ et puis après derrière on...-  
*(il dessine des spirales avec son doigt sur la table)*

CH 213 / donc c'est un temps que tu prends au début de cycle et après tu n'auras plus besoin...

E 214/ non

*<les élèves vont boire>*

CH 215/ donc là tu fais quoi là

E 216/ j'installe la situation qui va suivre, où ils vont devoir courir de manière originale en traversant sur une diagonale

CH 217/ d'accord donc là t'es en train de baliser les diagonales

E 218/ je balise les espaces, les diagonales et puis ça me rassure, je fais ça en HB ou...

CH 219/ tu retrouves des habitudes de prof d'EPS

E 220/ ah ! je retrouve des habitudes (*rires*) ah ! ça me rassure, ouf ! mais en même temps ça va donner des repères pour les gamins, parce que si j'organise pas les départs, d'un plot, ben qu'est ce qu'ils vont faire, ils vont couper, au fur et à mesure ils vont avoir peut être pas toute la diagonale ; tandis que là ça va donner un repère d'un plot à un autre, pour se déplacer sur une diagonale et bon, c'est important de baliser cet espace comme ça ; connaissant les élèves, c'est vrai que si tu leur mets pas des plots et qu'ils doivent partir en diagonale, si tu balises pas le départ et l'arrivée, ils vont partir d'ici, ils vont arriver là (gestes à l'appui) ils vont se cacher...non ! l'idée c'est qu'ils traversent vraiment sur une diagonale et qu'il y ait un grand déplacement et que ce soit tonique comme déplacement;

CH 221 / là il va se passer quoi pour thomas ? (*retour tardif de la pose*)

E 222/ ben il est hors délai, donc euh...là par contre au niveau du cadre, tant tout à l'heure dans l'activité il fait ou il fait pas, mais là par contre, y avait un temps pour aller boire et revenir, si ça continue ben..il fera le code du collégien qu'il connaît par cœur...je sais pas si je vais le faire parce qu'il est toujours limite

CH 223/ ça c'est un temps que tu leur donnes dans toutes les activités ?

E 224/ oui mais je gère le temps, y a un rituel et un temps

CH 225/là t'es en train de...

E 226/ faire le pitre ; donc l'idée c'est ils vont traverser, ils vont utiliser les bras, ils vont trouver des formes originales, ben essayer de les dynamiser pour qu'ils partent et qu'ils se lâchent et qu'ils maîtrisent ce qu'ils font quand même...les faire créer, à la limite...là c'est beaucoup moins... c'est marrant parce que tant, je suis très...il y a un gros guidage sur les mouvements d'échauffement et après là il va y avoir de la création

CH 227/ quand tu dis que c'est marrant c'est parce que ça t'étonne de le voir

E 228; oui, c'est en le voyant, maintenant en discutant...

CH 229/ tu te rends compte en le voyant...qu'il y a une grosse différence

E 230/ une grosse différence sur le mode de gestion et mes interventions ; c'est sûr que c'est...ben y a une tâche fermée, et là y a une tâche qui est assez ouverte, hein

CH 231/ et ça c'est quelque chose que tu avais prévu quand tu avais préparé ta séance ?

E 232/ non, et je l'avais pas du tout identifié, là c'est maintenant avec du recul, je le vois bien et les, pour les séquences d'après, c'est sûr que le guidage est très fort sur le début, là y a une situation ouverte, on va créer, on va voir

CH 233/ là tu viens de donner la consigne, comment tu les trouves ?

E 234/ je les trouve...ils sont partants

CH 235/ tu l'avais identifié sur le moment

E 236/ oui...quand je fais le pitre ils rigolent, ça dynamise, c'est la première fois que je le fais avec eux...la moitié ici et la moitié là c'est pas clair, ils sont 24 j'aurais dû dire j'en veux 12 là et 12 là...bon, ça c'est...

E 237/ c'est pas lui qu'il aurait fallu mettre là, mais bon comme je suis centré sur l'organisation et..

CH 238/ et tu choisis Anthony pourquoi

E 239/ parce qu'il était là...

CH 240/ donc là qu'est ce que t'es en train de faire ,

E 241/ moi ce qui m'intéresse c'est que une organisation se mette en place, une logistique, un système de circulation des élèves et en sécurité surtout pour quand ils vont se croiser, je veux pas qu'ils se cognent...et donc qu'ils comprennent ce qu'il y a à faire et après..

CH 242/ et ce mode de fonctionnement tu l'utilises fréquemment ou bien tu viens de l'inventer pour cette situation ?

E 243/ alors pareil, au niveau du stage, Sandra nous l'avait proposé à un moment donné et on avait tous accroché, je trouve au niveau des collègues, parce qu'on les voit en mouvement et ça change leur motricité, ça les sort de la motricité usuelle et ça les met en dynamique

CH 244 / oui ça c'est par rapport à la tâche mais je veux dire aussi par rapport à la façon dont tu la mets en route ; d'abord l'organisation la rotation des élèves puis après de t'intéresser aux réponses motrices

E 245/.oui, ben sur cette tâche-là oui, ben, à la limite quand je fais du rugby, c'est pareil; si je leur demande de traverser en se passant le ballon, d'abord on va le faire doucement, puis après on va complexifier pour gérer les problèmes et de sécurité et d'organisation

CH 246/ donc c'est pas spécifique à l'activité danse

E 247/ je dirai non mais ce système de circulation il est spécifique à l'activité danse, mais en séance de rugby de hand y a des systèmes de circulation et je veux pas qu'il y ait un accident parce que ils se cognent sans se regarder

CH 248/Et le choix des diagonales qui se croisent? tu aurais pu dire on traverse la pièce les uns après les autres, ou en parallèle

E 249/ je reproduis une situation que nous a présenté San et je vais voir ce que ça donne ; c'était proposé, je reproduis ; ça m'a intéressé, ça nous a intéressé parce qu'il y a le côté dynamique et...bon voilà, c'est ce côté dynamique il me semble qu'il est important de dynamiser les élèves aussi ; d'abord je les ai vachement guidés et dans la séance qui fait 2 heures, peut être avoir des temps un petit peu différents et en même temps s'ils construisent des chorées, qu'ils mettent un peu de circulation et de déplacements dans leur espace

CH 250/ là ton intervention ?

E 251/ je voudrais les dynamiser

CH 252/ et tu choisis, toujours pareil, de le porter par la voix

E 253 / je m'aperçois que je suis un peu lourd ! je parle trop, oui c'est lourd hein...je suis élève, au bout d'un moment il me gonfle le prof...je parle trop !

E 254/ c'est quand même intéressant, regarde, ce groupe-là, il voit des choses intéressantes, parce que l'organisation fait que tu passes les uns après les autres, mais, tu a vu là, ils ont vu 1,2,3,4, ils ont vue des choses qui les intéressent, c'est ce que je vois là...

CH 255/ et c'est lié à la structure de la situation ?

E 256/ la consigne c'est traverser de manière originale et je vois qu'ils perçoivent des choses qui les intéressent, là c'est quand je vois ça ici

CH 257/ tu le vois maintenant

E 258/ là tu vois y a des choses, là ; mais tu vois la difficulté par rapport à cette tâche c'est : comment je vais l'utiliser après, à l'époque, je savais pas trop

CH 259/ à ce moment-là de la situation, tu te le dis ou bien tu...,

E 260/ non je me le dis pas parce que je pense que les déplacements on va pouvoir les intégrer dans une chorégraphie, mais en fait les déplacements ils sont sur toute la largeur de l'espace de pratique et après quand on fait une chorégraphie on est dans un espace plus petit donc ça change complètement les repères, donc en fait je leur demande de faire quelque chose qui est complètement différent donc je les mets en difficulté, bon cette année je prends une autre mode d'entrée, on l'a fait ça oui, pour pouvoir voir quelles sont les possibilités et après on la tout de suite remis dans un petit espace

CH 261/ Leur espace scénique après il fait combien de surface ,

E 262/ surface ? ben, je divise l'espace en 4 ; là j'ai fait 6 groupes et maintenant je fais plus que 4 groupes pour qu'il y ait plus d'espace ; et ils sont organisés par triplettes multipliées par 2 ça fait 6 ; dans la gestion de l'espace c'est beaucoup mieux, dans la gestion des rôles, aussi, c'est beaucoup mieux, dans la désignation des rôles, je trouve ça beaucoup plus probant et au niveau des résultats de ce qu'ils font, les déplacements, les 2 types de déplacements au niveau d'un petit espace, donc l'espace scénique divisé par 4 ; c'est plus organisé et je trouve que pour eux c'est mieux

CH 263/ et toi ton activité ?

E 264/ j'ai toute la classe sous les yeux et puis surtout, je vois les réponses qu'ils produisent par rapport à la situation, ça c'est vrai que je suis en...je connais pas, je sais pas comment ils vont réagir ; donc ben là je regarde beaucoup ; alors j'essaie de les valoriser un peu trop en disant oui c'est bien c'est intéressant mais...oui, je sais pas ; là je découvre

CH 265/ tu découvres quoi ? tu découvres leurs réponses ? tu découvres leur niveau d'adhésion ?

E 266/ oui, leur niveau d'adhésion , leurs réponses , qu'est ce qu'ils sont capables de faire , quelle variété de possibles, voilà, vraiment je sais pas comment ils vont réagir, donc euh, je regarde un petit peu ce qu'ils font, parce que je sais pas ce qu'un élève de 6 ème est capable de faire dans cette situation ; c'est la première fois que je la mets en place donc euh ! hein c'est comme avec les pcl, des fois ils mettent en place des trucs et ils savent pas ; je suis dans la même situation là

*<commentaires sur une phase d'exploitation des productions des élèves>*

E 267/alors là je dirais y a contraste vraiment entre ce que j'ai fait sur les premières situations et celle là où ils découvrent, où ils inventent des formes, et je pars un petit peu de leurs découvertes

CH 268/ là tu viens de faire exprimer par les élèves tout ce qu'ils avaient trouvé de positif, tu as l'intention d'en faire quelque chose de ces réponses-là ?

E 269/ ben oui, à partir de ces réponses ; ils vont repartir sur les traversées mais, à mon avis si je fixe pas, pour les élèves, derrière quand ils vont faire la chorégraphie, ils vont pas réutiliser ; je suppose, je fais l'hypothèse qu'il faut qu'ils retrouvent du sens ; on fait ça pourquoi ?

CH 270/ donc là dans les propositions qui ont été faites, le critère pour garder une proposition c'est quoi pour toi ?

E 271/ c'est qu'ils en choisissent deux ; on a vu qu'il y avait plein de manières différentes, le critère c'est qu'après ils en choisissent deux parmi ces différentes manières

CH 272/ D'accord et tu n'as pas d'a priori sur celles qui seraient plus...intéressantes ou moins intéressantes que d'autres

E 273/ non, c'est en fonction de leur ressenti, c'est eux qui choisissent

*<Eddy introduit une nouvelle consigne au niveau de l'organisation>*

E 274/ je suis pas clair là

CH 275/ pourquoi tu dis que t'es pas clair ? tu leur dis quand on s'est croisé, on enchaîne

E 276/ ah oui ; de manière à préciser, comme moi j'arrêtais pas de parler tout à l'heure de dire on y va on y va, on y va; plutôt que de dire on y va, on y va, leur donner un repère c'est quand ils se croisent, je pars...mais ça, je pense que je le construis au fur et à mesure que je découvre la situation; parce que c'est vrai, ce que tu me fais découvrir là ; cette année, c'est vrai, c'est clair, c'est on part quand le précédent ...et, ça tourne

CH 277/ en même temps, tu le trouves vite là ; ça vient vite, je veux dire, la consigne, l'adaptation ; si on compare, ce qu'on disait tout à l'heure avec les pcl2 ; les pcl2 c'est quand on fait le bilan de visite que tu lui dis, t'aurais pas pu trouver une solution, tandis que toi, tu le trouves là, tu la puises dans ton répertoire quotidien

E 278/ mais alors c'est pas ; on va dire que oui c'est peut être le répertoire de l'expérience hein, de la connaissance des élèves, mais c'est, si je réfléchis c'est pas quelque chose de conscient, oui, c'est une routine peut être, une routine professionnelle

CH 279/ oui, que tu réinvestis dans un contexte un petit peu différent

E 280/ oui, pour gérer les déplacements et l'organisation des déplacements des élèves ;

CH 281/ et qu'on peut retrouver en hand, quand on fait des montées de balles ou en

E 282/ Oui, ou en rugby, oui c'est ça, oui c'est des rituels

E 283/ alors là ; le Thomas finalement ; il était rétif tout ça à l'heure, là il est pas rétif, pourquoi pas, il fait une roue, il traverse

CH 284/ ça te gêne pas ?

E 285/ non, c'est pas...moi, ça me dérange pas, donc oui, en même temps il participe et il traverse de manière originale, il fait une roue, pourquoi pas, c'est sa réponse, lui à ce moment là de la situation ; il a le temps de cheminer je pense le thomas donc je lui laisse le temps et, si je suis trop frontal avec lui, je pense qu'il va se buter donc je laisse faire et puis après on va essayer de le récupérer

<la situation des journaux >

E 286/ Au moment de présenter la situation, je regarde si il y en a assez (de journaux)

CH 287/ et tu savais qu'il y en avait assez ?

E 288/ je sais pas, je me rappelle plus (sourire) mais bon, c'est pas correct, avant de commencer il faut que je sache si j'ai assez de matériel ou pas, c'est pas....

CH 289/ mais tu penses que t'avais pas anticipé ou

E 290/ j'ai dû anticiper, j'ai compté, mais je sais pas pourquoi je dis

CH 291/ t'as besoin de vérifier, ou t'as besoin de gagner un peu de temps ?

E 292/ gagner du temps, non je pense pas que ce soit un gain de temps parce que si je savais qu'il y en avait assez, c'était pas la peine, on en prenait un chacun, on en distribuait un à chacun, on se mettait en place et puis...mais je sais pas pourquoi j'ai dit...je me rappelle plus, non

E 293/ oui, pas assez parce que je suis obligé d'en couper...c'est bien que je suis dans un collège facile, avec une classe facile, je fais ça dans mon ancien collège c'est...j'en ai qui montent au mur, qui vont s'accrocher, euh...là dans ce contexte là, je peux me le permettre finalement

E 294/ Je leur dis une chose et je fais le contraire, donc ça c'est pas clair ; parce que j'ai entendu les gamines qui proposaient de les distribuer, une gamine qui demandait à le prendre puis finalement, bon... non ça c'est pas clair

CH 295/ au début tu leur dis mettez vous en place et je vous distribue, qu'est ce que, pourquoi tu ?

E 296/ Parce que je sais que ça c'est le rituel : venez prendre un ballon, ils se jettent tous sur les ballons et puis après tu t'en sors pas ; alors après , tu ouvres (*geste à l'appui*) tu lances les ballons, là c'est pareil, c'est le même principe : venez prendre les raquettes, ils vont s'arracher les raquettes ils vont les casser, venez prendre un journal ils vont se l'arracher, c'est...là c'est ma faute là ; j'aurais dû les mettre en place et leur donner le journal pour qu'ils se mettent en place et qu'on commence la situation, ou qu'un élève distribue et que ça se passe dans l'ordre ;

CH 297/ et t'as une hypothèse pour savoir pourquoi tu l'as fait comme ça ?

E 298/ pourquoi je l'ai fait comme ça , j'étais concentré encore sur les journaux et l'installation matérielle...puis il fallait que ça aille vite, alors je me suis dit, peut être que ça ira plus vite comme ça...si je contrôle la distribution, ils vont être bien alignés ; il va falloir qu'ils soient placés alignés, d'un côté de l'autre, il faudra que je fasse le tour ; là ils viennent et puis je peux contrôler les flux et les mettre plus rapidement sur le côté ; peut-être ça ; mais je sais pas du tout... mais tu vois, les erreurs, je les vois là parce qu'on est tous les deux mais sinon, je le vois pas ça ; c'est parce qu'il y a la vidéo, mais pour moi c'est une erreur ça

CH 299/ tu dis que c'est une erreur, c'est par rapport au temps que ça prend ?

E 300/ alors c'est une erreur par rapport aux élèves parce que je leur dis quelque chose et finalement je passe au contraire après ; alors comment leur donner les repères, si je dis quelque chose et je dis le contraire après, je suis pas clair vis-à-vis d'eux ; alors eux ça va parce que c'est une bonne classe, mais si c'est une classe plus difficile si je dis oui et non juste après, ils vont plus avoir de repères les gamins ; c'est pour ça que je dis que c'est une erreur

*<il utilise le compte à rebours pour qu'ils se mettent en place>*

CH 301/ donc là t'emploies la procédure d'urgence ?

E 302/ d'urgence et classique : c'est que je sens qu'ils sont en train de lire le journal ; ils font tout sauf ce qui va être demandé et donc je rattrape les gamins pour leur dire ça y est on se recentre sur le travail qu'il y a à faire

CH 303/ tu l'utilises souvent ?

E 304/ je l'utilise le moins souvent possible, mais je l'utilise quand je sens que les gamins ils partent

CH 305/ donc là t'es à un moment critique en terme de confort/inconfort ?

E 306/ je sens que les gamins ils partent là , ils sont plus là ; ils partent parce qu'ils prennent les journaux, ils jouent avec, ils lisent ce qu'il y a dessus et donc ils sortent de la situation, ils sortent de ce que je voudrais qu'ils fassent en essayant de complexifier par rapport à tout l'heure, en ayant un journal dans la main, ils sortent, donc oui peut être alerte mais rituel habituel « *canal historique* », oui c'est ça, là j'ai dit 5 mais sinon, j'ai un trois coups c'est 3,2,1, c'est un repère et ...

CH 307/ et le 3 coups ou le 5 coups ils sortent pas au même moment ou c'est ?

E 308/ regarde, regarde l'index là ; ça, ça veut dire attention ; là c'est pour cadrer rapidement les élèves ; pour leur dire bon, stop on se place, on...là disons que c'est l'adulte normatif qui intervient ; c'est pas l'adulte qui va donner les bons conseils, c'est normatif ; le problème après c'est si les  $\frac{3}{4}$  de la classe commencent à partir, comment je les rattrape après ? Il va falloir que je les asseye que je perde du temps que, bon c'est une procédure

E 309 / je crois que ce qui m'organise c'est l'idée de faire faire sans tarder ; c'est-à-dire une situation, on a un élément nouveau, ben il faut faire tout de suite, puis après on va réguler ; je crois que c'est ça qui m'organise, d'où le rituel pour gagner du temps ; c'est vite les mettre en activité puis après derrière on voit ; ils vont faire des choses , je suis sûr qu'ils vont faire des choses ; ils vont être en activité et donc pendant ce temps là ils vont pas faire les idiots, voilà, je crois que c'est ça qui m'organise

CH 310/ donc là par rapport à la consigne que tu avais donné ; est ce que tes élèves ils sont dans la tâche là ?

E 311/moi pour l'instant dans ce que je vois là, là aujourd'hui, je vois qu'ils sont en train de...de maîtriser le journal et pas trop de s'exprimer... euh,

CH 312/ t'avais donné quoi comme consigne ?

E 313/ j'avais dit traverser avec un journal dans la main, j'avais pas... et du coup par rapport avec ce qu'on avait fait précédemment ils traversent plus de manière originale

CH 314/ mais est ce que t'avais une consigne par rapport au fait de tenir ou pas tenir le journal ?

E 315/ oui, c'était le journal posé dans la main ; y en a certains qui l'ont détournée et qui le tiennent

CH 316/ donc ça , tu l'as vu ou tu l'as pas vu ?

E 317/ oui, je l'ai vu, j'ai vu qu'ils tenaient

CH 318/ et tu n'interviens pas

E 319/ ben si j'interviens il faut que j'arrête encore, donc si j'arrête encore ils sont pas en activité, il va falloir encore...je pense que ça fera trop de consignes pour revenir et que ça fonctionne bien ; on voit, on refera ça une prochaine fois et on régulera

CH 320/ donc là tu préfères laisser aller la situation

E 321/ oui, parce que ça dénature pas vraiment la situation ; ils traversent quand même ; ils traversent, alors est ce que c'est de manière originale, peut-être pas...moins que tout à l'heure je trouve, là...de l'extérieur

CH 322/ parce que le journal il est sensé, il est là pour amener...

E 323/ une expressivité, c'est-à-dire que, bon, s'ils utilisent pas les bras en traversant et qu'il est là, ils sont obligés d'utiliser les bras, s'il est là (*sur le ventre*) ils vont être obligés d'avoir une posture qui est originale aussi, on avait dit aussi sur les hanches ; du coup un déplacement latéral, ça va amener des postures qui ressemblent pas à la marche ou à la station verticale, qui sortent d'une motricité usuelle, et on va voir justement une motricité beaucoup plus expressive et différente de la motricité usuelle

E 324/ en même temps tu vois, ils détournent mais c'est pas un mauvais usage

CH 325/ alors, vas y :

E 326/ eux ils ont coincé, mais c'est pas un mauvais usage, je trouve, parce que c'est expressif, ils sont penchés ils sortent de la position verticale, ils créent quelque chose quand même, donc pourquoi les empêcher de créer ça

CH 327/ et là c'est ce que t'as vu ce moment-là ? tu penses que ce que t'es en train de dire là c'est ce qui t'organisait

E 328/ je sais pas si...ce qui m'organisait c'est qu'ils soient en mouvement,

CH 329/ c'est que la situation défile...

E 330/ c'est qu'elle tourne

< *journal sur le ventre ; beaucoup le tiennent* >

E 331/ alors je m'aperçois que c'est pas facile là ; y a un contrôle visuel pendant qu'ils courent pour savoir si on arrive à le maîtriser et ça c'est pas facile pour les gamins ; et ça je l'ai pas perçu, hein, je m'en aperçois là

CH 332/ tu t'en aperçois là

E 333/ parce que c'est dur ; courir et regarder, tu fais deux choses en même temps (*il mime une posture du buste projeté en arrière*)... c'est dur et y a pas de guidage, alors peut-être qu'il leur faudrait un guidage sur la tenue du journal

CH 334/ Y a beaucoup d'élèves qui le coincent

E 335/ ouais

CH 336/ ça tu l'avais pas identifié ?

E 337/ non, non

E 338/ disons que le journal c'est un prétexte à se déplacer différemment, donc, c'est vrai que j'avais pas identifié qu'ils le coinçaient, donc finalement, ça change rien à leur motricité, on est toujours dans la motricité usuelle ; tandis que si, je le (*il mime des inclinaisons de buste, comme s'il retenait un journal plaqué*), je serais obligé d'avoir une motricité différente...ouais

CH 339/ donc là tu les regroupe et tu ramasses les journaux c'est parce que tu arrêtes la situation ?

E 340/Oui, je pense

CH 341/ tout à l'heure tu parlais de le mettre sur la hanche, c'était pas prévu ?

E 342/ non c'est une discussion qu'on a eu tous les deux, c'est parce qu'on en avait discuté avant (*le jour de l'enregistrement de la leçon*), mais je manque de connaissance de réponses d'élèves dans cette situation, je crois qu'à ce moment-là je suis sur l'organisation et la gestion et pas sur les contenus liés à ce que peut provoquer, c'est l'analyse que j'en fais là ; ce que peut provoquer la situation ; parce que je la connais pas, je la découvre donc je manque de repères sur les réponses des élèves et quel guidage je pourrais faire pour que justement, c'est à revoir, c'est vrai que mes connaissances des réponses des élèves dans la tâche...parce qu'elle peut être riche celle-là de tâche mais je l'exploite pas, peut-être pas comme il faudrait l'exploiter ; mais quand je me remémore par rapport au stage, je me rappelle pas comment

CH 343/ tu te rappelles pas très bien non plus,

E 344/ ben, je me rappelle pas comment... nous on jouait le jeu ; mais les élèves jouent pas le jeu

CH 345/ ils jouent un autre jeu, parce qu'ils jouent le jeu ; ils cherchent à réussir, donc en déformant la tâche

E 346/ mais parce qu'ils ont un niveau de motricité qui était pas le nôtre, nous on est capable de le faire ça, tandis que eux c'est difficile, donc c'est un peu difficile en terme de ressources au niveau des élèves, hein ; c'est pour ça que après ils coincent comme ça au moins ils sont en confort ; ils font mais ils sont en activité de confort et peut être il faudrait que ce soit un peu moins confortable pour qu'on ait une motricité qui soit un peu plus originale moins usuelle

E 347/ alors là je pense que j'ai pas dû...si je ramasse tous les journaux et que je m'en débarrasse c'est parce que j'ai pas pu exploiter comme j'aurais voulu cette situation

CH 348/ donc tu préfères y couper court et l'arrêter ?

E 349/ oui je pense que c'est ça

CH 350/ tu fais systématiquement des retours sur les situations ?

E 351/ oui, c'est un rituel d'enseignant ça

CH 352/ tu poses toujours le même type de questions ?

E 353/ oui, à chaque fois c'est s'appuyer sur les réponses des élèves ; en rugby, je prends des exemples sur ce que j'ai vu

CH 354/ donc en rugby tu prends des exemples, est ce que là, en danse tu prends des exemples aussi ?

E 355/ Ben...tout à l'heure j'ai pris des exemples quand je les ai regroupés dans la première situation

CH 356/ c'est eux qui prenaient les exemples

E 357/ C'est eux qui me montraient les exemples, oui, en rugby, je sais où je vais, en Basket je sais où je vais, mais là je sais pas où je vais, donc il faut que je m'appuie un petit peu sur ce qu'ils ont vu parce que je sais pas déceler ce qui est intéressant, j'en suis pas là, j'en suis pas encore là

<Dans le film de la leçon on voit qu'il sélectionne tout de même des réponses d'élèves>

CH 358/ là t'en a repéré !

E 359/ oui, oui mais en même temps qu'est ce qu'il me dit ? Lui il me dit c'était pas terrible, c'est que c'est dur, pour lui, c'était dur...y en a qui ont trouvé des réponses mais yen a pas beaucoup...c'était difficile

<Eddy présente la situation suivante la tâche « du glaçon »>

E 360/ (rires) le glaçon académique !

E 361/ moi je trouve que les gamins, y en a pas un qui...ils sont tous à...regarder ; ils sont tous à l'écoute...et ça, je l'avais pas perçu...c'est vrai qu'ils sont hyper attentifs...même ceux qui sont pas assis correctement...ils sont très attentifs...et même les rétifs

CH 363/ là, celui là (un élève moins attentif) tu l'avais vu ?

E 364/ je l'avais pas vu ; je suis concentré sur l'organisation, je savais que là c'est un moment de flottement, ils doivent se mettre par 4 ; on va perdre du temps

CH 365/ et la façon de faire les groupes dans les autres activités tu les imposes ou tu les laisses se construire comme ils veulent

E 366/ les deux, affinitaires et puis dès fois je place aussi les gamins par niveaux ; là c'est plutôt affinitaire, je les laisse choisir...maintenant, je reviens sur les deux, c'est-à-dire affinitaire et en mixité, donc soit ils trouvent une affinité en mixité soit je déplace les élèves pour essayer et faire un subtil dosage avec les élèves un peu rétifs, les mettre dans un groupe positif ; là je l'ai pas organisé parce que c'est une classe qui me pose pas de problème

E 367/ je leur ai demandé de se mettre en rond,

CH 368/ oui, c'était exprès ?

E 369/ oui, parce que je l'avais vu cette situation et c'est plus difficile de regarder ce que font les autres, quand ils sont en face tu regardes ce que font les autres et tu peux ajuster ton...

CH 370/ l'objectif c'était qu'ils fassent tous la même chose ou bien chacun fondait à sa manière?

E 371/ l'objectif c'est que...oui, non j'ai pas été clair ; l'objectif c'est qu'ils le fassent en groupe, qu'ils fondent ensemble en groupe

CH 372/ donc ils partent tous de la même position de départ ? et ils utilisent tous le même chemin pour fondre ?

E 373/ non, ils utilisent des chemins différents mais ils fondent en même temps

CH 374/ d'accord donc on part ensemble et on arrive au sol ensemble, et on descend de niveau en même temps ?

E 375/ en même temps...enfin ça, c'est la théorie !

CH 376/ là la musique elle est importante pour toi

E 377/ je pense que la musique y a des temps, ça va leur donner des repères,1,2,3,4 je descends , 5

CH 378/ tu leur dis « écoutez la musique », tu insistes

E 379/ oui c'est un inducteur, je pense que ça peut les aider mais bon, je savais qu'ils allaient descendre trop vite, c'est pour ça que bon...on va voir mais...est-ce que c'est ?...je sais pas

CH 380/ quand tu leur dis écoutez la musique c'est pourquoi ? parce que tu veux avoir le silence

E 381/ je veux que ça les organise pour qu'ils commencent à se mettre en activité

E 382/ en même temps, la musique ça les a orientés sur ce qu'il y avait à faire, d'après ce que je vois parce que est-ce qu'ils étaient en dehors de la tâche je crois pas, parce qu'ils discutaient de ce qu'ils allaient faire

CH 383/ et par rapport à la tâche justement, le volume sonore c'est quelque chose qui t'organise ?

E 384/ ben là je vois que ça m'a organisé, mais consciemment, je l'ai pas organisé ; je pense que j'ai dû le faire pour que les gamins se mettent en route, on discute un peu et après on y va...là dans ce que j'interprète mais sinon c'était pas conscient

CH 385/ là tu dis attention attention, à mon signal...

E 386/ parce qu'il y en a certains qui commençaient à descendre

CH 387/ Ah ! et toi tu souhaites dans cette tâche qu'ils démarrent tous en même temps et qu'ils

E 388/ oui, parce que sinon, je vais avoir du mal à voir ce que font les gamins ; y a...moi j'ai besoin de savoir, d'avoir un regard sur tous les groupes là ! y a encore, j'ai besoin de savoir un petit peu...j'ai besoin de me rassurer sur la situation, je crois, j'ai besoin de faire en sorte qu'ils puissent descendre en même temps...enfin un chemin de descente différent mais en même temps...mais j'ai pas été clair avec eux...la question que tu m'a posée tout à l'heure...j'ai pas été clair

CH 389/ là tu leur dis, vous avez besoin de parler ?

E 390/ Ah oui, oui, ils sont pas rassurés par rapport à la situation, moi j'ai la sensation qu'ils sont pas à l'aise, donc ils ont besoin de se dire des choses

CH 391/ est ce qu'on peut faire l'hypothèse qu'ils ont besoin de parler pour s'organiser ?

E 392/ je pense pas que c'est ça qui les organise, j'ai la sensation qu'ils sont gênés, donc ils discutent...

E 393/ les filles sont déjà dans une activité de chorégraphie là, je le vois mais je sinon l'avais pas vu

CH 394/ et dans l'ensemble tu les trouve comment par rapport à la tâche ?

E 395/ c'est pas mal ce qu'ils font

CH 396/ ils sont sur la tâche ?

E 397/ ben ils descendent, ils fondent, ils arrivent au sol...c'est ce que j'ai demandé

CH 398/ tu restes placé là bas; y a une raison particulière

E 399/ alors mon placement c'est 1 maîtrise de la musique, 2 avoir une vision d'ensemble de la classe et surtout avoir un regard sur le groupe de garçons qui peuvent détourner la tâche

*<Un petit groupe de G se croit « dans le grand bleu »>*

E 400/ et eux finalement quand je les regarde, ils rentrent dans l'imaginaire

CH 401/ complètement ! tu l'avais pas identifié ?

E 402/ j'avais vu qu'ils partaient sous l'eau, qu'ils sortaient de l'eau, mais j'avais pas vu qu'ils rentraient dans un imaginaire...c'est intéressant

CH 403/ quand tu proposes cette tâche, toi ce qui t'intéresse du point de vue de leur motricité c'est quoi

E 404/ moi ce qui m'intéresse c'est que je voudrais qu'ils fassent ça ensemble, et passer d'une motricité, je suis debout à je passe au sol, une manière de passer au sol sur une énergie lente, qu'on va ensuite pouvoir mettre en place dans une chorégraphie qui enchaîne plusieurs éléments ; donc l'idée c'est ça c'est

CH 405/ changement de niveau ?

E 406/ / changement de niveau ! par contre, ce que je vois c'est qu'ils sont droits comme des piquets, ça ressemble trop à une motricité usuelle ; il faudrait peut-être qu'ils descendent en sortant de l'axe vertical

<Eddy introduit une consigne temporelle supplémentaire>

CH 407/ là tu es en train de préciser, de faire évoluer la tâche ; qu'est ce qui t'amène à cette évolution à ce moment-là ?

E 408/ Alors, il me semble qu'il y en a qui descendent plus vite que d'autres dans les groupes, j'aimerais qu'ils descendent ensemble ; j'aimerais aussi qu'ils restent un moment au sol, pour ensuite se retrouver pour remonter ; j'aimerais donner un repère pour dire, je descends de la moitié en 5 il me reste encore 5 pour descendre de l'autre moitié...là y en a pas un qui descend en saccadé alors que j'avais donné la possibilité

CH 409/ et tu t'en rends compte alors

E 410/ je m'en rends compte maintenant, à la limite saccadé ce serait beaucoup plus facile pour eux ; cette année, j'insiste beaucoup plus sur le saccadé, ils peuvent compter quitte à descendre en 4 ; en 8 ; saccadé c'est beaucoup plus facile

E 411/ ça c'est pas une situation qu'on a travaillé en stage avec Sandra, on l'avait vue en formation de formateur, et j'ai trouvé qu'elle était intéressante à travailler

E 412/ bon alors moi je trouve que les réponses sont plus intéressantes ; parce que, sans que je dise il faut sortir de l'axe, on a vu que... (*il mime en se penchant latéralement*) ; deuxièmement on a une énergie qui est beaucoup plus maîtrisée dans la lenteur que ce soit la descente ou la remontée, j'ai vu des formes corporelles qui sortaient de la motricité usuelle ; est ce que c'est la consigne qui a fait ça ? mais là je vois, mais à l'époque je voyais pas, j'avais pas perçu l'incidence de la consigne

<Il demande à un élève par groupe de s'extraire pour regarder>

CH 413/ ça c'est une procédure que...

E 414/ là, ça c'est sur le moment, j'improvise... je sens qu'ils sont un peu rétifs et je voudrais un petit peu les recentrer et maintenir la situation, je me dis en en sortant un ça va les recentrer, il va voir le groupe de l'extérieur et voir la production qui est faite pour les amener vers le spectateur qui analyse, qu'on revoie sur les indicateurs

E 415/ alors un, lui il regarde pas, lui, il regarde sans regarder, là elles sont 3 elles sont collées...j'ai l'impression que c'est moins riche que tout à l'heure

CH 416/ donc là dans cette séquence qu'est-ce que tu es en train de faire

E 417/ j'essaie de voir les observateurs s'ils ont vu des choses, et s'ils ont été touchés au niveau émotion ; donc très rationnels, ou alors après, il a fait ci, il a fait là...donc, ils disent les choses ; c'est partir de ce qu'ils font qui m'organise là...et en même temps, je me renseigne (*rires*)...et oui, je crois que c'est ça, parce que eux, ils disent des choses, donc euh...mais que ce soit dans toutes les activités hein, tu fais du demi fond, tu fais du sport co, tu fais...les gamins ils disent toujours plein de choses

CH 418/ mais est-ce que tu te renseignes toujours de la même manière selon les activités ?

E 419/non parce que y a des activités, je sais ce qu'ils vont me dire, là je sais pas ce qu'ils vont me dire, parce qu'on est sur du rationnel et là on est sur de l'émotion, alors l'émotion je sais pas ce qu'ils vont me dire

CH 420 / tu crois que ça vient de la nature de l'activité ou ça vient du fait que quand tu dis je me renseigne, c'est pas tout à fait le même renseignement que tu vas chercher selon que t'es en danse ou en..

E 421/ c'est pas le même renseignement en tout cas, c'est beau à voir, c'est quoi qui fait que c'est beau ? c'est quoi qui me touche ? on a trouvé ça intéressant mais pourquoi ? donc je me renseigne sur euh...oui, j'ai vu des choses, mais je peux pas te dire vraiment euh...alors voilà, je m'appuie sur les gamins en fait

CH 422/ et quand tu es en course longue ou en hand, tu t'appuies sur les gamins mais pour prendre des repères sur ce qu'ils font aussi ?

E 423/ prendre des repères sur ce qu'ils font : en hand-ball ça sera t'as perdu combien de ballons, ou y a eu combien de pertes ici, pourquoi vous avez perdu ? les gamins ils savent, j'ai fait une passe trop forte, ou une passe trop longue, donc les gamins , en posant 2,3 questions, ils disent des choses intéressantes et finalement ils construisent ce que je veux qu'ils apprennent, enfin en hand ball...en danse je suis moins sûr !

CH 424/ alors d'où vient le fait que tu es moins sûr ?

E 425/ parce que je sais où je vais en hand, où je vais en rugby, où je vais en gym, je sais comment répondent les gamins dans l'activité, là je sais pas vraiment encore, les réponses ils me les donnent aujourd'hui, mais comment ils vont les réinvestir dans la chorégraphie après ? pour que ce soit bien pour le spectateur, que ce soit...beau à voir et que ça crée de l'émotion

CH 426/ et ça te met dans quel état, toi, en tant que prof

E 427/ ben en tant que prof, je suis en grand point d'interrogation, je suis en recherche de ce que disent, ce que font les gamins pour me construire une expérience, j'ai l'impression de manière à ce que quand je vais refaire vivre une situation, je vais peut-être éviter, parce que là le fait de faire une auto conf on voit bien ce qui est bien et ce qui est pas bien

CH 428/ qu'est-ce que tu éviterais là, par exemple ?

E 429/ oh ! là j'éviterais, un de parler comme je parle tout le temps à donner des consignes et les laisser, les laisser faire, réguler au niveau du groupe après en les faisant s'asseoir après 2,3 minutes qu'ils s'expriment, deux faire attention à ce que je dis et ne pas dire le contraire, trois, peut être là, sur le glaçon, je serais venu directement, non pas sur on fond mais sur le robot ; le fait de dire le robot c'est pas la peine de compter jusqu'à dix parce que ils descendent, ça se structure, et ça commence à être inté..et surtout au robot, sortir de la verticale, insister là-dessus, au niveau de la motricité c'est déjà plus riche ; plutôt que là je, là j'ai...je pense que j'ai testé la situation, j'ai dû la déformer pour aller à l'essentiel, pour voir ce que...en moins de temps, on pourrait arriver à un meilleur résultat je crois, parce que c'est vrai que cette année, partir en saccadé et sortir de la verticale, deux pas pareil, c'est plus riche

CH 430/ et la différence entre les deux façons tu la situes où

E 431/ ben la différence c'est que cette situation, j'ai dû être trop long sur la forme que j'ai proposé, je vais beaucoup plus rapidement sur ce qu'ils créent et je suis en train d'éliminer ce qui crée des impasses en fait, j'élague et du coup en donnant 2 consignes ça marche

CH 432/ parce que le choix entre le saccadé et le continu, ça correspond plus à ce qui t'organises pour proposer la situation ?

E 433/ ce qui m'organise prioritairement c'est le saccadé parce que réussir ça donne un repère et en même temps ils y arrivent mieux que sur le fluide ; c'est des 6<sup>ème</sup>, ça veut dire que descendre avec une énergie fluide ça veut dire que je maîtrise d'abord des descentes dans l'espace, puis un contrôle des mouvements pour aller sur une fluidité, c'est difficile, parce que saccadé ça organise bien, en regardant les gamins, ils y arrivent mieux, parce que le fluide c'est difficile, c'est ce que je vois des réponses des gamins.

*<Interruption pose pendant laquelle l'enseignant installe des plots >*

CH 434/ là on voit des plots

E 435/ des plots installés pour pouvoir installer 6 espaces scéniques pour organiser les groupes dans les espaces, pour éviter qu'ils se...maintenant je le fais plus, je mets plus de plots

CH 436/ tu mets plus de plots ?

E 437/ non parce que comme j'ai divisé en 4, les gamins ils restent dans leurs espaces

CH 438/ et t'as pas besoin de les tracer ?

E 439/ et j'ai pas besoin de les tracer, je mets juste un plot au milieu pour qu'ils se repèrent et après ils savent qu'ils ont les espaces délimités...en même temps j'ai changé la forme d'organisation parce que là y avait 6 groupes, pour diviser une salle carrée en 6 groupes, c'est pas évident ça fait des petits espaces, alors j'ai préféré diviser en 4 groupes pour qu'ils aient des plus grands espaces, pour qu'ils aient des déplacements, dans les petits espaces ça veut rien dire les déplacements courir, tandis que dans un espace un peu plus grand, courir ou se croiser ou...les déplacements sont plus intéressants, et comme ils sont organisés par tripléte, ils sont 6 ben, j'ai résolu le problème je pense de la gestion du groupe donc les 3 avec un garçon et une fille, ils peuvent se croiser, ils peuvent...donc y a plus de richesse, je trouve

CH 430/ ils sont par trois ou par 6 ?

E 431/ ils sont par 6 mais ils sont organisés par trios, mixtes

CH 432/ là tu vas leur présenter les exigences de la chorégraphie ?

E 433/ alors, non là ils ont une fiche qui va organiser la chorégraphie avec scène 1, scène 2 scène 3 scène 4 scène 5 scène 6, après on reprend les mouvements donc de l'échauffement, le glaçon et les déplacements, et à eux de placer qui de...les mouvements de l'échauffement dans la scène 3, qui le glaçon dans la scène 2 et ainsi de suite y a un synopsis et c'est à eux de le compléter

CH 434/ d'accord, et là c'est pour cette fois ?

E 435/ pour cette fois...alors, j'ai fait le pari qu'avec cette classe ça se ferait, parce que je connais la classe et qu'ils percutent très vite, et ça c'est fait parce qu'après, ils ont réalisé quelque chose...en même temps, cette fiche, pour organiser la chorégraphie...si je mets pas de fiche, comment est-ce que j'organise la chorégraphie ? parce que si y a pas un outil commun de discussion pour se mettre d'accord pour discuter qu'est ce qu'on fait en 1, en 2, en 3, en 4, est ce qu'ils vont le faire, j'en suis pas sur

CH 436/ un outil commun au groupe tu veux dire ?

E 437/ un outil commun au groupe. C'est pas une fiche pour une fiche, c'est une fiche qui organise les activités des élèves en fait

CH 438/ et le fait de leur demander dès la première séance une chorégraphie, pour toi c'est important par rapport à l'activité ?

E 439/ ça me semble important parce qu'il va falloir qu'ils construisent ensemble un enchaînement de mouvements dansés et je veux tout de suite les mettre en situation de construire ensemble et construire ensemble, je le vois cette année c'est pas facile ;ça s'apprend, ça veut dire qu'il faut écouter l'autre, qu'il faut apprendre à prendre des décisions ensemble aussi, et ça, c'est un contenu, je dirais

CH 440/ et ce projet chorégraphique qui commence, il va être transformé ou bien ça s'accumule ?

E 441/ ça va être le fil rouge du cycle et après, ils vont transformer en fonction des complexifications qu'on va faire dans les situations, c'est pas, c'est pas déf- c'est plutôt un objectif méthodologique

*<Les élèves sont en train de travailler en groupes sur leur chorégraphie>*

CH 442/ et là toi, tu fais quoi ? tu laisses faire ? tu...

E 443/ je les laisse faire parce que je vois que, je m'aperçois que y a des groupes, il leur faut plus de temps pour...j'ai dû leur laisser 4 à 5 minutes pour

CH 444/ et là tu leur as donné un temps assez réduit apparemment

E 445/ oui, pour qu'ils se mettent vite, avec une tâche assez précise

CH 446/ le temps réduit c'est sur le papier ?

E 447/ sur le papier avant qu'ils se mettent en activité

CH 448/ d'accord et ça ce temps papier activité, c'est toi qui l'organises ou c'est...parce qu'on voit les filles debout là

E 449/ Ben elles ont fini, donc elles se mettent en place

CH 450/ d'accord donc ils ont d'abord à remplir le papier et après à...

E 451/ d'abord à se mettre d'accord, parce que si je leur dis, mettez-vous d'accord, je suis pas sur du résultat, je veux qu'ils s'organisent et pour s'organiser, il vaut mieux qu'on le positionne sur la fiche ça va, c'est un petit peu l'intermédiaire, le médiateur pour l'ensemble du groupe, voilà, c'est un outil médiateur on va dire... mais qui va organiser l'activité des élèves surtout parce que si je le mets pas, je pense pas que ça va organiser l'activité de élèves, ça remet les élèves sur, voilà on a fait ça aujourd'hui, ben il faut le remettre en place dans une chorégraphie...je pense pas que ça soit trop difficile, je leur impose de faire ça, ça ou ça, ils feront leurs choix et à eux ou à elles de mettre en place

CH 452/ et toi dans cette phase là, d'une façon générale, qu'est ce que tu fais, comment tu...

E 453/ alors, je les laisse, se mettre d'accord, j'interviens quand les groupes ont du mal à s'entendre, je viens les guider pour leur dire voilà vous faites ça en premier, en deuxième en troisième, les gamins posent des questions en disant est ce qu'on peut faire ça je dis faites ce que vous voulez à partir du moment où vous utilisez ce qu'on vient de faire aujourd'hui...et est ce qu'on peut faire des choses nouvelles, je dis oui, vous pouvez faire des choses nouvelles...mais l'idée c'est qu'est-ce qu'on fait en premier, deuxième, troisième, l'idée c'est les organiser... parce que je...l'expérience que j'avais dans mon ancien établissement c'est comme j'avais pas donné de repères, les gamins ils faisaient tout et n'importe quoi et y avait pas de cadre organisateur de ce qu'ils allaient faire, et comme il faut faire une chorégraphie collective, comment est ce que j'organise le collectif ! C'est une première séance en fait, donc cette fiche va être le fil rouge qui va revenir à chaque séance et va se complexifier.

## 3.2 Autoconfrontation simple Sandra

S 1/ classe de terminale, menu danse ; c'est la 3<sup>ème</sup> séance avec pas mal d'élèves qui avaient manqué à cause des grèves, 4 garçons et niveau vraiment hétérogène ; de ceux qui faisaient AS danse à ceux qui ont choisi le menu pour rester dedans

CH 2/ On vient de voir un début de séquence...

S 3 / c'est le tout début, c'est l'échauffement avec reprise d'une phrase qui a été apprise ; je fonctionne tout le temps comme ça je démarre avec une phrase très simple en première leçon et au fur et à mesure, cette phrase se complexifie, dans les premiers temps c'est moi qui propose des mouvements supplémentaires et au fur et à mesure je demande à des élèves pour la fois d'après de préparer quelques mouvements qui sont rajoutés, les élèves sont désignés à l'avance

CH 4/ et tu t'y prends comment pour les désigner

S 5/ au début je m'appuie sur eux qui ont un niveau un peu plus élevé et qui ont un répertoire et puis en gros on arrive à ce que quasiment tout le monde ait proposé un bout de mouvement mais ça a un but uniquement de les faire rentrer dans l'activité et ils aiment ça, ils aiment s'inscrire dans une phrase qu'ils connaissent et un rituel qu'ils reprennent chaque début de cours, c'est ce qui annonce le début de cours et ils...on est à l'unisson, l'aspect classe est important, orientés dans le même sens et ils ont plaisir à répéter cette gestuelle qu'ils connaissent

CH 6/ quand tu dis orientés dans le même sens, tu parles aussi bien de ton orientation par rapport à eux ? là c'est un choix que tu fais ?

S 7/ ils sont dos à moi, oui, je suis devant, je suis vraiment en modèle devant eux...oui

CH 8/ et c'est systématiquement toi qui seras en modèle devant eux ?

S 9/ non, alors au fur et à mesure ça se détache, après ils vont le refaire une ou deux fois seuls et en principe je leur demande de changer d'orientation, une fois devant une fois de côté, pour que je puisse moi les voir, là c'est particulier parce qu'il y en a qui étaient absents et...

CH 10/ et tu t'y prends comment pour leur apprendre la phrase ?

S 11/ démonstration, pédagogie du modèle, démonstration, y a un gros étayage qui est fait finalement, c'est très très précis, j'avance mon pied droit, je plie mon genou gauche, c'est vraiment et verbal, décrit ce qu'il faut faire, le modèle

CH 12/ et le choix de cette démarche là ?

S 13/ y a deux choses, d'abord ça les fait rentrer dans l'activité facilement parce que leur plus grosse angoisse c'est on sait pas quoi faire comme mouvement, et comme c'est des mouvements simples, vraiment tout le monde peut les reproduire, ça rassure les plus inquiets, on sait faire et deuxièmement, y a 10 ans je faisais pas ça mais depuis quelque temps, je sais pas si c'est du au niveau de la télé les star académies où le prof est devant et ils apprennent les chorées avec un enseignant sévère, ils s'inscrivent très bien là dedans, ça leur plaît, ça leur plaît de jouer à on est devant la prof et on refait les mouvements, c'est...ça leur plaît, donc ben moi ils rentrent dans un échauffement actif dynamique et en plus, quand t'après ils sont en exploration les plus en difficulté par rapport aux propositions de mouvements se servent de cette phrase pour pouvoir donner des réponses ; ils reprennent des éléments qu'on va transformer après mais au moins ils sont pas sans mouvement

CH 14/ là les mouvements que tu proposes tu les as choisis pour une raison particulière ?

S 15/ j'essaie qu'ils échauffent qu'il y ait des appuis quadrupédie, c'est simple et souvent symétrique, ce que je cherche à faire c'est varier les niveaux et les orientations, que ça fasse appel à la composante espace ; beaucoup dans les écoles de danse, ça se fait comme ça qu'il y ait un rituel repris ; si je faisais un échauffement classique, mes garçons je vais les perdre, mes filles en difficulté, je vais les perdre et au regard de la faisabilité je les ai 2 heures semaine, je vais au plus court ; l'idée c'est vraiment d'entrer en danse et de lâcher son identité,

CH 16/ et ça c'est important ?

S 17/ c'est fondamental

CH 18/ c'est spécial à cette activité ou c'est quelle que soit l'activité

S 19/ quelle que soit l'activité c'est important mais en danse on est, il est vraiment fondamental si on veut qu'ils soient dans la logique on interprète quelque chose et on veut qu'ils soient interprètes danseurs, je crois qu'il faut qu'ils lâchent leur identité et toute la valise affective qui va avec, d'appréhension ou de..., en danse c'est vraiment indispensable et ça c'est un bon moyen de le faire parce qu'ils sont tellement sur ce qu'il faut faire que ils rentrent dans l'interprétation et dans l'enchaînement...je sais pas si je t'ai répondu

CH 20/ Là t'es en train de vérifier s'ils se souviennent ?

S 21/ oui là je les sollicite pour voir s'ils se souviennent bien sachant qu'au même moment je me rend compte que ceux qui étaient pas là ils sont vraiment largués, donc c'est un peu l'inconvénient de ça, hein, pour ceux qui étaient absents ou ceux qui sont vite largués, il est très difficile de rattraper la marche et je n'ai pas de temps à accorder supplémentaire à ça, donc c'est vrai que ça les mets en difficulté et qu'il faudrait que je les prenne après, et je crois que là j'avais pas le temps et ils sont un peu en difficulté

S 22/ ...et y avait des garçons qui avaient déjà acquis et j'avais pas envie de perdre leur acquis et le fait de les mettre de côté je voulais pas...ça peut retomber, j'ai fait le choix de rester sur ceux qui étaient là en laissant de côté ceux plus en difficulté

CH 23/ quand tu dis ça peut retomber

S 24/ toujours par rapport à cette histoire de quand ils sont rentrés dans l'activité, ça y est quoi...enfin pas dans l'activité dans le cours, le cours de danse du mardi matin ; les garçons sont entrés dans l'échauffement, ils ont fait cette phrase et je sais que dans les situations que je vais proposer derrière ils vont bien s'inscrire dedans, si je laisse un temps où je ne vais plus les solliciter où ils risquent du coup de ne plus se mettre en mouvement parce que répéter d'eux-mêmes ils le font pas, autant ceux qui ont un niveau d'expertise ils vont le faire, l'élève en difficulté il va buter rapidement et si je les lâche ils s'assoient ou ils discutent et là j'ai pas voulu prendre le risque

CH 25/ A un moment t'as dit on plante avec son coude, c'est pas simplement, comment t'analyses cette façon de présenter

S 26/ je sais pas, c'est un vocabulaire...j'ai du mal à analyser ça, y a l'action de son coude je sais qu'après on le fera rapidement mais euh...c'est des images parlantes pour eux, c'est pas un vocabulaire technique danse, on aurait pu dire descente du coude mais là l'idée de planter c'est...c'est les orienter vers...planter c'est l'action vers le bas et déjà la partie corporelle c'est où elle va aller c'est des indicateurs importants quoi...qu'est ce que je vais mobiliser et vers où, l'action de planter c'est vers le bas

CH 27/ donc là en fait tu utilises une image et tu penses que l'image permet à l'élève de mieux réaliser

S 28/ ah oui !

CH 29/ de mieux réaliser le mouvement

S 30/ ben il faut que ce soit très court dans la consigne et l'image ça induit directement le mouvement

CH 31/ et il est important pour toi d'articuler le geste à la parole...parce que à la foi tu montres

S 32/ ah oui parce que déjà, ils me voient pas tous, ils sont quand même plus de 30

CH 33/ là ils sont disposés comment ?

S 34/ en quinconce, mais même c'est pas toujours évident de me voir et puis y a des élèves comme tout apprentissage, qui vont être plus sur des consignes auditives que visuelles et en plus comme je suis dos à eux pour un peu que mon coude soit devant moi ils le voient pas donc il faut que je leur donne, le relai des consignes verbales

S 35/ là on dit tricotage parce qu'il y a l'idée de 2 aiguilles qui se croisent

S 36/ juste une chose, à un moment on les entend parler, ça c'est un indicateur pour moi, à partir du moment où je les entends parler ou rire c'est un indicateur qu'ils commencent à décrocher et que ça va bugger

CH 37/ et à ce moment là, tu fais quoi ?

S 38/ je reprends ce bout là si j'ai le temps, sinon je sais que je prolongerai pas l'échauffement la fois d'après, on approfondira mais là on voit bien quand ils changent deux trois fois de direction, y a du bruit qui vient

CH 39/ et là on a vu que tu leur demandes de faire mais tu continues à soutenir verbalement

S 40/ oui, tant que je continue, je leur récite comme un texte qui fait un support surtout quand ils rechantent d'orientation et que ceux qui étaient derrière se retrouvent devant

CH 41/ et il arrive un moment où tu suspends cet accompagnement

S 42/ ah oui oui en milieu de cycle où on utilise, c'est ce que je disais à Nadia, cette phrase c'est qu'un squelette, c'est qu'un support qui va me permettre d'aborder les notions qui vont être apprises après donc après on va y mettre des variations d'énergie donc mes consignes verbales elles vont plus être sur le descriptif du mouvement à faire mais à quel moment on va mettre un accent, quand c'est qu'on va s'arrêter, euh...donc là mes consignes portent vraiment, cette phrase là elle va me servir à rentrer les composantes sur

lesquelles on va jouer pour transformer le mouvement puis on joue aussi sur des modes de composition, je vais les diviser en 2 on le fait en miroir ou en décalé, un groupe rattrape et après on fait à l'unisson, c'est toujours un support après pour injecter des composantes que je vais leur demander d'introduire dans leur phrase personnelle, c'est un brouillon, voilà, on peut dire que c'est un brouillon

*<Elle sollicite 2 élèves pour compléter la phrase>*

S 43/ Donc Lola qui est en AS danse et Nicolas qui est un garçon en réussite, en plus comme c'est mixte ; je prends un garçon c'est bien parce que ce sera une motricité qui leur correspond bien et puis Lola, elle est en AS avec moi depuis 2 ans donc je sais qu'elle va pas rester...et je sais que du coup les 32 autres, ouf... c'est pas à moi qu'elle demande le mouvement c'est une des premières fois qu'y a un rajout...

CH 44/ et tu as parlé de la musique là, tu l'introduis systématiquement ,

S 45/ c'est un support sonore qui est porteur pour eux...euh...je crois que j'ai jamais fait un cours sans musique et je serai vraiment handicapée si je devais, pas en terme d'apprentissage de temps de mesure de...mais c'est un support important encore plus en lycée je crois, où à un moment pour eux même au plan des représentations sociales, la danse c'est avec de la musique et je trouve qu'ils ont pas encore un niveau où je peux les faire travailler sans

CH 46/ pourtant t'as commencé sans musique

S 47/ j'ai commencé sans musique c'est vrai, mais parce que...parce que déjà il faut qu'ils m'entendent et euh...que rapidement ils savent qu'il va y avoir la musique derrière moi aussi...et que après quand la phrase est apprise la faire en musique c'est agréable, je sais pas l'expliquer comment, ni le pourquoi, mais refaire en musique je crois qu'ils mesurent pleinement ce qu'ils ont appris en fait...mais je vais continuer à parler dessus la musique, je crie beaucoup d'ailleurs

CH 48/ Là pour le départ de la chorégraphie, c'est une élève qui prend la responsabilité du départ, tu t'organises souvent comme ça ,

S 49/ tout le temps parce que en fait rompre avec ce fameux comptage parce qu'après dans leur chorée je veux surtout pas qu'y en ait un ou une qui compte ; on n'est pas dans un exercice de style on est dans une chorégraphie collective donnée à voir , donc y a un départ à un moment qui est décidé par les danseurs mais pour les spectateurs ne doit pas être identifiable en tant que tel, donc c'est les amener à leur faire comprendre qu'on peut être tous ensemble qu'à partir du démarrage d'un des élèves qui va lancer le mouvement et finalement par une vision périphérique ou par une écoute on peut danser ensemble sans qu'il y ait ce comptage là et come dans leur chorée après je leur demande ça...c'est un combat important hein parce que beaucoup continuent à compter c'est vraiment ...quelque chose qui les éloigne de l'interprétation si on continue à compter on est dans un exercice de style et pas dans quelque chose dans une atmosphère donc dès le départ ils savent que c'est un qui va donner le mouvement et les autres suivent

CH 50/ et donc c'est quelque chose que tu mets en place systématiquement

S 51/ tout le temps

CH 52 quand tu dis exercice de style, tu veux dire quoi ?

S 53/ exercice de style c'est donner des...des formes... corporelles qui peuvent emprunter à un répertoire qui soit hip hop, jazz ou classique en tant que telles, donc le but c'est donner à voir ces formes là, des formes que l'on fait ensemble, souvent à l'unisson, puis voilà...comme pour eux l'indicateur de réussite c'est être ensemble et faire le même mouvement, ils sont sur un exercice de style pour eux, quand ils sont dans une création il peut y avoir des départs décalés, on est pas sur des formes forcément corporelles on est sur des formes signifiantes qui ont été choisies organisées de manière à créer un impact sur le spectateur mais pas un impact forcément esthétique, un impact émotionnel, pas une recherche de virtuosité et si dans l'échauffement on est que sur ça 1,2,3,4 ils vont me le refaire dans leur propre chorégraphie...je sais pas si je suis très claire...

CH 54/ et là quand tu demandes à une fille de lancer l'affaire, tu n'attends pas que chacun, qu'ils soient à l'unisson

S 55/ non, c'est... c'est pas c'est mieux s'ils le sont pour euh...s'ils sont un peu perdus d'être ensemble ça permet de rattacher au mouvement, mais c'est déjà leur donner...mais ça c'est inconscient hein, je me suis pas dit je vais leur donner le départ comme ça mais en le regardant là...c'est vraiment pour que dans leur chorégraphie je ne retrouve pas ce comptage et cette recherche systématique d'être ensemble...je sais pas si je suis claire...c'est compliqué d'expliquer

CH 56/ Comment tu t'y prends pour intégrer le mouvement proposé par les élèves ?

S 57/ce qui est important c'est qu'ils soient très précis leur mouvement qu'ils donnent à voir et à reproduire et justement leur faire comprendre qu'il doit être très lisible et qu'ils doivent donner des explications précises et après on le décortique en précisant quel est le pied qui part en premier quel est celui qui avance, on est arrivé où et ça c'est d'autant plus important que après quand il va y avoir des propositions à l'intérieur de leur groupe qui d'abord est sous la forme spontanée on va faire ça, le reste du groupe a du mal parce que la proposition n'a pas été précise et le fait de savoir aussi, je propose de manière lisible et précise, surtout en terminale où ils ont un passage à l'unisson dans leur chorée

S 58/ là je reprends il me semble,

CH 59/ je crois qu'il y a une proposition d'élève

S 60/ la proposition d'élève...ça doit l'intégrer, ou un éclaircissement parfois, eux aussi me sollicitent hein en me disant mais madame là, comment là où ils ont du mal c'est sur les chemins d'un mouvement à l'autre ce que j'appelle les chemins c'est ce qu'y a de plus compliqué pour eux, parce que moi je vais avoir un chemin de...parfois inconsciemment de spécialiste, je vais rester avec un bassin descendu des jambes fléchies et je vais enchaîner directement le mouvement, alors que eux, sur ce chemin là, ils vont se redresser, ne serait-ce que pour prendre des informations visuelles sur moi ou sur les autres et du coup ils ont perdu le chemin puisqu'ils rallongent le mouvement donc ça fait ce petit temps de décalage donc parfois je reprécise le chemin à la fin de ce mouvement là, on reste comme ça on enchaîne directement, savoir toujours d'où va repartir le mouvement de quelle partie du corps va...et ça c'est...c'est cette précision encore affinée qui fait qu'ils vont arriver à faire le même mouvement, je sais pas si je suis claire dans ce que je dis

S 61/ voilà parce que le fait qu'ils se redressent là, ils ne peuvent pas avoir une extension derrière donc ils vont se réabaisser alors que nous on sera déjà en train de s'élever puisqu'y aura pas ce re passage par la verticalité

CH 62/ donc là tu as repris depuis un endroit pour intégrer la proposition de l'élève

S 63/ la proposition de l'élève, donc on a reprécisé le chemin

CH 64/ et cette idée de chemin là ce terme de chemin tu l'emploies avec eux ?

S 65/ non ! non c'est moi, c'est...avec ces classes, à l'AS oui mais avec...avec mes classes...non...c'est pas parlant pour eux

CH 66/ c'est pas parlant ?

S 67/ non...parce que tout est global dans leur mouvement et euh...pour, plutôt que de leur parler de chemin ben je vais lui dire tu restes bien fléchi parce que c'est de là qu'il faut que tu repartes mais je vais pas employer le mot chemin, mais moi derrière je sais que il a pris un chemin avec une reprise de repères qui fait que il peut pas faire...

CH 68/ et ça c'est quelque chose de très important pour toi dans la réussite de

S 69/ ben c'est là où on va...c'est ce qui fait...quand je m'interroge sur pourquoi un élève...on utilise souvent en danse le terme de fluidité, enchaînement et on peut se demander pourquoi un élève débutant il va

pas avoir cette fluidité cette enchainement là, ben ça vient souvent de ces chemins intermédiaires avec des prises de repère qui font que le mouvement n'est pas enchainé

CH 70/ et cette notion que tu utilises et qui semble-t-il t'es familier, tu en parles en formation par exemple ?

S 71/ ...non

CH 72/ tu en parles à d'autres personnes

S 73/ non je viens de le voir là (*éclats de rires*)...un peu en y...on y réfléchissait oui notamment quand on travaille sur l'article<sup>54</sup> ; je sais que c'est...ça commence à venir mais en formation non j'en parle pas mais parce que les collègues en formation ils sont dans le même cas que les élèves, je vais pas les noyer avec des chemins...c'est un peu compliqué, ils sont sur une demande autre...ils sont pas encore à...à ce niveau là je pense d'atteinte de...c'est pas péjoratif pour eux hein de dire...mais là ils sont en formation pour prendre des contenus, comment prendre en main une classe, comment faire entrer dans l'activité danse, quels contenus leur proposer comment s'assurer de l'adhésion de tous les élèves, ils en sont pas à savoir s'ils vont être ensemble ou pas, s'ils vont avoir une fluidité dans les mouvements ou...je pense que...

CH 74/ c'est pas un premier niveau de stage...

S 75/ ah non ...non puis même moi y a 10 ans je m'en souciais pas des chemins, c'est au fur et à mesure, notamment depuis l'option danse avec leur préparation solo, je me rends compte que pour, ou les PE en danse, que pour gagner du temps là, avoir une efficacité sur les mouvements et sortir de ce comportement débutant c'est quand elles ont intégré que les chemins entre se font sans cette reprise, ce passage

CH 76/ donc c'est bien une clé pour toi pour passer

S 77/ de transformation

CH 78/ de débutant à

S 79/ ouais c'est un indicateur de progrès

S 80 / là il est en difficulté Nicolas du coup il propose d'enchaîner avec le cube qui est une situation qu'ils avaient fait, donc bon voit bien l'utilité d'avoir un petit répertoire parce que dès qu'ils sont bloqués, ils vont partir de ces mouvements là et je réalise que je suis plus dans mes cycles sur la transformation d'un répertoire commun leur donner une base et après transformer cette base qu'ils vont personnaliser, s'approprier que laisser l'élève comme ça et lui dire allez maintenant tu crées, on voit bien là l'obstacle chez l'élève débutant il est dans la proposition de mouvements donc là il est en train de dire ben on enchaîne pas le cube, un mouvement qu'on avait vu ensemble et pourquoi pas s'il transforme pourquoi pas

CH 81/ en fait il est pris de court

S 82 / il est pris de court mais comme ils sont pris de court dans les situations quand on leur demande d'enchaîner 3 verbes d'action ; ils ont du mal parce que soit y en a trop, soit y a rien qui vient ou rien ne leur paraît positif dans leurs propositions...c'est nul donc avoir un support comme ça c'est intéressant

CH 83/ alors est ce que tu t'y prends toujours de la même façon c'est-à-dire de leur demander le jour de la séance ou est ce qu'il t'est arrivé de les prévenir une semaine à l'avance

S 84/ oui ils sont prévenus en principe

CH 85/ d'autre part tu disais je suis de moins en moins dans la création de mouvement mais je leur propose de plus en plus une phrase ou des phrases qu'ils vont pouvoir transformer, enrichir

S 86/ qui revient à faire de la création ...en fait...transformer une phrase c'est créer, mes élèves en difficulté je leur propose une structure et à partir de là on va déstructurer on va composer avec ce que je leur donne et

---

<sup>54</sup> Publication dans un dossier de la revue EPS à destination de la profession et plus particulièrement des étudiants préparant le concours

ils sont dans la création mais ils sont pas dans l'invention de la réponse spontanée du premier mouvement, je gagne du temps comme ça

CH 87/et quand tu dis je leur propose une structure c'est forcément du mouvement assez précis

S 88/ ben oui...alors je fonctionnais pas come ça avec les collègues parce qu'il y a un engagement moteur qui est beaucoup plus important alors souvent on s'appuyait sur des verbes d'action, avec le lycée quand j'en ai 32,33 et que ça avance pas, que du coup je vais avoir une réponse difficilement transformable, c'est un raccourci qui me permet d'atteindre un meilleur niveau tout en les impliquant dans la création après

CH 89/ le fait de proposer comme ça des mouvements que tu es allée chercher dans ton répertoire, pour toi je suppose que c' que tu es allée chercher dans ton répertoire, pour toi je suppose que c'est relativement facile et tu en as discuté avec les collègues pour savoir

S 90/ avec mon mari, régulièrement (*rires*)

CH 91/ et qu'en pense-t-il ce cher garçon ?

S 92/ que c'est une pression incroyable d'avoir cours de danse le lendemain parce que lui il est dans le salon à bien préparer...oui, c'est sûr que là c'est indéniable, moi je les prépare même pas ; c'est vrai que pour le ou la collègue débutante, faut l'avoir un peu anticipé et...mais ils trouvent toujours, y en a qui me disent, j'ai toujours la phrase que tu nous a donné lors du stage, parce qu'ils l'ont mémorisée

CH 93/ ça fait partie des outils qui facilitent...

S 94/ oui, ou oui...et même eux ils s'inscrivent dans la phrase, ils veulent l'apprendre, ils la notent, y en a même qui la filment pour la garder et la réutiliser, le souci de la phrase c'est est ce que ça va être à la portée des élèves, et est ce que je vais être assez précis dans mes propositions pour que les élèves l'intègrent

CH 95/ quand tu dis le souci de la phrase, c'est le souci que rencontrent les collègues ou c'est ton souci toi quand t'es en formation auprès des collègues pour leur proposer des phrases

S 96/ non le souci pour les collègues avec leurs élèves après

CH 97/ pour pouvoir adapter la phrase

S 98/ pour les élèves...donc souvent la phrase que je leur propose c'est une phrase qui est à proposer à leurs élèves

CH 99/ quelque soient les...mais après il peut y avoir les problèmes de niveau de pratique, est ce que ça pose problème par rapport à la phrase

S 100/ non, je dirais que...

CH 101/ tu proposerais les mêmes phrases à des élèves de 6<sup>ème</sup> et des élèves de terminale ?

S 102/ quasiment, il va y avoir moins de changements d'orientation et peut être de variations au niveau des hauteurs avec des 6<sup>ème</sup> mais on reste quand même...c'est tellement simple et accessible à la fois...il faut que ça soit simple si on veut la restructurer, si c'est une phrase trop compliquée on pourra pas la déformer, donc de principe il faut que ce soit très simple et accessible à tous. Donc elle est, elle est très bien elle est très polyvalente cette phrase ! (*rires*)

S 103 /sur les stages ils ont jamais la même

CH 104/ et ce qui te fait bouger, changer ?

S 105/ oh ben comme de toutes façon je me rappelle pas de celle que j'ai proposée...non puis de ma pratique, en ce moment je suis sur j'ouvre une porte je regarde par la fenêtre parce que j'ai fait ça à mon cours de danse et j'ai trouvé ça chouette et que moi aussi je le réintroduis quoi

S 106/ là on reprend ce qu'on avait fait dans la première séance qui est intéressant d'ailleurs on avait fait un travail de 4 appuis, 2 appuis, 1 appui et tomber au sol et j'avais choisi ça parce que j'ai beaucoup de garçons et je sais que ça leur plaît

CH 107/ j'ai remarqué que tu dis souvent que tu choisis des phrases des formes de travail parce que ça leur plaît

S 108/ ouais...

CH 109/ est ce que c'est quelque chose à quoi tu es particulièrement sensible en danse ou est ce que tu fonctionnes comme ça quelle que soit l'activité

S 110/ dans toutes les activités hein c'est évident on cherche l'adhésion des élèves parce que la notion de plaisir est importante après j'ai l'impression que y ait moins de plaisir en badminton ça va moins se voir qu'en danse ; ça aura moins de conséquences

CH 111/ ça va moins se voir ou ça aura

S 112/ moins se voir et moins de conséquences

CH 113/ quand tu dis ça va moins se voir

S 114/ ben en bad même s'ils ont pas de plaisir ils vont faire, en danse quand ils ont vraiment pas de plaisir il peut y avoir un refus de faire donc c'est plus catégorique quoi, c'est oui non et je crois que c'est ce qui effraie les collègues d'ailleurs ; un élève qui en badminton va 'investir moyennement, il aura quand même la notion d'être en action avec une raquette, un élève en danse qui refuse de faire il est assis dans un coin et y a l'état de non pratique qui est quand même un échec fort pour nous quoi...donc ...oui la notion de plaisir elle est importante, vraiment importante

CH 115/ Là t'as changé de forme de ...dans ton intervention t'as changé

S 116/ la proposition de Nicolas n'étant pas claire au départ, je suis obligée de me substituer à lui et c'était pas prévu qu'il aille piocher dans une situation antérieure mais du coup ça me permet de ré éclaircir ce qui avait été appris, c'est intéressant parce que c'est ce à quoi ils sont confrontés en création, mais là on y arrive pas, finalement c'est être au cœur de de qui va être dans la situation qui va suivre, alors oui je suis plus dans le même guidage, d'ailleurs je suis pas orientée de la même manière, et là c'est plus interactif et je veux leur montrer que le mouvement on peut le changer, l'adapter à ses possibilités, on n'est pas obligé de se mettre en situation inconfortable

CH 117/ et là cette situation elle intervient de façon un peu inopinée

S 118/ ah oui complètement

CH 119/ et ça t'arrive souvent comme ça de rebondir sur une situation

S 120/ alors en danse tout le temps, je dois avouer que je n'ai jamais fait ce qui était prévu... alors le point positif c'est que c'est jamais pareil, y a un cheminement différent, je peux me le permettre parce que je suis spécialiste et j'hésite pas à rebondir sur des propositions qui me semblent positives et qui vont me permettre de faire...parfois je me dis oh mais quel gain de temps parce que, tiens je vais pouvoir injecter ça maintenant tant pis mais ce sera déjà ça d'acquis quoi ...mais du coup, tu fais jamais ce qui est prévu ; là, je prolonge... là cette proposition elle me plaît parce qu'ils sont pas sur une position de piéton on est déjà sur une proposition inhabituelle, on est sur une motricité contrastée donc c'est super je vais pouvoir le prendre c'est comme un petit lego qui est tout bonus quoi, ça va pouvoir leur être utile en terme de transformation rapide parce que ...je suis pas claire...c'est compliqué...

CH 121/surtout pour ceux qui sont pas experts..

S 122/ j'ai peur qu'ils croient qu'on puisse pas faire danse après (*rires*)

CH 123/ tu le dis en riant mais

S 124/ mais je le crois profondément, au moment où je parle, effectivement c'est compliqué de faire un cycle...on fait pas le même cycle peut être, mais sachant qu'il faut le faire et que plus on le fait plus on...quand j'ai vu Eddy là il me dit mais alors j'ai fait ça, puis j'ai fait ça...on devient très rapidement expert voilà, mais c'est pas pour les rassurer mais c'est vrai, mais c'est vrai qu'au départ y a un tel éventail mais comme moi en foot je vais pas pouvoir transformer un gamin ou rebondir sûrement sur quelque chose mais en danse y a beaucoup de paramètres et le fait qu'on soit sur la création euh...y a un zapping qui est important chez l'expert et je pense que le débutant il a du mal à le faire quoi

CH 125/ et donc ce que tu viens de dire est ce que tu le transmets aux enseignants quand tu es en formation continue, c'est-à-dire l'idée qu'il est important parfois de capter certaines propositions d'élèves parce qu'elles sont intéressantes

S 126/ non je le fais pas pour deux raisons ; parce que déjà j'ai peur qu'ils se disent mon dieu mais moi je suis incapable de capter, parce qu'ils me disent mais toi Sandra, tu vois, donc tu sais, tu vas le transformer, nous après on sait pas comment on va le transformer , l'utiliser et le deuxième point je crois que quand ils démarrent les cycles il faut qu'ils soient très structurés pour qu'à la fin y ait un projet finalisé chez les élèves ; le fait de zapper, il faut un peu de tout et y a plein de fils conducteurs du projet expressif à mener à terme avec leurs élèves, donc plus ils vont avoir quelque chose de structuré avec des contraintes bien précises qui vont se retrouver dans la chorégraphie de leurs élèves, plus le projet expressif de leurs élèves va être abouti au final ; donc au contraire, au départ, je veux surtout pas trop, c'est affreux ce que je dis, mais qu'ils rebondissent sur du zapping pour avoir ce fil conducteur très précis, pour avoir chez leur élèves un produit finalisé avec des contraintes précises ; sinon quand ils partent et qu'ils rebondissent sur, d'ailleurs ils disent c'est intéressant, oui c'est intéressant mais ils perdent leurs élèves parce que pas experts...c'est prétentieux ce que je dis mais...c'est vrai

CH 127/ je sais pas si c'est prétentieux ou si c'est affreux mais...

S 128/ mais c'est vrai

CH 129/ mais si tu le mets en place comme ça c'est que tu es partie sur des observations qui te permettent de

S 130/ ah oui...de mon expérience dans le collège qu'on faisait tous cycle danse et que moi j'étais la seule experte, à rebondir sur plein de choses, ils démarraient à chaque fois un renouveau avec leurs élèves, c'est intéressant mais le projet expressif des élèves il souffrait

CH 131/ autrement dit, toi tu peux rebondir tout en gardant le fil directeur

S 132/ oui, je peux faire des détours parce que c'est intéressant mais je vais me ré axer facilement et je pense que les collègues non experts qui s'embarquent dans les propositions d'élèves n'arrivent plus à revenir sur les contraintes de départ et c'est ces contraintes qui sont garantes du projet expressif

CH 133/ et cette démarche-là, elle suppose qu'il y ait quand même des continuités ; ce fil là tu peux préciser ce qui fait le fil

S 134/ ce qui fait le fil c'est que je ne vais pas oublier par exemple, le mouvement qu'on a fait à l'introduction, par exemple celui là je veux que vous me le ré introduisiez ; je vais penser à leur donner en contrainte dans leur construction de chorégraphie et je vais arriver à doser et je vais être capable de savoir si c'est intéressant en terme de faisabilité, de temps, de leurs capacités et est ce qu'on va pouvoir le fixer ou pas mais je sais pas si le collègue débutant va mesurer si ça peut être fixable ou pas

CH 135/ c'est-à-dire que tu veux dire tu sais pas si le collègue débutant il a les outils pour anticiper sur ce que les élèves sont capables de produire,

S 136/ oui, de produire et de retenir aussi

CH 137/ et ce qu'on vient de dire, est ce que ça te paraît spécifique à la danse ou quelque chose qui peut être étendu à d'autres activités ?

S 138/ oh je pense que c'est vrai dans les autres activités, je pense que le spécialiste...oui c'est évident mais même nous on le sent bien on se sent de plus en plus efficient au fur et à mesure qu'on a un nombre de cycles avec le même niveau d'élèves, on gagne du temps, on fait des raccourcis

S 139/ Là par exemple, se relever d'un coup, j'introduis la notion de soudain d'énergie et de vitesse, après dans les contraintes que je leur donne je veux avoir une variation de temps, je leur dis ben par exemple dans l'échauffement on est complètement allongé, on se relève pas progressivement comme on le ferait le matin en se levant, on se lève d'un coup... donc du coup, même si je l'ai jamais identifié ... finalement la motricité elle est signifiante dès l'échauffement

S 140/ là dans cette situation que je propose en formation, ils sont dans un cube, y a 8 temps ça les contraint à modifier leurs orientations, leurs niveaux le haut et le bas et la mobilisation des parties corporelles qui permet de sortir de la motricité de débutant du cylindre, ils sont obligés de sortir de l'espace corporel de mobiliser, donc là y a une phrase qui est commune et après il la personnalisent c'est-à-dire qu'ils font les chemins eux entre chaque forme arrêtée donc entre l'angle A avec le coude jusqu'à l'angle B ils vont choisir un chemin à plusieurs, ils sont dans une création semi guidée, c'est-à-dire qu'y a des contraintes précises qui pour moi me garantissent et

CH 141/ qui te garantissent

S 142/ ben qui me garantissent des transformations, c'est-à-dire le passage d'une motricité de piéton à une motricité plus expressive de danseur

CH 143/ Là les groupes sont au travail

S 144/ voilà là les groupes sont au travail et y a un guidage au coup par coup dans les petits groupes et étant donné qu'ils ont pas le même niveau, je démarre par les garçons qui étaient absents peut être pour repréciser les consignes

S 145/ Je réalise là que je les implique vraiment dans ce qu'on va faire, tout est expliqué en fait et le fait de dire on va le désorganiser le déstructurer, ben c'est déjà une...les projeter dans les modes de composition

CH 146/ et ça tu le fais de façon systématique

S 147/ oui

CH 148/ avec tous les niveaux de classe

S 149/ non en lycée parce que déjà utiliser le vocabulaire c'est leur donner des outils pour les premières et terminales quand ils sont spectateurs on leur demande d'avoir un avis construit, qui sorte de j'aime, j'aime pas, donc je leur donne tout de suite

S 150/ Ça c'est important, je leur dis maintenant en formation, en s'orientant déjà vers l'espace spectateur ; si l'espace scénique n'est pas orienté, quand ils passent devant les spectateurs ils perdent toute notion de l'espace ; ça je le donne depuis quelque temps comme principe vraiment important aux collègues parce que j'avais eu des retours justement

CH 151/ Là on te voit tourner, t'as une manière particulière

S 152/ je vais d'abord aller vers les groupes les plus en difficulté comme on fait dans toutes les activités, sachant que je vais passer dans tous les groupes surtout en danse où en acro, ils aiment avoir mon regard avant de confronter au reste du groupe, donc même les élèves en réussite, je passe, bon je passe plus de temps avec ceux qui sont en difficulté parce que souvent c'est moi dans ces groupes là y a un problème d'organisation dans la répétition des mouvements dans le travail de mémorisation et de composition et je fais un peu le chef d'orchestre ou le chorégraphe

CH 153/ Ah ce sont les angles (*du cube virtuel dans lequel ils doivent inscrire leurs mouvements*) qui ont des lettres

S 154/ oui, chaque coin

CH 155/ là quand tu vois ta classe t'es contente de leur niveau d'activité

S 156/ ils sont au boulot et ils sont tous au boulot, donc oui...là ça peut être intéressant parce que je reprends avec eux un mouvement qui n'a pas été donné de façon suffisamment lisible donc du coup ils ont du mal à avancer dans leur mémorisation parce que comme c'est pas précisé c'est toujours de l'à peu près

CH 157/ c'est un mouvement qu'ils ont inventé eux

S 158/ oui, donc je reprends et je remets des mots pour bien préciser le mouvement et qu'ils soient d'accord

CH 159/ tout à l'heure tu parlais de chef d'orchestre, avec l'idée que pour réaliser effectivement la tâche les élèves doivent passer par différentes phases et tu viens de demander à un groupe est ce que vous avez bien mémorisé votre cube, donc tu passes de groupe en groupe pour vérifier ces différentes tâches ?

S 160/ le cube ils l'ont bien mémorisé, là je m'assure qu'ils ont bien compris qu'il faut un chemin entre et après je vais m'assurer que ces chemins là et que parce que ce qui se passe c'est que les angles ils les modifient, ils l'ont à la base, mais rapidement par un refus de changement d'orientation, ben le B il sera plus là mais là (*signes du doigt*) etc...donc je réprecise sur les points que l'on veut pour pas qu'ils me détournent les contraintes et après les chemin

S 161/ Là je fais l'intermédiaire parce que lui a un mouvement mais il n'arrive pas à le sortir de la globalité pour que les autres le comprennent alors je le re décompose

S 162/ Là je modifie la demande initiale parce que les deux autres n'y arrivent pas, je sens le Bryan qui décroche, donc j'essaie d'aller vers une simplification

S 163/ donne des complexifications

*<Sandra consacre un temps important à un groupe en difficulté>*

S 164/ si je peux me permettre, ça peut paraître passer beaucoup de temps à répéter pour un petit bout de phrase mais je sais qu'à partir du moment où ils ont construit ce petit bout de phrase, ils sont déjà dans le projet expressif qui leur appartient et c'est gagné, c'est-à-dire que là l'accroche elle y est et ils ont fait, ils ont réussi à faire quelque chose en commun aussi modeste que ce soit et moi je sais que je vais pouvoir les transformer mais eux aussi d'un point de vue ...affectif quoi, ils ont ça en commun et c'est leur projet, aussi modeste soit-il c'est leur projet et ils vont le faire évoluer, c'est leur fil rouge

CH 165/ c'est la raison pour laquelle tu passes beaucoup de temps ?

S 166/ parce que si ça ils l'ont pas, la séance d'après ils redémarrent à zéro donc je les ai toujours pas dans le mouvement et il peut pas y avoir apprentissage...donc ça c'est vraiment, on peut pas laisser un groupe...quitte à être très interventionniste, ce que je fais là, mais c'est indispensable ça par exemple je le dis pas aux collègues mais euh...

CH 167/c'est important pour toi

S 168/ c'est important...ah oui ! c'est indispensable ...si y a un groupe qui repart sans avoir construit quelque chose si modeste soit-il, y a pas d'accroche, leur projet expressif a pas démarré, à partir du moment où leur projet expressif a pas démarré et que les autres groupes ont déjà un projet expressif qui a démarré et qui va évoluer, ce groupe là il est...il pourra pas rentrer dans

CH 169/ est ce que tu es en train de dire que chaque semaine tu te fixes que chaque groupe ait construit quelque chose ?

S 170/ ah oui !Et qui est donné à voir aux autres et c'est y a toujours 4 temps et je le dis aux collègues, c'est le groupe de Versailles qui dit ça : le temps d'exploration où on recherche, le temps de composition où on structure, le temps de mémorisation où on répète, là on voit que les élèves en difficulté ont énormément

besoin de nous et le temps de production ; c'est toujours ces permanences-là temporelles dans chaque séance, les permanences relationnelles , les permanences spatiales

CH 171/ et ça tu l'évoques aux collègues

S 172/ oui oui, ça c'est des principes...oui

CH 173 / ce moment là où les élèves travaillent et toi tu passes de groupe en groupe pour toi c'est un moment de confort ou c'est un moment qui est difficile à vivre ?

S 174/ c'est du confort, c'est le moment que je préfère

CH 175/ c'est le moment que tu préfères

S 176 /mmm

CH 177/ je te dis ça parce que ce que dit Jérémy c'est que c'est le moment qu'il n'aime pas parce qu'il a l'impression à ce moment de servir à rien

S 178/ ah moi c'est le moment que je préfère, ben non quoi au contraire, c'est à partir de leur propositions en donnant des parfois des petites indications toutes simples ça transforme tout quoi et ils sont contents quoi, d'ailleurs quand parfois ils ont des...ils me sollicitent ils m'appellent et euh...moi au contraire c'est là où j'ai l'impression de...c'est différent à chaque cours, autant quand je suis dans la proposition d'une situation d'apprentissage, c'est des choses que je fais régulièrement, on propose c'est commun, là c'est du coup plus personnalisé et les transformations sont beaucoup plus visibles tout de suite, donc c'est, c'est jouissif quoi parce que tu donnes un petit truc puis hop ça débloque la situation et ils te disent oh merci madame, ouah, c'est super ou ...moi c'est le moment que je préfère

CH 179/ et les petits trucs que tu donnes c'est quoi, par exemple ? quel genre de trucs

S 180/ alors, fff...ben y en a de différents, de différents ordres parce que...ça peut être soit euh...c'est souvent des indicateurs pour contracter leur mouvement, c'est-à-dire qu'ils vont avoir une première proposition, et puis je leur dis non mais là par exemple, si ce mouvement là (*elle mime un mouvement de l'épaule*), vous le mettiez heurté, ben ça serait mieux, donc c'est, c'est c'est...c'est leur donner des...ça va être d'un ordre, toujours en termes de contraster en utilisant les composantes de la danse

CH 181/ c'est carrément des propositions de d'autres formes motrices

S 182/ ou alors ça vient d'eux ils me disent madame on sait pas comment se relever, et on cherche ensemble et pourquoi on n'arrive pas à se relever ben oui parce que t'as pas d'appuis et puis parce que t'as pas ton poids suffisamment sur cet appui pour pouvoir relancer ; donc ça peut être moteur pour débloquer quelque chose de moteur ou à partir de composantes de la danse et des propositions concrètes quoi...sinon c'est long avant que ça vienne d'eux...je sais pas si c'est très pédagogique mais

< *phase de production* >

S 183/ construire le rôle de spectateur et ils peuvent aussi piquer les idées à un groupe parce que ça ça marche énormément, dans les propositions que je fais à un groupe si y a un mouvement heurté qui plait bien il est réutilisé donc pour moi c'est tout bénéf parce que ils se réapproprient des moyens efficaces de transformer leur chorégraphie de la contracter

CH 184/pris dans

S 185/ dans un autre groupe

CH 186/ et ça crée pas de tensions ?

S 187/ non, parfois un petit peu mais généralement non

CH 188 / et tu t'es pas heurtée à des élèves qui refusent de passer ?

S 189/ non, le refus il va pas être en terme de je veux pas passer, ça va être détourné, ça va être je vais garder les mains dans les poches, je vais lancer la boutade tout en dansant aux spectateurs, c'est un refus de passer ça parce qu'ils rentrent pas dans un rôle d'interprétation, ils restent eux-mêmes...un élève qui refuse de passer, je crois qu'au départ je vais pas imposer, il va y avoir discussion avec, il va y avoir, peut être retrouver un mo- en milieu de la séance je le fais les faire passer en 2 demi classe, et puis réduire à nouveau

### 3.3 Autoconfrontation croisée Eddy/Sandra (sur l'activité d'Eddy)

Eddy présente sa leçon et la situe dans le cycle

S 1/ alors par rapport à la musique tu as tenu ?

E 2/ j'ai tenu

S 3/ tu as proposé au départ...et après eux ont...

E 4/ oui et non, parce que...si tu veux j'ai tenu, j'ai imposé les musiques, imposé, proposé mais après ce qui s'est passé c'est que quand les gamins amenaient les musiques c'était du chin chin poum poum et ça correspondait pas à, aux chorégraphies qu'ils allaient mettre en place, alors on écoutait je discutais avec eux, je leur disais tu vois je pense qu'au niveau du tempo ça ira pas avec ce que vous faites donc au fur et à mesure y a une musique que j'ai gardée et après c'était celles que j'avais proposé et ils avaient le choix entre 3 types de musiques et ils sont passés sur 2 types de musiques

S 5/ et ils ont adhéré aux musiques ?

E 6/ et ils ont adhéré aux musiques

E 7/ alors dans le coin tu as Anthony qui est très rétif, en rouge que tu vois en retrait c'est Thomas, alors lui il veut pas pratiquer et je lui ai encore posé la question cette année en 5ème il me dit, à quoi ça sert la danse monsieur ? donc même l'an dernier il était en retrait

S 8/ mais il a fait ?

E 9/ oui, tu verras quand on aura fini, je te montrerai des images sur la chorégraphie à la fin ...il pratiqué après

S 10/ et ça je crois, dans tous les cycles on a...peut être plus sur la danse mais en sports co, on va avoir une passivité qui est cachée, mais l'élève qui est sur le terrain et qui circule sans jamais chercher à intercepter une balle ou en attraper une ça revient un peu au même quoi

E 11/ oui, à part que moi je traite le problème des comportements passifs en sports co...par les formes de groupement, par l'intégration, par le fait qu'ils s'intègrent...mais là, si tu veux, j'ai des procédures en sport co que je n'ai pas en danse

S 12/ et les mettre dans le rôle de chorégraphe ça ???

E 13/ si, si, mais on verra

E 14/ Première séance de 2h, et je demande de construire une chorée, tu penses ça difficile,

S 15/ Ah non ! c'est indispensable ! c'est vraiment un des principes ... sur un temps d'exploration ils vont rechercher, un temps de composition, ils mémorisent, ils produisent devant les autres parce que si y a pas de chorégraphie, ils sont pas confrontés à la situation de référence et à la compétence quoi ; y a pas la contrainte de se retrouver devant les autres et de faire quelque chose...après moi sur l'annonce des consignes c'est vrai

que je leur donne pas avant les situations, je présente pas, je donne pas le nom, par exemple, le glaçon, après je leur dis ça vous fait penser à quoi ?

E 16/ oui tu pars de ce qu'ils ont vécu

S 17/ voilà, comme après ça va être des contraintes pour mettre dans leur choré, je leur dis, cette situation là que...ils me disent laquelle, ben je dis, je sais pas comment on pourrait l'appeler et souvent ils me disent ou le glaçon ou le cube ou...

CH 18/ là tu me faisais remarquer à juste titre quelque chose de particulier

E 19/ eh ben les garçons sont d'un côté et les filles de l'autre

CH 20/ ouais mais de toi, de ton point de vue

E 21/ ah mon point de vue...ah ben moi je suis pas à l'aise là, et j'ai un papier dans les mains et j'ai 6 mouvements et je les maîtrise pas bien

CH 22/ voilà !

E 23/ donc euh comme je disais quand on en a discuté, la veille ma femme était morte de rire parce que je répétais, pour que je mémorise et c'est pas pareil quand je suis face à mes élèves et quand je mémorise, donc j'avais besoin d'un papier pour dire bon voilà, et tu vois tout à l'heure on discutait de nommer ou pas nommer, moi j'avais besoin de nommer pour me donner un repère

S 24/ bien sur

E 25/ donc heu...

S 26/ mais les élèves aussi hein, à l'échauffement chaque mouvement a un nom et c'est l'enchaînement de ces noms, la mémoire intellectuelle déclenche une réponse au niveau moteur, un nom correspond à un mouvement, après les garçons d'un côté et les filles de l'autre c'est souvent le ca, comme les élèves les plus mal à l'aise au fond de salle c'est souvent le cas

CH 27/ et vous avez une façon de le gérer ça

S 28/ moi la fin de l'échauffement je finis orientés de dos pour repartir du côté où on a terminé comme ça les derniers seront devant

E 29/ moi je l'ai géré par une entrée éducative hein, cette année, surtout avec une classe qui...j'ai discuté avec les élèves, sur le vivre ensemble

S 30/ en collège imposer la mixité...et en lycée aussi partir des arguments qu'ils auront des porters et du moment où ils seront que des garçons ou que des filles ça va être compliqué et qu'ils ont tout à gagner, y a ça et parfois en leur présentant le DVD des 80 danses où à chaque fois y a filles et garçons...c'est des extraits choisis, bien ciblés et qui renvoient aux garçons une image valorisante, parce que soit part sur des mouvements Hip Hop ou des porters, soit de la quadrupédie, soit...et du coup ça s'inscrit plus dans une démarche d'être dans la mixité, mais c'est pas gagné à chaque fois

S 31/ alors y a une chose que je vois là c'est que tu les a mis dos à la glace et moi je fais exactement la même chose ; par rapport à l'image, je coirs que c'est un des principes vraiment, je sais pas si je l'avais dit pendant le stage, mais sinon, ils sont, soit pour les plus en difficulté une confrontation à sa propre image en permanence, soit au contraire ils se prennent un petit côté narcissique à se regarder, juste sur l'enroulé par exemple, sur l'échauffement, pour moi l'intérêt c'est qu'ils déroulent la tête en dernier, quand je...alors souvent il l'appelle le réglisse les gamins, comme les bonbons réglisse qui sont enroulés en rouleau et heu...c'est pour éviter...mais...pour éviter qu'ils se relèvent justement par la tête comme ça (elle mime) qui leur amène souvent un appui cuisse quand ils vont se relever

E 32/ ouais, alors par rapport à la glace, moi c'est pas le souci de l'esthétique, c'est le souci de gestion de la classe, parce que s'ils sont devant la glace ils vont faire tout autre chose

S 33/ et ben c'est ce que je dis

E 34/ oui mais tu y mets une notion que je mets pas moi, c'est l'image de soi, le côté narcissique, moi c'est, le principe c'est, je suis pas là-dessus quand je les mets dos à la glace

CH 35/ et toi ce qui t'organise c'est ?

E 36/ moi ce qui m'organise c'est que si je les mets face à la glace ils vont faire tout mais pas ce que ce qui va être demandé

S 37/ ben oui mais ce qu'ils vont faire justement c'est soit ; parce que la confrontation à la glace pour les élèves en difficulté elle est très dure donc je crois qu'on peut pas le retirer et quand on dit ils font n'importe quoi, c'est la petite qui va se recoiffer 20 fois parce que le support glace amène à ce genre de choses ou comme il se voient tous effectivement ils peuvent avoir des comportements déviants de...de...tu multiplies le nombre de personnes en fait puisqu'ils se voient tous quoi et du coup y a pas l'attention des consignes

E 38/ en même temps tu vois dans l'enroulé, moi je vois des gamins là, ils ont besoin de savoir ce qu'ils ont fait, ça demande un travail

S 39/ c'est pour ça que c'est un peu rapide je pense, tu vois l'enroulé moi je passe plus de temps dessus, beaucoup plus de temps sur on déroule la tête en dernier, on enroule menton poitrine, là ils remontent les épaules en bloc (*elle mime*) alors, sentir les dissociations, mais bon, parce que moi c'est un travail qui ; mais là c'est plus un échauffement, mais c'est vrai que ça va vite, ça va vite, là y a un petit qui saute, on va à droite, on va à gauche mais en fait il a décalé, celui du centre, il a les deux pieds en même temps, il fait des petits sauts, donc peut-être plus de temps à mon avis aurait été nécessaire mais on va voir quoi...après ils adhèrent, ils sont dedans...

S 40/ ouais pour moi encore c'est beaucoup trop rapide, parce que quand on avance leur dire par exemple que si je spécifies pas c'est toujours le pied droit ça évite qu'un petit parte du pied gauche parce que s'il avance un pied gauche, c'est vraiment j'avance droite, je ramène gauche, je vais à droite, je ramène gauche, je recule droite je ramène gauche, et c'est plus facile pour la mémorisation parce que là, le carré en fait, ils ont le sens du déplacement mais ils ont pas le pied qui amène ou le...si après tu veux être à l'unisson ou quoi, du coup c'est rapide quoi, c'est très très très rapide

E 41/ moi pour revenir sur la vitesse, tu expliquais que tu mettais plus de temps...moi mon souci c'est...à la limite on fait l'enchaînement des six et après derrière on va réguler pour que ce soit mieux fait

S 42/ hummm

E 43/ pour qu'y ait plus de temps ou qu'on joue sur des énergies, sur certains mouvements ou qu'on joue sur la précision mais...je sais pas si je suis précis, plus précis, plus précis...enfin moi mon mode d'entrée c'est on essaie de voir la totalité puis après derrière au fur et à mesure des séances on va préciser, je sais pas si...

S 44/ alors moi je faisais ça un peu au départ mais un geste qui est appris est difficilement modifiable après je trouve, un enfant qui a pris l'habitude de démarrer pied gauche, si tu veux transformer, si tu mets de l'intérêt après c'est pas forcément important de travailler pied droit, mais le transformer derrière et même nous hein quand on a appris à...c'est difficilement et quand tu dis par exemple revenir, y mettre des énergies et tout, il faut que la structure, la base, la phrase elle soit parfaitement mémorisée, je pense avec grande précision, parce que introduire là-dedans des variations d'énergie, ça nécessite qu'ils n'aient plus à réfléchir sur le mouvement, si à la fois ils sont dans un souci de mémorisation, en plus par-dessus mettre une énergie, la double contrainte me semble difficile, mais bon ils l'ont tous là, le fait d'avoir dit pied droit devant, ils ont tous fait le carré correctement, la première fois y en a pas un qui le faisait correctement donc parfois des indicateurs précis en danse, du pied droit, de l'orientation et de et du sens du déplacement c'est des choses importantes d'ailleurs dans leur questionnement c'est des choses qui reviennent, mais on va vers où, je mets quel pied,...on voit que dès qu'il y a descente au sol rapide ça leur plait hein, dès qu'y a un appui main coté,

le tour autour de la main, ça leur plaît parce qu'on est déjà sur 3 appuis, 4 appuis, ça casse déjà la représentation figée de la danse et dès que t'as dit on descend ils sont tous descendus

S 45/ là à nouveau, tu tournes autour de la main, mais jamais t'as dit que tu tournais autour de la main, alors ce qui sont devant ont bien vu qu'on tournait autour de la main et ceux qui sont plus à l'extérieur ont du mal, ils mettent 2 mains, c'est toujours le même souci je pense d'indicateur de...

E 46/ de précision

S 47/ de précision qui...mais que toi finalement tu as acquis mais que...je fais pareil hein de pas leur donner et tu te dis mais pourquoi ils y arrivent pas, ben oui je leur ai pas dit et finalement on voit que les élèves en collège comme en lycée, les consignes auditives, on en avait parlé, c'est vraiment quelque chose d'important sur...

CH 48/ d'ailleurs dans sa façon de faire, on retrouve des choses que tu fais toi, de répéter par le verbe, de nommer tout ce qui va se passer

S 49/ ouais...ouais...ça je crois que c'est un...c'est un des principes, vraiment pour permettre à l'élève de...

E 50/ mémoriser

S 51/ ouais de mémoriser, c'est d'abord une mémoire intellectuelle pour après le traduire par une mémoire corporelle quoi, je crois que vraiment ce passage là il est, il est indispensable

S 52/ alors là ceux qui tombent c'est parce qu'ils sont en chaussette et ça glisse, dès qu'on est sur des appuis comme ça, ou il faut être en chaussure ou pieds nus dès qu'on a du parquet comme ça, et en fait de décaler le poids du corps sur la main, l'appui ça chasse, là ça aurait été l'occasion de travailler les appuis sinon ils font du patinage

S 53/ tu vois en fait, à chaque fois, t'as analysé, à chaque fois tu leur a redonné la consigne précise, ce qui finalement est pas plus mal parce qu'une première fois ils s'éprouvent dedans et ça donne un côté un peu moins dirigé que ce que moi je peux faire, et après une fois qu'ils se sont éprouvés là dedans, un peu cette activité fonctionnelle tu reviens en leur disant non et tu reprécises, et du coup ils sont dans l'attention et l'écoute de la consigne donc je trouve ça intéressant au final peut être...de moins donner trop au départ mais tout de suite y a une auto régulation pour pas qu'ils partent

CH 54/ qu'est ce qui te fait dire Sandra ils ont dedans

S 55/ ils attendent tous le départ, quand les élèves ils ont pris la position de départ, ils sont bras alignés le long du corps comme ça dans l'attente du départ de l'enseignant pur pouvoir reproduire la phrase, donc ils sont dans l'attente et l'envie, on le voit quoi, ils sont pas...ceux qui sont pas dedans c'est ceux qui gardent les mains dans les poches et qui vont regarder à droite et à gauche et que t'es obligé de...et là ils sont vraiment tous prêts et dès que Eddy allez on y va y a vraiment un départ et un engagement

S 56/ alors quand tu leur dis on va prendre Maxime comme repère, c'est repère de quoi ?

E 57/ ben repère parce que moi je vais me décentrer, je vais sortir et ils vont prendre repère sur des gamins qui vont se mettre devant et qui vont donner le rythme

S 58/ alors le rythme ou le départ ?

E 59/ le départ et l'enchaînement des... et l'enchaînement des...des mouvements

S 60/ donc la vitesse d'exécution quoi, pour être ensemble en fait...ouais...ça c'est intéressant ça peut même être appro- pas dans une première séance hein mais après je sais pas si tu le fais sur ce travail d'écoute, dans leur représentation ils sont sur du comptage, dans leur chorégraphie après, où pour partir ensemble, ils se regardent 1, 2, 3 ce qui casse complètement tout l'aspect création qu'ils ont fait parce que...et leur faire comprendre qu'il suffit qu'y en a un qui bouge les autres le voient en vision périphérique quand à l'échauffement ils l'ont identifié, ils ont plus à compter c'est intéressant

E 61/ c'est ce que je fais cette année, mais j'ai une autre procédure, c'est-à-dire que ça on l'a fait ensemble puis après ils sont répartis en petits groupes je les divise en 4 et les 4 groupes ils sont par 3, par 3 y a numéro 1, 2, 3 et on se repère soit sur le numéro 1 devant, soit sur le numéro 1 sur le côté pour que justement ils puissent se dire on va se centrer par rapport à... après c'est le numéro 2 et après c'est le numéro 3

S 62/ là pareil c'est heu... quand tu me demandais tout à l'heure pourquoi ils sont dedans, c'est cette joie à la fin qu'ils ont de la petite phrase qui est réalisée ensemble et le... faire un échauffement comme ça alors que je le faisais pas y a 5, 6 ans, à l'unisson, ils ont plaisir de faire un travail à l'unisson je pense qu'on peut avoir plaisir de chanter à l'unisson et ça crée un mouvement propre à la classe, commun à la classe et enfin, je sais pas ce que t'en penses mais c'est fédérateur, pour les faire rentrer dans l'activité, je trouve que c'est bien, ils ont ce mouvement commun sur une danse un peu commune proposer euh...

E 63/ ben moi c'est un mode d'entrée que j'ai eu donc l'an dernier avec les 6<sup>ème</sup> 6 cette année avec ma classe de 6<sup>ème</sup>, j'ai pas de gamins rétifs, c'est vrai que, cette année je vais un petit peu plus loin on le fait à l'unisson et après en décalé sur deux mouvements, bon c'est vrai que j'ai pas de... j'ai pas de gamins qui freinent

CH 64/ c'est un mode d'entrée qui les enrôle bien

S 65/ oui, alors que pendant des années j'étais contre ça en me disant mais non c'est la pédagogie du modèle, il faut qu'ils soient créateurs faut que... et finalement rentrer par le mouvement c'est un peu... ben c'est comme quand on fait un échauffement ludique dans une autre activité, le but c'est qu'ils décollent la semelle qu'ils rentrent en danse, il faut pas hésiter, enfin, c'est une des solutions hein, c'est pas la solution

S 66/ là l'évolution par rapport au départ c'est que dès qu'ils n'arrivent pas à faire le mouvement ils sont en demande pour avoir de la précision, donc déjà ils sont encore plus demandeurs et pareil, pour moi c'est un indicateur d'adhésion à l'activité, là dès qu'ils y arrivent pas mais monsieur vous mettez quel bras attendez refaites, c'est vraiment un indicateur de oui, de vouloir être

E 67/ là Yvette m'a posé la question elle me dit mais quelles musiques tu choisis avant, j'ai dit je sais pas

S 68/ moi non plus

E 69/ toi non plus

S 70/ j'ai un panel et suivant, je crois qu'on peut, c'est difficile en danse de savoir, si par exemple ils sont très excités, je vais mettre pour le coup une musique plus calme, s'ils sont endormis, ben je vais mettre une musique, c'est vraiment à la température et

CH 71/ et toi qu'est-ce que c'est qui t'inspire sur le moment ?

E 72/ ben moi je suis pas centré sur la lecture des gamins par rapport à ça c'est... ben je maîtrise pas trop les musiques et c'est disons, comme j'ai pas d'expérience, je sais pas derrière la réponse que je vais avoir en fonction des types de musique, sur l'atmosphère si je le fais c'est inconsciemment, mais pas contrôlé, peut être sur une habitude d'enseignant, voilà je pense que... pas un processus conscient, maintenant je pense que, tu vois à discuter, je me suis aperçu que hier en danse et ben j'utilisais des musiques différentes pour les booster un petit peu ou pour les calmer quand ils sont excités, maintenant que tu me dis ça c'est vrai qu'hier mais en en discutant, oui c'est vrai que je me dis ça pourrait être intéressant comme procédé, mais là quand je l'ai fait c'était pas ça, c'était pour explorer

S 73/ là y a quelque chose qui me paraît important et que je viens de voir, je n'ai jamais trop analysé comme il est dur pour eux l'état de non danse, d'attente, finalement, ils y sont puis ça part pas et là je crois qu'y a leur identité qui revient surtout dans l'activité danse, y a l'affect qui revient, du coup ils se relâchent ; ils se reprennent une position intermédiaire et ils se repréparent, du coup c'est pareil dans leur chorégraphie quand on leur demande d'être immobilisés un temps c'est compliqué, l'état de non danse c'est compliqué, c'est plus facile de faire du remplissage de mouvement, quitte à bavarder, à bavarder gestuellement je parle hein, l'état de non danse est dur à assumer, et là en regardant tes petits on voit bien que... bon allez il faut que ça démarre, on va pas rester euh...

E 74/ oui c'est dur, c'est dur...ça j'avais pas vu

S 75/ ils ont un souci d'application qui est remarquable, ils sont vraiment dans le souci de bien faire, et ça c'est...

S 76/ ça c'est intéressant ce que tu as fait sur une proposition de choix parce qu'à la rigueur tu es déjà sur un... quand t'as tourné rapidement ça les a fait sourire parce que t'a mis une variation de vitesse dedans et de sautillerment et d'énergie, de saccadé, et à la rigueur ça peut être sympa de... moi c'est là où je pars souvent en biberine je dois le dire, quand je trouve quelque chose d'intéressant comme ça, je peux pas m'empêcher de dire, oh ben tiens, on va le faire et c'est ce dont on parlait hein parce qu'au moment où tu le faisais y en a un qui l'a fait et c'est extraordinaire, mais bon après il faut arriver à revenir

CH 77/ quand tu dis que tu pars en biberine, je t'ai posé la question aussi, mais pourquoi, pourquoi...

S 78/ enfin je dis bibe- je sors de mon cadre (*avec la main elle fait le signe d'un chemin en zigzag*) mais souvent après les réponses elles sont intéressantes, elles sont réinvesties quoi par les élèves hein, mais c'est vrai que j'ai du mal à ne pas dire ah oui ça c'est intéressant, à ne pas capter ce que font les gamins

S 79/ sur celui qui est en jean là, je crois qu'il se bat contre lui-même pour pas faire parce qu'il fait une motricité qui est pas du tout distale, il reste tout près du corps dans l'espace proche et à la fois, il connaît les mouvements et quand il en enchaine 3 ? 4

E 80/ il se bat contre lui-même tu dis

S 81/ pour pas faire...quelque part il a envie, et de l'autre y a le personnage qui

E 82/ y a le yin et le yang

S 83/ ouais, ouais ouais et à la rigueur tu vois sur sa motricité qui est très minimaliste ça pourrait être utilisé en disant, la petite qui est sur une recherche de grand mouvement et d'amplitude, on peut le jouer en contraste, elle le fait en grand mouvement et lui le fait au minimum qui du coup ne lui demande pas un investissement moteur et affectif important mais qui est une réponse motrice en danse qui peut être aussi satisfaisante, et ça peut être une accroche à un moment tu lui dis soit tu le fais en tout petit parce qu'une plus cette musique elle lui plaît parce qu'elle est un peu saccadée, ça peut être un des moyens de le harponner

S 84/ l'intérêt d'une structure phrase c'est de rentrer dans les procédés d'écriture parce qu'ils sont pas dans le souci de dire je sais pas quoi faire et je trouve ce que je fais nul, parce qu'ils ont dépassé l'état de non danse, ils sont en mouvement et on peut introduire soit les composantes du mouvement soit les procédés d'écriture en canon, en décalé, à l'unisson, modification de l'orientation, modification de la vitesse et eux ils le perçoivent

E 85/ alors ça, c'est ça les procédés d'écriture

S 86/ mmm

E 87/ on (*rires*) ; c'est marrant parce que c'est un terme que je maîtrise pas procédés d'écriture en danse, je maîtrise pas du tout, par contre, passer par la pratique et voir avec les élèves qui partent en décalé, face à face en miroir, finalement ils ont une structure et cette structure ils peuvent la modifier mais y a une base, on peut écrire de manière différente, ce qui m'intéresse après c'est que cette écriture ils la réinvestissent en chorégraphie, que ce soit dans la séance ou en chorégraphie finale

CH 88/ de cette utilisation de la première phrase là, qui est le temps de l'échauffement qui est relativement long finalement, ça t'étonne, ça t'étonne pas ? ça correspond à ce que tu fais aussi ?

S 89/ je le fais au lycée, je faisais des temps moins longs au collège, je suis admirative de ce qu'ils sont dedans, mais au moment où j'étais en collège j'utilisais pas une phrase donc je voulais pas les laisser trop longtemps en état de non danse pour pas les perdre, rapidement je les basculais en situation mais là il les as, ils étaient d'ailleurs en demande de basculer sur d'autres musiques, donc c'est...en tant que première séance entrée dans l'activité, ils entrés de façon fonctionnelle, éprouvée, ils y sont ça me paraît pas long et d'ailleurs

je pense qu'ils seront à même de réinvestir dans leur chorée parce que ça a été acquis et stabilisé du coup car souvent on survole un peu par peur de manque de temps pour les situations derrière et là vraiment non, je trouve que ça fonctionne que le groupe classe est bien

E 90/ alors en même temps je me suis posé la question est ce que c'est la classe ? c'est année j'ai une classe c'est pas la même, beaucoup plus agitée et conflictuelle dans les relations entre eux...c'est une demi-heure, 40 minutes avec des miroirs, des décalages, des procédures finalement et c'est du même acabit pratiquement du au niveau de la maîtrise et je pense que je vais plus loin au niveau de la précision

S 91/ et oui, parce que t'as eu des réponses d'élèves

E 92/ j'ai eu des réponses d'élèves et je pense que...j'avais besoin de réponses d'élèves, je crois que c'est ça surtout, j'avais besoin de voir ce qu'ils faisaient par rapport à ce qui était proposé pour pouvoir me construire après des d'autres régulations au niveau des élèves, avant ou pendant enfin je préfère après hein

CH 93/ quand tu dis avant, pendant, je préfère après ?

E 94/ je préfère après parce que comme je te l'ai dit je préfère les faire faire sans tarder et après je régule

CH 95/ après à la fin de la situation

E 96/ en fin de situation ou quand euh...on le fait une première fois et puis, là j'ai vu des choses donc euh...partir de ce qu'ils ont fait et dire voilà, là c'est bien, là c'est un peu moins bien donc voilà, on reprécise

S 97/ est ce que finalement t'as pas peur toi aussi de cet état de non danse et qu'ils décrochent

E 98/ mais en même temps je me dis, oui je suis d'accord avec toi, cet état de non danse, oui, c'est vrai, l'état de non dans ça veut dire là je les perds là ; c'est aussi mon habitude quand je travaillais en milieu difficile c'est de dire quand les gamins étaient pas occupés ils faisaient n'importe quoi ; et pour moi l'activité est difficile pour moi aussi parce que je maîtrise pas et si je leur donne pas à manger et s'ils sont pas occupés, j'ai peur de les perdre

S 99/ moi je trouve ça bien cette demande-là, de dire j'y arrive pas, ils sont dans la demande de...et je veux y arriver donc ils sont dans le souci d'avoir cette phrase commune et de...c'est très, ce que dis le garçon là, y a des moments j'aime ou j'aime pas effectivement, on a tous une motricité euh...d'ailleurs ces phrases d'échauffement elles sont très larges dans le panel à un moment et eux-mêmes à l'intérieur se retrouvent dans une motricité où ils s'y retrouvent pas, c'est là qu'on voit la difficulté d'être dans le rôle de danseur, d'interprète, d'interpréter réaliser des mouvements qui ne nous sont pas propres donc forcément vont pas coller et il l'a perçu ce gosse, quand il dit j'aime pas c'est des mouvements où il s'y retrouve pas et donc le fait que tu lui ai dit mais tu choisiras les mouvements c'est...

< sur le travail en diagonale >

S 100/ en chaussettes ils vont glisser

E 101/ tu vois l'histoire des chaussettes c'est difficile, y a un a priori, se mettre pieds nus, même en salle de combat en judo quand on leur demande d'enlever les chaussettes c'est dur

S 102/ oh oui, c'est dur...après moi ils ont pas le choix, sur ces élèves là je pense que c'est jouable, les miens à Vitrolles...à la rigueur je préfère qu'ils soient en chaussures pour pouvoir prendre des appuis, en basket qu'en chaussettes où ça glisse et ils ont pas d'appuis alors qu'en danse on est toujours sur le poids et le transfert du poids, on peut pas quoi

E 103/ mais des chaussures dans la salle de danse, tu peux pas

S 104/ tu peux pas, donc...quitte à mettre un panneau hein ; chaussures interdites, pieds nus obligatoires

E 105/ finalement j'ai pas donné le repère vous partez lorsqu'ils se croisent donc si tu leur donnes le repère ils vont le faire, mais là j'ai pas donné de repères, donc je parle et je parle trop

S 106/ t'es obligé de donner le départ

E 107/ je m'épuise...c'est pas bon pour l'ergonomie (*rires*), et c'est pas bon pour eux parce que quand est ce qu'ils doivent partir ?

S 108/ pourtant tu leur avais donné le principe priorité à droite donc on laisse d'abord passer celui qui est de droite

E 109/ oui mais les gamins qui se déplacent quand est ce qu'ils partent

S 110/ et oui, oui, le suivant tu veux dire

E 111/ c'est le suivant, quand est ce qu'il va décider de partir

CH 112/ quand tu dis vous devez courir en étant baissés qu'est-ce que tu...

S 113/ c'est là que je vois que la consigne elle est...vas-y Eddy

E 114/ non mais moi se baisser parce que, ce qui m'intéresse s'ils se baissent c'est que d'abord ils vont sortir d'une motricité usuelle et...ils vont être obligés finalement de trouver d'autres formes corporelles pour se déplacer, moi c'est simplement

S 115/ alors que moi quand je demande de courir sur des appuis...le bassin descendu et des jambes fléchies, c'est pour qu'ils sortent comme dit Eddy de la course athlétique et que le bassin soit maintenu à la même hauteur tout le long justement et en fait les déplacements en danse, plus tu vas les faire sur des appuis fléchis, plus ça va être fluide et moins saccadé, en fait, donc il faut les faire sortir de cette course élevée avec montée de genoux et des bras équilibrateurs dans la course, donc bassin descendu et les bras qui bougent le minimum et c'est dur à construire et même dans leurs déplacements marchés et c'est ce qui fait la différence justement entre un danseur qui va marcher en ayant le...j'ai du mal à exprimer ça...en ayant le bassin descendu et sur des appuis fléchis qui permettent justement d'avoir des relances, des transferts de poids rapidement, d'une jambe à l'autre, de l'avant vers l'arrière, si quelqu'un est tendu, il peut pas avoir...donc c'est vrai que quand je leur demandais de courir sur un bassin descendu c'est aussi pour ça...mais pas parce que c'est rigolo, c'est vrai que ça fait un côté rigolo mais c'est pas du tout pour ça

CH 116/ toi tu l'avais choisi pour l'effet ?

E 117/ ah moi je l'avais choisi parce que...

CH 118/ pour l'effet que ça produit sur le spectateur ? et Sandra c'est pour l'effet sur le danseur...et toi Eddy

E 119/ moi c'est pour le spectateur et aussi dans le souci de mettre du dynamisme dans les déplacements parce que les déplacements, quand j'en faisais faire avant des déplacements, je trouvais ça stérile et peu élaboré, tandis que là c'est une manière de se déplacer, de trouver des manières originales de se déplacer pour les réinvestir après dans une chorégraphie

CH 120/ quand tu dis là c'est quoi ? La consigne baissé ou le coup de la diagonale ? ou le coup de faire des marches originales ?

E 121/ on va dire, je me baisse, mais je sais pas s'ils se sont bien baissés les gamins, j'en suis pas sûr parce que , je l'ai annoncé mais je suis pas sûr d'avoir insisté dessus, on va voir

S 122/ je pense que l'effet il vient plus de se croiser à grande vitesse que d'avoir un bassin descendu, je pense

E 123/ se croiser puis surtout les courses originales, ils vont trouver le courses originales

S 124/ moi de voir ça, je me dis que cette situation-là elle est favorable à des garçons en collège, d'ailleurs les deux qui étaient en retrait c'est les deux qui sont proposant de...

E 125/ oui c'est un autre mode d'entrée; une entrée par la phrase, une entrée...

S 126/ pour moi c'est pas une entrée, c'est une situation, on est déjà dans une situation et c'est peut-être parce que tu as fait la phrase au départ qui est quelque chose de statique et de figé que d'un coup là y a un changement de rythme qui est intéressant et qui leur fait du bien, quand tu disais tout à l'heure le souci de

donner à manger à tout le monde, moi je trouve que les filles qui étaient peut être plus investies dans la phrase d'échauffement et là un petit peu plus en retrait parce que c'est plus...moins esthétique, donc moins valorisant pour elles alors que les garçons ils sont sur une motricité beaucoup plus sur l'exploit de se croiser, de...de...à la rigueur de faire rire et de de et ils s'y retrouvent donc je crois que l'enchaînement des deux est positif

E 127/ ouais, c'est intéressant là moins esthétique et ils se retrouvent

S 128/ la transformation de ces trois garçons qui étaient complètement inhibés en refus, au bout de 45', parce que peut être tu l'aurais proposée en entrée ils seraient pas rentrés, il leur a fallu un temps d'observation de...et là ils sont...c'est eux qui même sont porteurs du groupe, je pense que finalement il faut pas avoir peur d'installer les choses quitte à ce que au début ils soient en recul pour mieux les faire rentrer derrière dès que la situation finalement leur...je pense qu'elle aurait été proposée au départ cette situation, je suis quasiment sûre ils auraient pas adhéré, le crescendo dans la séance, le chemin que tu as pris là fait que finalement ces gamins là ça leur a laissé du temps...et ça s'est installé et ils ont laissé un peu la personnalité d'Anthony et de Thomas de côté pour être élèves de 6<sup>ème</sup> en train de vivre des choses en danse

E 129/ oui mais tu dis, pas avoir peur de prendre du temps, moi le problème de prendre du temps c'est derrière qu'est-ce que je dis, comment j'interviens et là je suis un peu creux si tu veux...un peu...bon je vois des choses, mais...qu'est-ce que je vais donner comme conseil ?

S 130/ non quand je dis prendre du temps c'est ta phrase, tes 35' d'échauffement, c'est pas le moment où tu es le plus à l'aise, je te sens plus à l'aise là parce qu'ils sont force de proposition et donc tu peux rebondir sur leur proposition que dans la première situation où c'est toi qui leur donnes tout

CH 131/ t'es plus à l'aise là Eddy ?

E 132/ je suis plus à l'aise

CH 133/ là, tu te sens mieux ?

E 134/ je me sens mieux...ben oui parce que ça correspond à ce que je connais déjà...une motricité avec des déplacements qui

CH 135/ non, je veux dire ce jour-là, dans cette séquence, ce que Sandra dit c'est qu'elle te sent plus à l'aise dans cette situation que dans la précédente

E 136/ ah ! c'est évident...c'est évident ça ! un c'est vrai que moi aussi je suis en rythme donc du coup ben

S 137/ tu entres

E 138/ je suis rentré dedans ; deux de montrer et de faire, c'était couteux pour moi

CH 139/ c'est plus couteux que de..

E 140/ que ça

CH 141 que ça, parce que là dans ce moment précis où tu es en train de ramasser ce qu'ils ont trouvé

E 142/ ah ben là c'est facile pour moi

CH 143/ c'est un moment où c'est plus facile

E 144/ ah c'est plus facile parce que un, j'ai pas à donner de moi-même hein, c'est-à-dire que un la danse ça me coûte, personnellement, ça me coûte de l'enseigner au niveau des gamins, mais bon on a fait le choix en équipe, j'ai fait le choix aussi et bon c'est pas facile, donc pour moi c'était plus facile de rentrer par là c'est vrai, de retrouver des trucs de sports co et des mouvements que l'on fait au quotidien en tant qu'enseignant, donc si on revient c'est vrai que ça m'a coûté mais en même temps le résultat je me dis que c'est satisfaisant et là ça me coûte moins parce que ils font et j'exploite ce qu'ils font, ils créent et...

S 145/ et ils font parce que tu les as mis dans un état de danse avant, rentrer dans la situation comme ça en leur disant vous allez vous croiser en faisant des gestes rigolos, ils n'auraient pas été... ils ont eu d'abord de ta part des propositions, une gestuelle, ils sont rentrés en mouvement et là on leur demande, ils ont envie, avec une musique sollicitante, tout est réuni, ils sont beaucoup plus à l'aise, t'es plus à l'aise et la tâche proposée correspond à une motricité pour les garçons qui... tu fais la situation en début de séance, t'as pas de proposition, tu serais très mal à l'aise donc c'est bien les mettre dans un état de danse et les amener pour qu'il y ait des propositions

S 146/ ben là t'es vraiment sur travail d'improvisation à partir d'une consigne claire, période de composition fixation des éléments retenus et mémorisation, on est vraiment dans le même...

*<Introduction des journaux >*

S 147/ on voit que les filles sont plus en difficulté hein, d'ailleurs je sais pas si je vous l'avais dit durant le stage mais c'est une situation qui plait plus aux garçons

S 148/ au départ où tu donnais les consignes ils étaient tous resserrés les uns sur les autres avec pas une écoute... mais là ils ont tous pris de l'espace, ils ont pas besoin d'être près du copain et ils sont tous orientés vers toi et ça tu vois, c'est pareil, c'est des indicateurs qu'on pourrait se donner sur l'attitude dans la réception des consignes quoi, là ils sont vraiment, je trouve que... alors peut être que c'est la caméra qui a changé d'angle mais je pense pas ils étaient très très groupés au départ et groupés par bloc et là y a une mise à distance de l'autre et du copain ils ont besoin de leur espace de se recentrer et d'écouter

E 149/ j'avais pas identifié ça

S 150/ ben je sais pas hein... je...

*<présentation de la situation du glaçon >*

S 151/ là par exemple sur ta consigne tu peux déjà leur injecter du vocabulaire, pour eux après... quand tu dis vous allez fondre lentement en fait t'es plus sur fondre de manière continue et fluide, c'est une énergie fluide et quand tu dis le robot, c'est une énergie saccadée, et leur montrer qu'on est sur un contraste d'énergie, où je descends de façon fluide, où je descends de façon saccadée, choix de l'énergie, pour que eux après quand ils vont composer ensemble par exemple tu leur donnes un contraste d'énergie fluide saccadée ce soit un vocabulaire commun qui en plus est un vocabulaire spécifique à la danse et en tant que spectateurs et chorégraphes c'est intéressant qu'ils s'approprient ce vocabulaire là parce qu'ils ont un code commun après, réellement et euh... je crois qu'il faut pas hésiter

E 152/ en fait t'es sur l'énergie là

S 153/ là t'es sur l'énergie, t'es pas sur le temps

CH 154/ et la métaphore du glaçon

S 155/ elle est très bien

CH 156/ mais à condition que tu parles du soleil... et des nuages, parce que si y a pas le soleil et les nuages, y a plus de rapport avec le glaçon

S 157/ je suis un glaçon y a le soleil je fonds et d'un coup il refait froid, je me regivre... mais je pense que c'est inté- je ne le faisais pas avant, je n'utilisais que des verbes d'action comme tu viens de donner ta consigne avec une illustration pour que ça soit très concret pour eux et finalement je me suis rendu compte qu'en utilisant le vocabulaire propre spécifique à la danse il était aussi parlant pour eux et en plus je les faisais rentrer dans un vocabulaire d'apprentissage, c'est drôlement bien quoi, on n'hésite pas à dire à des élèves il faut que tu sois démarqué, pourquoi ne pas dire en danse tu utilises un contraste d'énergie, ne serait-ce pour quand ils vont relire des chorégraphies

E 158/ le contraste ça passe au niveau des gamins

S 159/ maintenu relâché, ils comprennent, vite lent, ils comprennent, fluide saccadé, ils comprennent euh ... contrôlé in contrôlé, ils comprennent

S 160/ Là, je pense que c'est , les garçons c'est moins facilitant pour eux parce que c'est une action déjà ils sont sur l'énergie fluide et une descente lente qui est contraignante pour eux et il faudrait rajouter le critère de réussite j'ai tout mon corps, tous mes appuis au sol et je ne bouge plus pour que ça leur donne un signal de fin d'action et rapidement, tu vois qu'ils ont du mal à s'inscrire là-dedans et tu leur dis est ce que vous pouvez chuter autrement et partir de leurs propositions pour les re engager dans une motricité...il faut pas qu'ils décrochent là

CH 161/ Moi j'ai une question, d'abord savoir pourquoi tu les as mis par quatre dans cette situation, quel était ce choix de les mettre à plusieurs puis après qu'est-ce que tu attendais de ce décompte de temps ?

E 162/ alors pour les quatre c'était déjà prendre des repères sur l'autre qu'ils descendent pas tous seuls, ils descendent aussi avec d'autres

CH 163/ donc tu attendais qu'ils se coordonnent ?

E 164/ qu'ils se coordonnent, le fait de les mettre en situation, ils allaient descendre ensemble et se coordonner, ensuite pourquoi les 10, parce que je trouvais que ça descendait trop vite ou pas à l'unisson donc je me suis-je vais essayer de leur donner des repères, maintenant avec le recul je me dis pourquoi pas 5 pourquoi pas 4 pourquoi pas 2 pourquoi pas ...et en même temps si je donne des repères, on en a discuté tout à l'heure, ça peut être repris sur du saccadé avec ce repère, c'est...je me mets à la place du gamin, il faut descendre, j'ai pas de repères, alors quels repères je vais prendre alors si je suis fluide je trouve ça plus difficile, si je suis saccadé, je trouve ça plus facile

S 165/ ça revient à la situation 4 appuis, 3 appuis, 2 appuis au sol ; je pense que à la rigueur quand tu disais c'est mieux s'ils descendant ensemble, au contraire je crois que toujours dans l'idée de contraste, un qui fait le choix de descendre en 4 temps, un qui fait le choix de descendre en 2 temps, un qui fait en 10 temps t rapidement comme ça chacun, toujours par rapport à ce souci en danse guider les élèves par rapport à la motricité où ils se sentent bien, les garçons ils se sentent bien dans des choses heurtées saccadées où il va y avoir rapidement une action, les filles au contraire elles sont dans une fluidité t'as vu elles ont plaisir à descendre à l'unisson comme ça ensemble, donc proposer un choix large peut être, ça peut être plus intéressant sur l'effet spectateur et moins contraignant pour eux, avec une position finale commune à tous par contre, position de départ commune à tous, position finale commune à tous, chacun avec ...et puis rentrer moi je suis sur une énergie saccadée, moi je suis sur une énergie fluide avec une énergie saccadée rapide une énergie saccadée lente...c'est facile pour moi j'ai le recul hein mais j'aurais été dans la même...

E 166/ non mais j'entends, dans ce que tu dis, tu reviens sur énergie, énergie, énergie, quand je suis en sports co je reviens sur les pertes, pourquoi j'ai les pertes, pourquoi j'ai les pertes, et oui non mais c'est ça, c'est ton axe pour pouvoir après dire, t'appuies pour que le gamin après il se...ça donne du sens en même temps par rapport à l'activité

S 167/ surtout que ce contraste là c'est ce qui va vraiment être le principe structurant de leur chorégraphie ; je crois que la transformation chez nos élèves, si on veut vraiment les faire passer d'une motricité de piéton à danseur, enfin c'est Coltice hein qui le dit c'est pas moi, mais je commence à le percevoir, c'est vraiment en prenant ce cette notion de contraste comme principe de composition entre les danseurs et plus y a va y avoir de contraste dans leur propre motricité ou entre la motricité d'un danseur et de l'autre, plus l'effet va être signifiant et plus on va être dans une motricité dansée et ils l'identifient là

E 168/ ah oui, j'entends bien ce que tu dis après la difficulté c'est qu'est-ce que je propose pour qu'ils le fassent ?

S 169/ ben là tu

E 170/ juste transformer, ouvrir, décalage

S 171/ des consignes un peu plus précises et un choix plus ouvert pour eux à partir de consignes plus précises ; vous êtes 4, 2 sur une énergie saccadée, 2 sur une énergie saccadée fluide, au départ, deuxième temps, vous êtes 4 vous choisissez si vous descendez sur 4 temps ou 8 temps, la durée, le temps donc une vitesse moyenne, une vitesse, une vitesse rapide lente et t'as déjà deux, deux composantes t'as le temps et l'énergie, avec un repère de position de départ et de position d'arrivée, ça aussi c'est important ; quand c'est que le mouvement démarre, quand c'est que ça s'arrête comme quand on fait la phrase d'échauffement

E 172/ mais j'étais pas du tout sur ces préoccupations

S 173/ mais là t'en es tout à fait capable

E 174/ oui, c'est-à-dire que là je refais la formation là

<Il fait sortir un du groupe pour regarder les autres >

S 175/ C'est dur ça...quand tu dis que ça a pas marché, c'est très difficile parce que ça veut dire qu'ils sont les 4 dans leur projet expressif et qu'y en a pas un qui a envie de lâcher le rôle de chorégraphe et de danseur, ils ne veulent pas être que chorégraphe et c'est super au contraire des séances qui marchent pas c'est ah ben moi je regarde donc c'est , pour moi c'est un signe de l'adhésion des élèves et effectivement il vaut mieux faire un groupe qui regarde un autre que un du groupe qui euh...parce que là mais ce qui a pas marché c'est bien parce qu'en fait il le vit comme une punition parce qu'il a envie d'être, il est dans le projet expressif

CH 176/ Moi ce qui m'interroge aussi c'est ces 3 garçons-là qui descendent en se bouchant le nez au fond de l'eau et qui remontent en nageant, on est vraiment dans le mime, le problème c'est comment sortir de cette motricité, parce que là on se piège

E 177/ moi ça me plaisait pas d'ailleurs ce qu'ils faisaient

S 178/ ben c'est que eux du coup ils se...comme elle est très large à la fois cette consigne, on descend en 10 temps mais qu'est-ce qu'on fait ? Comment on descend ? et la réponse était beaucoup plus positive de l'autre groupe qui était sur du saccadé...ouais...

CH 179/ pourtant ils sont dans l'activité, à fond

S 180/ ils sont dans l'activité, mais là il aurait mieux fallu préciser les mouvements sur, je fais du saccadé mais, je descends le coude, premier temps je descends le coude, une fois qu'ils ont commencé à construire, puis je descends le genou, puis je descends l'autre coude puis je descends l'autre genou, puis les fesses puis je chute et là ils sont capables de le reproduire et la motricité elle est lisible, que cette espèce de mime qui se veut déjà signi- symbolique

E 181/ là y a des règles, c'est des règles d'action que tu précises là

S 182/ ah oui

E 183/ça je maîtrise pas ça

S 184/ non, mais à partir, quand on a vu

CH 185/ quand tu dis que tu maîtrises pas, c'est-à-dire

E 186/ ben c'est-à-dire que Sandra elle m'explique bien, oui, la décomposition il descend le coude, oui il faut que je reconstruise la descente, ça veut dire que

S 187/ c'est à partir de ce qu'ils ont fait eux

E 188/ oui mais il faut que j'arrive à bien lire et là quand tu proposes une régulation, elle est hyper intéressante mais bon ça j'étais incapable à ce moment-là de proposer ce type de régulation là tu me dis ça j'entends mais il va falloir que je travaille pour me dire

CH 189/ et tu dis que tu es incapable de proposer cette régulation parce que t'es organisé sur autre chose ?

E 190/ parce que je suis organisé sur je veux que en gros ça fonctionne...je suis pas encore sur...alors que c'est vrai qu'il faudrait que j'aïlle sur...on va dire que je suis sur le macro et là ce que tu précises c'est du micro qui va donner du sens au macro aussi

S 191/ oui oui mais ça dès que...la fois d'après tu le fais...tu vois sur une musique saccadée leur dire vous choisissez quelle est la première partie du corps qui descend puis la deuxième, puis la troisième, puis la quatrième et vous le refaites...tu vois parce qu'ils ont tous eu...même si les filles elles sont sur du fluide c'est je vais à droite, je vais à gauche je vais devant, et je chute (*elle mime corporellement en décentrant le buste à droite, à gauche, devant*) tu vois ils peuvent le faire sur une fluidité, les garçons le groupe la bas vous êtes à 4 vous avez fait du saccadé, le coude le genou, le coude les fesses je tombe et même eux le mouvement pour le casser là, vous êtes descendus comme ça, ben c'est 1, 2 je lâche (*elle mime en transformant les réponses des élèves*) je transforme pour pas qu'ils soient dans le mime mais je fais le 1 là, je fais le 2 là, je chute, le 3 je fais juste ça et le fait de découper ça ce n'est plus du tout je nage et je me noie, on est sur à nouveau le mouvement qui prend le dessus même si derrière on peut le percevoir c'est intéressant mais c'est pas je veux faire deviner à l'autre que je descends dans les profondeurs et je remonte à la surface, ça te permet de

E192/mmmmm (*dubitatif*)

S 193/ quand ils sont dans le symbole, il faut le...

E 194/ il faut le tordre.

S 195/ il faut le tordre et pour le tordre il faut leur donner des contraintes sur l'énergie, sur ce mouvement là tu le fais d'abord lentement puis tu le fais vite du coup ça donne plus du tout la même chose

E 196/ ouais tes variables c'est énergie, temps espace alors

S 197/ et oui, c'est de la déformation

E 198/ mmmm

S 199/ parce que leur phrase là, c'est comme la phrase d'échauffement si tu veux après la transformer comme t'as fait par les procédés d'écriture, leur réponse spontanée de départ, c'est en leur donnant des contraintes de justement tu l'as duit hein sur le temps l'espace et l'énergie qu'on va casser cette réponse spontanée pour la structurer sur des modes de composition précis et ça va donner une lisibilité à leur mouvement et on se retrouve avec des mouvements dansés et plus

E 200/ d'accord

S 201/ et que ce soient des gamins qui sont sur une démarche un peu acro ou hip hop, ou saccadé ou des gamins qui sont sur le symbole ou des gamins qui sont sur la recherche esthétique, c'est des contraintes communes qui donneront des transformations différentes, tout aussi intéressantes

E 202 j'entends bien mais pour pouvoir y arriver il faut que je travaille dessus parce que là j'ai une information mais j'ai pas la

CH 203/ quand tu dis que tu travailles dessus

E 204 /là il faudrait que je me mette en situation, une situation où j'arrive à dire voilà qu'est-ce que je peux mettre comme contrainte, j'ai tel type de gamin, tel type de gamin, tel type de gamin, je joue sur quelle variable et qu'est-ce que je peux dire pour le, le ... qu'est-ce que je peux donner comme consigne pour qu'ils arrivent à se transformer

S 205/ mais là la consigne tu peux l'avoir commune à tous, malgré la diversité de leur réponse, moi ce que je vois c'est que t'as 3 types de réponses les filles qui sont sur de l'esthétique, y a déjà une forme au départ et après elles descendent sur du fluide, eux qui sont sur du symbolique, l'imaginaire qui est dominant et les trois autres qui sont sur du ressenti des mouvements saccadés avec je pense quelque part un peu l'idée du break, donc les trois s'organisent, leurs réponses elles sont organisées par rapport à des organisations

esthétiques différentes, malgré leurs différences tu peux donner une même consigne qui va être de descendre en 4 temps mais préciser le mouvement et le casser: vous 4 temps c'est l'articulation qui fait descendre, vous les filles, vous me mettez des variations, on va lentement puis on va vite, et vous vous me le déstructurez en terme de, votre premier mouvement il est là, ben le deuxième ça doit être autre chose vous passez directement à nager

<Eddy présente la situation de production >

E 206/ Y a des petits espaces ; en gros, ....si tu veux.... ils ont ...une fiche de synopsis de...parmi 5 possibles il faut qu'ils réinvestissent les 3 situations qu'ils ont vécues et ils choisissent

S 207/ ils sont sur de la composition, ils mettent en scène

E 208/ ils mettent en scène et ils choisissent...

S 209/parce que c'est long 2 heures de danse hein

E 210/ (*rires*) c'est deux heures pleines, c'est intéressant mais en même temps c'est vrai que tu rentres dans les contenus, alors le problème de rentrer dans les contenus c'est qu'il faut que t'en aies aussi hein, sur l'activité là, c'est niveau 2, niveau 3

S 211/ Ils dansent orientés par rapport à l'espace spectateur ou pas ?

E 212/ non pas à la première séance

S 213/ ouais...et ça quand tu les a fait passer alors tu leur a modifié leur orientation ?

E 214/ quand ils sont passés, ils avaient un espace scénique où ils s'entraînaient ils passaient à tour de rôle, comme on avait fait pendant le stage et ils allaient préparer en sachant que les spectateurs seraient là et

S 215/ donc ils savaient déjà que les spectateurs seraient là

E 216/ pas sur la première séance, j'ai pas précisé sur la première

S 217/ je pense que ça c'est intéressant dès le départ parce que c'est tellement compliqué pour après quand on leur modifie l'orientation d'arriver à retrouver leur repères, c'est très...mais même pour nous adultes c'est très déstabilisant ; moi dès la première séance je leur dis le spectateur il est là

S 218/ alors juste Eddy là, tu passes de groupe en groupe ? Comment tu procèdes là

E 219/ je me suis déplacé, je les ai laissés libres

S 220/ ben c'est très bien

CH 221/ c'est ce que tu fais aussi ?

S 222/ ouais, au début c'est difficile à vivre parce qu'on se dit mais à quoi je sers quoi mais soit je vais aller sur les, si j'ai un groupe vraiment en difficulté je vais aller l'aider, mais je respecte quand les groupes fonctionnent de ne pas y aller parce que c'est leur projet expressif, ils sont dedans et souvent quand je viens, l'intervention fait que ça casse la dynamique de composition après, en début de cycle je parle, au fur et à mesure du cycle il faut que j'intervienne plus parce que les les consignes se resserrent et il faut les préciser sans arrêt pour pas qu'ils partent sur des mais là au début, c'est vraiment leur projet de création et je crois qu'une intervention extérieure, en plus d'en enseignant n'est pas favorable sauf pour les groupes en extrême difficulté où là alors

E 223/ non mais là j'interviens pas parce que je vois que les groupes tournent, ils ont leur projet, je me dis que on a synthétisé pendant 5' le projet, sur papier, enfin c'est un outil méthodo à la limite hein, pour qu'ils se mettent en activité chorégraphique

CH 224/ tu fais comme ça aussi ? tu leur proposes un projet papier

S 225/ oui, enfin, c'est euh... soit j'écris au tableau les contraintes qu'ils doivent...c'est ça en gros hein

E 226/ c'est ça tout à fait

S 227/ les contraintes qui doivent apparaître dans leur création, soit les terminales après en deuxième ou troisième séance ils ont un suivi de chorégraphie où y a tous les blocs qu'ils doivent assembler, les blocs c'est les contraintes, donc si y a eu le glaçon travaillé, la glaçon avec repréciser position de départ, position d'arrivée, vous devez avoir 2 contrastes sur l'énergie précis, un maintenu un relâché, un fluide un saccadé, donc c'est le listing de tous les items qui doivent apparaître dans leur production, c'est en plus toujours par rapport au vocabulaire c'est très très intéressant parce que ils le manipulent, ah ben nous on n'a pas mis l'accumulation

CH 228/ c'est une feuille de route

S 229/ ouais c'est un suivi de chorégraphie j'appelle

CH 230/ un cahier des charges

S 231/ voilà, c'est ça

CH 232/ mais ils inscrivent leur production dessus

S 233/ non c'est juste...un rappel des consignes

CH 234/ c'est différent de ce que fait Eddy, où ils vont remplir les petites cases

E 235/ ils remplissent les petites cases et ils ont en dessous les contraintes, c'est eux qui vont mettre dans les cases

S 236/ ah oui, d'accord

CH 237/ qui vont écrire leurs réponses, c'est ça ?

S 238/ c'est intéressant

E 239/ écrire leurs réponses et après derrière ça veut dire que c'est ça leur chorégraphie,

S 240/ mmm mmm

E 241/ donc ils discutent 5 minutes parce qu'il faut le temps de discuter, ils prennent en fonction de ce qu'ils veulent faire, ils modifient après pendant qu'ils font aussi, après j'ai des flèches qui partent en avant en arrière mais ça construit c'est...je m'aperçois que si je faisais pas ça ce serait plus difficile

S 242/ oui oui, peut-être, c'est vrai que pour après on fait un grand écart hein c'est la 6<sup>ème</sup> et moi des menus premières, terminales donc...ce dont j'ai un peu peur moi, l'écriture, c'est que les élèves en difficulté se réfugient dans ce travail d'écriture, ils essaient de out formaliser sur le papier et ils sont moins dans le moteur et notamment les plus scolaires et un peu, donc euh...

E 243/ c'est pour ça que je mets une contrainte de temps : vous avez 5 minutes et c'est pas 6 minutes, c'est 5 minutes et après on y va

S 244/ voilà oui, ça c'est bien

E 245/ parce que si y a pas de contrainte de temps, ils vont partir sur ces dérives

S 246/ qui sont réelles hein, je pense que tu as du en avoir déjà

E 247/ oui, c'est pour ça que je mets une contrainte de temps, mais quelles que soient les activités, les élèves tu leur demandes de construire un projet si tu mets pas de contrainte de temps

CH 248/ t'as l'habitude de fonctionner sur la base du projet dans d'autres activités ?

E 249/ ils sont habitués oui, quand on fait du relais, c'était nombre de plots à atteindre, donc quel projet, sur des sports co aussi, on joue sur des possessions de balles, en gym aussi...

### 3.4 Autoconfrontation croisée Sandra/Eddy (sur l'activité de Sandra)

<Sandra a présenté le contexte de sa leçon ; tout premier commentaire d'Eddy>

E 1/ Ben moi je suis dans une autre planète là ; ben c'est ...la même chose mais alors c'est...c'est très très complexe...c'est la même structure c'est-à-dire que y a un enchainement mais ...ouf ! c'est ...

S 2/ c'est pas la première fois qu'ils le voient hein, enfin y en a oui mais ...mais c'est des terminales hein, je crois qu'on a le grand écart de la 6<sup>ème</sup> à la terminale quoi

E 3/ oui, tout à fait...après si j'avais à mettre en place de la danse si je suis en lycée, je suis en grande difficulté

S 4/ pas en seconde

E 5/ tu proposes des transferts de corps avec des formes corporelles qui sont...c'est la danse hein on est vraiment dans la danse, mais je trouve que c'est...

CH 6/ tu te mets à la place d'un collègue débutant en lycée ?

E 7/ ah ouais, je me mets à la place d'un collègue débutant en lycée, là c'est...je suis à des années lumières si tu veux

S 8/ ben, peut-être qu'il faudra pas qu'il passe par une phrase comme ça mais directement sur d'autres situations quoi

E 9/ ou alors la phrase il faudra qu'il l'apprenne et qu'il la répète pendant une semaine hein

(Rires de Sandra)

E 10/ non mais, je te donne un ressenti...quand tu disais tout à l'heure c'est vrai que t'as une telle connaissance, tu transfères le poids du corps, t'es une danseuse, mais quelqu'un qui est pas danseur qui doit rentrer dans une logique...en terminale...voilà c'est...je te donne mes impressions hein, petite analyse mais, c'est intéressant, c'est vrai que là je me dis, faudrait que je sois avec des terminales, que je me dise bon j'y vais, mais moi avec mes 6<sup>ème</sup> je suis très à l'aise hein

E 11/ mais les élèves sont dedans aussi

S 12/ oui, pas tous en réussite

E 13/ pas tous en réussite mais ils sont dedans on est dans une structure où

S 14/ qui est similaire à la tienne

E 15/ qui est similaire et...je vois que les garçons, bon les filles elles sont dedans, les garçons derrière ils sont dedans aussi avec des difficultés regarde celui qui est derrière mains dans les poches, hein tu disais l'indicateur main dans les poches, il a les mains dans les poches mais il fait

S 16/ ouais ouais, les garçons les plus en réussite sont de l'autre coté en fait on les voit après... qui...et là je voulais dire quelque chose mais ça m'a échappé par rapport euh...bon ça me reviendra sur la notion de situation similaire , oui ! je me suis interrogée, suite à la dernière auto conf, mais c'est vraiment ça, je crois que...pourquoi ils aimaient ça, parce que, on l'avait un peu évoqué, toutes les émissions télé, star académie, pop star ou je sais pas quoi, le prof est devant, il est très sévère et il est très directif, je sais pas si vous en avez regardé ? moi je me suis dit, je vais regarder un petit peu pour savoir quand même à quoi ça ressemble, parce qu'ils m'en parlent les élèves donc il faut que je sache, et effectivement, le prof est devant, il fait, ils en souffrent, c'est compliqué et ils répètent, ils répètent, ils font et à la fin de la semaine, ils montrent à la télé la chorégraphie apprise par le groupe star académie, qui montre une chorégraphie où...qui a rien de culturel

hein, qui est pas...mais ! qui est construite et je pense que notamment les filles , elles s'inscrivent beaucoup là dedans ; c'est différent de ce qu'il pouvait y avoir en danse avant ; y a eu une...je pense que quelque part dans les représentations sociales, c'est en train de jouer sur les représentations sociales de nos élèves et leur façon d'aborder la danse et je dis pas que ça marchera dans 10 ans mais actuellement ; c'est vrai qu'on voit de la 6<sup>ème</sup> à la terminale, qu'importe la complexité de la phrase mais ils sont dans la même logique

CH 17/ et par rapport à ce que tu dis Sandra, ils sont dans cette logique là mais est ce que toi, ça correspond à tes objectifs d'enseignement, je veux dire tu rentres...

S 18/ non, j'utilise, je m'appuie sur leur motivation pour les amener ailleurs, je rentre pas dans...mais c'est un point d'ancrage qui est, qui est vraiment facilitant pour nous enseignants je trouve ; y a 10 ans dans ma zone sensible, je les aurais pas mis derrière moi comme ça à suivre des mouvements, j'en suis persuadée

E 19/ quoi que quand j'étais à M., y a une stagiaire qui était venue, elle avait pris les gamins et elle leur demandait de reproduire des formes qu'elle proposait et les gamins ils étaient dedans

S 20/ ils étaient dedans ...je crois que de toute façon, à mesure hein, je réfléchis à voix haute, je dis peut être des bêtises, mais de tout ce qui ressort, c'est que la plus grande crainte pour les élèves, c'est l'état de non danse et de ne pas savoir quoi faire, et je crois qu'à partir du moment où on les guide, où on les inscrit dans un mouvement qui est accessible à tous, ils adhèrent ; je crois que ça on peut peut-être le re...tu vois de voir là, je réfléchis heu...je pense qu'il y a rien de...surtout pour les élèves en difficulté, la plus grosse appréhension, c'est mais madame, moi je sais pas danser, je sais pas quoi faire

E 21/ là ils peuvent faire quelque chose,

S 22/ et oui...

E 23/ mais en même temps, tu vas pas les laisser dans cet état-là, tu vas partir de ça, de ce qu'ils sont, de ce qu'ils ont dans la tête pour les amener

S 24/ et oui, c'est une base, et à partir de cette base on va faire de la danse contemporaine avec des procédés d'écriture, des modes de composition, utiliser le contraste, c'est un point d'ancrage, mais quand même je trouve que ça a beaucoup évolué et qu'ils s'inscrivent beaucoup dans ces démarches

CH 25/ et en formation tu le dis aux collègues

S 26/ non, je l'ai pas... je pense pas vous l'avoir dit...

E 27/ ben, l'histoire de non danse, tu l'avais abordée, tu l'avais dit, mais c'était pas quelque chose de...d'imp- de hyper important,

S 28/ ouais mais là je l'ai mesuré là hein, ça sort hein...une psychanalyse

E 29/oui, c'est ça, j'allais le dire, mais c'est ça hein

(rires)

S 30/en aparté de Clark sur canal, je vous laisse une minute, vous avez un disque

E 31/ toi tu es sur la chaise moi je suis sur le canapé donc c'est bon<sup>55</sup> ...mais après revenir sur ce que j'avais pas perçu encore ces mouvements d'échauffement comme étant une base qui permettait de...parce qu'on en a discuté, justement...lundi soir, c'est vrai que c'était tellement directif, je me disais c'est pas mon objectif ça, mais en même temps c'est une base et tu peux déformer cette base

S 32/ ah oui, oui complètement

---

<sup>55</sup> L'autoconfrontation se déroule dans le salon de Sandra ; Eddy fait donc référence aux places effectivement occupées

E 33/ parce que les gamins, ils savent que justement il y a des possibilités de miroir, de pas être uniquement à l'unisson, là tu leur demande de choisir dedans, eux ils partent et ils peuvent déformer cette base de départ qui, et en même temps ça leur donne une base

S 34/ ils sont, vraiment dans de la mise en scène et de la chorégra, ils chorégraphient réellement mais parce qu'ils ont des lego, je parle toujours de la notion de lego ou de blocks avec lesquels ils peuvent jouer ; s'ils ont pas ces lego et ces blocks-là, tu ne peux pas composer sur rien, enfin je crois que c'est...c'est vraiment

CH 35/ est ce qu'il arrive des fois que les élèves rejettent ces propositions ?

S 36/ alors y a deux choses, soit ils le refusent dans son entier, c'est pas un bout de mouvement qui plait pas et je crois qu'importe aurait été sa composition c'est un état psychologique qui fait qu'y a un refus quoi qu'il arrive...ça existe hein, peu mais ça existe ; soit y a un mouvement qu'ils aiment moins bien et ils les zappent, par exemple Nadia avec le chouchou blanc, y a des mouvements trop difficiles pour elle et elle ne les fait pas parce que trop contraignants au niveau moteur, ou au bout d'un moment quand on le refait trop et la fatigue arrive

CH 37/ et comment tu te comportes alors ?

S 38/ J'accepte qu'y ait des mouvements qu'elle fasse pas dans la mesure où il y en aura d'autres après, j'ai jamais forcé, jamais

E 39/ et c'est une bonne chose parce que comme tu disais, y a un tel investissement aussi, c'est logique, un tel problème d'estime de soi aussi par rapport à l'activité pour certains et certaines, il faut leur laisser le temps d'entrer dans l'activité, il faut tolérer

CH 40/ tolérer, alors jusqu'où vous tolérez, parce que on a eu une discussion ce matin avec les PCL2 qui voulaient avoir des repères sur ce qui est tolérable et ce qui l'est pas justement et eux ils ont pas les outils pour pouvoir calibrer, se dire là ils font pas il faut absolument que je les mette au boulot ; alors vous en tant qu'enseignants expérimentés, même si Eddy est pas danseur, ces repères

S 41/ j'ai du mal à répondre parce que le curseur il va se déplacer plus ou moins déjà suivant la personnalité de l'enfant, la relation que j'ai avec cet élève là , je ferai des propositions, tu veux pas je propose, tu veux pas ,je propose et au bout du refus de plusieurs propositions adaptées...pour moi l'intolérable il serait là...des fois, je lui donne la sono, déjà il est interpellé par les autres ; il regarde les autres et des fois il prend le wagon en route

E 42/ Chez les petits j'ai un seuil de tolérance, tout à l'heure je tolérais qu'il passe pas, quel que soit l'activité y a un minimum et après y a le projet du groupe

E 43/ tu dis qu'elle a des difficultés, mais elle est dedans, c'est pas facile pour elle mais regarde la concentration

S 44/ ah oui, oui

E 45/en même temps, c'est un problème de motricité qui est pas lié à la danse, en terme de motricité générale, elle est, elle fait vraiment le maximum

*< La bande défile en accéléré et Sandra lui précise ce qu'elle a proposé >*

S 46/ après tu sais on a complexifié avec des propositions d'élèves, ce que je vous avais fait faire durant le stage

E 47/ oui, tu sais que moi j'ai pas suivi tout le stage hein, et oui, c'est vrai, je suis rentré dans le stage, j'ai fait une partie, tu m'as laissé ... tranquille hein....

S 48/ ah oui, y avait Jean-Luc aussi, 3 stages qu'il fait et qu'il bloque

E 49/ et oui...moi c'est le premier je verrai le deuxième si j'arrive à me débloquer

S 50/ ah oui mais à la fin t'as fait

E 51/ oui j'ai fait, mais...mais c'était dur, c'était difficile

S 52/ donc là la proposition d'un élève c'est de reprendre la situation qu'on avait fait la leçon d'avant

E 53/ Moi ce qui me...ça se voit que tu es experte parce que en même temps que tu fais, tu écoutes un petit peu ce que disent les élèves, et tu réponds et tu régules par rapport à ce que disent les élèves, et ouais, ouais...c'est là que bon on voit l'enseignante experte là

CH 54/ alors c'est très amusant ce que tu dis parce que ça rejoint tout à fait ce qu'a repéré Guillaume, je sais pas si vous vous rappelez, quand on avait fait le retour au collectif, on l'avait présenté ce passage où à un moment donné, il se rend compte et puis après, Jérémy le voit aussi, quand il est entrain de compter les temps

S 55/ je me rappelle

CH 56/ et en même temps, il dit « ça c'est dur, ce que je fais c'est drôlement fort, mais il faut être expert parce que lui il se dit pas danseur et il dit surtout, moi je suis musicien et puis je sais le faire ça (*claquer des doigts*), c'est que j'arrive à tenir un tempo et dire... et donc tu es en train de poser un peu le même problème c'est à dire qu'à un moment donné elle est capable de garder le bassin en haut, de lever la jambe, tout en voyant ce qui se passe, en entendant

E 57/ en écoutant et en répondant pour que elle réinvestisse après dans les contenus : « oui c'est trop difficile, oui oui t'as raison » tac ! ouf ! c'est en direct, mais plus qu'en direct là

S 58/ et tu vois sur le comptage là quand je vais aider des élèves, je vais pas recompter comme ça (*en claquant des doigts*) je fais faire (*bruitage rythmé claquement de langue*), c'est des choses hop, je lâche et je repars et effectivement là...

CH 59/ et là on est un peu sur ce même problème, du point de vue ergonomique, le prof qui est pris par une complexité de tâches ; là l'enseignant est pris dans la démonstration, dans l'observation de ce qui se passe dans la classe, des réponses des élèves et des difficultés, t'as le projet pour que ça donne quelque chose au plan chorégraphique, tu vois, et qu'est-ce que je vais proposer, donc ça fait une multiplicité de tâches que t'arrives à gérer dans le même temps, et c'est pas forcément...lui il peut le faire en hand mais peut-être qu'il peut pas le faire en danse.

E 60/ c'est vraiment un dialogue ; t'y es en dialogue hein, ils te proposent, ils te parlent corporellement, y a des mots qui sortent mais y a leurs corps qui parlent et toi t'y es en dialogue constant avec eux ; ben c'est ce que je vois hein

S 61/ ben là parce qu'y a vraiment en plus l'échange de il faut qu'on trouve un mouvement ; en fait quand j'ai demandé à un de proposer il savait pas quoi faire donc il s'est retranché sur quelque chose qu'on avait fait mais la proposition qu'il abordait les autres disent c'est compliqué, il fallait trouver et toujours la peur de là en fait je suis pas en situation trop favorable parce que je veux pas qu'ils lâchent quoi, je veux pas que ça prenne trop de temps non plus parce qu'ils commencent à poser les fesses, parce qu'ils commencent à attendre, c'est toujours ces débuts de cours là qui sont...je dirai qu'à chaque cours, au bout de 20 minutes je vais savoir s'ils vont être productifs ou pas, parce que c'est vraiment un enrôlement, tu vois il faut vraiment les aspirer quoi et en danse vraiment c'est l'activité, alors que je suis spécialiste c'est l'activité où...mais même avec l'AS même avec les PE je crois que c'est lié à l'activité aussi, là je veux pas les lâcher quoi.

E 62/ 20 minutes, il faut qu'il entrent ? il faut qu'ils rentrent ouais, il faut pas se...

CH 63/ tu dis je trouve que la proposition de François est intéressante, qu'est ce qui te fait décider que c'est celle-là qui intéressante ?

S 64/ ben parce qu'elle est accessible, le problème c'est qu'ils proposaient, en plus on est en chaussettes, ceux qui étaient plus vers le fond proposent des choses plus complexes, là le fait de verrouiller, de rétrécir comme ça ils pouvaient tenir la pose donc je l'ai prise et en plus François il a jamais raté un cours, c'est quelqu'un qui s'est investi tout le long donc c'était bien que ça soit lui

E 65/ moi je trouve que

S 66/ et puis il est au fond il communique avec ceux du fond tu vois

E 67/ tu analyses ta motricité, tu la connais super bien ta motricité dansée ; c'est vrai que tu viens de donner une explication parce que tu es en connaissance vraiment de la motricité ; tu dis ben oui on est sur des appuis rapprochés donc c'est plus facile...moi je serais incapable de le voir ça ... (*silence*)...tu vois c'est ouais, c'est ce qui fait la connaissance de l'activité et oui la méga connaissance de l'activité

CH 68/ est ce qu'on peut faire l'hypothèse aussi qu'il faut qu'il y ait une solution qui sorte à ce moment-là...par rapport à ce que tu disais tout à l'heure

S 69/ oui il faut que ça avance, pour pas qu'ils retombent

CH 70/ donc hop y a celle là

S 71/ elle est là elle est tout à

CH 72/ il faut que je l'achoppe

S 73/ elle est tout à fait louable parce qu'ils vont y arriver donc, parce qu'on a mis du temps à chercher tu vois, même moi je cherchais parce que je voulais pas être trop dans la composition non plus parce du coup il faut que des Nadia et des...y parviennent quoi parce que le Bryan il est presque à la plage, il faut pas que ça dure quoi...effectivement y a ça aussi

E 74/ on est sur les critères d'efficacité de Rhéty mais (*inaudible rires*)

CH 75/ sur la mise en place d'un compromis

E 76/ l'histoire des contrastes, ouais ouais, tu donnes des consignes, on va se relever d'un coup ; ces consignes-là qui sont précises qui donnent des images aux élèves, moi celles-ci je les maîtrise pas ; ces consignes là qu'on peut donner qui justement vont aider les élèves à créer des contrastes : « *on va se lever d'un coup*, » c'est tout bête hein, c'est tout simple, mais la simplicité, c'est du haut niveau déjà

CH 77/ mais déjà, moi je trouve ce qui est assez fort c'est que tu l'identifies

S 78/ ah mais je trouve ça super parce qu'il l'a repéré, ah ben oui « *on va se lever d'un coup*, », le contraste

CH 79/ c'est que c'est disponible quoi, tu as pas eu l'occasion d'y penser mais elle est pas loin dans ta tête

S 80/ on en avait discuté par rapport à ça

< *le film passe en accéléré sur la présentation du cube que Sandra explique à Eddy*>

S 81/ les différents angles ça fait l'ossature et après ils remplissent ils font les chemins

CH 82/ quand tu leurs dis ils répètent tu es devant ou c'est chacun pour soi ?

S 83/ au début je le fais avec eux comme pour la phrase, et puis après ils le font et puis même procédé que Eddy, de plus en plus vite pour que ça soit lié et qu'il y ait pas de temps trop longs ces chemins où ils repassent à la verticale ; les changements d'orientation ils savent à l'avance où ils vont être relancés où, c'est ça qui est long dans cette situation du cube, c'est anticiper sur l'orientation que je vais avoir dans cette situation là ; là je suis avec mon coude je vais dans cette direction-là, après je sais que je dois aller en arrière

E 84/ c'est l'enchaînement

S 85/ c'est la contrainte de changement d'orientation et de niveau dans cette tâche qui est très et forte est vraiment forte, c'est intéressant parce que justement ça les sort de, ça les transforme hein mais bon, elle est contraignante, peut être avec des collègues faire d'abord A B C D puis une séance après E F G H c'est suffisant je pense

E 86/ faire tout en haut je pense

S 87/ tout en haut

CH 88/ tu l'as changée toi ? tu l'as utilisée ?

E 89/ je l'ai utilisée je l'ai pas modifiée vraiment parce que c'était déjà complexe pour les gamins, mais je suis resté en haut

CH 90/ quand tu dis resté en haut

E 91/ non parce qu'on a vu aussi en formation il fallait A B C D y a un mouvement qui était donné puis la suite mais j'ai pas fait créer la suite...parce que déjà je trouve qu'avec les mouvements les déplacements le cube...c'est déjà beaucoup de choses pour les gamins et que les gamins après ils partent d'un côté de l'autre qu'ils enchainent un petit peu tout ça c'est déjà...je me suis dit...pourquoi pas si j'ai du répondant aller un petit peu plus loin

E 92/ tu demandes de la précision au niveau des gamins, moi je demande de la précision aussi ; ça veut dire que dans leur niveau de réponse d'élèves de 6<sup>ème</sup> il faut qu'ils soient précis, précis dans les trajets, précis dans les mouvements qu'ils vont créer, qu'ils vont utiliser, qu'ils vont déformer, mais qu'il y ait de la précision, s'ils le font à l'unisson, ben c'est de la précision à l'unisson, s'ils le font en décalé, ben c'est précision dans le décalé, moi je suis...

S 93/ moi c'est la précision, plus dans les mouvements entre eux

CH 94/ il vient de parler, précis dans les trajets et toi tu dis dans les chemins, est ce que vous soulevez ?

S 95/ c'est la même chose

CH 96/ Eddy qu'est-ce que tu appelles tes trajets ?

E 97/ moi les trajets c'est les déplacements dans l'espace, toi c'est pas ça, toi c'est le chemin de..

S 98/ alors le chemin c'est les petits temps d'organisation d'un mouvement à un autre, c'est pas les trajets en terme de, les trajets dans l'espace du déplacement ; les trajets pour moi, on pourrait prendre, si on met du noir sous la semelle des gamins, on a leur trajet par rapport à leur déplacement ; les chemins, c'est vraiment comment, ben de mon coude là, comme on disait gauche (*geste à l'appui*) je vais passer à l'atteinte de mon bout du nez, et c'est ce chemin-là, du point de vue moteur qui m'amène à cette autre forme statique là, puisque les angles finalement c'est des formes corporelles statiques, le chemin entre, et les chemins selon le niveau de réponse des élèves entre le débutant et le confirmé sont complètement différents et c'est sur ces chemins là qu'on voit le niveau d'expertise des gamins parce que le débutant il va garder, sa position plus où moins de terrien, et il va devoir reprendre ses repères, que l'expert, dans son chemin il est déjà sur l'anticipation

E 99/ tu vois ça en stage, il faudrait insister là-dessus, sur les chemins, parce que au niveau moteur...tu vois ça, ça je percevais que les gamins ils avaient du mal à s'équilibrer mais j'ai jamais mis de mots dessus et d'analyse là-dessus, et là, là j'entends des choses qui m'intéressent, pour le cube, même pas que pour le cube, l'histoire du chemin, c'est à dire, tout simplement l'enchaînement en gym aussi quand on passe de...y a quelque chose, entre, qui fait que il faut une réorganisation posturale qui est importante et y a du contenu lié à ça ! et t'entendre parler, ça m'intéresse je je me dis, dans l'analyse de la tâche du danseur ça me semble intéressant, d'insister aussi ;

S 100/ c'est vraiment, le travail avec Yvette hein quand ça a fait émerger...mais comme tu le disais Eddy en stage j'en parle pas du tout de ça

CH 101/ et d'ailleurs quand on en a discuté dans l'auto conf tu te disais que c'était peut-être pas le moment d'en parler lors d'un premier stage

S 102/ c'est-à-dire que les attentes...là si à Eddy je lui en avais parlé avant qu'il ait fait 4 ou 5 cycle de danse, le chemin, je sais pas si ça aurait été, si je les aurais pas noyé

E 103/ ben si tu entres en disant voilà, on a un enchaînement de ... le cube, t'as un enchaînement, ben, comme en gym tu fais le parallèle, je pense qu'un prof de gym va vite comprendre le parallèle parce que c'est difficile d'enchaîner en gym et en danse, ça veut dire quoi enchaîner en danse, donc c'est un chemin et ça demande une réorganisation posturale qui est pas évidente quand même, et en même temps moi je le constate, quand je propose le cube, je vois les gamins, c'est dur pour eux, j'essaie de comprendre pourquoi, dans l'analyse de la situation, si tu veux, je vois que c'est difficile, mais j'ai pas compris qu'il y avait le chemin tu vois ; là ce soir j'ai compris, je vais peut-être l'analyser différemment, mais, il faut que ce soit encore plus, encore de moins en moins terrien, encore plus dansé, encore plus...

S 104/ et un bassin descendu,

E 105/et oui, et puis on sort de l'axe vertical et...

S 106/ oui, c'est vrai que les transformations elles sont là-dessus.

E 107/ même les mouvements simples faut être précis, l'exigence d'accord c'est une consigne qui est simple pour l'élève : même les mouvements simples j'apprécie

*<Pendant l'Avancée en accéléré sur une situation où les élèves travaillent en petits groupes >*

E 108/ là c'est une procédure classique, circuler dans les groupes, relancer sur la motivation, relancer sur les contenus...puis y a animer aussi

S 109/ ouais

CH 110/ qu'est ce que tu veux dire Eddy par là ?

E 111/ et ben ça veut dire que le passage de l'enseignant fait qu'à un moment donné tu vas animer, tu vas redonner de l'envie, de la motivation et là tu là que j'appellerais animer mais aussi des contenus, quitte à fixer tu bascules ton poids du corps à droite à gauche, ou tu viens, tu leur donnes des pistes de solutions possibles et ça relance les gamins dans une activité : gymnastique, bon je prends un groupe de gamins, là qu'est ce qui se passe il est bras ouverts pourquoi ? donc on essaie de voir, est-ce que tu sens au niveau de l'épaule ? est-ce que...je repars et les gamins ils sont en phase d'activité de recherche sur un appui tendu renversé par exemple...bon on essaie de voir on discute et ça relance

CH 112/ et cette relance en danse, tu...

E 113/ j'y suis pas encore, j'y suis pas encore, j'y suis pas encore parce que...enfin si je vais relancer sur la motivation mais je vais pas relancer sur les contenus...il me manque des billes hein...Sandra elle te dit oui, je vois que c'est son pied...moi j'ai pas vu ça, alors oui quand elle me le dit oui je comprends la motricité mais j'ai besoin de connaître encore ces ... comment les gamins, analyser les gamins dans les tâches

S 114/ oui mais ça moi je l'ai dans des activités où pareil quoi, t'as ton gamin t'arrives pas à identifier l'obstacle, quel est l'obstacle qu'il a à franchir pour que ça bascule et qu'est-ce que je peux lui injecter pour que

E 115/ c'est ça la régulation en direct

CH 116/ et pourtant, tu peux lire sa motricité...ce que je me demande si c'est seulement une question d'expertise didactique c'est-à-dire un problème de lecture de motricité ou est ce qu'il y a autre chose qui encombre un peu parce que l'œil vous l'avez, ça va plus vite en hand qu'en danse à la limite et tu vois des choses en hand que tu ne vois pas en danse, est ce qu'il peut y avoir autre chose qui fait obstacle ? je me demande

E 117/ moi je reviens sur tout à l'heure quand Sandra est capable dans une situation d'écouter les gamins tout en faisant, tu vois elle anticipe sur ce qui va se passer, ça veut dire qu'elle est en écoute, ça veut dire que tout ça c'est automatisé, alors cet automatisme par où il passe ? moi je me pose la question c'est quel chemin pour arriver à l'automatisme ?

S 118/ moi je pense qu'il y a des activités, là où je suis pas experte et je vais être sur la gestion d'ordre et pédagogique et du coup effectivement j'arrive pas à avoir une dissociation entre l'énergie que nous demande la mise en place des situations, l'aménagement matériel le dispositif humain et cætera et pour le coup je passe à côté d'un guidage réel sur les contenus moteurs parce que mon énergie, mon intention est là-dessus, alors que dans une autre activité, la danse ou le volley je suis déchargée complètement de ça et je suis que sur la lecture des réponses motrices des élèves, dans le moment et dans les autres activités j'ai même pas ce questionnement là et le fait que j'ai pas ce questionnement-là dans mes cycles fait que j'ai pas un grand réservoir de réponses d'élèves au final puisque je les identifie pas quand je...je l'enseigne, c'est affreux de dire ça, mais tu vois, moi je pense que Eddy son énergie passe déjà sur euh...et que du coup de toutes façons, on le verrait ensemble plusieurs fois et puis après y en a pas dix mille de causes d'obstacles, mais je crois que c'est ça la différence du spécialiste et du...Eddy l'a dit c'est la dissociation elle arrive en même temps à faire en entendant et en relançant

E 119/ mais euh...je replonge en danse, oui je regarde la motricité des gamins, oui je vois qu'il y a quelque chose qui va pas mais l'obstacle et comment l'aider à franchir l'obstacle ?

CH 120/ donc c'est bien ça, tu arrives quand même...parce que tu vois je pense à Jérémy c'était son premier cycle Hip Hop où il parlait de sa cécité didactique, c'est-à-dire qu'il y avait des moments où il disait je vois pas ou alors des fois oui je vois mais je veux pas voir, en gros, je vois mais je veux pas voir parce que si j'interviens en fonction de ce que je vois je vais déranger mon processus en route et je ne veux pas risquer

S 121/ de se perdre

CH 122/ de me perdre, de les perdre

S 123/ ce qui l'organise c'est bien la gestion pédagogique et l'organisation

CH 124/ y compris en voyant

S 125/ Momo il me disait mais rien que le CD de repérer les musiques et de savoir je suis en panique de , tu vois l'énergie sur quelle musique on met celle-là, celle-là et au même moment il sent que derrière l'état de non danse peut faire que ça balance dans...la séance elle capote, donc y a une crise un peu de temps et de gestion

CH 126/ est ce que tu le ressens ?

E 127/ moi je le ressens pas pareil...maintenant hein, la séance qu'on a vu oui

CH 128/ voilà, depuis ça a évolué

E 127/ depuis ça a évolué, je le ressens pas pareil, là ça date de mercredi, mercredi matin, je sais où je veux aller, je sais par où je veux passer, je connais un chemin didactique on va dire par contre, comme je sais où je veux aller et par où passer je vois quand ils y sont pas, je vois quand c'est bien mais euh...euh...je suis pas encore capable de dire bon voilà, je vois là où ça bloque hein, mais ça bloque pourquoi et comment je vais les aider ? Je me flagelle pas hein, mais je me sens pas compétent dans l'activité mais je me dis je cherche comme j'ai cherché en gym, comme j'ai cherché en athlétisme, comme j'ai cherché en hand, dans les sports co aussi, je cherche

CH 129/ c'est une étape là il me semble que tu décris entre la première et...alors je voudrais pas les numéroter, les hiérarchiser, je préférerais les emboîter et y a sans doute des aller-retours aussi

E 130/ tout à fait je suis d'accord, je suis d'accord, c'est pas mécanique

CH 131/ mais il semble qu'il y a des niveaux d'adaptation quand même

< Sandra présente ses consignes pour la phase de présentation >

E 132/ moi je m'interroge, j'entends ce que tu dis là c'est vrai que pour que les gamins finissent, il faut que tu aies arrêté la musique, et c'est un temps donc le temps ça va durer l'15 à l'30 et les gamins sont en difficulté pour s'arrêter, ils s'arrêtent et je vois pas qu'ils s'arrêtent

S 133/ et d'ailleurs dans les textes y a écrit articuler un début, un développement et une fin identifiables dans la forme et le lieu

E 134/ ça oui mais en même temps...

S 135/ c'est-à-dire vous avez un lieu de départ, un lieu d'arrivée, une position de départ, une position de fin

E 136/ ça c'est fait

S 137/ avec une immobilité prolongée et vous attendez et je baisse la musique jusqu'à ce que

E 138/ voilà moi ce qui me manquait c'est ça et je baisse la musique

S 139/ et parce que de couper une musique comme ça je trouve que ça casse

E 140/ oui tout à fait oui oui

CH 141/ et tu baisses le son

S 142/ et je baisse le son oui

CH 143/ c'est une autre façon, ah oui...

E 144/ et ouais ouais et en même temps c'est...ça je fais pas ça...mais je suis en difficulté

S 145/ mais de baisser le son tu verras c'est

E 146/ oui, c'est tout bête mais

S 147/ et ça te permet en plus que si tu te trompes c'est pas vraiment la fin tu peux le remonter, y a pas le « mais c'était pas fini ! », là ils t'en veulent à mort, t'es trop nulle (*rires*)

E 148/ c'est vachement important ça, cette histoire de vision périphérique je trouve que c'est hyper important parce que si tu veux qu'ils rentrent en communication pour savoir quand il faut partir, c'est par le regard, c'est par la vision périphérique et c'est difficile pour les gamins mais en même temps il faut le développer

S 149/ ça c'est l'écoute au début c'est la vision mais après, ils ont même plus besoin d'avoir la vision c'est le bruit de déplacement de l'autre, ou l'air quand il passe les gamins l'identifient oui quand il passe je le sens parce que ça me fait de l'air et je sais que je peux y aller, donc ils se construisent, c'est intéressant comme transformations tu vois ils mobilisent d'autres ressources kinesthésiques, auditives

CH 150/ mais c'est très différent par contre de la façon dont Guillaume aborde le, parce qu'en Hip Hop avec la métrique qui est très importante et le rôle que joue la musique, lui systématiquement y a un compteur, y a un élève compteur parce que c'est essentiel, c'est une autre forme de danse

S 151/ ça organise ; on voit d'ailleurs même qu'ils se lancent sur du comptage et une fois qu'ils ont leur temps hop ils enclenchent

CH 152/ là c'est chaque groupe qui choisit sa musique ?

S 153/ non c'est moi qui choisis en fonction de leur gestuelle

CH 154/ parce qu'ils se sont entraînés sans musique ?

S 155/ oui c'est moi qui choisis après eux ils ont une gestuelle très compliquée alors je leur mets un tempo qui leur laisse le temps de s'installer

CH 156/ toi Eddy tu les fais passer aussi comme ça en petits groupes ?

E 157/ au bout de...pas dans les premières séances, j'ai commencé à la troisième séance mercredi mais pas avant, c'est trop difficile pour les gamins je trouve, trop impliquant et je préfère d'abord qu'ils le fassent avec, comme ils ont organisés en 4 groupes y a un groupe qui est spectateur un groupe qui passe pour qu'ils arrivent à soutenir le regard de l'ensemble

S 158/ diminuer la charge affective, le regard

E 159/ la charge affective sinon c'est trop difficile pour les petits et je sais pas pour les grands si c'est pas trop difficile aussi

S 160/ c'est difficile bon après, bon là y a l'échéance bac et puis sur les 33 il faut qu'un moment soit posé pour que je puisse leur faire un retour, là après ce que je leur donne comme retour à la 4<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup> séance, ils doivent noter mon retour ; ils doivent marquer ce que je leur ai dit ce qui est à renforcer parce qu'on repart de là

E 161/ le retour ça me semble hyper important, moi je t'avoue que sur le retour je me sens un peu léger, je vois des choses mais il faut vraiment que je m'axe sur ce qu'on a fait et je rappelle les critères mais j'arrive pas à voir, t'as un don et déjà dans la forme de manière de parler, pour dédramatiser pour renforcer, y a la structure, quelque chose de positif mais...dans les discours aussi pour pouvoir analyser ce qu'ils viennent de faire, une structure oui

CH 162/ la différence me semble-t-il par rapport à ce que je vous ai entendu dire c'est que toi, par exemple tu vas davantage mettre les élèves en situation de faire un retour apparemment que Sandra puisque c'est plus toi Sandra qui...pour quelles raisons ?

S 163/ moi le problème c'est que j'ai beaucoup de mal à les faire s'investir dans la tâche de spectateurs donc cette construction-là elle vient tardivement et c'est un souci de faisabilité, j'ai peu de temps il faut que je leur donne des infos et c'est vraiment mon bilan qui va servir à leur donner un carnet de route de plus en plus personnalisé donc le choix est fait que c'est moi qui fait se retour à chaque séance et euh... euh...alors après souvent comme eux murissent sur le rôle du spectateur ils interviennent et par le fait qu'ils soient outillés ils peuvent intervenir mais au départ j'ai vraiment, moi c'est un temps où j'ai besoin de les voir c'est là où je vois ce qu'ils ont appris pendant la séance et puis savoir si c'est trop tôt pour avancer autre chose ou si ça a été acquis ou

CH 164/ et toi ce qui justifie ton recours aux élèves ?

E 165/ moi je dirais c'est un axe à travers toutes les activités que ce soit en relais y a toujours l'observateur, en gym une aide et un observateur à partir d'indicateurs, en natation avec les coups de bras et le temps, en danse l'énergie l'espace, le temps j'ai du mal à l'identifier il faut que je le travaille mais voilà c'est des indicateurs qui je sais que ma démarche aussi c'est un choix c'est perso, c'est quand les gamins ils ont intériorisé cette démarche après ils s'investissent dans l'action donc c'est une démarche ...d'enseignement

CH 166/ et toi tu mets sur le compte de l'échéance du bac

S 167/ ouais, je prends plus de temps avec les premières ; en plus là y en a c'est la 3<sup>ème</sup> séance c'est la première fois que je les vois ils sont évalués dans 6 semaines avec des contraintes lourdes en terminale en danse, collective des passages à l'unisson des passages en décalé, lois de composition donc faut que j'avance...faut que j'avance

## 4 ENREGISTREMENTS DE LA DYADE BASKET BALL ; Fabien/ Eddy

### 4.1 Autoconfrontation simple Fabien

Classe avec laquelle il a des problèmes ; 5<sup>ème</sup> séance, classe de 5<sup>ème</sup>

27 élèves ; beaucoup de garçons

CH 1/ l'élève qu'on vient de voir passer, c'est un des tiens, ou c'est un d'une autre classe,

F 2/ c'est un des miens, c'est ce que je suis en train de voir qu'il arrive derrière, donc lui, il arrive en retard ; je sais pas si je le note après, je sais plus si je le vois ou pas

CH 3/ là ta façon de prendre en main la classe, c'est une façon ritualisée ?

F 4/ heu...ils viennent ils s'assoient et puis on commence, des fois, comme ils sont très turbulents, ils viennent, ils prennent un ballon pendant 5 minutes, avec des règles bien particulières donc, des règles de sécurité habituelles et pendant 5' ils vont shooter, voilà, donc ils se défoulent, ils se font des passes, ils ont un ballon pour deux, ça sert de mise en train, pas d'échauffement, mais l'échauffement est réduit au minimum parce que c'est des cycles d'une heure, qui font même pas une heure puisque de toute façon ça sonne à cinquante, le temps qu'ils arrivent et ça re sonne à cinquante derrière, donc en gros on a cinquante, quand tout fonctionne bien et comme pour eux les consignes, j'ai souvent du mal à les passer, c'est des cours qui sont assez réduits, donc l'objectif c'est qu'ils soient en activité le plus rapidement possible

CH 5/ et quand tu dis des fois, c'est pas toujours

F 6/ non c'est souvent, sauf que je perdais beaucoup trop de temps après pour qu'ils récupèrent les dossards et qu'ils se remettent par équipes pour que je puisse avancer sur la situation

CH 7/ donc là c'est ce que tu vas faire en premier ?

F 8/ donc, donc là, je m'étais dit, compte tenu que tu venais et que je voulais qu'il y ait un temps effectif de pratique plus important que d'habitude, je leur affichais les équipes et ils venaient prendre les dossards, mais bon c'est la première fois, hein, c'est normal qu'ils

CH 9/ quand tu parles de fiches là

F 10/ c'est la première fois que je le mets comme ça ; les fois d'avant ils prenaient les dossards, ils savaient plus ou moins mais il y avait toujours des hésitations, je suis pas dans cette équipe, donc je reprenais mes équipes, donc là j'ai, j'ai décidé de leur afficher, voilà

F 11/ Alors d'un coup j'y reviens, celui qui arrive en retard normalement il vient pas

CH 12/ la règle c'est comme ça

F 13/ ben, c'est une règle qu'on est obligés de suivre parce que dans le règlement intérieur c'est marqué que si ils ont une inaptitude de plus d'un mois, ils ne sont pas obligés de venir en cours

CH 14/ ah c'est un élève qui était inapte

F 15/ c'est un élève qui était inapte mais qui restait dans le collège, et comme il voulait aller au CDI et que le CDI est fermé, du coup il est arrivé, c'est pour ça qu'il est arrivé là

CH 16/ c'est pour ça que tu lui dis rien ?

F 17/ ben je lui dis après, ça me revient, après il m'en parle, mais une fois qu'il est là, je veux que ça tourne, donc bon

CH 18/ tu choisis de pas traiter son cas

F 19/ Ah non !

CH 20/ tu l'as vu arriver là ?

F 21/ en tout cas je le vois après maintenant je m'en souviens puisque je lui demande ce qu'il fait là ; sur le coup, heu...oui certainement je l'ai vu arriver mais c'est le moment où je les rassemble donc j'attends après

F 22/ donc la semaine d'avant, quatrième séance, j'ai mis en place une situation proche de celle d'Eddy, après, il faut que j'explique, hein c'est la quatrième, après 3 séances ; alors, le but étant comme ils sont nombreux et qu'on a 2 terrain, le but est qu'ils soient toujours en activité de jeu et de match ; donc c'était trois équipes par terrain ; ça depuis le début, donc le fonctionnement de trois équipes avec une équipe qui arbitre, qui donne le score comme on fait à chaque fois ; souvent on fonctionnait sous forme de match à thème avec des bingos, voilà, donc première séance, c'était déjà pour s'approprier l'outil de fonctionnement ; avec match à thème, 2 paniers, je sors l'équipe, 3 tirs, un tir c'est quand le ballon tombe sur le cercle, je sors l'équipe et j'avais mis un bongo : tir seul avec aucun défenseur ; ça c'était la première séance ; la deuxième séance la même chose, parce que ça avait pas bien fonctionné ; troisième séance, on a fait des matches de 5 minutes avec des prises, avec un PTB, pour voir exactement ce qu'ils faisaient et on s'est rendu compte qu'ils perdaient beaucoup de ballons ; donc on a essayé de déterminer pourquoi ils perdaient des ballons, heu...y avait la passe en cloche, souvent, donc ça sur une séance précédente, ils avaient interdiction de faire la passe en cloche et y avait le manque de mobilité, donc du coup, on était partis sur la situation des triangles, pour la mobilité, avec une consigne qui était pas adaptée, et je l'ai modifiée cette fois ci : j'avais obligé la personne qui était dans le triangle à rendre le ballon à la personne qui lui avait envoyé, de faire un passe et va déjà dès le triangle et, ben ça fonctionnait mal parce que l'autre était souvent déjà très pris et ça bloquait plus le jeu que ce que ça accélérât, donc du coup, je l'ai mis en bingo cette fois ci.

CH 23/ d'accord, à cette séance, on y viendra après sur la situation du triangle ; donc là, quand tu as dit, je fais plutôt une mise en train qu'un échauffement, qu'est-ce que tu fais comme différence entre les deux

F 24/ parce qu'honnêtement, je lâche là-dessus

CH 25/ l'échauffement traditionnel

F 26/ l'échauffement traditionnel, il passe plus

CH 27/ et tu lâches quoi ?

F 28/ je lâche du sérieux, de la rigueur la dessus ; moi j'ai besoin qu'ils arrivent, qu'ils soient rapidement à l'écoute parce que je souffre d'une mauvaise écoute dans cette classe, et la solution à un moment donné c'est que, ils aient l'échauffement, plus ou moins libre, voilà, qui vaut ce qu'il vaut, mais ils se mettent quand même en train, alors que quand je faisais des échauffements bien, bien carrés, c'était pas toujours...

CH 29/ ils rentraient pas dedans ?

F 30/ oui, ils rentraient pas, peu dedans, et surtout si y a des consignes à donner, même quand il est routinier, il faut les répéter à chaque fois, c'est une perte de temps énorme, et la perte de temps là-dessus, sur une séance aussi courte, à la fin, le temps de pratique est trop réduit, donc l'échauffement plus ou moins libre, ça me permet, aussi moi à un moment donné de mettre en place ma situation et voilà, je donne du temps, je leur donne du lest, en espérant...je le sais, c'est largement discutable, mais c'est un arrangement que je me suis fait avec moi-même pour essayer de fonctionner derrière, voilà

CH 31/ et là, tu as coutume d'expliquer, la situation, tu expliques toute la séance avant que ça démarre ? là t'es en train d'expliquer quoi ? pas l'échauffement là ?

F 32/ non, je suis en train d'expliquer une consigne de l'échauffement : avant d'aller tirer et faire ce qu'ils veulent, il faut qu'ils passent par le triangle, voilà , avec une personne qui est dedans, donc ce qui oblige un retour, ce qui fait une mise en course à chaque fois, ce qui fait un échauffement qui, qui est proche de l'acceptable quand même parce que normalement ils sont en mouvement, donc

CH 33/ l'acceptable c'est quoi pour toi ?

F 34/ non c'est une mise en train...

CH 35/ par rapport à l'inacceptable ?

F 36/ non, ce qui est pas acceptable c'est qu'ils soient de suite à fond

CH 37/ par rapport à la progressivité

F 38/ voilà, là c'est progressif...pour revenir, j'ai pour habitude d'expliquer le programme général de la séance, pour qu'ils sachent où ils vont ; la situation généralement, je reviens après, là je reviens après...par contre, je trouve qu'y a pas de bruit,

CH 39/ j'allais te demander comment tu les trouves

F 40/ je suis surpris

CH 41/ alors le bruit, il est un peu déformé avec le micro, par contre, on voit pas d'agitation

F 42/ non, non ; / non, non ; je suis surpris, parce que je le ressens pas comme ça c'est drôle, je...

CH 43/ c'est un moment que tu ressens

F 44/ Ah ! c'est un moment douloureux tout le temps ; j'ai toujours l'impression qu'il y a pas d'écoute

CH 45/ tout le temps quoi ? tout le temps de la séance ?

F 46/ avec cette classe, tout le temps avec cette classe, les moments d'explication sont douloureux

CH 47/, les moments sont douloureux

F 48/ ouais , toujours,

CH 49/ t'as dit je souffre d'un manque d'écoute

F 50/ ah oui, oui, vraiment et je l'ai encore vécu lundi : un manque d'écoute, pas de tous, mais de certains, donc là je suis agréablement surpris

F 51/ voilà, là je me prends la tête ...parce que, elle veut pas faire, elle a des ampoules aux pieds, elle veut pas faire et moi, je veux qu'elle fasse, j'en ai déjà quand même pas mal qui font pas

CH 52/ dans la classe là, t'en as beaucoup ?

F 53/ ouais, là j'en ai 2, donc S et C, qui normalement me remplissent les feuilles de résultats après et normalement les autres après ils doivent tous faire, donc, et R et R qui lui vient pas et...et là ça m'ennuie vraiment qu'elle fasse pas, parce que souvent elle a des faux prétextes, elle est pénible, donc là c'est le prétexte des ampoules, au début je la crois pas trop, après je vois que c'est mieux, donc je trouve un arrangement qui vaut ce qu'il vaut, elle se fait prêter une paire de chaussures, elle accepte, mais, bon, sur le terrain, il me semble me souvenir qu'elle fait pas grand-chose

CH 54/ et c'est une habituée de ce genre de pratique

F 55/ oui , disons que c'est une élève très irrégulière, donc elle peut faire de très bonnes séances comme elle peut faire des séances où elle va rien faire du tout ; la séance d'avant, elle avait passé la séance assise , à ne pas me répondre quand je lui demandais ce qu'elle avait, donc elle a fini par partir à l'infirmerie, elle disait je suis pas bien j'ai mal à la tête, elle me répondait pas, assise au milieu du terrain, donc et puis des fois, elle peut faire des séances

CH 56/ et donc là en début de séance c'est important pour toi de la canaliser dans la bonne direction

F 57/ ben oui, en début de séance, c'est le minimum à faire quand même, en sachant que au niveau du résultat, pendant ce temps les autres, je leur tourne le dos, donc je sais pas ce qu'ils font ; j'ai pas pu mettre en place mes triangles, j'aurais pu le faire faire par quelqu'un d'autre, en tout cas je le fais pas, donc ils sont pas dans l'échauffement que je voulais, dans la mise en train voulue dès le départ, donc je trouve que c'est vraiment coûteux en temps pour l'ensemble de la classe, mais bon...est ce que je dois ou est ce que je dois pas le faire, oui, je dois le faire, c'est le minimum

F 58/ là sur le ton, je suis déjà tendu, je le sens...oui, je suis tendu, mais je le sais

CH 59/ tu penses qu'il y a l'effet caméra un peu ?

F 60/ non, non, non, non y a l'effet avec cette classe, parce qu'à chaque séance, je suis tendu parce que j'arrive pas à faire ce que je veux et donc dans la relation c'est une relation tendue ; donc je le sens, mais je le sais, je le sais avant que tu arrives avec la caméra, je sais que ça va être dur et je sais que je vais pas voir des choses ensuite à la caméra qui vont me faire plaisir, mais ça fait partie du jeu, quoi, je veux comprendre pourquoi j'arrive pas

CH 61/ et quand tu dis ce ton...

F 62/ ça me plait pas

CH 63/ ça te plait pas , tu penses que c'est quelque chose qui peut entamer le climat...

F 64/ oui, bien que le climat, s'il est entamé c'est parce que y a ...

CH 65/ mmm, mmm, y a une histoire

F 66/ voilà, y a toute une histoire derrière hein, je suis pas tout le temps comme ça, mais là j'arrive à, voilà, j'arrive à saturation et j'ai du mal à y voir clair et ça se voit dans le ton, je suis excédé à, mais excédé autant contre eux que contre moi, quoi, contre eux parce que je trouve qu'ils, ils jouent pas totalement le jeu, très souvent et que j'ai passé plus de temps à faire la police que ce que j'enseigne et contre moi, parce que je trouve pas les solutions et que je me sens un peu dépassé

CH 67/ et par rapport à cette classe, tu as essayé plusieurs modalités ? tu as fait des tentatives ?

F 68/ alors ce que j'ai vu, je sais pas ce que t'entends par modalités mais déjà y a des dispositifs mis en place avec l'ensemble des professeurs parce que c'est comme ça avec l'ensemble des professeurs : le professeur principal centralise le jeudi soir, pour chaque élève des croix, des croix qui sont mises quand y a un comportement qui correspond pas à ce qu'on attend, et au début, au bout de 3 croix dans la semaine t'avais un devoir, c'est descendu à deux croix et le nombre de croix par élève est phénoménal, heu...parce que on n'arrivait plus à remplir les mots ; y a des mots à remplir mais y en avait trop, donc ça n'allait pas, heu...y a eu un petit changement, au début, et après, beaucoup moins, voilà, donc c'est une relation très particulière avec cette classe, c'est pas une relation , j'aime pas me voir enseigner comme ça parce que je suis dans le dur à chaque fois, c'est pas construit, de temps en temps tu peux avoir des relations d'échange, mais c'est rare, c'est rare parce qu'il y a beaucoup d'élèves qui je trouve ont des comportements déviants et donc du coup moi ça me met en opposition derrière

CH 69/ on va voir

F 70/ on va voir

F 71/ la situation des triangles ils l'avaient faite pendant le cycle de hand ball...on a fonctionné tout le cycle avec les triangles, donc ils passaient par un triangle pour pouvoir tirer et après j'ai fait évoluer la situation : les triangles c'était des carrés, il fallait aller poser de ballon dans les carrés de façon à ce qu'il y ait plus de réversibilité sur les demi terrains et c'est quelque chose qui leur est pas inconnu, l'échauffement comme ça, se faire des passes sur...

CH 72/ ah ! l'échauffement aussi

F 73/ oui, oui, oui, oui, oui, ils partaient, ils tournaient, ils devaient tourner, ils devaient passer, se faire des passes, on a passé un temps fou, parce qu'au début en plus, je prenais vraiment la consigne d'Eddy qui était faire une passe à quelqu'un qui est à l'extérieur du triangle, qui rentre dans le triangle, donc il fallait vraiment qu'il y ait coïncidence, que le ballon et la personne arrivent en même temps, et là je leur demande simplement déjà d'être en place dans le triangle parce que c'était compliqué, on avait passé beaucoup de temps là-dessus ; donc c'est pas inconnu ;

CH 74/ et cette situation, qu'est ce qui t'anime pour la mettre en place ?

F 75/ pourquoi je la fais ?

CH 76/ oui

F 77/ parce que c'est une des rares situation qui les met, qui les oblige à être en mouvement, autour du ballon, donc, pour le démarquage, je trouve que c'est une situation qui fonctionne bien, si il rentre dans le triangle il est en mouvement et après, il faut qu'il redonne la balle derrière donc les deux personnes sont en mouvement, d'autant plus qu'il y a une défense, dans l'échauffement moins, mais y a une défense tout le temps ; donc c'est riche ; il y a une activité importante et ils sont tout le temps en mouvement ; elle m'intéresse pour ça, pour le démarquage, et notamment le démarquage sans ballon, parce que , après avec cette consigne, quand la personne est dans le triangle, elle a le ballon à la main, donc elle peut pas bouger, mais par contre, c'est les autres qui sont obligés de lui proposer une situation, des solutions et ben ça on e voit pas souvent dans le autres situations, donc elle m'intéresse pour ça

F 78/ là clairement moi je voudrais qu'ils réagissent plus vite ; clairement, y en a 1,2, 3 qui jouent au pied et qui sont pas passés dans le triangle, au fond, là-bas non plus, ils passent pas par le triangle

CH 79/ et toi t'aimerais, qu'à partir du moment où les triangles sont posés ça fasse signal pour eux et qu'ils y passent ?

F 80/ ah ben oui ! J'aimerais qu'ils y soient de suite, voilà, sur une séance de deux heures, à la rigueur, je prends le temps de les ramener vers moi, de leur ré expliquer, de les relancer, mais là, je suis pris par le temps, je veux que ça fonctionne rapidement, et après heu...

CH 81/ et cette gestion du temps c'est quelque chose qui...

F 82/ Ah ben là je suis pris, pour moi c'est primordial ça, c'est primordial, parce que j'ai mangé des séances, à expliquer, ré expliquer une situation, aussi bien dans cette activité que dans d'autres activités où les consignes étaient pas respectées, où l'organisation était pas respectée, donc on s'est retrouvé des séances à pratiquer un temps qui ne me convenait pas du tout ; moi je veux qu'ils soient en activité, obligatoirement, et là pour moi ça marchait pas assez bien

CH 83/ les formes de groupement, elles sont libres ?

F 84/ elles sont libres

CH 85/ c'est un choix systématique, tu préfères ?

F 86/ oui

CH 87/ t'as pas pensé que les formes de groupement pouvaient influencer éventuellement, quand tu dis que t'as essayé plusieurs façon de t'y prendre avec ces élèves-là ?

F 88/ ben le problème, c'est que, quand je fais les équipes, s'ils sont... alors, je les ai imposées les autres hein, mais quand elles sont imposées ça fonctionne pas beaucoup mieux, et en plus y a de l'énergie à dépenser pour faire accepter qu'il aille jouer avec l'autre, donc là, l'objectif étant qu'ils soient sur le terrain rapidement

CH 89/ ça n'a pas d'importance...

F 90/ ben , ça peut en avoir, mais en tout cas, je pense pas qu'ils soient, qu'ils seraient plus efficaces si j'imposais qu'ils jouent avec quelqu'un d'autre

CH 91/ alors là comment tu te ?

F 92/ par rapport à mon intervention ?

CH 93/ oui

F 94/ je le dis mais j'y crois pas, enfin, je le dis mais à mon avis, ils vont pas le faire comme il faut ; S oui, il va le faire comme il faut parce que, je sais, A lui, il va essayer de contourner, donc heu...en gros...s'ils le font, ils vont le faire pour me faire plaisir, mais...

CH 95/ parce que là, tu leur donnes la consigne, tu leur dis je veux vous voir faire ça et après tu tournes le dos

F 96/ et après je tourne le dos, c'est vrai

CH 97/ c'est délibéré tu penses ou...

F 98/ je, ben je te dis , je pense qu'ils vont pas le faire, c'est peut-être pour ça que j'ai même pas regardé

CH 99/ tu préfères pas voir

F 100/ ben...en tout cas, à cet instant-là, quand je passe, je veux aller voir ce que fait M ; après, il faut voir ce que je vais faire derrière, si je regarde pas c'est...bizarre

F 101/ là y en a quand même, 1,2,3 qui viennent vers moi, je sais pas pourquoi ; je suis en train de gérer un autre problème, hein, je peux pas...mais...ils font pas ce que je demande

CH 102/ là tu viens de leur dire « vous courez pas, ça m'intéresse pas » ; ça fait partie des consignes

F 103/ la consigne c'est être en mouvement, donner le ballon à quelqu'un pour aller tirer ; eux ils sont sous le panneau et ils tirent ; ça m'intéresse pas parce que dans la mise en train, ils courent pas ; y a pas d'échauffement quoi...et après, ils se préparent pas à la situation qui va venir derrière puisqu'il va falloir qu'ils refassent

CH 104/ et c'est la première fois que tu la mets celle-là en place ?

F 105/ non ! comme je te disais tout à l'heure, on l'avait fait la semaine d'avant et l'échauffement de hand ball, ils devaient passer par les triangles comme ça

CH 106/ et en hand ball, ils arrivaient à le réaliser ?

F 107/ ouais mais ça me demandait énormément d'énergie...mais, moi je pensais que c'était parce que je les obligeait à rentrer en même temps que le ballon, mais...bon

CH 108/ et quand tu dis que ça te demande de l'énergie

F 109/ ben, très présent sur tous les triangles, à les reprendre, à leur ré expliquer, à leur dire non, viens ici, bouge, présent à chaque groupe et les relancer à chaque fois

CH 110/ et là t'as fait le choix au contraire d'être plus à distance ?

F 111/ ben là, je...je voudrais quand même qu'ils fonctionnent, qu'ils soient un peu plus autonomes...heu...voilà ! puis là je mettais mes plots, après j'ai géré un autre problème...et je voudrais qu'ils soient plus autonomes...voilà...je pensais qu'en fin d'année, ils pouvaient le faire...quand je viens, quand je peux y venir, ils le font

CH 112/ ils ont besoin ?

F 113/ ils ont besoin que je sois là pour leur dire

CH 114/ ils sont pas, comme dit Méard, ils sont pas auto régulés ; ils ont besoin du prof derrière eux, ils sont hétéronomes

F 115/ oui, oui

CH 116/ pour les relancer sur l'activité

F 117/ oui

CH 118/ et ça c'est fatigant

F 119/ ben, ça me coûte parce que du coup, alors là c'est l'échauffement, c'est pas très grave, mais du coup , j'ai pas...sur certaines séances, je peux pas prendre le recul que je veux pour bien analyser ce qu'ils font, donc ça me coûte pour ça ! Après, ça me gêne pas de venir, de les aider, de...au contraire, c'est mon travail ! c'est pas gênant, mais quand je suis obligé de le faire pour tous, et qu'au bout d'un moment je vois plus comment ça fonctionne, là ça me gêne, et d'autant plus que souvent c'est des interventions, non pas sur des difficultés motrices mais sur des non respects des consignes, donc heu, ça, ça me gêne...donc heu...c'est un temps que je trouve, je pourrais justement mettre à profit pour les corriger au niveau moteur et pour aller plus sur les contenus, des contenus propres à l'activité, ou plutôt spécifiques à l'activité si on prend les anciens termes

F 120/ Là carrément, y a personne qui fait, là

CH 121/ personne qui fait ?

F 122/ personne fait ce que je demande : ils sont en activité, ils ont un ballon, mais personne fait ce que je demande ; quand je regarde, c'est à mille lieues de ce que je veux voir ! je veux voir une circulation, je leur avais dit, on tire sur un panier, on revient sur l'autre, donc y doit y avoir une circulation

CH 123/ et en passant on passe aux plots

F 124/ et en passant, on passe à quelqu'un qui est dans le plot, il me le rend, qui me refait jouer, voilà

CH 125/ oui, donc le principe c'est quand même qu'il y ait une circulation

F 126/ oui, oui, oui, y a, y a pas, oui puisqu'ils doivent aller d'un...si on reprend au début, ils doivent aller d'un à l'autre, alors peut être que j'ai été trop vite ? mais c'est pas la première fois, que ça...qu'on fonctionne sous forme de rotation comme ça

CH 127/ et est-ce que t'aurais pu envisager de refaire partir la situation pour lui donner sa dynamique ?

F 128/ oui, je peux l'envisager, mais je veux pas le faire ; oui, je sais que ça fonctionne pas, je le sais, mais je veux pas le faire, parce que, ça a sonné à 50 ; le temps qu'ils viennent et qu'ils se changent, on doit être autour de 14heures ; 14heures , le temps que je leur explique, que je les lance, là on doit être à 14heures 10 ; ça sonne à 50 ; derrière, j'ai ma situation, il faut que je les ramène ; donc si je perds du temps sur ma situation de mise en train, d'échauffement, c'est un temps que je vais pas avoir pour faire ma situation d'apprentissage derrière ; donc ça , je préfère sacrifier là, et d'ailleurs sur la situation qui (*rires*) qui fonctionne pas du tout, je prends le temps de les rassembler ; je sais pas si mon intervention est efficace, je pense, à y repenser maintenant, on verra après mais

CH 129/ là, quand tu vois comment ça se passe à ce moment-là, tu dis tant pis

F 130/ à ce moment-là, non, non, je me dis tant pis

CH 131/ c'est pas, je sais pas quoi faire, non c'est tant pis...on va passer à la suite

F 132/ non, non, non, je le sais hein : je peux prendre le temps de les rassembler, je sais le temps que ça va me prendre, avant de les rassembler, avant d'avoir l'écoute, et j'ai pas envie de perdre ce temps-là sur la situation de mise en train, je préfère le perdre sur la situation d'apprentissage derrière ; donc ça c'est mon choix.

CH 133/ imaginons que tu aies plus de temps, comment tu envisagerais de modifier pour que...

F 134/ Ah, ben là je les rassemble tous, je fais deux groupes, équivalents, je les mets par deux sur la ligne de départ à gauche, là sous le panneau de basket, ils partent avec un ballon, ils remontent avec un passage dans le triangle, ils vont shooter, quand ils sont passés dans le triangle, le deuxième groupe a le signal, ils partent, ils tournent comme ça et ils vont se remettre ailleurs ; j'en mets un sur un terrain, un groupe de douze, et l'autre groupe de quatorze qui va être sur l'autre terrain, avec

CH 135/ c'est-à-dire que tu les lances avec la rotation

F 136/ avec la rotation obligatoire, voilà...donc là ils sont fixés à un endroit parce que je leur ai pas dit précisément vous partez de là, et vous devez revenir là...

CH 137/ et tu penses que si tu leur avais dit, cette fois-là ça aurait peut-être été...

F 138/ si...non !

CH 139/ parce qu'ils se sont tout de suite répartis sur le terrain

F 140/ non, non, mais parce que, si je leur avais dit, ils l'auraient pas fait, donc je savais pertinemment que pour qu'ils le fassent il fallait que je passe du temps à expliquer

CH 141/ d'accord, le dire suffit pas

F 142/ non, le dire suffit pas ; ben, t'as bien vu, là je dis quelque chose qui est quand même pas complexe, au niveau des consignes y a rien hein : « vous tirez sur un panneau en passant par les triangles et vous repartez sur l'autre » je l'ai dit !...majoritairement c'est pas fait, donc si je dis quelque chose encore plus complexe, je sais pertinemment que ça se fera pas, donc, si je veux passer du temps là-dessus, je mets deux plots de départ d'un côté, deux plots de départ de l'autre, ce qu'on fait quand on est sur des cycles de deux heures ; ils partent là, et là y a des remontées de balles, avec le passage par le triangle et ils reviennent de l'autre côté ; mais là, sur une séance aussi courte...je...je veux leur donner, une consigne simple, qu'elle soit respectée...ce qui est pas le cas, mais

F 143/ là je suis dans le délire là

CH 144/ pourquoi ?

F/ ben, parce que...je veux dire...me retrouver à faire mettre des chaussures à l'autre pour qu'elle puisse faire...

CH 145/ ça fait beaucoup ?

F 146/ ouais, je trouve que ça fait beaucoup !

CH 147/ ça excède tes fonctions de

F 148/ mais, je sais pas si ça excède, mais au bout d'un moment...de toute façon je suis entré là dedans, donc il faut que j'aïlle jusqu'au bout, je vais pas lui dire, bon, maintenant tu fais pas, mais bon...j'ai pas de solution là-dessus, c'est tellement...c'est surréaliste quoi ; les chaussures qui lui font mal...bon...

F 149/ là on voit quand même que les comportements déviants, ils sont presque plus nombreux que le respect de la règle...rien que là

CH 150/ et ça, quand tu dis « on voit quand même », tu t'en rendais compte sur le moment ?

F 151/ ah, oui ! je le sais...oui...oui, oui, je m'en rends compte...pas tout le temps, là je suis tourné, ils profitent quand même du moment où je suis tourné, mais par moments je m'en rends compte

CH 152/ comportements déviants, c'est-à-dire, non-respect de la consigne ?

F/ non-respect de la consigne ! là clairement non, hein ; y en a un qui pousse le ballon au pied, l'autre qui est en train de jongler, les filles, elles sont à 3, elles font pas du tout ce que j'ai demandé, heu...donc, heu...je me demande même si y en a qui font ce que j'ai demandé

CH 153/ là on voit que pendant que tes élèves s'activent, toi tu continues à installer

F 154/ ben, je prépare mes plots, je regarde ce qu'ils font, je vois que ça fonctionne pas, mais bon, je sais que de toutes façon je vais les rassembler dans une ou deux minutes, donc c'est pas la peine que...je prépare mes plots, je vais les rassembler après

CH 155/ donc tu donnes plutôt priorité à la situation qui va suivre

F 156/ ben oui, tu venais un peu pour ça, quoi, pour voir l'application de la situation, donc il fallait qu'elle fonctionne cette situation, et je savais qu'elle allait pas fonctionner...en plus ! donc j'étais....

CH 157/ oui, donc tu veux dire que cette séance elle est un peu...trafiquée par rapport à ce que tu fais d'habitude ? t'aurais fait différemment ?

F 158/ si y a pas la caméra, je sais pas, peut-être, oui, certainement que j'aurais arrêté, j'aurais arrêté avant...

CH 159/ t'aurais arrêté avant donc y a quand même un effet caméra

F 160/ ouais je pense, oui y a quand même un effet caméra parce que je veux que tu vois le corps de la séance, je veux qu'on me filme en train d'essayer de réinvestir ce qu'on a vu en formation pour voir e que ça donne, donc , moi mon objectif est là...et puis, il est là pour toutes les séances, ce qui m'intéresse c'est le corps de la séance, là y a vraiment beaucoup de comportements...mais, mais encore une fois, je suis pas surpris parce que...c'est la bagarre tout le temps contre ça

CH 161/ parce que dans une séance ordinaire, si j'étais pas venue filmer, tu penses que t'aurais...

F 162/ je suis...20 fois meilleur (*rires*)

CH 163/ t'aurais interrompu ?

F 164/ je peux pas dire, mais, oui, je pense que oui ; à de très nombreuses reprises, là, j'avais envie de tout arrêter et je me suis senti quand même assez bloqué par la présence de la caméra et du micro et voilà, où je me disais de toute façon, tu laisses filer et voilà...et je ferai la mise au point avec eux plus tard ; la mise au point s'est faite le cours qui suivait le jeudi, mais...mais oui ! Non, ça a modifié ma façon de...d'enseigner

CH 165/ t'étais pas dans ton état, habituel ; tes élèves sont un peu comme ils sont d'habitude...c'est pas une situation en dehors du temps en terme de caractéristiques

F 166/ Ah ! En terme de caractéristiques des élèves, non ; en terme de réponses de ma part, oui ! dans le sens, où, je veux que tu voies la séance complète, quoi qu'il arrive, donc je veux qu'on arrive à la situation, voilà !

CH 167/ donc là t'es en train d'installer les zones, combien tu en mets de zones là ?

F 168/ là je me plante, en plus, normalement je dois en mettre 2, j'en mets 4 ; c'est deux dans la tête de raquette, et je me rends compte, je suis en train de penser à autre chose, je me rends compte que j'en mets 4 et on en utilisera que 2

CH 169/ celles qui ne devraient pas compter c'est celles au niveau de la ligne médiane ?

F 170/ non, non, non, non, ah non ! Tous les triangles que je mets en tête de raquette, c'est les triangles pour les bingos, voilà, c'est les petits, pas les gros, sauf que, dans ma situation, comme ils jouent sur un panier, y en a besoin que de deux

CH 171/ systématiquement, tu les rassemble toujours au même endroit ?

F 172/ oui...à part quand, les moments où ça fonctionne mal et je viens les rassembler au milieu du terrain, mais quand on va basculer sur la situation, ils viennent là, ils prennent les maillots, ils s'assoient par équipes, et on part sur la situation à ce moment-là, ça, c'est tout le temps comme ça ;

CH 173/ donc tu commences par leur faire prendre les maillots avant de leur expliquer la situation

F 174/ heu...il me semble qu'ils prennent les maillots en premier, ils s'assoient et quand ils sont assis par équipes j'explique la situation

CH 175/ d'accord

F 176/ j'ai déjà sifflé une fois, donc c'est un signal qu'ils ont l'habitude de...d'entendre, j'ai demandé à ce qu'on vienne s'asseoir, je vais voir les autres ; pendant tout ce temps ils peuvent faire, ils peuvent se diriger...ils le font pas...voilà

CH 177/ et ça c'est habituel avec cette classe

F 178/ oui, oui oui !...oui, c'est constant

CH 179/ on sent à ton ton, là que t'es un peu excédé,

F 180/ oui, je suis excédé

CH 181/ la façon dont tu le dis

F 182/ et oui, parce qu'on passe énormément de temps pour ça ; la séance d'avant ça a été, une catastrophe et voilà, y a souvent des séances catastrophiques ; la séance d'après, après une remise au point dure, s'est beaucoup mieux passée et la dernière séance, là, pour l'évaluation, s'est correctement passée : y a des élèves qui ont pas adhéré du tout, qui ont rien fait pendant l'évaluation, mais sinon les autres, c'était correct mais j'ai l'impression qu'on est toujours obligé de passer par un rapport conflictuel avec eux et moi, je me reconnais pas là-dedans

CH 183/ c'est pas ta façon de

F 184/ non, c'est pas du tout ma façon de fonctionner et donc je fonctionne pas comme ça et quand ça marche pas que je suis obligé de passer à autre chose, c'est contre nature, donc à un moment donné, ça pèse beaucoup je trouve, voilà

CH 185/ là quand tu demandes où sont les feuilles, tu le demandes à qui ? tu te demandes à toi ou t'avais demandé aux dispensés de

F 186/ non c'est les dispensés qui devaient les avoir je pense, mais...mais donc ils vont prendre les dossards après, voilà, donc c'est pas ce que j'ai dit tout à l'heure

CH 187/ et ça t'étonne ?

F 188/ oui, ça m'étonne parce que d'habitude ils les prennent avant, et là ils les prennent en arrivant même, en début de séance, en passant ils les prennent, bon ben ça c'est parce que j'ai régulé...mais là je sais pas pourquoi...

CH 189/ là par rapport à ce que tu avais dit au début, est ce que tu fais ce que t'avais dit que tu ferais ? il me semble que tu leur avais dit, quand vous reviendrez de l'échauffement y aura des fiches et tu comptais qu'ils le fassent de façon un peu autonome

F 190/ ouais...et je le fais pas

CH 191/ tu sais pourquoi ?

F 192/ je sais pas

CH 193/ à ce moment-là, c'est parce que t'as senti que c'était nécessaire de reprendre ou parce que t'as oublié la consigne

F 194/ ouais, à ce moment-là, parce que je pense qu'ils vont pas le faire, de toute façon, ils l'ont jamais fait, pour l'instant j'avais pas fait de fiches ; y avait des équipes c'était les dispensés qui leur disaient avec qui ils étaient et les équipes ont été refaites pour les problèmes de caméra (*droit à l'image*), donc je savais qu'ils

iraient pas prendre l'information, donc je me suis dit je vais leur donner ; en arrivant au début, je comptais l'afficher

CH 195/ oui, c'est ce que tu leur avais dit en présentation de séance

F 196/ non, je devais afficher sur la porte, mais je...j'avais oublié le scotch ...

CH 197/ ah ! oui ! c'est un grand classique ça !

F 198/ donc ça pouvait pas marcher (*rires*)

F 199/ là par contre le bruit on l'entend bien

CH 200/ là tu as réagi aux décibels ?

F 201 / j'ai réagi aux décibels et au fait qu'ils sont pas en face de moi ; bon maintenant je les comprends, c'est vrai qu'ils étaient à l'ombre, il devait faire chaud...mais je réagis parce que je sens qu'il y a aucune écoute, je parle dans le vide ; en tout cas c'est la sensation que j'ai, je pense que c'est ça, tout ce groupe là, ils sont en train de parler et ils écoutent pas ce que je dis

CH 202/ quand tu leur dis on n'y voit pas clair, c'est par équipe ?

F 203/ moi, j'ai besoin de voir, s'ils se sont mis dans les bonnes équipes, pour voir si j'ai mes 6 équipes, avec mes effectifs réels, mais eux, ils se mettent pas les uns derrière les autres, y en a qui vont se mettre dans l'équipe d'à côté, donc au bout d'un moment, voilà, j'ai du mal à voir qui est avec qui, même avec les dossards...donc je leur demande d'être bien alignés

CH 204/ cette technique de rappel tu l'utilises de façon fréquente,

F 205/ oui, régulièrement

CH 206/ et d'une séance sur l'autre, on retrouve des constantes dans tes cycles ?

F 207/ oui, il y a toujours un moment où on ancre sur ce qu'ils ont fait la fois d'avant, qu'ils se remémorent, qu'ils comprennent l'évolution du cycle, qu'ils comprennent pourquoi, soit on refait la même situation, ou sinon, pourquoi y a une évolution dans la situation ;

CH 208/ donc là t'es satisfait de la réponse que donne l'élève ?

F 209/ je l'entend mal avec le vent, mais il me semble qu'il parle de l'équipe qui doit passer par le triangle...je suis satisfait parce qu'il répond, je sais qu'il a compris mais il dit pas précisément ce que je veux entendre

F 210/ ça c'est ce que j'expliquais tout à l'heure : ma consigne était trop contraignante, donc du coup, on peut la donner aux deux, comme c'est des équipes de 3, sinon, ça bloquait trop les actions

CH 211/ et là t'as entendu e que tu viens de dire ? Y a quelqu'un dans le triangle, je lui fais la passe, il me la redonne et à partir de là vous pouvez aller shooter

F 212/ oui, et il la redonne à quelqu'un d'autre

CH 213/ je sais pas si eux ils l'ont relevé, mais enfin, t'es reparti sur le

CH 214/ là comment tu l'estimes cette séquence ?

F 215/ là ? bien je trouve, oui, là je trouve que c'est bien...là ils sont attentifs ; là c'est bien, donc je peux penser que ils connaissent les consignes ; alors après c'est rigolo parce que vu comme ça de côté, on a cette sensation-là, et moi, vu de l'endroit où je suis mais c'est certainement, c'est déformé hein, par la relation que j'ai avec eux, j'ai l'impression qui en a beaucoup qui écoutent pas et ça me gêne, tu vois y a V qui a la tête baissée, je sais qu'il écoute pas, y en a un autre derrière, il est pas en train d'écouter, y en a devant qui sont il me semble en train de chuchoter ; ça c'est...y en a pas beaucoup dans la classe, mais ça me perturbe pour

l'ensemble de la classe, parce que je sais que à un moment donné, la situation va moins marcher parce qu'ils ont pas écouté

CH 216/ ce sont des élèves particuliers ou ça peut être n'importe lesquels ?

F 217/ Oh, c'est souvent quand même les mêmes, c'est souvent quand même les mêmes, mais de temps en temps y en a d'autres qui suivent le mouvement, mais bon, c'est souvent les mêmes, mais là ça reste raisonnable, mais après je sais que la situation va pas être faite comme il faut parce qu'il y en a quelques-uns qui écoutent pas, je sais que c'est une minorité mais malgré tout, j'ai ce sentiment négatif qui prend le dessus par rapport au sentiment positif qui devrait m'animer parce qu'il y a quand même la majorité qui sont à l'écoute et qui participent, donc c'est

CH 218/ et cette tension-là, tu la vis au moment de l'explication, déjà?

F 219/ oui, comme je te disais c'est un moment douloureux que je... enfin si, je sais pourquoi, parce que y a toute l'année, y a souvent eu des moments douloureux, souvent j'ai l'impression qu'ils m'écoutent pas

CH 220/ tu penses que c'est lié au fait qu'y a deux ou trois élèves qui sont inattentifs ?

F 221/ ouais mais y a plus que deux ou trois, souvent, y en a plus que deux ou trois ; c'est peut être lié aussi au fait que je leur passe pas de bonnes consignes, hein

CH 222/ ou qu'ils comprennent pas la tâche...

F 223/ ou qu'ils comprennent pas la tâche, ou c'est compliqué, mais bon, quand même sur la situation de mise en train, la tâche est pas très complexe ; on voit, massivement, ils y répondent pas...heu...alors

CH 224/ ou peut être qu'ils comprennent mais qu'ils ont besoin comme on disait tout à l'heure, d'avoir le prof derrière eux,

F 225/ oui, d'avoir le prof derrière eux tout le temps, oui, oui c'est possible

CH 226/ c'est pas uniquement lié à cette inattention de certains, quoi, il peut y avoir différents facteurs

F 227/ oui, oui, oui, oui, par contre, c'est difficilement analysable de savoir d'où ça vient, ; voilà, moi je pense qu'y a quelque chose qui...est cassé entre nous dans la relation depuis quelques cours parce que c'est une relation dure hein, je pense qu'il y a quelque chose qui est cassé, donc on n'est plus dans une relation de confiance, et moi j'ai vécu un peu les comportements déviants et il me semble, on va le revoir après qu'il y en a eu plus même encore pendant la situation, moi je l'ai ressenti plutôt comme, heu...comment dire ?...

CH 228/ quelque chose de dirigé contre toi ?

F 229/ Oui, dans la relation pas forcément intentionnellement hein, mais le fait de rentrer en conflit avec une attitude que... , je me trouve pas très agréable, je pense que du coup, la classe répond forcément moins bien

CH 230/ tu veux dire qu'il y a un climat conflictuel qui s'entretient ?

F 231/ oui, voilà, y a un climat conflictuel qui s'entretient et qui fait que j'arrive pas à avoir le meilleur de mes élèves, j'en suis persuadé, où je suis plus embêté c'est que j'arrive pas à passer au-delà de ce climat conflictuel : j'ai pas trouvé la solution autre que l'affrontement pour à un moment donné avoir ce que je suis en droit d'attendre, c'est-à-dire plus d'écoute, du respect des consignes ; ça c'est ; ça , ça me gêne

CH 232/ le principe c'est quand je gagne je sors ?

F 233/ quand je gagne je reste

CH 234/ ah ! Quand je gagne je reste, la morts subite, quoi

F 235/ voilà : la morts subite, le roi du court c'est quand je gagne je reste, pour gagner, je dois avoir un certain nombre de paniers ou un certain nombre de tirs,

CH 236/ ou un bingo

F 237/ ou un bingo, donc une action que je veux voir et qui va refléter ce qu'on travaille

CH 238/ parce que j'avais compris le contraire ; mais eux ils savent

F 239/ attends je vais réécouter, je me suis peut être mal écouté,...alors ça par contre, ce mode de fonctionnement c'est le même depuis le début du cycle

CH 240/ alors ça, ils savent

F 241/ normalement, y a aucun souci

CH 242/ c'est toujours un souci cette gestion des remplaçants, et a façon de gérer est toujours la même ?

F 243/ ben, elle est adaptée à la situation, ma façon de gérer c'est de gérer qu'il faut qu'ils aient un signal concret pour dire maintenant il faut qu'il y ait le remplacement, alors si y a un chrono parce que c'est au temps ; ça va se passer au temps ; là c'est des matches qui se passent pas au temps, qui se passent au nombre d'actions, donc il m'a semblé que le plus simple

CH 244/ ah ! quand tu dis chaque fois qu'il y a un plot c'est pas en fonction des résultats c'est à chaque action

F 245/ à chaque action, voilà, y a une rotation

CH 246/ à chaque fois que les rouges ont la balle, y a une rotation

F 247/ voilà, que les rouges ont la balle

CH 248/ ou que les rouges la perdent

F 249/ Ah non ! que les rouges ont la balle et qu'ils vont, ou shooter, enfin, ou tirer, ou mettre un panier, ou faire un bingo, s'ils font un bingo, à ce moment-là non, mais en tout cas, chaque fois qu'ils ont un résultat positif : un plot qui est posé, de son équipe ou de l'équipe adverse, y a rotation ; si je mets que d'une équipe, des fois c'est trop long

CH 250/ donc simplement c'est pour qu'il y ait une visualisation du signal, c'est ça ?

F 251/ voilà, pour qu'il y ait une rotation obligatoire, parce que si y a pas une rotation obligatoire, si je mets pas un signal, à ce moment-là, c'est les mêmes qui restent en jeu et y en a qui s'échappent à chaque fois, donc c'est une solution que j'ai trouvée

CH 252/ et là, ils vont s'organiser en se donnant des numéros ? un ordre ? tu vas jusque là ou ?

F 253/ non, je vais pas jusque-là, mais je pourrais ! j'ai pas honte ! / non, je vais pas jusque-là, après, ils doivent le faire seuls et s'ils le font pas c'est à moi à réguler

CH 254/ le choix de rajouter le bingo, c'est pour quelle raison ?

F 255/ parce que...heu...d'abord c'est ce qu'on avait mis en place la fois d'avant mais qui avait pas fonctionné et ensuite, leur faire travailler le passe et va, c'est pour moi la garantie qu'à un moment donné le porteur de balle qui va faire la passe, se sente obligé de rester en mouvement, pour donner des solutions, parce que souvent j'ai constaté qu'ils reçoivent la balle, ils font la passe et ils attendent et derrière celui qui a le ballon se retrouve très rapidement pris, sans solution ; donc le fait de mettre un bingo et en plus proche de la cible doit normalement obliger, s'ils ont envie d'avoir le bingo donc ça c'est le but de la situation, obliger le porteur de balle, de suivre son action et de suivre vers la cible, donc s'organiser pour se mettre en position favorable de tir

F 256/ là clairement, ça peut être fait beaucoup plus rapidement si j'avais affiché les fiches au départ et s'ils avaient eu les rôles, mais comme c'était la première fois que je leur mettais les fiches de façon visuelle, à mon avis, on aurait perdu du temps ; sur les séances d'après, c'est un peu plus rapide, sur les rôles, mais...quoique...c'est plus rapide sur les maillots et sur les rôles, en tout cas, moi ça me permet de constater

celui qui fait pas et de le prendre par le col et de le mettre sur le terrain, à sa place ; donc c'est un moyen de contrôle, je sais pas si c'est un moyen pour qu'ils s'organisent plus vite

CH 257/ tu veux dire, quoi donc, les fiches ?

F 258/ les fiches, qu'ils aillent les consulter eux-mêmes

CH 259/ dans ton système de rotation, les couleurs de dossards, là aussi y a de permanences ?

F 260/ ben je fais pour qu'à chaque fois ils soient contre des équipes différentes

CH 261/ mais par exemple, tu pourrais dire, ça démarre toujours par les bleus contre les rouge et les verts observent, ou...

F 262/ non, je fais pas ça parce que comme c'est toujours les mêmes équipes, je suis sûr qu'ils vont rouspéter à chaque fois parce que , ils commencent toujours sans jouer ; donc après je mets mes trois équipes, et puis ça tombe comme ça tombe quoi...là en plus y avait la contrainte par rapport à ceux qu'il fallait déplacer, donc j'ai réorganisé les terrains et après c'est une rotation de départ, mais une fois que les 3 équipes sont en place, la rotation elle se fait d'elle même, normalement

CH 263/ pourtant avec la mort subite c'est

F 264/ ça change rien,

CH 265/ non, la même équipe peut rester deux fois de suite

F 266/ mais c'est pareil, à chaque fois y a une équipe qui remplace l'autre, qu'on gagne par mort subite ou qu'on obtienne les 2 paniers ou les 3 tirs, quoi qu'il en soit c'est l'équipe qui a gagné, quels que soient les moyens qui reste, donc la rotation forcément se fait

CH 267/ et là d'un point de vue...y a différents choix possibles hein, tu fais ce choix là ; tu aurais pu faire le choix de jouer au temps ou jouer en possessions et puis on tourne mécaniquement ; qu'est ce qui t'amène à faire le choix ; c'est l'équipe qui gagne qui reste sur le terrain ?

F 268/ parce que je trouve que ça les structure vers l'objectif principal du cycle, c'est-à-dire ce que je veux obtenir : se mettre en position favorable de tir et tirer, donc je trouve que là, ça prend du sens : si j'arrive à me mettre en situation favorable de tir, et à déclencher un tir et à le réussir, et ben

CH 269/ on pourrait opposer à cela que ceux qui n'y arrivent pas, finalement c'est ceux qui passent le moins de temps sur le terrain

F 270/ oui, d'où la nécessité de faire des équipes qui soient équilibrées entre elles et une règle, alors là, je pense pas l'avoir dite, mais qui fonctionne normalement, c'est qu'ils ne peuvent pas rester plus de trois fois d'affilée sur le terrain ; et après forcément, même si j'ai gagné je dois sortir, d'abord parce que j'ai besoin de sortir et de souffler parce que j'ai eu un temps de jeu important

CH 271/ souvent le choix du jeu au temps, c'est un choix de gestion pédagogique, alors toujours pareil, hein, il y a intérêt inconvenients des différentes formules, donc est ce que le fait d'avoir choisi de ne pas gérer comme ça...

F 272/ ben, je trouve que c'est plus intéressant de les motiver en terme d'actions ; voilà, bon, les deux sont défendables, mais là, je trouve que le résultat du match, enfin pas du match, mais le résultat de la situation, c'est des actions que j'attends moi ; c'est ce qu'ils doivent faire et ce qui doit structurer leur activité ; voilà, tandis que sur un match, c'est un peu plus long, et puis je trouve que sur un match, il peut y avoir du coup moins d'action, parce que si le match dure 5 minutes mais que sur les 5 minutes y a un ballon qui sort de l'autre côté de la cour, le temps d'aller le chercher, bon ; alors d'un autre côté ils ont tous le même temps sur le terrain, mais ils ont pas tous le même volume d'action, tandis que là, je trouve qu'en terme de volume de jeu, c'est quand même mieux réparti

CH 273/ donc là c'était à 14 minutes à peu près que tu as donné le signal, on va voir un petit peu si

F 274/ tu vois là y a un souci, j'ai pas les arbitres, mais normalement j'ai tout le monde ; normalement ils peuvent commencer, voilà ; donc après, moi je sais pas pourquoi ils commencent pas, donc si toi tu sais, tu me le dis , mais j'ai du mal à identifier, alors, peut être que j'ai mal donné les consignes, peut-être qu'ils attendent un coup de sifflet, peut être que j'ai pas été clair, mais, là j'attends qu'ils commencent, y avait trois équipes, y a des personnes normalement qui sont sur le côté, ils devraient partir, mais pour moi c'est trop long

CH 275/ alors ça c'est, pour moi c'est quelque chose que j'ai souvent remarqué et vécu en tant que prof, c'est cette situation où tu crois qu'ils vont démarrer puisque t'as donné le signal

F 276/ et ils partent pas

CH 277/ et ils partent pas, ils attendent que tu leur dises ; alors qu'est ce qui a pas été organisé avant et qui fait qu'ils sont suffisamment autonomes pour le faire, je sais pas, j'aurais du mal à répondre mais, moi il me semble, hein, je vais pas te dire c'est comme ça qu'il faut faire, bien entendu, tu le sais mieux que moi ce qu'il faut faire, mais, par contre, ce que je constate c'est que c'est une situation que j'ai déjà et vécue et vue quoi, qui est récurrente ; alors ce qui est intéressant c'est de se demander peut être, qu'est ce qu'il faudrait mettre en place comme organisation du travail qui ferait que ça démarre, ou

F 278/ j'allais te dire comme routine, mais la routine, j'essaie de la mettre en place, parce que à chaque fois, sur ce cycle, c'est comme ça ; avec le même fonctionnement

CH 279/et tu constates chaque fois que c'est long à démarrer ?

F/ je constate chaque fois que c'est long à démarrer, et bon, alors ce qui me désole encore plus c'est que j'ai pas trouvé la solution pour le faire démarrer plus vite

CH 280/ avec un

F/ avec un coup de sifflet, les mettre en place

CH 281/ alors ça c'est toujours un problème aussi de se dire, si on veut faire partir tout le monde en même temps

F 282/ y en a qui perdent du temps alors que

CH 283/ y en a qui sont prêts voilà, donc heu...lancer un terrain quand il est prêt, ou mettre en place un système de compte à rebours ; ou décompter le temps et dire si vous passer le temps tant pis c'est l'autre équipe, tu vois...

F 284/ oui, mais bon, quand y a deux équipes qui jouent, des fois c'est l'arbitre qui est pas en place, donc heu...je trouve que c'est pas facile de pénaliser pour les rotations,

CH 285/ oui, trois groupes quand c'est une équipe ou un individu qui fait défaut ; alors est ce qu'une équipe pourrait démarrer même si l'arbitre est pas là ? quelles sont les conditions minimales pour lancer le départ ?...tout le monde s'attend, quoi

F 286/ bon...tout le monde s'attend ; ça fait deux minutes

CH 287/ on va voir

CH 288/ alors, une stratégie qu'on voit souvent chez les profs c'est : je donnerai le ballon quand je verrai tout le monde en place

F 289/ ouais

CH 290/ parce que là tu vois, le gamin qui dribble avec le ballon ça peut être encore un ballon qui s'en va et ça fait encore une minute

F 291/ normalement, il devrait pas l'avoir, normalement c'est l'arbitre qui prend le ballon, et qui va avec le ballon dessus, sauf que lui l'a pris, il a pris le ballon et moi, je sais même pas si je le vois ; je suis en train

d'aller récupérer les arbitres qui sont pas à leur place, je suis en train de les mettre en place ; donc normalement, y a deux ballons ; c'est les arbitres qui ont le ballon avec les sifflets, qui vont se mettre en place, qui donnent le ballon à une équipe sous le panier, et puis ça part de là.

CH 292/ c'est-à-dire que là, voilà, toi t'as donné la consigne, en faisant l'hypothèse que ils sont en 5<sup>ème</sup> on et en fin d'année, on a déjà fait des sports co, l'organisation est connue, que de façon autonome, à partir du moment où ils savaient qui jouait contre qui, ça devait se mettre en place, et le constat qu'on peut faire c'est ben non ! Ils sont pas à ce niveau-là d'autonomie, alors qu'on pourrait l'attendre, mais ils y sont pas ; donc est ce qu'il faut fragmenter un petit peu les consignes, envoyer d'abord les arbitres avec le ballon, puis les joueurs ? D'abord les joueurs, puis le ballon ? Je sais pas, y a peut-être des voies à explorer mais...

F 293/ oui, il faut...oui, oui, oui...oui, j'entends ce que tu dis, oui, non, certainement qu'il faut...il faut pas envoyer les trois équipes en même temps ; moi mon cas, moi il faut que je me mette en position devant les ballons pour pas que, pendant que je suis en train de gérer les choses, au moins ils prennent le ballons ; ça c'est sûr...bon là ;, une fois que c'est fait, je trouve que j'ai d'autres problèmes à gérer plutôt que

CH 294/ donc là t'es en train de gérer quoi ? des problèmes d'arbitrage, de feuilles, de secrétariat ?

F 295/ ben je suis en train...et non c'est le problème d'avoir les équipes sur le terrain...avec les personnes prêtes à arbitrer et à compter les actions, si j'ai pas les personnes, mes plots, mon action, elle veut plus rien dire ; donc je veux avoir les personnes sur le côté avec les plots, prêts à compter les actions

CH 296/l'impression que j'ai un peu c'est tout le monde, chacun s'attend quoi, finalement...Est-ce que la condition de démarrage c'est : il faut que tout soit en place et on démarre, ou est-ce que on démarre et ça va faire que ça se met en place ? Tu vois, je m'interroge, je m'interroge

F 297/ non, je comprends mais d'un autre côté...

CH 298/ quitte à ce qu'on compte pas les premières

F 299/ d'un autre côté, je suis pas prêt à faire cette concession là

CH 300/ voilà

F 301/ je suis pas prêt à faire la concession, heu...

CH 302/ on démarre et on verra

F 303/ on démarre et on verra ! Voilà !

CH 304/ toi, tu veux

F 305/ moi je veux que ça démarre avec tout le monde en place

CH 306/ d'accord

F 307/ je veux qu'ils respectent la consigne ; alors, ils font pas et je...je, je suis du coup beaucoup plus ennuyé parce que ils respectent pas la consigne, mais du coup je..., voilà, je veux que les conditions soient, soient respectées, alors c'est peut-être de l'entêtement derrière, mais après je me dis que, si je permets un départ, comme ça, alors qu'y a pas tout le monde qui est en place, pourquoi, à un moment donné, ils vont venir se mettre en place

CH 308/ tu as peur que ça

F 309/ voilà, à ce moment-là, ils vont se dire, on continue, ils continuent à jouer ; ils se débrouillent bien sans nous, pourquoi...donc à un moment donné, je me dis...

CH 310/ tu préfères tenir, perdre du temps à

F 311/ je préfère perdre du temps ; ils sont en place, et on y va ; les conditions de la situation c'est : 2 équipes qui jouent, une équipe qui arbitre et qui comte le score, tant que c'est pas en place, on commence pas

CH 312/ d'accord

F 313/ je me rappelle de la réaction d'Au, elle m'a marquée, parce qu'il vient me dire qu'il a un rôle et qu'il sait pas le faire, et, ce qui est possible hein, bon, on a passé une séance alors qu'il pleuvait à retravailler sur les règles, comment arbitrer, tout ça ; et lui il arbitre et il me dit qu'il sait pas, et moi concrètement, je sais pas quoi lui répondre, parce que s'il arbitre pas, ça me convient pas dans l'organisation et je veux pas qu'il soit en train de faire autre chose, donc je lui dis...

CH 314/ et là, l'arbitrage, tu le partages ?

F 315/ y a un arbitre qui n'arbitre que les marchés parce qu'à cette séance où il pleuvait on en avait déduit que c'était quand même le plus dur à arbitrer ; et l'autre arbitre s'occupe de toutes les autres fautes, c'est-à-dire les contacts et les reprises de dribble ; voilà, donc ils ont ça de partagé, plus les sorties en touche qu'ils se partagent tous les deux ; donc ils arbitrent en gros, une règle dure à arbitrer, qu'ils n'arrivent pas bien à arbitrer, le marché, et l'autre qui arbitre les reprises de dribble et les fautes, normalement on a identifié ce qu'est un contact ce qu'on a le droit de faire et pas le droit de faire, mais enfin, entre l'identifier de façon orale et le voir effectivement...

CH 316/ ça les contacts c'est difficile hein...c'est le plus dur quoi...

F/ en plus ils sortent du hand...la contrainte temporelle est importante quand même, parce qu'on a pas beaucoup de temps et je suis persuadé que les compétences à arbitrer, pourraient faire l'objet d'un cycle complet, rien que là-dessus, donc je leur demande le minimum : qu'ils soient en place, qu'ils sifflent, voilà, qu'ils soient en place, qu'ils sifflent, qu'ils soient déjà dans le rôle de l'arbitre, donc impliqués sur le terrain, en train de suivre l'action, concentrés, à siffler quand ils ont identifié une faute, même s'ils vont pas toutes les voir

CH 317/ donc là, t'as 4 demi terrains, tu fais le choix de les mettre sur celui-là et sur celui là

F 318/ oui

CH 319/ tu aurais pu faire le choix de les mettre sur le même terrain

F 320/ non, je peux pas, parce qu'ils vont se rentrer dedans

CH 321/ parce qu'Eddy, lui, tu verras

F 322/ il le fait sur le même terrain ?

CH 323/ il le fait sur le même terrain

F 324/ ah ! mais je suis sûr que ils vont finir par se rentrer dedans ou s'envoyer le ballon, donc je veux les séparer

CH 325/ tu choisis de les séparer, par rapport aux caractéristiques de tes élèves, tu penses qu'il vaut mieux les séparer

F 326/ Ah ! oui, oui, oui, je suis sûr que si ils sont sur le même terrain, à un moment donné il va y avoir un truc qui va pas, et puis ça fait du monde hein... sûr, sûr qu'y a quelque chose qui...oh oui, certain ! donc c'est pour ça que je les sépare, parce que je veux pas que les triangles correspondent

CH 327/ lui, il a la ligne et il a ses triangles ici et ici, tu vois de part et d'autre et du coup toi, en étant comme ça

F 328/ et oui, je me partage des deux côtés

CH 329/ ça te partage

F 330/ oui, oui, je tourne le dos effectivement

CH 331/ c'est vrai que les élèves sont plus séparés mais toi, t'es aussi plus...distribué

F 332/ oui, oui, je comprends...oui

CH 333/ donc ça accroît...ça limite les interactions entre les élèves mais ça accroît les problèmes de gestion et de supervision pour l'enseignant

F 334/ oui, exact, oui, je comprends ce que tu veux dire mais je me vois pas, tous les avoir sur le même terrain ; je pense qu'à un moment donné, ça va pas aller

F 335/ combien il aura fallu ?

CH 336/ quatre minutes

F 337/ quatre minutes

CH 338/ ça te paraît quoi ? ça te paraît long ?

F 339/ ben, ça peut se faire en 30 secondes dans l'idéal, ça se fait jamais en 30 secondes

CH 340/ y a quand même pas mal de...il faut aller à sa place, prendre le rôle d'arbitre, organiser la rotation, y a quand même, bon, c'est vrai que 4 minutes c'est long mais

F 341/ ça la rotation, je pensais que c'était acquis au moment où je les lance

CH 342/ c'est-à-dire, au moment où ils décollent du sol, là, ils devraient savoir sur quel terrain ils sont ?

F 343/ au moment où ils décollent du sol, je leur ai dit, où ils sont quel terrain, quelle équipe arbitre, donc à partir de là, la situation elle doit commencer...il me semble...on va voir ce qu'ils font

F 343/ tu vois là y a pas d'implication

CH 345/ dans la défense ?

F 346/ oui, dans la défense, même dans l'attaque hein...là on voit rien

CH 347/ c'est des équipes équilibrées ?

F 348/ ben tu peux jamais faire des équipes totalement équilibrées, mais c'est à peu près

CH 349/ mais y a pas un niveau 1 et un niveau 2 ?

F 350/ toutes les équipes se rencontrent, tout est brassé

CH 351/ et toutes se rencontrent, d'une séance sur l'autre

F 352/ voilà, d'une séance sur l'autre

CH 353/ tu changes les poules, les oppositions

CH 354/ qu'est-ce que tu en penses de ce système de rotation là ?

F 355/ ce que j'en pense ? J'en pense que ça peut être, plus carré comme tu le disais avec des numéros quoi...mais...quoi, qu'est ce qui te choque ?

CH 356/ ben c'est pas que ça me choque c'est que...ça t'occupe, enfin, c'est normal que ça t'occupe puisque tu veux un effectif de 3, mais ça te sur occupe un peu, quoi, ça fait beaucoup de choses à gérer dans la même situation

F 357/ oui, ça je suis d'accord, d'ailleurs je m'y perds, après, au bout d'un moment heu...je suis un peu en ébullition

CH 358/ Y compris pour eux d'ailleurs, tu vois c'est...

F 359/ et oui mais comment faire ? Je veux pas les faire jouer à 4 contre 4, parce que 4 contre 4 sur le demi terrain, ça en fait trop et là, en plus, y a des filles, je sais pertinemment qu'elles vont jamais avoir le ballon

CH 360/ elles vont se cacher derrière

F 361/ voilà ! Elles vont aller se cacher, donc si je veux qu'il y ait une participation totale, Trois c'est l'effectif de...c'est le bon effectif ; donc après, moi je pense que elles à un moment donné...

CH 362/ est ce que, je sais pas, au lieu de faire une rotation systématique, de faire, tu vois je sais pas, un espace plus long

F 363/ oui, que ça tourne moins souvent

CH 364/ ou que ça tourne une fois par match à la limite

F 365/ oui, mais bon ça m'embête de les voir aussi longtemps sur le côté, alors que là, ça peut se faire dans l'action ; c'est peut-être plus dur pour eux à gérer, mais... y a plus simple

CH 366/ alors c'est vrai qu'en même temps, ça suppose que les élèves sont toujours attentifs à ce qui se passe

F 367/ ben oui !

CH 368/ c'est ce qu'on cherche un peu hein

F 369/ ben oui ! Forcément s'ils tournent au bon moment, c'est qu'ils ont suivi les actions ; qu'ils ont vu ce qui s'est passé, donc dans l'idéal c'est bien ; là c'est pas efficace, mais pour l'instant, à force, ça peut le devenir, voilà ! Est-ce que je dois, parce que ça fonctionne pas là, revoir mon exo totalement ou persévérer ?...on peut se poser la question...donc là depuis que je suis arrivé, j'ai vu un passage dans le triangle, ça me satisfait ; je trouve pas les passes très adéquates mais ...

CH 370/ y a quand même le respect de la consigne

F 371/ alors là ma volonté, c'est rigolo hein, on le voit, je reste pas longtemps, je pars ; ma volonté à un moment donné c'est de pouvoir, voir ce qu'ils font

CH 372/ de te dégager

F 374/ je vais pouvoir me dégager, je vais pouvoir voir ce qu'ils font et constamment, je suis obligé de revenir dessus parce que ça me satisfait pas, donc c'est pour ça que là je...là ça fonctionne, je dis OK, je pars, comme ça, je me recule, je peux regarder ce que font les autres et je peux voir un peu si l'activité correspond à ce que j'ai demandé

CH 375/ et là-dessus, sur ces prises de recul, ces déplacements, tu as des routines ? des indicateurs qui t'amènent à te rapprocher d'un groupe, à t'écartier ; à intervenir...

F 376/ d'abord c'est l'activité des élèves, c'est le...le ; le , le premier niveau c'est le non-respect des consignes, donc ça c'est la première chose, comme je viens de faire là ; le deuxième niveau c'est la difficulté des élèves à réussir la tâche, même en respectant la consigne, donc là j'interviens, soit pour reformuler, soit pour mettre une variable quand ça arrive, soit pour réexpliquer verbalement ; après il peut y avoir un niveau où l'action est réussie, où là je peux, par moments intervenir, arrêter le match et faire verbaliser devant les autres quand ils ont réussi l'action, pourquoi ? Qu'est ce qu'ils ont fait, comment ça s'est passé ; donc en gros c'est mes trois façons d'intervenir

CH 377/ et ton partage entre les deux terrains il est calibré ?

F 378/ ben il dépend de l'activité des élèves, il dépend de la sensibilité du jour aussi, forcément ; y a des jours où je vais plus être attiré par un groupe parce que il va moins bien fonctionner, ou parce que je sais pas ce jour-là, je suis plus attentif à un aspect de mon cours et sur ce terrain-là, ben, il faut que j'y sois pour corriger donc ...définir une règle précise...en tout cas, ce qui va m'attirer le plus, malheureusement c'est ceux qui respectent pas la consigne

CH 379/ voilà, c'est ce qui marche pas

F 380/ voilà ! C'est ce qui marche pas, c'est pas forcément ce qui marche ! Avec le recul, ouais, c'est ce qui marche pas ! Et ce qui marche...ça marche, donc ils ont pas

CH 381/ on n'en parle pas

F 382/ mais non, c'est pas qu' on n'en parle pas, c'est qu'ils ont pas besoin de moi ! ils sont en train de faire, donc ça marche, donc après, je vais pouvoir avec eux, sur un autre temps...voir s'ils ont bien compris pourquoi ça marche et l'utiliser, mais ce qui marche pas, ça marche pas et on perd du temps, là il faut que j'intervienne.

F 383/ là, j'ai trouvé la bonne place, normalement, là sur l'orientation je suis bien placé, je vois les jeux

F 384/ là je suis à mille lieues de ce que j'attends ; ils sont constamment en train de s'arrêter, y a pas de mouvement, je suis pas dans ce que je veux voir, ça c'est clair, donc c'est certainement des phases de construction mais pour l'instant, on en est loin

CH 385/ A quoi tu l'attribues ça ? à leur niveau de réponse motrice ou à leur engagement dans la tâche, à la tâche elle-même ?

F 386/ la clairement sur l'action de Y, il a oublié qu'il doit passer par le triangle, et pourtant y a quelqu'un dans le triangle derrière ; donc lui, clairement, il s'est organisé, j'ai le ballon, je vais tirer ; donc voilà, là c'est dans l'oubli de la consigne ou le non-respect de la consigne ; je pense qu'il est dans l'oubli là, il est centré sur le ballon, il veut le ballon, il veut aller shooter donc il repasse pas par le...donc voilà ! clairement...après y en a certains qui sont limités par leurs capacités motrices ; ça c'est sûr, le pivot qu'on a un peu travaillé en début de séance n'est pas appliqué : ils ont le ballon face au défenseur, ils pivotent pas sur leur pied pour trouver la solution derrière, donc bon, y a les deux

CH 387/ Eddy il utilise le pin pon

F 388/ Ah ! (*il monte les bras*) le fameux...et on peut pas me toucher

CH 389/ et c'est vrai que peut être ça peut un petit peu débloquer les situations

F 390/ ça pourrait, oui, c'est vrai, mais d'un autre côté, jusqu'à présent, je les ai jamais sentis très pressés par la défense...là Y, j'ai le temps de lui dire 4 fois avant que les défenseurs qui sont autour de lui viennent lui prendre la balle, donc même sans le pin pon, il peut, à un moment donné, trouver la solution...heu...oui, oui ça peut être une solution ; j'aime pas

CH 391/ pourquoi ?

F 392/ je sais pas, je trouve que c'est contre nature, à un moment donné d'imposer à la défense de pas intervenir, ça me gêne ; donc moi je préfère que la solution vienne des porteurs de balle ; voilà, donc c'est pour ça que cette situation, à un moment donné, je trouve qu'elle est riche : elle oblige le porteur de balle de trouver des solutions ; elle a ses failles, comme le pin pon, là en l'occurrence, si l'élève qui a la balle ne bouge pas et reste face au défenseur, ça fonctionne pas, mais je pense que on peut le réguler facilement avec des petites situations qui leur permettent de comprendre ça...qu'on a faites aussi bien en hand parce qu'elles se retrouvent en hand hein, le corps obstacle, qu'en basket, on a eu travaillé ça ; je pense que...on peut progresser rapidement là

F 393/ alors là, je me suis fait peur, je leur dis quand même ; quand même, j'ai vu, ça me rassure, que ils étaient pas assez mobiles quand ils avaient le ballon en main, donc je le rappelle et souvent , en plus, ils prennent le ballon, ils s'arrêtent, notamment L, elle a le ballon, elle s'arrête elle fait plus rien ; donc je leur rappelle que dans la situation c'est pas interdit de dribbler, qu'ils ont la possibilité de, de faire le pivot, après, est ce que ça suffira ?

F 394/Alors là, je leur ai pas encore parlé de la règle, je leur ai pas dit qu'y avait un temps limité dans la raquette, parce que ils ont besoin de ce temps là pour s'organiser et j'ai pas limité la possession de balle pour ça ; par contre, là je trouve que ça commence à fonctionner ; là pour moi ça fonctionne, les réponses motrices sont pas encore ce que j'attends mais, ils sont dans la situation, là c'est bien...ça fait 11 minutes qu'on est partis

CH 395/ 11 minutes que ça a démarré

F 396/ 11 minutes que ça a démarré et même un peu plus...et je suis sur le terrain

CH 397/ mais pas depuis 11 minutes ?

F 398/ non,non, maintenant ils s'arrachent, mais je suis sur le terrain, donc est ce que quand j'y suis pas ça marche...aussi bien ça je le sais pas

CH 399/ et là, vu qu'il y a pas de match au temps, la situation, elle dure combien de temps ?

F 400/ ça c'est moi qui gère

CH 401/ et tu leur a dit ?

F 402/ non, je leur ai pas dit

CH 403/ et toi tu comptes la faire durer combien ?

F 404/ ...c'est une bonne question, c'est au feeling ; quand je vois vraiment que ça dure heu...que ça dure depuis trop longtemps, je dis « stop ; qui a marqué le plus de paniers, vous êtes à égalité, qui a mis le plus de tirs, vous vous restez et on tourne ; voilà, au bout d'un moment, je me suis pas fixé un temps limite

CH 405/ Après, parce que là, ils sont sur deux terrains différents, donc je me rappelle plus après si tu vas croiser

F 406/ pas sur la séance, ça reste comme ça sur la séance, parce que je sais que la quantité de travail qu'on va faire, normalement sur la séance, n'est pas suffisante pour basculer d'un à l'autre

CH 407/ donc si ça tourne comme une horloge, on va dire, ta situation elle peut aller comme ça jusqu'à la fin de l'heure

F 408/ oui, donc si ça tourne comme une horloge, qu'y a vraiment un temps de pratique important, à ce moment-là y aura certainement une évolution, avec un croisement des équipes, et voilà

CH 409/ oui, parce qu'en fait d'un coup ça me vient, tu vois cette situation elle est pas balisée temporellement, puisqu'il y a un renouvellement,

F 410/ ah oui ! ça dure jusqu'à ce que je l'arrête

CH 411/ on va voir ce qui te la fera arrêter...et là pour le moment, tu te poses pas la question ?

F 412/ je me pose pas la question parce que ça fait un bon moment que c'est parti ; ça fait 12 minutes mais je trouve que ça fait pas un bon moment que ça fonctionne effectivement ; donc je me pose pas la question, je vois très bien que sur les plots, y en a très peu qui ont été posés

CH 413/ et là, ils ont une certaine pile de plots

F 414/ oui

CH 415/ et toi tu vois très bien sur les plots, de temps en temps tu jettes un œil pour regarder

F 416/ je vis les plots qui sont posés par terre ; donc là y a panier je crois...ça je peux le voir facilement, et eux aussi, c'est l'avantage des plots

CH 417/ parce qu'en fait chaque possession par équipe donne lieu à un plot posé ?

F 418/ pas forcément : chaque action donne lieu à un plot

CH 419/ chaque résultat, chaque résultat positif d'action donne lieu à un plot

F 420/ je suis un peu surpris parce qu'on avait interdit les passes en cloche de façon à trouver quelqu'un qui était démarqué de façon plus favorable, on avait trouvé les passes à rebond, et ça, ça avait bien fonctionné, donc il y avait la passe à rebond et la passe directe ; et là, j'en trouve très peu, là je vois majoritairement des

passes en cloche et carrément que des pertes de balles, donc clairement ça a pas été réinvesti ; je pense que j'ai pas passé assez de temps, ou en tout cas, peut être que j'aurais dû, mais j'ai pas voulu faire, continuer avec la consigne d'interdire la passe en cloche, mais je trouve que ça faisait trop, c'est trop contraignant : le passage dans les triangles et en plus interdire la passe en cloche, alors que dans le triangle, la plupart du temps, il est pas suivi, donc ils se retrouvent en infériorité numérique derrière, donc si j'interdis en plus la passe en cloche, j'ai peur qu'il se passe rien ; donc oui, clairement, il peut y avoir des interventions comme ça sur la qualité des passes, comment on fait les passes, oui.

CH 421/ les résultats de chaque équipe, tu les récupères ? ils sont consignés dans une feuille de tournoi ?

F 422/ voilà, avec les résultats de chaque équipe, et on regarde l'évolution après sur les séances

CH 423/ et pour apprécier la rencontre, c'est perdu gagné, ou ils ont une échelle de

F 424/ ils ont trois types, enfin quatre types d'informations : ils ont la victoire ou la défaite, le nombre de victoires ou de défaites qu'ils sont capables d'avoir, eux c'est ce qui les intéresse, principalement ; de toute façon une victoire ça veut dire qu'ils ont atteint au moins deux paniers, ou trois tirs, ou...et après moi ça me permet de voir aussi, au volume de jeu, le nombre de fois où ils étaient en situation favorable, parce qu'après, sur mes tableaux, je vois constamment le nombre de tirs qu'ils ont fait sur l'ensemble de la séance, le nombre de paniers, je vois clairement s'ils sont en situation de réussite ou pas ; et après si j'arrive pas à voir les équilibres entre les équipes, ça peut être aussi à un moment donné une possibilité pour voir les équipes qui sont en difficulté par rapport à d'autres et de réguler de cette façon

CH 425/ parce que la façon dont ils sont récupérés c'est : rouge contre les verts ça donne tant de

F 426/ non, c'est par équipe : y a la couleur et chaque équipe a son (*inaudible*)

CH 427/ A quel moment ils les donnent au secrétaire ?

F 428/ à la fin d'une rotation, et après il est consigné pour qu'on puisse l'utiliser la fois d'après, mais ce qui est, sur une heure est dur à faire ; l'analyse des résultats sur une heure, les réutiliser c'est ...

CH 429/ tu préfères le faire en différé ; tu les gardes et la semaine d'après tu renvoies l'information ?

<Un élève est ostensiblement assis sur son ballon>

CH 430/ tu crois que tu l'as vu ?

F 431/ Ah non, non ! je l'ai pas vu, non, je l'ai pas vu, non, non ça je veux pas (???)

<Le prof siffle l'arrêt de l'exercice >

F 432/ j'ai dû le voir, maintenant, ça a du

CH 433/ ça a dû être un élément déclencheur ?

F 434/ un élément déclencheur, oui

<Les élèves sont rassemblés et F me dit que je peux arrêter de filmer, parce qu'il n'y aura plus rien à voir >

CH 435/ tu le pensais quand tu me l'as dit ?

F 436/ Ah oui, oui, oui ! je suis très en colère là ; et alors c'est rigolo parce que, finalement, finalement je suis en colère peut être au moment où il y en a le moins besoin...parce que ça commençait à tourner

CH 437/ peut être c'est un événement ou alors quelque chose qui...

F 438/ c'est M en train de se rouler par terre avec je sais plus qui, c'est Y sur le ballon, c'est l'énergie que je déploie, pour qu'ils se mettent en activité qui me font dire à un moment donné que ça va pas du tout ; voilà...et, et.....et bon, je me dis il faut prendre du temps ; il faut perdre du temps pour recadrer les choses, mais je suis tellement pris et tellement énervé que , je vais m'écouter après, mais je sais que je suis

pas, c'est pas constructif ; je pense que j'interviens pas sur les bons points, bon en tout cas, l'événement en lui-même doit être marquant pour...

CH 439/ ce genre de technique là : maintenant ça suffit je vous rassemble, tu l'utilises , ça fait partie des tes routines, de tes outils ou c'est exceptionnel ?

F 440/ ça arrive hein,

CH 441/ et ils savent que...

F 442/ ça m'est arrivé, plusieurs fois avec eux ; pour moi c'est même pas une règle ; ça devrait pas arriver ; c'est une façon de dire stop...ça arrive souvent !...ça arrive souvent, oui, c'est pas...j'appelle pas ça une règle, voilà, c'est un événement de...c'est un événement et j'ai pour habitude de le gérer comme ça...

CH 443/ quand tu sens...

F 444/ quand je sens que c'est l'ensemble de la classe qui adhère pas

CH 445/ et là, tu arrives à te rappeler ce qui a été déclencheur ?

F 446/ tu sais, c'est toujours pareil, y a 30 minutes de situation, sur ces 30 minutes, y a une accumulation, y a tout un tas de choses qui font que déjà, je suis pas satisfait dès le départ ; après, y a plein de petits éléments déclencheurs hein, c'est le temps de mise en place qui est beaucoup trop long, sur l'échauffement, après sur la situation, l'arbitre qui court après M, M qui se roule par terre, avec l'autre, obligé de toujours revenir et de dire, le placement, c'est à toi à jouer, Y ensuite qui est sur le terrain en train de siffler...et la sensation que ils donnent pas le meilleur d'eux-mêmes ; la sensation qu'ils sont à l'économie, aussi bien dans la façon d'adhérer que dans la façon de pratiquer le basket : ils sont pas impliqués, ils ont pas envie de bien faire, j'ai vraiment cette sensation là ; je le vois sur la qualité des passes, sur les comportements ; ils ont des ballons, ils s'arrêtent, j'en ai vu lancer des allons n'importe comment, sans vraiment chercher à bien faire, donc ça, ça me gêne, je trouve que...c'est, cet ensemble de faits, ou d'observations qui me font dire maintenant, il faut intervenir ;

F 447/ c'est drôle, parce que je le vis super mal, je pense vraiment qu'y a pas cours, donc ça veut dire...ils font, ils font pas bien mais il font, à la vidéo c'est quand même un peu plus acceptable, je m'attendais à pire

CH 448/ donc tu veux dire qu'y a un décalage entre ton ressenti

F 449/ Ah ! qu'y a un décalage, vraiment

CH 450/ c'est fort de dire « pour moi, on fait pas cours », en gros c'est la récré

F 451/ oui, pour moi, et en plus

CH 452/ et tu le dis

F 453/ je le dis parce que je le pense vraiment, je suis vraiment touché par ça...donc ça veut dire que j'ai, j'ai une attente, très importante de leur part...peut être que mon attente est trop importante aussi ; peut-être que j'ai pas pris la mesure de ce qu'ils sont capables de faire réellement

CH 454/ c'est pas impossible, parce que

F 455/c'est pas impossible

CH 456/ c'est possible, hein, parce que, quand même, tu leur demandes une organisation, une gestion avec des tâches qui sont pas simples au point de vue moteur, parce que y a des choix, y a des décisions : 3 contre 3 sur un demi terrain c'est relativement encombré ;

F 457/ mais c'est pas là-dessus que j'interviens

CH 458/ mais, en plus , , en plus de la tâche motrice qui est le principal, le cœur des apprentissages ; ils ont à apprendre une organisation de la tâche ; il faut qu'ils la fassent vivre, et

F 459/ et oui, mais comment tu veux faire ? moi, si y a pas une organisation comme ça qui permet aux 27 élève d'être en activité, tous en même temps ; ça peut pas fonctionner ; je peux pas me permettre à un moment donné moi, d'être sur le terrain avec deux groupes, que les autres regardent et qu'on tourne comme ça ; donc obligatoirement, c'est nécessaire, pour qu'ils fonctionnent en EPS, il faut qu'ils arrivent à fonctionner en autonomie avec des règles de fonctionnement propres à la situation

CH 460/ mais l'impression que j'ai c'est un peu général, c'est que on a plus de mal à accepter que les élèves aient des difficultés à apprendre le fonctionnement de la tâche que d'apprendre la motricité propre au basket, ou les prises de décisions etc...quand tu dis pour moi c'est pas un cours

F 461/ ben oui, parce que clairement, pour moi, dans mon métier, mon plaisir, où je m'éclate, c'est quand je vais sur le terrain, qu'y a de élèves en difficulté ou en réussite et que je peux utiliser ça pour faire progresser l'ensemble du groupe, donc intervenir et passer du temps sur es élèves qui vont avoir des difficultés à se démarquer ou à faire le pivot ; là d'accord ; je suis dans mon travail, je suis dans mon travail, pour moi, je me trompe peut être hein

CH 462/ oui, en tout cas t'es dans une partie de ton travail qui t'intéresse

F 463/ qui, qui, qui, qui m'intéresse vraiment et passer du temps à leur répéter, parce que je ne peux que leur répéter, des consignes d'organisation, ça, ça me fatigue énormément

CH 464/ et si tu veux Durand, et pas que lui, il met bien en évidence la double tâche de l'enseignant : y a conduite de la classe et instruction des élèves

F 465/ exactement

CH 466/ et à un moment donné, les deux peuvent être presque contradictoires, alors qu'elles doivent se co organiser, l'une étant évidemment au service de l'autre

F 467/ et d'ailleurs les bons cours, c'est quand tout tourne comme il faut quoi ; et maintenant, je me prend des fois à...sur certaines séances, notamment là, à ce début de cycle, quand on a instauré ce système de fonctionnement heu...mince, en mort subite ; je me prends à prendre des séances où on oublie le contenu de l'activité et on est que sur l'organisation, donc sur l'appropriation de la tâche ; et c'est pour ça après que je garde ce fonctionnement sur tout le cycle ; je veux pas me redonner encore, comment dire, pas me redonner mais, je veux pas encore passer du temps à rebasculer sur une autre organisation...mais enfin, ça me surprend pas, je le constate souvent, et ça m'ennuie énormément, c'est ce qui me pèse le plus quoi.

CH 468/ et peut être qu'avec eux ça demande plus de temps pour stabiliser ces routines là ; y compris avec du jeu, plus global

F 469/ parce que je ne me l'explique pas, je n'arrive pas à le comprendre ; je suis capable

CH 470/ t'as un niveau d'attente plus élevé

F 471/ oui, non, c'est que j'ai, comment te dire, j'ai pas les capacités à comprendre pourquoi ils ne respectent pas une organisation ; voilà, ça, j'ai pas les connaissances qui vont me permettre de dire à un moment donné, ils font pas ce que t'as dit parce que ; qu'ils fassent pas ce que j'ai dit sur une activité propre, sur une activité spécifique, sur une tâche motrice, là oui,

CH 472/ là t'as la lecture

F 473/ j'ai les connaissances, j'ai la lecture je sais, donc je suis pas pris ; donc je vais arriver à identifier pourquoi, parce que la qualité de la passe est mauvaise, parce qu'ils s'est mal positionné parce qu'il s'est pas tourné, donc voilà

CH 474/ oui, parce qu'on connaît les problèmes

F 475/ parce que je connais les problèmes, je sais comment les résoudre,

CH 476/ didactiquement parlant

F 477/ voilà, didactiquement, mais là-dessus, j'ai pas la connaissance, ou est ce qu'il y a une connaissance, je sais pas ; en tout cas pour moi, on ne peut, pour moi c'est parce qu'on veut pas respecter, c'est pas parce qu'on peut pas, tu comprends ; ils ne veulent pas ; donc forcément je me retrouve dans cette situation là

CH 478/ du coup ça te met en colère

F 479/ et ben oui, du coup ! du coup s'ils veulent pas, ça me met en colère

CH 480/ en fait on pourrait se demander si c'est parce qu'ils peuvent pas

F 481/ ben oui, c'est possible

CH 482/ sachant que, les deux sont peut être assez liés

F 483/ oui, oui, mais après, c'est toujours pareil, y en a qui arrivent, y en a qui arrivent pas ; donc est ce que c'est qu'un niveau de compréhension, ou est-ce que c'est qu'un niveau de volonté ? j'ai pas l'impression que les consignes soient complexes par rapport à d'autres consignes qu'on peut leur passer dans d'autres cours ; à un moment donné il faut être à un endroit et faire une tâche ; j'ai pas l'impression que ça soit compliqué, mais je me trompe peut être hein, je suis aveugle là-dessus, mais pour moi, aller mettre les élèves sur un terrain, dire, toi, t'es là, tu vas jouer contre telle équipe ; toi t'arbitres avec les plots, tu dois poser les plots de telle façon et toi, t'es en train d'arbitrer, ton rôle d'arbitre c'est ça ! en sachant qu'on a passé du temps quand même à construire tout ça ; pour moi, je vois pas comment, on peut pas le respecter

CH 484/ parce que là, au niveau de l'arbitrage, y en a un qui est compteur dans l'équipe qui est sur la touche ? ils sont trois ou quatre, y en a un qui met les plots,

F 485/ oui

CH 486/ pour chacune des deux équipes ?

F 487/ oui, pour chacune des deux équipes

CH 488/ pour chacune des deux équipes ; et les deux autres qui se partagent l'arbitrage

F 489/ et les deux autres qui se partagent l'arbitrage, et cette situation, tu avais une question sur l'arbitrage ou

CH 490/ non, non

F 491/ sur les plots

CH 492/ non, non, et, et, en fait j'essaie de réfléchir sur la question qu'on se pose là, c'est-à-dire essayer de comprendre pourquoi ils arrivent pas à s'organiser

F 493/ alors pour les plots, on pourrait se dire, deux équipes pour un c'est trop, sauf que là y a forcément un temps important entre deux actions, parce que quand je récupère la balle, avant de faire une action qui va m'amener à poser un plot, il faut que je repasse par le triangle

CH 494/ et les plots, ils sont disposés où ?

F 495/ de chaque côté, une équipe d'un côté, une équipe de l'autre

CH 496/ d'accord, sachant que comme après ils jouent sur le même terrain, tu crois pas qu'ils peuvent se faire des nœuds entre les bleus, les rouges

F 497/ honnêtement, je pense pas que ce soit le problème : celui qui a les plots il dit ben les rouges je les mets là, les bleus je les mets là, quoi

CH 498/ et après il peut pas se faire des nœuds en se disant je me suis trompé de côté ?

F 499/ tout peut arriver !

CH 500/ non mais je sais pas si...est ce qu'il y a eu des erreurs

F 501/ oui, peut être...j'ai pas l'impression qu'il y ait eu des erreurs là-dessus, je sais pas...peut être...je peux pas te dire...ça je suis incapable de...je sais pas

CH 502/ essayer de voir qu'est ce qui fait la complexité quoi, parce que, ou on part de l'hypothèse qu'ils veulent pas et à ce moment-là c'est un problème de sens, peut-être ; il faut rattacher la situation au sens qu'elle a et e que ça veut dire pour eux de passer dans ces triangles et dans ces bingos ; ça c'est une hypothèse (il acquiesce de la tête)...ou alors, autre hypothèse et peut être les deux mélangées : c'est compliqué pour eux à gérer et ils peuvent pas, tu vois

F 503/ c'est possible...le sens c'est possible aussi, mais par contre, j'ai eu la volonté de l'amener, je l'ai peut être mal fait, mais dans ma progression, il me semble que c'était logique à ce moment-là et on en a parlé ; tu vois, on en a parlé à un moment donné et c'est eux qui ont été amenés à le dire que pour progresser et pour tirer lus il fallait moins de pertes de ballons, et ces pertes de ballons étaient dues à la qualité de la passe, donc souvent sur des balles en cloche, donc on avait supprimé les balles en cloche et à l'absence de mobilité de ceux qui avaient pas le ballon ; donc tout le monde était d'accord, donc j'ai dit, à partir de là maintenant on va faire une forme de jeu pour vous aider à bouger beaucoup plus sur le ballon, à vous démarquer et donc on a mise en place les triangles ; voilà ! Pour moi ça me semble porteur de sens ; est e qu'ils l'ont entendu comme ça ? ça je sais pas ; est ce que je l'ai expliqué aussi clairement devant la classe à ce moment-là ? Peut être pas, voilà ! Mais il me semble que le travail a été fait, alors...où peut être je dois passer plus de temps sur le sens, c'est passer plus de temps sur l'analyse des résultats, où là j'en passe moins

CH 504/ et oui, peut être...parce que l'analyse en différé aussi, il s'est passé une semaine entre temps

F 505/ oui, mais je suis pris par le temps à chaque fois, voilà, et, et...passer du temps là-dessus ça m'ennuyait, donc je l'ai zappé

CH 506/ parce que c'est quand même ce qui donne sens à la situation

F 507/ oui, mais elle a deux sens, ça, ça donne du sens mais j'ai pas l'impression que ça en ait beaucoup pour eux, ce qui importe, c'est le (*incompréhensible*)

CH 508/ le ?

F 509/ le nombre de fois où ils restent sur le terrain

CH 510/ ça c'est intéressant comme argument

F 511/ pour eux c'est

CH 512/ et est-ce que c'est décompté ça ? le nombre de fois où j'ai joué ?

F 513/ et oui, c'est marqué victoire ou défaite, donc on sait le nombre de fois où ils sont restés sur le terrain, on sait leur pourcentage de réussite ; voilà, il faut que je passe plus de temps à leur expliquer ça, mais je me sens pris par le temps ;

CH 514/ et après à l'exploiter, à repérer comment on fait pour réussir

F 515/ après bon, après est ce que ça va les faire mieux s'impliquer dans l'arbitrage et dans la tâche pour autant, peut être hein, c'est une erreur de sens peut être

CH 516/ parce qu'en fait, ce qui te chagrine là c'est tous ces petits comportements dissidents qui font que finalement, tu vois pas assez de brassage, de dynamique dans la classe

F 517/ ouais, c'est ce que je te disais tout à l'heure, c'est que je sens clairement qu'ils donnent pas le meilleur d'eux

CH 518/ alors peut-être, trouver le moyen de les engrainer davantage dans la compé ?

F 519/ oui, alors, y a bien un moyen qui fonctionne mais je peux pas le mettre en place dans cette classe : souvent à un moment donné, je démixe, donc je fais filles d'un côté, garçons de l'autre, parce que à un moment donné ça les bloque : les filles, elles ont pas le ballon généralement avec les garçons, et les garçons

ça les ennui clairement donc ils se retrouvent à jouer seuls ; le problème là c'est que j'ai une classe de 27, j'ai 10 filles, donc je pouvais pas me retrouver à faire 3 équipes de 10 filles

CH 520/ tu pouvais faire 3 équipes de 3 ;

F 521/ oui, je pouvais faire 3 équipes de 3 mais ça me faisait plus de 3 équipes de garçons, et ça m'embêtait dans mon fonctionnement, tu comprends, donc je me retrouvais avec 5x3, 15, 5 équipes de garçons et...

CH 522/ ça tournait plus au niveau de la mécanique de la classe, quoi

F 523/ voilà, et ça me gênait, donc du coup j'ai basculé là-dessus en essayant de répartir une fille par équipe de façon à ce que ça tourne un peu mieux ; ça clairement, y en a c'est des chutes de motivation, A, par exemple qui a largement les capacités motrices de faire mieux, K, ça les ennuie, ça les ennuie,

CH 524/ donc là t'es en train de dire qu'un des facteurs, c'est...

F 525/ ça peut être ça, oui, ça peut être la construction des équipes

CH 526/ les formes de groupement et la mixité... alors comment ?

F 527/ oui, je sais à la limite qu'il y a ce choix là ; je le fais parce que je veux pas passer sur mon organisation, voilà, ça me gênait de passer sur mon organisation

CH 528/ et donner des pouvoirs d'action élargis aux filles ?

F/ donner, c'est-à-dire les laisser marcher plus...

CH 529/ après dans les limites de la compatibilité avec l'activité, mais justement moi je pense au pin pon là, qu'Eddy utilise précisément pour ça, pour pas qu'elles se débarrassent de la balle, tu vois,

F 530/ c'est possible, mais

CH 531/ enfin, d'après lui, c'est quelque chose qui est efficace

F 532/ oui, mais...

CH 533/ c'est pas forcément donné à tout le monde

F 534/ oui, oui, c'est une voie que j'exploiterai... est-ce que pour autant ça va permettre aux garçons de s'impliquer plus dans la tâche, je sais pas, heu... peut être

F 535/ c'est rigolo parce que je joue sur la relation affective, quand même entre moi et la classe... parce que... ils s'en foutent peut être que je sois en colère

CH 536/ est ce que t'as l'habitude de dire tes émotions ?

F 537/ ouais, mais c'est pour ça que je dis que ça me gêne, quand je suis obligé d'arriver avec des classes à cette situation de conflits là, parce que...

CH 538/ là c'est pas vraiment une situation de conflit de dire que t'es en colère, c'est pas le conflit là c'est au contraire, je me livre ; ça veut dire j'attendais mieux de vous, c'est une réaction de confiance

F 539/ ce que je veux dire c'est que moi, je veux être dans cette relation là avec les élèves et quand j'en arrive à une relation, plus policière, on va dire, ça m'ennuie, parce que je suis plus dans une relation affective avec eux

CH 540/ tu vois, la différence avec les stagiaires, c'est qu'ils masquent leurs sentiments,

F 541/ moi je le dis fréquemment

CH 542/ alors qu'un enseignant, il joue avec ça

F 543/ ah oui ! Constamment, c'est un jeu, mais je le dis justement parce que j'ai été stagiaire, je me souviens ma première année de stagiaire où j'ai voulu me construire un rôle d'inquisiteur, presque, et où j'ai vécu

l'enfer et où je me suis rendu compte que ça me correspondait pas et que j'obtenais rien de la classe ; donc du coup, j'ai une relation qui est souvent différente, mais des fois cette relation-là entraîne des débordements qui ne me conviennent pas aussi, donc ...et quand c'est avec une classe dure à gérer et que je suis obligé d'être un peu plus dur, ça correspond plus donc je me retrouve dans un rôle que j'aime pas du tout, du tout ; donc après je pars dans des comédies comme ça

F 544/ c'est rigolo, parce que je suis en colère, j'ai vu des choses et finalement je leur dis pas grand-chose,

CH 545/ tu ?

F 546/ finalement je leur dis pas grand-chose bon c'est du théâtre quoi : je les rassemble, je crie un peu, je leur dis que je suis pas content que je suis déçu et qu'ils respectent pas les consignes, c'est tout !

CH 547/ quand tu dis c'est tout, c'est-à-dire, qu'est ce qu'il pourrait y avoir d'autre ?

F548/ ben, je pourrais les reprendre toutes les consignes,

CH 549/ oui, ou les aménager

F550/ les aménager, j'arrive pas là, là clairement j'y arrive pas

CH 551/ t'arrives pas parce que t'es dans l'émotion ?

F 552/ oui, oui, je suis pris dans l'émotion, c'est sûr ! C'est sûr, j'arrive pas à les...et puis je suis peut être orgueilleux aussi, hein, je me dis à un moment donné, ils respectent pas les consignes, il faut qu'ils les respectent et peut être que j'aurais dû dire, ils respectent pas les consignes, je vais les modifier, mais j'en suis pas capable là, clairement pas capable ; autant je suis capable d'aménager la tâche différemment, à la rigueur, s'il le faut : enlever des défenseurs, rajouter des défenseurs, changer une consigne ; autant changer mon organisation, j'en suis pas capable ; ça j'y arrive pas

CH 553/ mais t'arrives pas, quand tu dis t'arrives pas c'est

F 554/ j'y arrive pas dans l'instant

CH 555/ ou en général

F 556/ no, non, j'y arrive pas dans l'instant ; je suis...

CH 557/ tu es trop fébrile ?

F 558/ non...

CH 559/ quand tu dis que t'es trop orgueilleux ça veut dire que...

F 560/ je tiens, voilà...c'est la guerre

CH 561/ c'est la guerre

F 562/ voilà, c'est eux ou moi ...vous y arriverez...c'est moi le chef (*rires*)...voilà, et je suis pas...j'arrive pas à avoir cette compétence-là quoi, à rebondir sur l'organisation, à la modifier ; je trouve que...

CH 563/ peut être que tu te dis

F 564/ c'est trop coûteux

CH 565/ça fait partie de tes exigences

F 566/ voilà ça fait partie des exigences, et....

CH 567/ c'est trop coûteux pour toi de revenir là-dessus, quand tu dis c'est trop coûteux

F 568/ oui, non ! pour la classe, je sais que ça va être encore des explications, encore des placements, ça je veux pas; mais par contre, y aurait peut-être d'autres aménagements plus simples à faire que je vois pas par contre, là clairement, je vois pas ; je suis pris par autre chose et donc...je vois pas encore

CH 569/ en fait quand tu dis je vois pas encore, c'est que là t'es en train de te dire qu'est ce que je pourrais mettre en place

F 570/ là, si ce n'est de les engueuler, je sais pas quoi leur dire pour que ça fonctionne

CH 571/ même comme ça maintenant en te voyant, maintenant

F 572/ non, là maintenant je vois les petits défauts qu'il y a ; les défauts sur les remplaçants par exemple, où il faut que ce soit mieux structuré ; ça oui, c'est une piste ; la mise en place des matches au début aussi, où je peux les envoyer une équipe après l'autre , par exemple, garder les arbitres avec moi et envoyer les arbitres en dernier pour que ça commence de suite...ça oui...identifier plus clairement les équipes avec les plots, ça c'est possible aussi, bon ; y a quelques petits trucs sur lesquels je peux mieux passer, d'autres que j'ai réglés hein, sur les routines d'arrivée, avec les feuilles affichées et prenez les dossards, mettez-vous en place, après dans la tâche même, y a d'autres...oui, oui, je vois des petites pistes...sans remettre, sans changer out mon fonctionnement, parce que je veux pas

CH 573/ oui, tout en gardant une volonté de construction d'autonomie...

F 574/ oui

CH 575/ donc quand tu dis je peux pas c'est à ce moment là

F 576/ oui, oui, c'est à ce moment-là...à ce moment-là, puis, même généralement sur ces séances d'une heure, j'ai du mal à basculer, à changer d'organisation, j'ai du mal, voilà ; ça peut arriver mais c'est rare, donc j'essaie de garder la même tout le long

F 577/ ils ont pas envie de la faire ma situation ; regarde comme ils y vont ! ça les gonfle hein, regarde ! Bon ils viennent de se faire engueuler aussi, hein, je leur ai dit que j'étais pas content d'eux, c'est peut-être pour ça qu'ils traînent des pieds mais depuis le début, ils ont pas envie, donc y a un problème de sens, c'est clair ! C'est clair qu'ils ont pas envie de la faire...c'est sûr !

CH 578/ ils sont pas dans l'enjeu ? Alors est ce que, tu sais Philippon, il donnait 4 conditions, 4 moments où le sens peut échapper donc 4 conditions pour conserver du sens, dont une qui est la lisibilité des résultats, et là, je m'interroge sur la lisibilité, tu vois tu viens de demander, où vous en êtes, donc pour savoir où on en est à ce moment-là ; qui a gagné ? Qui a perdu ? où on en est du système parce que ce qui les organise c'est le score ; et ce qu'il est suffisamment lisible ce système de score ?

F 579/ là c'est moi qui pose la question parce que je sais pas ; mais eux ils savent par contre, ils savent combien y a eu de tirs, combien y a eu de plots. Je pense qu'il est plus effectif si les plots sont plus gros, à la rigueur, mais j'en ai pas assez...je pense qu'ils se voient, mais je pense qu'ils les regardent pas

CH 580/ ça les intéresse pas, voilà, en terme d'intérêt ; est-ce que pour eux ça veut dire gain de match ces histoires-là ? est ce qu'ils ont fait le lien entre

F 581/ non, ils font pas l'aller-retour en se disant « vite vite, il reste plus qu'un plot », ça je le vois pas, ça je voudrais le voir et ça je le vois pas ...voilà, mais...est ce que ça veut dire que c'est le système de marque qui convient pas, ou est-ce que ça veut dire que pour eux gagner ou perdre ça n'a pas d'intérêt

CH 582/ alors est ce que ça existe des garçons de 5<sup>ème</sup> pour qui ça n'a pas d'intérêt de gagner ou perdre ?

F 583/ ben que des garçons entre eux, ouais, mais quand ils se retrouvent mélangés...

CH 584/ donc tu vois y a des questions-là : formes de groupements, formes de pratique, système de marque...tu vois ; quand je dis forme de pratique c'est pas la remise en cause des triangles hein, ni du demi terrain, c'est...

F 585/ non,non, non, ne vexons pas Eddy...non mais en plus je pense que ça a vraiment du sens et ils sont capables de mieux le faire

CH 586/ mais c'est la façon de gérer les possessions, quoi, tu vois... je sais pas... effectivement y a quelque chose qui fait qu'ils ont pas l'impression d'être en situation de jeu on dirait

F 587/ ce que j'ai pas fait et que fait Eddy, c'est par possession ; mais Eddy le fait par possession, donc c'est vrai que c'est plus lisible ; y a moins de réversibilité mais c'est plus lisible ; quand on fait par possession, vous avez 10 plots, allez

CH 588/ oui c'est-à-dire les rouges vous avez 10 plots, après tu peux faire un système de réversibilité où les autres peuvent marquer un point en retournant au plot

F 589/ donc ça, ça fonctionne, je l'ai pas fait pour essayer de garder une certaine unité dans mon fonctionnement ; voilà, je m'étais dit ça aura plus de sens et c'est peut être une erreur finalement, si le fonctionnement que j'ai mis en place et que j'essaie de, de... comment on dit, de rendre routinier, si ce fonctionnement-là, il est intégré à ma situation ; donc j'ai essayé d'intégrer la situation des triangles en gardant le même fonctionnement, alors du coup peut être que ça le rend moins lisible, parce que je me souviens du stage, en hand, avec ma classe de 6<sup>ème</sup> l'année dernière

CH 590/ ah ! ça s'est passé sur ta classe

F 591/ oui, ma classe de 6<sup>ème</sup> était venue, bon on était 34 profs pour les encadrer donc c'était assez confortable, mais par contre là, clairement ils avaient les plots devant, ils étaient assis avec les plots, y avait, il me semble un nombre de possessions et là clairement ça avait du sens, c'était la première fois qu'ils faisaient et les gamins étaient dedans ; on avait 2 heures ; ça avait été amené de façon plus longue peut être, et c'était par possessions donc est ce que ça vient de là ou pas ? je sais pas ; y a quand même deux séances passées sur les triangles hein, et y a une volonté de faire apparaître le score à chaque séance, mais, clairement ils s'engagent pas dans la situation en disant, je vais essayer d'en faire plus donc comment les motiver différemment ? est-ce que je peux leur mettre un système de niveaux avec des points à gagner en fonction du nombre ; y a des stratégies à trouver, parce que là, ils ont pas envie

CH 592/ là t'as eu un déclic hein, en les voyant retourner

F 593/ en les voyant retourner en traînant les pieds, j'ai vu que, ils avaient pas envie

CH 594/ quand les élèves ont pas envie, c'est lourd

F 595/ ah oui, c'est lourd ; tu les portes à bout de bras

CH 596/ et toi t'es fatigué là déjà

F 597/ épuisé ; j'étais épuisé avant de commencer déjà, mais non, c'est fatigant, c'est fatigant et du coup, tout est difficile à relancer derrière, donc c'est pour ça que je veux que ça tourne au niveau de l'organisation, parce que je suis fatigué

CH 598/ de porter tout ça

F 599/ de porter tout ça pour que la situation tourne, donc il faut que l'organisation marche... oui, oui, c'est clair, c'est épuisant

CH 600/ quand ça tourne, y a une équipe qui sort plus un joueur qui sort de l'équipe qui reste, tu vois, ça fait beaucoup,

F 601/ ils le font tout au long du match ça

CH 602/ quand y a un plot, oui, mais quand y a bingo, ça fait une équipe qui sort plus un, et ça peut mélanger un peu les pinceaux et donner du flottement

F 603/ mmm, mmm, ouais, d'accord, mais là,

F 604/ ils s'organisent pas autour des triangles... ils se font des passes, en cloche, mais ils s'organisent pas du tout

CH 605/ ils arrivent pas à les atteindre

F 606/ oh non ! même pas ils y arrivent pas ! Y a personne qui va dans les triangles ; y a aucun joueur qui va dans les triangles pour qu'on lui fasse la passe dedans

CH 607/ il semble que le bingo ils l'ont pas trop intégré, on a presque l'impression qu'il se passe un peu par hasard

F 608/ oui mais c'est pas étonnant, je pense que c'est dur

CH 609/ oui, c'est difficile

F 610/ c'est difficile, donc c'est l'action ultime, y en a eu un tout à l'heure, là ; y en a eu un autre là-bas mais c'est l'action ultime, donc ça me perturbe pas plus que ça si pour l'instant ils le font pas ; ce que je veux c'est du mouvement et déjà le passage par les triangles, ce qu'il y a pas forcément

CH 611/Là tu vas leur faire un petit bilan rapide ?

F 612/ oui, vraiment rapide, on est en retard

CH 613/ et comment tu les gères tes fins de séances de façon habituelle? à la bourre ?

F 614/ sur l'heure oui, souvent à la bourre, souvent, oui, très très souvent ; quand j'ai le temps, on fait un petit bilan sur ce qui s'est passé, mais j'ai pas souvent le temps ; c'est court hein, là ça fait 44'57 et donc entre le temps où ils sont arrivés, se changer et tout ça, ça fait court

F 615/ il faudrait que j'ai le temps de reprendre, par équipe, mais c'est illusoire...je reste persuadé que c'est impossible sur ce créneau horaire ; sur un créneau de deux heures oui, sur un créneau comme celui-là, il faut se donner d'autres objectifs, on n'a pas le temps de passer, on n'a pas le temps de prendre chaque équipe et de dire, t'as fait tant de ...

CH 616/ de passer en série tout le monde certainement pas

F617/ de donner une impression générale, oui

CH 618/ ou d'intervenir en disant aujourd'hui je regarde ceux-là, peut être

F 619/ ça , ça me fatigue

CH 620/ de les ramener

F 621/ de les ramener, de leur dire 15 fois ; ça a sonné, donc on est dans l'urgence, de leur demander 15 fois à ce qu'on pose les dossards ...ça ; ça m'énerve, il faudrait que ça soit fait naturellement

F 620/ on n'a pas le temps de s'étendre, donc je veux simplement qu'ils réfléchissent à ça, et globalement, si on les reprend, il y a énormément de pertes de balles, quasiment que sur des balles en cloche, alors qu'on a passé du temps et qu'ils en faisaient moins donc y a un travail à refaire là-dessus ; et qu'on a refait d'ailleurs

## 4.2 Autoconfrontation simple Eddy (basket ball)

Classe de 5<sup>ème</sup> qu'il a depuis l'année passée et dont il est prof principal ; 7 séances sur 10 ; premier cycle de BB mais rugby auparavant

CH 1/ là on est sur une séquence d'une heure, courte, l'appel tu le fais systématiquement de la même manière? tu as des rituels là-dessus

E 2/ alors j'ai des rituels c'est-à-dire qu'ils s'asseyent en demi-cercle, on le voit, ils sont en demi-cercle devant moi, comme ça je les vois tous, ils me voient tous ; ensuite le fait qu'on soit sur une heure , j'ai vu qui

a besoin de se changer, y a deux élèves qui vont se changer pendant que je fais l'appel général, comme c'est à l'intérieur de...ça fait partie de l'enceinte de l'établissement, que les gamins ils se comportent bien, j'ai pas besoin de gérer les vestiaires de certains, ils viennent avec leurs sacs, parce qu'ils se sont changés de manière à ce qu'on aille plus rapidement parce que si je passe par les vestiaires, je pers à peu près 12 à 14 minutes et sur les séances d'une heure, 12 à 14 minutes que ce soit dans la mise ne train ou dans le retour après, c'est 12 à 14 minutes de perdu et 12 à 14 minutes, ça me fait pratiquement une situation, une situation d'échauffement, donc voilà pourquoi on va vite ; en même temps, moi cette prise en main me semble importante parce que , ils sortent d'un cours, ils ont marché, ils sont partis sur autre chose, et c'est important de le ritualiser un petit peu et de sanctuariser le début de l'activité, avec cette classe là

CH3/ quand tu dis avec cette classe là ...c'est parce qu'elle a quelles...des particularités ?

E 4/ ben disons que ce sont des élèves classiques mais disons que...qu'ils passent d'un cours à un autre et donc en changeant de lieu, ben ils vont se disperser un petit peu, première chose, deuxième chose, ils quittent les enceintes réelles du collège qui sont de l'autre côté où ils ont un type de comportement et quand ils passent de l'autre côté, étant donné que ces plateaux sont utilisés à d'autres fins, c'est-à-dire que y a le surveillants et ils sont en activité libre, il faut que je replace un petit peu les gamins en disant voilà, c'est pas la même chose que lorsque vous êtes en activité libre ; on est dans un cours et il est important de resituer les...c'est pour ça que je...je pose bien avec ce type d'élèves ; deuxièmement, j'aurais des gamins plus agités, je pense que je ferais l'appel différemment, je leur donnerais un ballon et on partirait différemment ; eux ils sont plus scolaires, ils ont un comportement scolaire, donc je cadre comme ça

E 5/ rituel d'échauffement, donc même chose qui revient, les gamins de toute façon sur une heure, par rapport à une activité ; on a fait ça la semaine précédente ; ils ont vécu plein de cours donc c'est important de ritualiser, c'est des choix que j'effectue et puis en même temps c'est bien de questionner comme ils sont capables, pour qu'ils se remémorent, et en même temps, j'en profite pour appuyer sur ceux qui vont pas être attentifs, qui se remémorent un peu ce qui a été fait, ce qui a été vécu, ce qui a été...voilà, c'est pour ça que je les questionne ; c'est cadré par rapport à la prise en main et derrière aussi questionner les élèves qui sont pas attentifs, parce qu'il y a ceux qui parlent pas, y a ceux qui rêvent, ceux qui tournent et donc heu en terme de comportement, c'est pour ça qu'ils sont assis devant moi en demi-cercle, je les vois tous et je vois ceux qui sont pas attentifs ;

CH 6/ et c'est eux que tu...c'est vers eux que tu t'adresses plus particulièrement ou c'est à toute a classe ?

E 7/ alors toute la classe et ceux que j'ai perçus comme n'étant pas attentifs, pour les faire entrer dans la leçon, dans le cadre de ce que je veux qu'ils fassent ; donc heu...y a deux, trois gamins, je sais, sur lesquels je peux compter, la stratégie c'est ça en fait, hein et je sais qu'il y a des gamins, qui...vont pas être là, donc y a J qui ce vendredi était pas là, y en a d'autres qui étaient là, ils étaient présent physiquement mais pas mentalement, et donc j'ai cette stratégie pour heu...la question simple c'est « qu'est ce qu'elle vient de dire ? » tu peux me le redire, de manière à...en même temps j'appuie sur un mais j'appuie sur l'ensemble de la classe, parce que les autres aussi, ils voient bien que je mets la pression, pas méchante, mais, la pression, pour que l'ensemble se dise bon ben voilà, ce qu'on va faire c'est ça ! que le discours soit plus clair et que ils sachent exactement ce qu'on va faire, pour quoi et comment on va s'y prendre

CH 8/ et c'est important pour toi qu'ils aient ces repères avant de rentrer dans le...

E 9/ avec cette classe-là oui

CH 10 / mais encore une fois le « avec cette classe-là » c'est parce qu'ils sont scolaires...c'est ça ?

E 11/ parce qu'ils sont scolaires ! parce qu'ils sont scolaires...ils sont pas tous scolaires, y a quelques élèves qui le sont pas mais en même temps ils sont scolaires, j'aurais d'autres stratégies avec une autre classe, quand j'étais en ZEP, c'est vrai que si je rentrais comme ça, bon, c'était le feu, si je rentre comme ça par une prise de conscience, par un respect du silence...non, c'est parce qu'avec cette classe là c'est comme ça, avec une classe agitée si j'ai mes 4<sup>ème</sup> DP6 je vais pas m'y prendre comme ça, voilà, c'est le contexte qui fait que j'agis de cette manière-là, et mon expérience de ZEP à un moment donné, quand je suis arrivé ici, il fallait que je le

prenne différemment ; je me suis aperçu que ça, le fait de poser pour les gamins ici, pour pas mal de classes, ça tempérait, ça les faisait rentrer dans l'activité ; c'était pas la même chose qu'en ZEP où tout de suite, allez on prend un ballon, on se met vite en activité et on va voir après : vite ! c'est « faire faire sans tarder »...là c'est pas...je passe pas énormément de temps dans les explications, c'est « faire faire sans tarder » certes mais je prends un peu plus de temps pour poser les choses.

E 12/ tu vois c'est ce que je t'ai expliqué, donc J pour le remettre un petit peu dans...lui, J c'est sur que c'est un gamin particulier...et je lui mets beaucoup la pression tout au long de la séance

CH 13/ parce que il est particulier, qu'est ce qu'il a...

E 14/ J, lui, il arrive,

CH 15/ tu as une histoire avec lui

E 16/ il a une hist, lui, a une histoire, j'ai pas d'histoire avec lui, mais lui, a une histoire ; il arrive de l'est, sa mère l'a rejeté, c'est le père qui s'en charge, ils ont déménagé, heu...y a un dossier,...un dossier lourd, parce que il est passé par une AMO, donc un suivi particulier, mais pour l'instant, j'ai vu son dossier scolaire, il était vraiment en grande difficulté du point de vue comportement, mais il pose pas vraiment de problèmes de comportement

CH 17/ donc là quand tu l'interpelles, c'est préventif ? c'est une sorte de prévention pour être sûr qu'il restera dans les..

E 18/ c'est comme je dis avec les 3<sup>ème</sup> aussi, je préfère prévenir que guérir, ou prévenir que sanctionner, donc c'est, je suis pas dupe, je vois que tu y es pas encore, donc je te laisse la possibilité d'entrer mais je te rappelle quand même que faudrait peut-être quand même que tu sois avec nous ; c'est l'ensemble de la classe, on est ensemble tous, les élèves et moi ; et je me sens en liaison avec les gamins, c'est pas moi face aux élèves, c'est à un moment donné, il me semble que c'est important que je sois avec les élèves, dans ma fonction, certes, mais pas face à face ; y a avec et contre on dirait hein ! c'est un petit peu comme les sports co hein, c'est avec et contre ; à un moment donné ben oui, y a l'adulte, y a ma fonction et puis y a les élèves aussi qu'il faut de temps en temps ramener

CH 19/ et donc cette attitude c'est une attitude que tu reprends dans toutes tes activités ou c'est spécifique à certaines activités ?

E 20/ alors c'est dans toutes les activités ; ça me semble important avec ce contexte de classe ; après si c'est un autre contexte, j'aurais d'autres stratégies, donc en fonction du contexte ; là ce contexte-là me le permet c'est pour ça que je vais pousser plus sur les contenus très rapidement, de manière à faire entrer les élèves directement sur les contenus, parce qu'ils ont compris les rituels et donc on peut aller sur les contenus

CH 21/ et au niveau des rituels, on va voir que l'échauffement va être vite mis en place ; c'est-à-dire que y a un rituel, cette forme d'échauffement, ils l'ont déjà vécu depuis...

E 22/ ça fait 4 séances qu'on le fait et ça, tous les débuts de séances...on avait fait ça en rugby, l'année dernière, je sais pas s'ils s'en souviennent mais c'est des formes de passage qu'on avait déjà vécu en rugby, je sais pas s'il y a transfert, je me pose de grandes, grandes questions mais je suis pas sûr que dans leur esprit ils se disent on l'a fait en rugby donc on va le faire en basket, et en même temps on l'a déjà vu ; peut-être que dans les prises d'info, il y a des choses qui...je parle au conditionnel, les transferts on sait pas trop là, mais heu...on va voir après...

E 23/ oui tu vois là par exemple, les élèves sont très passifs, y a A qui, donc je vais m'appuyer sur A, j'ai un regard circulaire et heu...je sens qu'ils sont passifs là

CH 24/ qu'est ce qui te fait...quels sont tes...

E 25/ alors, mes indicateurs...les gamins ils sont là, ils sont mous, d'abord ils disent rien, y a pas, y a pas le niveau d'attention qui fait que y a un regard fixe, ou y a une concentration, on parle, on regarde, on a...des

regards fuyants...pas fuyants mais...on n'est pas là, on n'est pas là encore, on n'est pas encore là ! Donc ils sont pas tous capables, et puis, ils se réveillent c'est 9 heures, ils viennent d'un cours de technologie, je pense que là ils sont passifs, ils sont pas très actifs, donc heu...

CH 26/ donc tu vas opérer pour les réveiller...

E 27/ on va essayer de les réveiller en douceur, surtout on va les réveiller quand on va passer à l'activité, et en même temps, ils sont peut-être passifs mais comme c'est ritualisé, si ça marche pas au niveau de l'échauffement si je perds trop de temps c'est que ils sont, ils y sont pas du tout, mais, après on va vérifier qu'ils y étaient

E 28/ là par exemple quelque chose qui les a...la règle du pin pon, de l'ambulance ; je pose le ballon sur la tête, je suis invulnérable ; ça, ça a permis à pas mal de filles qui étaient en difficulté de se dire, j'ai plus de pression et j'ai, j'ai le temps ; c'est une règle, c'est une variable que j'utilise souvent, c'est de manière à se dire, voilà, en terme de contenus, les défenseurs viennent me presser, plutôt que de me débarrasser de la balle, j'ai cette possibilité et je sens qu'au niveau des ressources affectives, c'était vraiment la modification de la règle qui a permis aux filles qui étaient en difficulté en sports co dans la transmission de la balle, de dire, ça va, j'ai le temps, elle me rassure, j'ai plus cette pression, j'agis vraiment sur les ressources affectives, et là quand je les vois réagir, c'est surtout les filles qui réagissent, le pin pon, donc c'est, c'est un peu gamin comme heu...mais bon ça leur parle voilà...

CH 29/ un ballon pour deux, c'est comme ils veulent ?

E 30/ c'est comme ils veulent, c'est affinitaire ; c'est l'affinité du moment c'est, et puis en même temps, si je rentre, moi je dis à la limite au niveau d'un...entrer dans l'activité c'est plutôt commencer comme ça sur l'affinitaire, on reviendra après sur les...parce que j'ai des équipes fixes, on reviendra après sur le côté plus par niveau avec une stabilité, mais la sur l'affinité avec un ballon, pour 2 un ballon pour 3 donc, je dirais que c'est une stratégie aussi à la limite, ils font comme...comme ça se passe bien, entre eux ils s'entendent bien, j'ai pas besoin de gérer ça ; donc voilà, ils s'organisent, ils savent qu'il y a un sac de disponible, on va voir heu...

CH 31/ et éventuellement, avec des classes moins scolaires, tu fonctionnerais différemment ?

E 32/ alors oui, avec des classes moins scolaires qui sont plus sûr, là je distribuerais des ballons, je leur demanderais de se mettre par deux, je donnerais un ballon, après on irait se mettre en place, je compterais le temps avec une stratégie : 30'' pour se mettre en place, comptabiliser le temps sinon ils le font pas, ils perdent un temps fou ; puis voilà, travailler de manière plus cadrée pour ...

CH 33/ et pour eux, ça a été construit auparavant ? quand tu dis qu'ils sont scolaires c'est parce que c'est une bonne classe dans le collège ou c'est parce que tu as construit tout ça en début d'année ?

E 34/ alors, j'ai construit, c'est-à-dire qu'ils savent que pour aller boire ils ont 3 minutes et pas 3'15 ou 3'20, c'est le temps que j'ai estimé pour aller boire et revenir ; ils savent que dans les vestiaires si y a les vestiaires, on reste, 3 minutes, on reste pas 3'15 ou 3'20 ; c'est autant de temps, je dirais des, ce que j'appelle des temps de flottement ; ces temps de flottement, je m'aperçois au fil des années, c'est là qu'il y a des incidents, c'est là qu'ils sont plus... c'est là qu'il y a des conflits, c'est temps...c'est temps mort un petit peu en éducation physique, les fin de séances, les vestiaires, quand on passe d'une situation à une autre

CH 35/ Rayou il parle de passages à risques

E 36/ oui, passages à risques et temps de flottement ; c'est des temps où on a pas été assez précis sur certaines règles de vie, règles de fonctionnement, règles de...et ces temps-là, j'aurais une autre stratégie mais avec eux j'en suis plus là, puisque bon, ça s'est ; y a une relation depuis deux ans la dessus, avec mes 3<sup>ème</sup> je suis très sur ce temps là parce que c'est la première année que j'ai ces gamins là et c'est pas les mêmes caractéristiques, encore ce matin il a fallu que je gère les vestiaires, que je gère le temps pour aller boire, que je me déplace pour les voir boire, pour organiser le temps de boire, pour donner des repères à des ados encore plus, je dirais en grandissant encore plus que des jeunes-là qui sont pré-ados, donc ça c'est des stratégies

encore, là j'ai plus besoin de ces stratégies donc je suis centré, je me décentre, ils s'entendent bien entre eux donc ils vont prendre les ballons

CH 37/ tu laisses les ballons à disposition et

E 38/ ils sont à disposition voilà...j'ai pas géré ça me laisse la possibilité d'installer rapidement le carré ; d'avoir un œil bienveillant et j'écoute aussi, parce que ça c'est...y a deux manière, y a la vision et puis y a le bruit et en fonction du bruit, je sais qu'il y a des bruits qui sont néfastes, des bruits qui sont favorables ; là je pense qu'il y a pas de bruits de disputes, de poussées de cris qui montent d'un coup donc je me dis je peux y aller ; si jamais je sens que le niveau sonore est différent par rapport au niveau lambda ; là je vais intervenir, me tourner et là je sens pas que le niveau sonore n'est pas sur ce niveau-là ; je laisse faire...pourquoi pas ils s'entendent bien donc heu...mais si il y avait le niveau sonore, si je percevais le niveau sonore, j'aurais posé mes plots, on s'y prend différemment et j'aurais peut être pris en main la distribution des ballons, les duos, la mise en place des duos et des triplettes

E 39/ tu vois par exemple, je suis passé de là à là, j'ai eu un regard je m'aperçois encore sur le groupe ; je jette un œil, en même temps, quand j'enseigne, je le vois pas ça

CH 40/ tu te rends pas compte que tu le fais, là tu découvres quelque chose, là

E 41/ ben je découvre, c'est-à-dire, je m'aperçois que, par un regard ...y a toujours une prise d'information sur les élèves ; donc ça veut pas dire que...je refuse de tourner le dos, là je l'ai tourné au départ, mais en même temps c'est des stratégies et ça c'est peut-être le reste, ce qui me reste des milieux difficiles

CH 42/ c'est-à-dire ?

E 43/ c'est-à-dire quand j'étais en ZEP, pendant 15 ans, c'est vrai que si je tournais le dos, dès que je tournais le dos, ben, c'était fou...quand je reprends des classes un peu dures, là, je tourne jamais le dos ; les 3<sup>ème</sup> là ils sont tout le temps dans mon champ de vision...voilà ça c'est des stratégies, je dirais des rituels professionnels

CH 44/ et le balisage de l'espace là, tu, t'as choisi de faire un carré d'une certaine dimension ;

E 45/ j'ai vu par rapport à l'effectif classe, qu'ils aient assez d'espace pour avoir un carré qui soit assez grand, je joue justement sur une variable : je peux agrandir ce sera plus facile encore pour les déplacements, je peux rétrécir, ce sera plus difficile ; donc heu...ça c'est une stratégie de variables dans la situation ; j'estime que ils auront un espace suffisant pour pouvoir passer d'un, on va le voir après d'un...donc c'est d'investir les espaces en aller-retour, de manière, pour pas qu'ils soient les uns sur les autres et en grande difficulté, donc c'est l'échauffement et en même temps il faut que ça roule ; si je veux compliquer après je peux réduire cet espace là et rendre les choses plus compliquées pour le passage, mais bon, autant qu'ils rentrent, qu'ils rentrent dans l'activité qu'ils perdent pas de ballons qu'ils le conservent, qu'on soit sur un début de poursuivi : conserver la balle et la faire progresser ; c'est ce balisage qui est, qui est toujours dans, par rapport à ce choix que j'ai effectué de conserver progresser...le rappel au départ c'était conserver la balle aussi, la prise d'info au service de la conservation de la balle

E 46/ tu as les deux élèves qui se sont changées, t'as vu le temps il est déjà ...gagné, alors je sais qu'on est dans l'enceinte de l'établissement, elles sont deux, elles vont prendre un ballon, elles vont prendre le cours au fur et à mesure, je les ai vues au début, de toute façon, je savais qu'elles étaient là, je savais qu'elles étaient dans le vestiaire, ça prend 3,4 minutes pour se changer et ces 3,4 minutes ça me permet de lancer moi, l'ensemble du groupe classe

CH 47/ et c'est elles qui ferment le vestiaire à clé et qui te...

E 48/ voilà ! elles se sont changées, c'est à côté, je sais que y a pas de souci avec ces élèves ; je le ferais pas avec tous les élèves, mais ça me permet justement de lancer la classe ; après de toute façon, elles vont prendre le train en marche

CH 49/ et là dans cette situation tes élèves ont des repères pour choisir...tu viens de dire et/ ou, passer et /ou dribbler

E 50/ passer ou dribbler, ça veut dire que ...je me déplace, en terme de règlement on avait vu que pour se déplacer avec un ballon en basket il fallait tout de suite dribbler donc c'est une nécessité règlementaire ; passer éventuellement en fonction de...si j'ai un obstacle et ben, j'essaie de passer, ou on échange la balle d'abord, c'est ce qui me permet au niveau de la manipulation de la balle de faire aussi une entrée en activité, après on avait vu tout à l'heure, comme vont arriver aussi des mobiles, y a quelqu'un ben, j'arrête, je ralentis, j'accélère ; moi l'indicateur que j'ai c'est, si je vois des ballons qui tombent pas ça veut dire que les transmissions sont convenables, elles se font à portée, à distance, pas trop fortes, la responsabilité vient du passeur mais pas du receveur ...ça c'est des choses qu'on a vécues avant

CH 51/ et le choix de faire un échauffement directement ballon en main par rapport à des échauffements de type plus classiques ?

E 52/ Alors moi en sports co c'est tout de suite un ballon

CH 53/ tout le temps !

E 54/ tout le temps ! le sport collectif que ce soit sur du volley, on est sur du rugby, on est sur du hand, on est sur ...tout de suite un ballon, doucement, y a le verbe trotter je sais pas si t'as vu, c'est un verbe que j'utilise toutes les, tous les échauffements quelles que soient les activités, y a trotter, avec un ballon, trotter sans ballon, je suis en gym et on va se renverser au fur et à mesure donc heu...en s'échauffant au niveau articulaire, au niveau musculaire, donc c'est trotter, échauffement cardiovasculaire, et en même temps, on vient sur manipulation de ballon : dribbler c'est déjà une activité, passer c'est aussi une activité ; on le fait en mouvement, ben, il faut passer par rapport à un mobile ; donc j'estime que tout de suite toucher du ballon ; de toute façon on l'a vu, les gamins quand ils prennent un ballon qu'est ce qu'ils font, ils dribblent, ils ont besoin d'avoir un contact, c'est l'enfant avec la balle, et donc en même temps ils vont toucher du ballon, ils vont s'échanger cette balle (*il accompagne sa parole avec des gestes de sensations tactiles*) donc voilà pourquoi pour moi c'est tout de suite ; en sport co c'est tout de suite avec ballon ; en foot ce serait pareil hein, doucement en trotinant, avec, là j'ai pas eu besoin de le rappeler, conserver la balle dans le déplacement

CH 55/ et tu aurais pu aller jusqu'à proposer un ballon par élève

E 56/ un j'ai pas...

CH 57/ t'as pas assez ?

E 58/ alors, un j'ai pas assez ; deux, c'est pas ce que je recherche ; parce que au niveau des choix, c'est dribbler ou passer ça veut dire que si j'ai un ballon par élève et ben je serai que sur des déplacements et donc que sur la manipulation du ballon dans le dribble et dans les déplacements, moi ce qui m'intéresse c'est qu'ils varient, qu'ils soient capables de passer, de dribbler

CH 59/ et dans cette situation-là, pour le moment, telle qu'elle est, justement, cette problématique de choix elle est, me semble-t-il très ouverte...pour le moment, y a pas d'obligation de...

E 60/ y a pas d'obligation de passer ou de dribbler, mais en même temps je vois qu'ils varient, les passes, les dribbles, c'est un peu à toi, un peu à moi, en même temps on s'aperçoit quand ils se croisent que déjà il y a des difficultés qui vont apparaître, donc c'est la situation qui amène, donc qui amène des difficultés, donc il va falloir qu'ils ralentissent : s'ils s'arrêtent y a reprise de dribble s'ils repartent à dribbler donc il va falloir passer, donc c'est pas...c'est pas hyper dirigé mais en même temps ils vont devoir s'adapter ; moi mon idée dans cette situation quand ils vont devoir se croiser, quand il va y avoir des variables de plus en plus difficiles de croisement, c'est je dribble ou je passe en fonction des...je croise ou pas, donc en fonction de, à un moment donné y a de difficultés, il faut que je m'adapte à ces difficultés ; en sports co c'est la complexité, donc y a quelques choix mais en même temps y a des mobiles qui se déplacent et c'est pas évident, voilà

l'idée que j'ai aussi derrière la tête en proposant une situation qui...le carré australien en fait hein, en rugby c'est le carré australien, on vient, on s'échauffe là donc heu...

CH 61/ c'est une situation que tu as empruntée à...

E 62/ que j'ai emprunté au rugby ; elle se fait en rugby avec des ballons, dans un espace plus petit, pour qu'il y ait des contacts, voilà, puis en même temps, les transmissions de la main à la main, les transmissions en lançant le ballon, donc en variant, ben c'est même logique : j'avance, je croise, donc heu

CH 63/ donc tu l'as récupérée pour en faire un outil au service de...

E 64/ je l'ai récupérée, en foot je ferais la même chose, en basket en hand ball, on peut faire la même chose ; ça me permet d'aller très très vite sur des contenus, tout de suite, dans la manipulation de balle, tout de suite dans l'échauffement et de, d'être tout de suite dans la séance, dans la leçon

CH 65/ c'est important pour toi de rentrer très tôt sur des contenus, on verra, des contenus liés à l'échange, liés...

E 66/ bien sûr

CH 67/ liés au démarquage...

E 68/ bien sûr ! ben oui, avec cette classe, oui, en construisant les rituels, je peux rentrer tout de suite sur les contenus : c'est pas le classique on s'échauffe puis après on va voir, c'est en même temps qu'on s'échauffe on voit tout de suite ce qu'il y a à apprendre , puis on manipule, on s'adapte, donc c'est un peu écologique aussi dans le sens où je vais pas dire, prise de conscience.. ;il faut que les individus en se déplaçant, puissent s'adapter à ...une complexité, à...puis je me suis aperçu, mon indicateur c'est s'ils perdent beaucoup le ballon, mais je suis pas dans la logique, là ils perdent pas beaucoup le ballon

CH 69/ donc quand tu dis j'y suis pas ça veut dire ; c'est toi ou c'est eux qui y sont pas, quand tu dis s'ils perdent beaucoup de ballons j'y suis pas ?

E 70/ c'est moi qui propose pas des choses adaptées au niveau des gamins ; je veux provoquer une activité adaptative chez les élèves, donc adaptatif c'est que eux, sans s'en rendre compte ils s'adaptent finalement, y a aussi, résolution de problème on va dire, mais dans un contexte beaucoup plus, assez ouvert hein en fait, c'est pas une tâche fermée, c'est tâche ouverte, ; comme je sais que les séances précédentes, on a pas mal travaillé, pas mal de régulations, là y a beaucoup moins de régulations, pour cette séance là ; mais c'est vrai que c'est pas arrivé d'un coup, il a fallu qu'on rentre avec des régulations, avec des arrêts sur image, avec...voilà, donc là y a pas beaucoup de régulations parce que, on verra y a pas beaucoup de pertes de balles, hein. On continue...

E 71/ ici, les remarques que m'ont fait les collègues, parce que, ils l'ont vue cette vidéo: eux ils ont envie de tirer, mais je sais qu'ils ont toujours une oreille qui écoute, parce que là ça va être une régulation par rapport à des élèves qui, eux ils en veulent tous ; ils jouent déjà à un bon petit niveau ; je sais déjà, c'est pas la peine, je vais les laisser faire, ils vont revenir tout de suite

CH 72/ donc tu as identifié qu'ils peuvent avoir des conduites qui dérivent légèrement, mais que tu...

E 73/ oui, ça va pas trop loin et, je les regarde un petit peu, je les appelle par le prénom ; ça suffit ils vont repartir ; donc c'est vrai que, y a des collègues qui disent mais ils font pas tous la même chose et ils tirent, mais pour moi c'est pas grave, c'est pas grave parce eux je sais que un ils ont une oreille, ils sont capables, si je leur pose la question de répondre , mais en même temps, on voit ils sortent un petit peu, ils sont pas, c'est pas des élèves sages...à la limite c'est pas grave ça...c'est pas grave...les collègues ils ont vu ça et ils m'ont demandé mais ils ont envie de tirer, donc ta situation c'est pas adapté ! Non, j'ai fait des choix, eux ils tirent, ils tirent, mais c'est pas la situation qui amène à tirer

CH 74/ alors voilà par rapport à ça, qu'est-ce que tu fais de cette remarque ? c'est-à-dire, le élèves ont envie de tirer ; est-ce que pour autant, je leur fais l'offre de tir ?

E 75/ pas tout de suite, pas tout de suite, je sais, je sais qu'il y a toujours la possibilité, on verra la situation suivante, où là ils vont faire des tirs, des tirs sous pression parce que pour que ça ressemble un petit peu à des tirs comme on a en match hein, parce que des tirs comme ça sans pression... ben on verra tout à l'heure hein dans la situation mais... on pourrait faire un sens de circulation, mais un sens de circulation c'est beaucoup plus grand, c'est moins facile à gérer, à

CH 76/ là justement, quand tu dis c'est beaucoup plus grand

E 77/ et oui, pour moi c'est plus facile, d'être ici (*il montre sa position excentrée sur le côté de son carré*), je vois l'ensemble de la classe, je vois les comportements, je peux réguler tout de suite, je peux faire des arrêts à un moment donné, à partir de ce que j'ai observé, de ce que font les élèves, et de ce qu'ils font pas très bien encore et donc je peux tout de suite intervenir, tandis que quand je suis, ici et que ils sont de l'autre côté, heu je peux pas faire un arrêt pour tout le monde parce que ça change le système d'organisation, me déplacer, hausser la voix, tandis que là j'arrête tout de suite, top, on,

CH 78/ donc pour toi c'est important au point de vue organisation, la taille du carré, elle a une dimension, on va dire pas uniquement didactique par rapport à l'encombrement (de l'espace de jeu) mais aussi ergonomique

E 79/ Ah ! pour moi, c'est... pour moi c'est de l'économie ; j'ai pas besoin de courir dans tous les sens, de hausser la voix, je vois tout le monde, ils me voient tous ; je suis disposé, là dans l'espace, je suis pas loin de J parce que je savais qu'il faut qu'il reste pas trop loin de moi, j'ai les élèves toujours en champ de vision et quand j'arrête, en fait ils sont répartis par ligne, ils me voient tous, et ils sont pas dans le brouhaha des circulations

CH 80/ et pourtant, tu dis que c'est une classe qui est facile, scolaire, avec des habitudes de travail ; néanmoins, tu souhaites avoir cette heu...

E 81/ néanmoins, je souhaite avoir une press... pas une pression mais...

CH 82/ la main ?

E 83/ avoir la main sur le cours, parce que, bien souvent, même avec des élèves faciles, si on fait un système de circulation avec des tirs au panier, après on revient avec des joueurs relais, on peut trouver, ben, je le fais de moins en moins parce que c'est plus dur pour moi de, de... faire tenir les situations

CH 84/ quand tu dis faire tenir, qu'est-ce que tu mets derrière ?

E 85/ je mets des élèves qui vont sortir de la situation ; qui vont dévier par rapport aux consignes, qui vont... même les bons élèves, donc heu... après il va falloir mettre une pression, pour les ramener, pour les mettre... et puis je vais leur courir après et en courant après, ben, je me fatigue... je me fatigue, je suis moins disponible, je mets une pression plus importante, et... parce que là au moins, je sais ce que je veux, j'observe des comportements des élèves qui... qui sont pas... parce que je compte qu'ils transfèrent entre guillemets ce qu'ils font là sur les situations d'après : on va refaire des précisions sur le règlement, on va refaire des précisions sur les choix... on va refaire des précisions... donc là, arrêt sur image, j'ai vu quelques élèves, on en reparle, on en parle à l'ensemble de la classe ; ça permet d'avoir des solutions sur (*trilogie*), pour pas refaire et pour les guider par rapport à ce que je veux

CH 86/ et quand tu dis j'ai vu quelques élèves, tu procèdes comment en terme de stratégies perceptives ? c'est-à-dire, tu connais tes élèves, et tu te dis tiens, je vais regarder, elle, elle et lui, parce qu'ils sont ton baromètre, ou bien c'est en fonction de ce qui se passe ?

E 87/ en fonction de ce qui se passe

CH 88/ tu vois un événement et tu exploites l'événement...

E 89/ je vois un événement, c'est-à-dire que, bon, les sports co je connais bien, quand même, c'est vrai que ces élèves-là, je le connais bien aussi ; y a des élèves je sais qui risquent de tourner, enfin d'avoir des

réponses qui sont pas adaptées toujours ; pas adaptée, c'est pas une réponse fausse hein, c'est une réponse pas adaptée, donc régulation et puis, c'est pas toujours les mêmes

CH 90/ qu'est-ce que t'appelles fausse et pas adaptée ?

E 91/ pas adaptée ça veut dire que par exemple, tout à l'heure on va voir Sh, il est de dos, donc en prise d'information si t'es de dos, tu te déplaces de dos, tu vois pas ce qui se passe, donc c'est pas adapté ; il faudrait qu'il se tourne, qu'il ait une orientation partagée devant, sur le côté ; donc ça veut dire prise d'info devant et sur le côté ; heu... à un moment donné, le regard que sur le ballon, à un moment donné, je vois pas, je vais croiser les autres donc c'est important que j'ai le regard sur le ballon, mais le fait que je croise les autres, ça m'oblige à, il faut que je prenne une prise, il faut que j'ai une prise d'information, je m'arrête, enfin, y a des choix.

CH 92/ donc tous ces indicateurs-là, quand tu es en situation, quand tu es dans cette situation, tu es capable de les prendre sur le vif

E 93/ oui, je les prend sur le vif, mais je les prenais pas sur le vif quand j'ai débuté dans l'enseignement

CH 94/ et est-ce que tu les prends sur le vif dans toutes les activités ? je pense tu sais à la danse et à la fameuse cécité didactique de Jérémy ;

E 95/ alors je suis, sa cécité didactique de Jérémy, ben, tu me mets en danse, je vois les choses, je sais pas comment faire parce que j'ai pas les solutions dans les régulations à apporter, parce que je suis pas assez, sur la danse hein donc je suis pas assez calé sur les régulations à apporter et là je sais exactement quelle régulation leur apporter, quand comment c'est facile

CH 96 / là t'as une situation qui te permet, à la fois, d'être, toi d'être proche d'eux et de tenir ta classe comme tu dis et en même temps, de prendre des informations utiles pour... pouvoir réguler

E 97/ voilà ; des informations utiles par rapport aux buts poursuivis

CH 98/ et ce type de situation tu l'utilises en formation ? je parle pas des formations efficacité, hein, je parle des formations basket, sports co

E 99/ oui

CH 100/ tu leur présente aux collègues,

E 101/ j'ai utilisé ça avec des classes, sur Avignon, là, on a fait le stage, une classe que je connaissais pas, et il fallait les échauffer tout de suite avant de commencer sur les pratiques,... donc j'ai dit, voilà, je vais proposer une forme de situation, connaissant pas les élèves, qui aille vite et qui permette justement de rentrer dans l'activité, et pareil avec cette classe, avec des régulations, j'ai fait des régulations directes sur place, des variables, en élargissant l'espace, parce qu'ils étaient nombreux, en jouant après sur des variables, on va voir hein, j'appelle deux numéros, j'appelle trois numéros,

CH 102/ après tu accélères, tu encombres

E 103/ pour accélérer, pour encombrer, en mettant un défenseur deux défenseurs, donc voilà, c'est des situations qu'on a vues qui ont été présentées en formation

CH 104/ et les collègues tu leur donnes aussi les repères de lecture ? ils arrivent à

E 105/ alors, bonne question, repères de lecture ! j'attends qu'ils me posent la question, parce que je pense que en formation, y a des collègues qui sont, peu experts dans l'activité, moyennement experts ou experts ; en fonction des questions quand on régule à la fin, y a de collègues qui vont intervenir, je sais qu'en stratégie, y a des collègues experts qui interviennent toujours, des collègues moyennement experts qui interviennent et des collègues qui parlent pas, parce qu'ils osent pas parler, y a des collègues qui sont en difficulté qui vont pas oser parler non plus ; donc c'est les mêmes généralement et en stratégie c'est, voilà, moi ce qui m'intéresse c'est qu'il y ait ou dribble ou de la passe, qu'il y ait pas les ballons, c'est les fils rouges, donc

dans toutes les situations, ce qui m'intéresse c'est que les fils rouges soient présents, donc le fil rouge conserver la balle pour la faire progresser c'est ce qu'on va avoir au niveau un ; que ce soit sur le foot, le basket, le hand ball, c'est logique ça, et en formation donc, on voit avec les collègues qui sont experts et qui me disent oui, mais comment tu fais pour complexifier ? là on pose les variables sur lesquelles on peut agir, les variables espace, les variables temps, variables règles ; les collègues moyennement experts qui posent des questions sur comment je m'y prends, quelles consignes je vais donner ? il est vrai que pour les collègues non experts, la question que tu me poses elle est intéressante à ce niveau là...moi je vois des choses que les collègues vont pas voir, mais je me dis une forme, où ils vont lancer les élèves et où ils vont s'échauffer tout en faisant manipulant du ballon, ça peut être quelque chose qu'ils vont au fur et à mesure appréhender

CH 106/ même si dans la situation ils mettent pas forcément la même chose que tu mettrais toi

E 107/ en terme de contenus dans les régulations moi, je vais vite et de manière précise ; je le sais par rapport à ça ; les questions que me posaient les collègues, quand heu...les collègues en formation, je sais qu'à un moment donné ils me disaient heu...voilà pendant le match, tu fais un temps mort sur un comportement du gamin, tu poses deux questions et ces questions je suis pas capable de les poser

CH 108/ on verra tout à l'heure peut être, on y reviendra quand on verra les régulations

E 109/ et donc c'est, c'est vrai que ça, le travail qu'on avait fait en formation de formateurs plus ces remarques de collègues, c'est vrai, hein ; donc quand on parle de projet, de mise en projet des élèves, on va poser simplement la question « qui est ce qui est fort en face ? » « qui est ce qui va s'en charger de ce fort en face ? », les gamins ils identifient bien ; c'est ça mettre en place un premier projet défensif éventuellement, plutôt que de dire « on va mettre en place un projet défensif » « on va mettre en place un projet offensif » ; « qui est ce qui est fort en face ? » « qui est ce qui est pas fort ? » c'est parlant pour les gamins et du coup les gamins d'eux-mêmes, on induit les réponses dans la mise en projet

CH 110/ donc là c'est une première régulation ; ce qui la motive c'est des comportements que t'as vu ou bien c'est le temps qui passe

E 111/ eux ils courent 1,2,3 et ils passent le ballon

CH 112/ oui, de ce point de vue-là ouais, mais tout ce que t'as dit avant, tu penses que c'est lié à un fait, voilà, à un événement qui vient de se produire, ou c'est

E 113/ c'est par rapport à un événement et par rapport à eux qui reprennent de habitudes de hand balleurs en jouant au basket ; voilà donc c'est juste, bon, on joue au basket

E 114/ comportement pas adapté là sur le trio ; elle lance, elle est pas attentive, elle voit que...elle voit pas qu'elle est pas attentive, elle lance le ballon quand même donc Adeline, elle peut pas ; ça c'est souvent des régulations à apporter ça

CH 115/ les modes de régulation dans la situation, ce sont des modes...enfon, tu alternes un petit peu semble-t-il entre des moments de régulation où tu arrêtes tout le groupe

E 116/ l'ensemble de la classe

CH 117/ et des moments plus flash là, de régulation

E 118/ oui, oui, par rapport à des élèves, là, oui c'est ce qui ressort, J, les filles, SH après il va y avoir A et B et, voilà donc après c'est en fonction

CH 119/ et qu'est ce qui fait l'une ou l'autre

E 120/ m'adapter aux élèves ; ça veut dire qu'à un moment donné c'est un, ils vont mettre du drame dans ce qui s'est passé, pour certains, les jumeaux, avec des disputes aussi

CH 121/ c'est-à-dire ?

E 122/ c'est-à-dire que « oui, il me l'a lancé trop fort...ouais il me l'a pas lancé où il faut... » ; qui est fautif ? on revient, c'est le lanceur, à un moment donné, donc deux, je fais une passe adaptée, j'offre un caviar, on va le voir après et donc après des fois c'est dans la stratégie de conflit c'est vous avez tous les deux raisons mais on va voir comment on peut essayer d'avancer l'un et l'autre, parce que c'est sa faute, c'est sa faute, on s'en sort pas là, on avance pas, c'était pareil en danse...

CH 123/ mais là tu parles des deux jumeaux ou d'une façon générale, de la façon dont tu gères les conflits

E 124/ les deux, pour gérer les conflits à un moment donné c'est vrai que : qu'est-ce que lui a à te dire, qu'est ce que lui a à te dire, heu bon, on se calme on s'écoute hein ; c'est le premier principe, moi je suis au milieu, sur les conflits et à un moment donné, qu'est-ce que t'en penses de ce qu'il vient de te dire ? qu'est-ce que t'en penses de ce qu'il vient de te dire ? pour dédramatiser pour, orienter l'écoute à un moment donné ; parce que entendre ce que l'autre a à me reprocher, c'est toujours bon hein je pense ; même en ZEP c'était ça la stratégie que j'utilisais pour les gros conflits [...]; pour les autres après c'est pas des conflits, c'est des problèmes d'ordre prises d'info et, ben on apprend hein donc y a des erreurs

E 125/ alors là c'est une situation de formation et des collègues m'ont dit , tu sais où tu vas au niveau des numéros aussi ; ben c'est un confort ; je sais que j'ai 1 2 ; 3 4, 1 3, 2 4, on peut varier là-dessus, c'est 1 2 3, 4 1 2, et je m'aperçois que ça, pour les collègues c'est important parce que c'est un petit peu dans la grille de Rhéty, dans l'organisation et la logistique, si t'as pas bien pensée)é la logistique et l'organisation, ben tu pédales un peu dans la choucroute ; parce que si c'est bien pensé, si tu sais où tu vas, t'as pas sur place à résoudre et tu peux te décentrer pour pouvoir t'occuper d'autre chose

CH 126/ donc tu veux dire le fait de les numéroter, de

E 127/ de numéroter , de compliquer en faisant 1 2 3, 4 1 2 ; ça permet à ce que une fois sur, une fois sur...quatre, y ait un groupe qui soit de repos, qu'on augmente l'intensité de l'activité au fur et à mesure, bon voilà, c'est des variables, en terme de gestion, c'est ...c'est pensé aussi ! comme les, dans les équipes ils sont numérotés 1 2 3 4, par niveau ou pas par niveau, ça peut faire 1 2, 1 2 selon le niveau, enfin ça me laisse des possibilités et je m'aperçois que ça, si c'est géré ça me permet d'avoir plus de...la logistique si elle est bien pensée, c'est plus facile aussi, notamment en relais on a des images de relais, je pense à la logistique, là c'est facile après, enfin, je trouve que c'est moins difficile et je peux me décentrer et m'occuper des élèves vraiment, en se centrant sur l'activité des élèves, donc des régulations à apporter parce que sinon c'est trop difficile je pense

CH 128/ et puis il me semble qu'il y a une activité routinisée, quoi , donc du coup, ils connaissent la tâche, ils n'ont qu'à répondre aux consignes de la situation

E 129/ tout à fait

CH 130/ et tu le fais souvent comme ça d'utiliser des situations que tu mènes, que tu fais énormément évoluer, dans d'autres activités où t'es moins... t'es moins expert

E 131/ où je suis moins expert, en danse, non

CH 132/ en danse ou ailleurs, on peut penser à la danse, mais...

E 133/ on peut penser au combat aussi, heu...bon ben après si...on peut...on peut voir des variables comme ça ; je m'aperçois que, une situation que tu vas complexifier, mais que ce soit en combat, que ce soit en relais, que ce soit en... natation, que ce soit en...quand on joue sur le système de contraintes par rapport à une stabilité de situation, en changeant un , une variable, ça change le comportements des gamins : un, ils savent où ils vont, deux , ils sortent pas trop de la tâche, trois après ben, mais c'est vrai qu'il faut bien penser la variable, mais je me dis qu'il faut être expert dans l'enseignement je pense aussi, parce qu'il y a tellement de choses à gérer au départ que, je le vois avec Emilie (*la stagiaire*), au départ, elle avait tellement de choses à gérer que, les difficultés que j'avais c'est, moi je voyais comment j'aurais pu m'y prendre, mais c'était pas du tout ça qu'il fallait, qu'il fallait voir, c'est de quoi elle avait besoin, elle, au moment où elle enseignait ; et ça c'était pas évident à savoir donc, je pensais à la logistique, à l'organisation, parce que c'est vrai que quand

la logistique, et l'organisation est cadrée, la relation avec les élèves, les moments de regroupements les temps de flottement, comment elle gérait le temps, moi c'est pas mon souci parce que dans le temps de mes 55' c'est cadré

CH 134/ et tu vois ce fait de faire évoluer une situation, parce qu'elle va durer un moment, finalement, tout le temps de l'échauffement hein ; on le retrouve chez Guillaume, quand il dit ben moi je pars d'une situation de marche, d'abord c'est du un pour un puis après ça peut être dû un pour deux, puis j'introduis un blocage, puis j'introduis la descente ; tu vois, sa situation de départ là, il peut faire...la moitié de sa séance

E 135/ eh bien moi ce qui me semble bien là-dedans c'est que un les élèves ils s'y retrouvent ; ils ont des rituels, ils ont une mémoire qui ressort par rapport à ça , y a pas de zapping, ça les rassure et puis tu te décentres et tu peux te centrer sur les contenus, sur les contenus après y a l'expertise dans l'activité, dans l'enseignement de l'activité, y a l'expertise de l'enseignant, mais y a l'expertise dans l'enseignement de l'activité, c'est vrai que ça...

CH 136/ et là-dessus, tu ...on y viendra après

CH 137/ le choix d'introduire une variable nouvelle tu le lies à quoi ,

E 140/ je le lis, en fonction des réponses des élèves : ils conservent la balle, ils la perdent pas, on va

CH 141/ on peut monter

E 142/ on peut monter, on va augmenter la vitesse, on va augmenter le nombre d'informations à traiter, et augmenter les nombres de choix à avoir, donc progressivement, et puis en même temps c'est jamais heu...voilà c'est ça, ils perdent pas, s'ils perdaient, il faudrait réguler, il faudrait...

CH 143/ donc c'est vraiment ton indicateur macroscopique, les pertes de balles

E 144/ les pertes de balles c'est ce que j'appelle, pour les gamins je l'ai rappelé, y a le bonus et puis y a le malus, le malus c'est les pertes de balles, donc c'est binaire, peut-être, mais pour les gamins c'est clair

CH 145/ donc le choix du caviar puis de la rouste, ce vocabulaire-là, tu parles toujours comme ça ?

E 146/ pour les élèves j'utilise de plus en plus ce type de, de langage parce que pour les gamins c'est parlant ; un caviar, je vais lui donner un caviar, puis en même temps y a un objectif éducatif derrière, ben je me mets au service de l'autre, je vais aller vers toi, je vais te faire...c'est une offrande

CH 147/ tu pourrais le dire autrement, tu pourrais le dire, tu assures ta passe ; tu choisis un terme imagé pour le dire

E 148/ assure ta passe, bon, ça va rester un langage eu parlant, je pense, tandis que quand on utilise caviar ou une offrande ; une offrande, à la limite ils vont rigoler, mais quand on utilise le pin pon, l'ambulance ; alors y a l'ambulance et y a le pin pon, pin pon c'est parlant, c'est un petit peu le langage de gamin, on dirait mais c'est parant, au moins c'est une image, ça associe une image à un terme, mais en même temps c'est...voilà c'est ça : la rouste, la demi rouste ou la défaite accrochée c'est « ouais, quelle différence de score vous avez eu les gamins », vous avez gagné avec un grand différentiel de score, ça c'est un langage qu'on entend, un langage professionnel on va dire ; mais le gamin, comment il va le traduire ce différentiel de score ? Rouste, demi rouste ou après défaite accrochée, ou on gagne mais c'est accroché, c'est pas pareil, donc sur la notion de différentiel de score, après c'est plus parlant, ils vont vite l'évaluer, après ça va être une fourchette mais, voilà offrir un caviar...puis en même temps par rapport à J, un je mets la pression, deux je parle à l'ensemble de la classe, je vais donner quelque chose qui va être adapté à toi

E 149/ alors cette situation, elle plait pas aux collègues gymnastes : c'est pas assez organisé, c'est pas, c'est confus, mais moi je trouve qu'elle est organisée, elle crée des problèmes qu'on va rencontrer en sports co, avec des variables qui changent qui bougent, qui se déplacent, avec de incertitudes événementielles auxquelles il faut s'adapter et les gymnastes ils aiment pas ça ; Ah ! il faut que ce soit carré

CH 150/ les collègues t'ont dit que...

E 151/ ah oui mais je m'en suis aperçu, c'est pas parce que tu es gymnaste que...ils m'ont dit oui peut-être, mais c'est vrai qu'en gym on n'a pas ça...donc c'est vrai que c'est...quand je vois la complexité je me dis...là ils se croisent, y a des ballons en haut...moi je trouve qu'ils y a de la richesse

CH 152/ peut être que les collègues qui maîtrisent pas ils se disent voilà, c'est trop...y a trop de choses, j'y vois pas assez ; peut-être c'est leur difficulté à maîtriser

E 153/ ça c'est une interprétation, et je dirais que dans tous leurs cours il faut que ce soit ...en natation, je sais que j'aime bien quand il y a du, de la vie, de l'activité ; si c'est numéro un qui saute, y a tous les numéros un en même temps, j'ai vu des collègues qui fonctionnent sur des batteries, tu sais, à la Hébert hein ; c'est par vagues hein, c'est les uns derrière les autres ; mais c'est vrai quand je vois des collègues qui enseignent il faut que ce soit carré, carré avec des angles droits, tu vois, pas des angles arrondis, mais des angles droits, alors c'est vrai qu'il y a peut-être de la complexité...mais bon, je leur fais confiance

E 154/ ça pourquoi le rappeler parce que quand on fait des matches, les gamins ils oublient qu'on a le pin pon ; ils sont dans la logique...et ils retrouvent des attitudes de je me débarrasse de la balle, donc y a cette béquille à un moment donné qui va permettre de dire voilà, conservez, et on verra après dans le score, ça fait moins de malus, donc

E 155/ lui, il a dévié la tâche, bon c'est Sh , il a dévié la tâche, il faut le réguler, classique, bon c'est un moment, Sh il faut tout le temps, la sur cette séance-là , le vendredi, ça c'est très bien passé je trouve, mais quand je l'ai en gym, il faut constamment que je le régule, constamment, constamment

CH 156/ quand tu leur dis on accélère un peu, tu veux dire quoi ?

E 157/ ben je veux qu'ils aillent plus vite

CH 158/ qu'ils montent en intensité ?

E 160/ ça fait un petit moment qu'on a fait le rituel et maintenant qu'on aille plus vite

CH 161/ pour l'échauffement, quoi, tu veux monter en progressivité

E 162/ voilà, progressivité de l'échauffement...

CH 163/ là au niveau de la montre, du contrôle du temps, tu as ton horloge, tu as le chrono ? tu vérifies comment ?

E 164/ je sais que c'est, à peu près...je sais pas...ça va durer...tant je vais tenir la situation, ça va durer une demi-heure si je vois que les gamins progressent pas, là comme là ça tourne, je sais qu'on va avoir 3 phases dans le, on va pouvoir tenir les matches aussi sur la deuxième phase, où il va y avoir jaune contre sans maillots, sans maillots contre orange, orange contre jaunes ; voilà donc ils vont tous jouer les uns contre les autres

CH 165/ donc tu consacres...tu sais que...t'as un compte à rebours qui fonctionne ? Comment tu marches ? ...pour avoir le temps de finir tes matches ...parce que ça c'est toujours une question sur les séances courtes

E 166/ oui, oui, sur les séances courtes, j'ai pas le chrono là, j'ai eu le chrono avant, mais là j'ai pas le chrono parce que dans le temps que j'ai, je sais que je vais pouvoir entrer les trois, les trois phases ; là maintenant c'est...le chrono je pense qu'il est inconscient

CH 167/ c'est-à-dire, à un moment donné...

E 168/ il y est, quand j'ai construit justement mes différents temps d'enchaînement des séquences, j'avais le chronomètre, mais là maintenant 7<sup>ème</sup> séance, je pense que j'ai plus le chronomètre parce que j'ai le temps d'enchaînement des séquences, et je sais que ça rentre, et tu verras qu'après je gère bien le temps aussi ; pas tout de suite, c'est après c'est une minute trente, trente secondes, quarante secondes de temps mort, puis on repart, une minute trente

CH 169/ et donc ça tu les fais sans chrono après ?

E 170/ après je sors le chrono

CH 171/ d'accord

E 172/ non mais là c'est sans chrono parce que y a tout qui se passe là ; je vais pas regarder le chrono, prendre des informations, me consacrer aux élèves, heu...j'ai intériorisé donc ça me laisse plus de possibilités pour pouvoir faire autre chose

CH 173/ J, E, tu fais exprès de choisir ces deux-là ?

E 174/ c'est les plus proches

CH 175/ c'est les plus proches

E 176/ et en même temps E elle est pas très forte, J est pas trop dedans, donc dans ma , on va dire dans ma, dans ma variable, c'est-à-dire que c'est facile, on va commencer avec des défenseurs qui vont poser des problèmes qui seront faciles pour les attaquants, c'est pas plus mal, aussi ; je vais pas commencer par H qui va mettre tout de suite les attaquants en difficulté ; je commence en même temps ils sont à coté de moi, c'est facile, ils sont à coté, j'ai les maillots qui sont proches et en plus je sais que pour l'ensemble des élèves ça va être relativement facile ; voilà.

E 177/ alors en fait, tu vois, c'est toujours pareil, hein, j'ai des rituels et puis j'enfonce, j'enfonce le clou (*geste à l'appui*), je m'aperçois, enfin, toujours répéter par rapport à...la règle d'action, comment je fais...répéter, répéter, enfoncer ; comme je sais que j'ai, on va dire un fil rouge ; c'est conserver la balle/ progresser, des règles d'action qui sont adaptées, c'est (*geste d'enfoncer*), voilà

CH 178/ et systématiquement, tu les ré énonces ou tu leur fais énoncer...ça fait partie de ta stratégie...de les rendre explicite...

E 179/ expliciter ce qui en sport co est compliqué c'est à dire y a quelques règles d'action, pas cinquante règles d'action, voilà quelques règles d'action puis...

E 180/ c'est pas facile pour les défenseurs, mais ils jouent bien le jeu , j'ai pas besoin de donner des points à obtenir, parce que avec d'autres classes, je dis 2 points par ballon intercepté, voilà, ça motive un petit peu plus les défenseurs qui vont chercher à gêner la progression de la balle, donc là j'ai pas besoin de le faire, parce que ils répondent bien les défenseurs, ils jouent bien le jeu, donc...

CH 181/ sinon, c'est une variable que tu utilises avec des classes...

E 182/ c'est une variable que j'utilise à un moment donné pour motiver les défenseurs sur l'activité défensive

E 183 / (*mimiques d'étonnement* )

CH 184 /ça t'étonne ?

E 185/ non, parce que, je viens de la sortir, ce doit être des variables que j'ai dans la tête, hein, c'est automatisé, c'est-à-dire que je sais que j'ai cette possibilité-là derrière donc je peux la sortir ; bon j'ai vu qu'ils hésitaient un petit peu des défenseurs donc j'ai dit ben voilà ; vous avez un point comme ça...

CH 186/ quand on regarde ça, on constate que tu parles tout le temps

E 187/ oui, ben, je parle tout le temps, je fais des régulations sur certains élèves, pas sur d'autres, donc je parle tout le temps mais pas à l'ensemble de la classe, donc là c'est en onction de l'instant, arrêt sur image, là t'es en train de faire ça ; tu pourrais t'y prendre différemment

CH 188/ après on verra, par contre, pendant le match ça se passe moins

E 189/ ça se passe beaucoup moins, ben parce que c'est une activité qui est assez dirigée : c'est entrer dans l'activité, c'est l'échauffement, c'est...j'axe sur les contenus et ces contenus là ils seront importants pour la suite ; voilà donc c'est...c'est assez...je pense que je mets une grosse pression sur les contenus

< la situation de transition >

CH 190/ tu leur dis, « allez-y, allez-y, c'est à vous », ou quelque chose comme ça

E 191/ oui, parce que, ils y étaient pas ; ils se mettaient pas en route, je pense...je pense

CH 192/ non mais parce que en gros c'est à vous...parce que tu vois, alors que t'étais très présent dans la situation qui était juste avant et maintenant c'est maintenant c'est à vous, on dirait que tu leur

E 193/ que je les lâche ?

CH 194/ voilà, que tu les lâches

E 195/ oui, oui...oui, on a vu le thème de la leçon, on a mis en place les contraintes, on les a bien cadrés, là maintenant je les lâche, comme j'ai vu qu'ils avaient envie de tirer au panier et qu'en même temps c'est pas plus mal, je vais pas mettre trop de contenus sur le tir au panier ; on les avait mis la semaine précédente, bon ben, c'est avec une contrainte : un qui est derrière, un qui est devant, on fait un match différé

CH 196/ et là cette situation, tu l'as décidée à ce moment là parce que t'en avais vu qui voulaient tirer au panier ou bien elle était prévue dans ton plan de séance,

E 197/ c'est...c'est une situation de transition

CH 198/ c'est-à-dire ?

E 199/ c'est-à-dire, à la limite, Un je sais que bon heu...y a plusieurs facteurs : transition parce que moi dans ma séance, c'est important que j'installe les plots pour la séquence suivante ; ça peut être un moment de flottement ; Deux, j'ai vu que les gamins, je sais qu'ils ont envie de tirer au panier ; c'est...il faut qu'ils marquent, il faut qu'ils marquent des points ; et en même temps dans la situation de tout à l'heure, quand ils tirent au panier, s'ils touchent le fer c'est un point et quand ils rentrent le panier c'est trois points, donc réduire un peu cette incertitude parce que y a pas d'adversaires, y a juste sur la capacité à accéder au tir haut, ce qui est pas évident pour les gamins, pour un premier niveau, il faut qu'ils en fassent des tirs hein ; donc j'ai double choix en fait, un ça me permet, un, d'assurer la transition, qu'ils soient occupés utilement à faire quelque chose ; deux, et donc ça permet d'installer le matériel pour la suite ; et deux ça me permet de faire plaisir aux gamins, même si je suis pas vraiment sur un objectif de...de progrès au niveau du tir ; je suis pas sûr que dans le temps de l'EPS on puisse les faire progresser normalement sur les capacités à tirer ; je suis pas bien sûr ; on peut les amener à améliorer leur concentration au niveau du tir, mais construire un geste de tir qui est complexe au basket, hein

CH 200/ et par rapport à ton souci de rentabiliser le temps de pratique, là, le fait de mettre en place cette situation dont tu n'es pas sûr finalement qu'elle leur permette de progresser...tout à l'heure, on a vu que tu avais une focale très forte sur les contenus, et là, t'es en train de dire que t'es pas sûr que ça serve à quelque chose, quoi, entre guillemets, au point de vue des apprentissages

E 201/ oui...oui...

CH 202/ ça te pose pas problème ?

E 203/ ben, non là...enfin ça me pose pas problème, disons que c'est un, c'est pas mon choix prioritaire ; c'est un moment de flottement, de transition entre une première situation très, et la deuxième situation, la situation de match

CH 204/ mais tu aurais peut-être, pu en choisir une autre, qui est plus adaptée à ton thème de ...d'étude...ou...

E 205 / ben je l'ai pas choisi, parce que dans le temps des une heure, il me semblait...que bon, on les maintien en activité, puisqu'ils sont là, sur une heure, bon, on les maintien en activité, on satisfait les motivations des gamins tirer, on essaie de se rapprocher avec une pression défensive, un duel, bon voilà donc, on essaie de se rapprocher d'une situation qu'ils vont vivre en match, avec une pression, et surtout ma priorité c'est, les occuper utilement, utilement dans le sens où, ils vont, ils vont, ils vont faire une situation de

tir, ils vont marquer des points, ils vont espérer qu'ils marquent plus de points que les séances précédentes, et ça me permet, moi ma priorité quand même c'est installer tout de suite la, préparer la suite

CH 206/ donc c'est une situation, c'est un outil

E 207/ une transition

CH 208/ au service de l'enseignant

E 209/ oui

CH 210/ au moins autant qu'au niveau du service de l'activité des élèves, on peut dire ça ?

E 211/ (*gestes d'hésitation avec les mains 50/50*) ; ...mmmoui...au niveau du ...enfin...je dirais un outil de l'enseignant, c'est vrai , pour permettre d'enchaîner

CH 212/ oui, puisqu'on voit que t'en profites pour installer ton

E 213/ j'en profite ; deux ça permet oui, au service des élèves, oui, de la motivation des élèves ; dans leur temps d'activité, temps de pratique, peut être oui ; pas trop sur les contenus parce que je les ai bien, j'ai bien pressuré les

CH 214/ et ça te, ça te dérange pas de..

E 215/ non ça me dérange pas là de lâcher, non

CH 216/ moi ce que je vois là-dedans c'est une situation de compromis, en terme d'efficacité, mais c'est...

E 217/ oui, c'est sûr, oui, non mais, tout à fait

CH 218/ mais c'est ce qui permet aussi de...d'installer la suite, de pouvoir toi, vaquer à toutes les occupations auxquelles est confronté le prof

E 219/ ma priorité, on va...le reformuler, ma priorité c'est, je sais que les temps de flottement entre les situations c'est...si je l'organise pas un minimum, c'est des moments de fuite et de sortie des gamins, donc ça me permet, une petite situation où ça satisfait la motivation des gamins, moi ça me permet de...de préparer la suite

CH 220/ d'accord, et de les garder dans l'activité

E 221/ et de les garder dans l'activité, de les garder au chaud, même s'ils sont pas...

CH 222/ même si la pertinence didactique elle est pas fabuleuse par rapport à ton fil rouge

E 223/ voilà, c'est pas la pertinence didactique qui est recherchée, c'est un temps d'occupation qui les motive, qui les laisse en activité, et qui me permet d'enchaîner

CH 224/ d'accord

CH 225/ t'es en train d'installer les terrains de la situation suivante, tu disposes d'un espace, relativement, heu comment on dit, un rapport espace/ effectif confortable

E 226/ oui, et je vais utiliser un espace réduit

CH 227/ et tu restes sur un espace restreint

E 228/ mmm...

CH 229/ en mettant tes six équipes sur un seul terrain

E 230/ mmm...

CH 231/ qu'est ce qui...comment t'expliques ce choix-là ?

E 232/ Alors, comment ...que ce soit là, que ce soit en demi-fond, que ce soit en natation, plus les élèves sont loin, moins j'ai la main sur les élèves

CH 233/ on revient sur la problématique de tout à l'heure

E 234/ voilà ; et plus les élèves s'échappent et détournent les tâches

CH 235/ donc cette organisation spatiale, c'est quelque chose qui est fort dans ton enseignement ?

E 236/ alors cette organisation logistique spatiale, on va dire, parce que logistique ça peut être dans le temps aussi, heu...ben...c'est sûr que je vois les effets ; parce que je m'aperçois que si je laisse trop de liberté aux gamins, enfin plus d'esp...plus y a de l'espace, plus y a de liberté, plus y a de possibilités de détourner les tâches, et je m'en aperçois hein, si je joue sur deux terrains ben je vais être tourneur d'assiette sur un terrain, je vais de l'autre côté, encore être tourneur d'assiette sur l'autre terrain

CH 237/ ils sont pourtant pas très loin l'un de l'autre,

E 238/ ils sont pas très loin l'un de l'autre, si tu veux, y a deux espaces

CH 239/ t'aurais pu, faire comme ça au lieu de faire comme ça ; t'aurais pu envisager, tu vois de travailler sur les deux mais en parallèle ; je te dis ça parce que Fred il a fait ce choix là sur un même espace et donc je trouve ça intéressant de voir la différence, donc c'est pour ça que je te pose la question

E 240/ moi ce qui m'intéresse quand y a des temps morts je veux savoir combien ils jouent tandis que si je suis sur cet espace et sur cet espace, il faut que j'ai la tête gyrophare, d'un côté de l'autre, tandis que là quand ils viennent ils vont venir sur le même espace de regroupement ; si je suis sur l'espace au milieu ben y aura...l'espace au milieu éventuellement...oh ! c'est pareil hein...mais bon, là j'ai...en même temps au niveau sécurité c'est pas plus mal, parce que là ils ont des terrains distincts, parce que ... non pourquoi pas ?; bon, moi c'est un rituel, à la limite, je peux le faire évoluer, c'est vrai que...non, si ça peut...parce que j'ai des habitudes pour que j'ai le regroupement , ici (*il montre*) , quel que soit le niveau, et en même temps ça m'en mets un d'un côté un de l'autre, ça me laisse peut être par rapport à, un jeu sur tout le terrain qui, y a une culture par rapport à ça qui...

CH 241/ oui, le fait d'avoir l'œil sur un terrain entier, c'est plus facile

E 242/ peut être oui...parce qu'à la limite, Rémi c'est ce qu'il choisit avec ses secondes, puisqu'il fait cette forme de pratique aussi avec ses secondes ; il disait qu'il se mettait là, et que ça lui permettait de regarder à droite et à gauche

CH 243/ donc en restant comme toi sur le même demi terrain, enfin, sur le même terrain il fait jouer ses deux équipes

E 244/ enfin, on en avait discuté, si tu veux et oui, il fait jouer ses deux équipes sur le même terrain ; donc sur un terrain de basket...c'est vrai qu'après il faut pas trop dire qu'on a besoin de plusieurs terrains hein...mais bon, ça dépend des choix.

CH 245/ et là, l'installation du matériel, c'est toujours toi qui la mets en place ? Imaginons que t'aies 2 dispensés tu leur demanderais de le faire, ou c'est toujours toi qui installes là

E 246/ Alors là j'installe parce que je vais leur donner un autre rôle aux dispensés ; et installer c'est installer les zones rapidement, l'idée c'est que j'ai une heure et qu'il faut aller très très vite, donc il faut rentabiliser le temps, donc si je demande aux élèves, ça va prendre du temps et ça va pas toujours être très bien installé ; là, les gamins sont en activité, ça me prend pas beauc- pas trop de temps, je mets les plots de couleur, bon...le souci c'est : j'ai une heure, il faut que j'aille vite, alors vite, vite installer pour passer à la situation suivante

E 247/ Y a les chasubles à préparer, y a les fiches d'observation, comme je veux pas perdre de temps dans la mise en place des équipes, autant que...pendant que les gamins sont occupés utilement, autant que je prépare tout ça et que on perde le moins de temps possible au niveau de la mise en place des équipes : qui est avec

qui ? qui fait quoi ? quelles couleur, donc heu...chaque fois rappeler, liste des gamins, en jaune en orange, sans maillots

CH 248/ et tout ça c'est planifié à l'avance ? tes listes sont prêtes ?

E 249/ oui, oui, je les ai là si tu veux donc après ça me permet de faire des choix là-dedans : niveau 1, niveau 2 ; ça me permet de mixer les équipes de niveaux, je prends les numéros 1 2, 3 4, par exemple ou 3 4, 1 2, donc ça permet de faire faire des équipes, de savoir qui est avec qui, de jouer sur les variables d'organisation ; parce que si ça c'est pas organisé, et ben...

CH 250/ elles sont stables tes équipes ?

E 251/ elles sont stables

CH 252/ à part quand t'es obligé de réguler des absences ou...

E 253/ mon axe c'est, un des axes c'est jouer sur passeur receveur, si on n'est pas toujours le même passeur le même receveur, dans le temps d'une heure, pendant 10 séances, si on se voit d'une semaine à l'autre, je vais trop, trop complexifier, je crois, l'important c'est créer des relations avec un deux joueurs, si on arrive à créer des relations comme ça ; reconnaître un peu les déplacements, le type de passes qu'il va y avoir, voilà c'est une stabilité

CH 254/ Et là ces élèves-là, tu les vois ces trois-là, ils étaient un peu immobiles...

E 255/ là ce qui m'intéresse c'est que ça bouge un petit peu, ça passe dans le champ de vision, je me vois en train...bon, je m'occupe du matériel, mais là je vois que ça bouge (*fait le signe d'une vision périphérique*), je sens que ça bouge, ça bouge

CH 256/ à partir du moment où ça bouge, c'est bon

E 257/ s'ils sont en activité ça les structure les gamins

CH 258/ d'accord, donc t'a pas de repères plus qualitatifs sur la façon dont ils bougent

E 259/ c'est pas le qualitatif là qui est prioritaire ; les gamins ils sont dedans, ils vont tirer au panier, ils changent de rôle, ils le font bien, ils se disputent pas, y a pas de bruit, y a pas de conflit, donc ça veut dire que si y a pas de conflit c'est qu'ils trouvent des règles adaptées entre eux ; ça veut dire que, par rapport à cette situation y a, je dirais pas de l'autonomie, mais y a une liberté, ils sont autonomes dans la manière de gérer les choses, à la limite

CH 260/ oui, pourquoi tu

E 261/ ben l'autonomie, j'estime que l'autonomie par rapport à un contenu qui est demandé, ils sont autonomes dans le contenu ; là y a un contenu dans l'organisation c'est tout, mais pas un contenu lié à une forme de tir...il savent que le but du jeu c'est faire un match, donc le nombre de points ; dans la situation ils sont à un contre un ou à...

E 262/ alors y en a un qui est en retard chaque fois sur la ligne des trois point, un qui est devant, à partir du début de la raquette, dès qu'il y a dribble celui de derrière peut intervenir, il peut choisir soit de dribbler pour rapprocher de la cible et d'essayer de marquer, le plus de points possible, soit de tirer directement

CH 263/ et t'as évoqué un temps de 3 minutes avec eux, c'est quoi ? c'est 3 minutes qu'il te faut pour tout installer ou c'est ?

E 264/ non, après on va jouer sur des temps de 3 minutes, 2x 1'30,

CH 265/ mais parce que tu leur a dit, dans cette situation, on va faire

E 266/ on balise le temps...

CH 267/ tu utilises souvent des situations de transition ?

E 268/ si j'ai pas de situations de transition, et ben je perds du temps et je suis pas efficace par la suite

CH 269/ dans toutes les activités ?

E 270/ oui, oui, oui ; à partir du moment où c'est pas cadré, les gamins ils partent et il faut 10 minutes pour les rattraper, pour qu'ils reviennent dans la situation

CH 271/ donc ça c'est une stratégie qui est assez récurrente pour toi

E 272/ les temps de flottement, les temps de flottement, enfin ça c'était récurrent pendant 15 ans en ZEP, ces moments de flottement, c'était source à problèmes, l'enchaînement de situations : source à problèmes ; si c'était pas géré ces moment-là, et je l'ai vu avec Emilie (prof stagiaire), hein au début : elle avait plein de temps de flottement, on en a parlé, et je me suis vu en train d'enseigner aussi à un certain moment et donc je lui ai dit mais comment tu les organises, les gamins ils mettaient 7' pour aller boire, donc c'est autant de moments dans la séance qui font que un on n'est pas efficace, deux on balise pas le temps pour les gamins et trois, y a trop de liberté par rapport au cours ; dans le temps contraint de l'EPS on a peu de temps, sur le temps d'une heure, qu'est-ce qu'on peut apprendre ?

CH 273/ donc ces temps-là, c'est des moments pendant lesquels tu acceptes de lâcher du lest sur les contenus auxquels tu es très sensible, pour gagner, est ce qu'on peut le dire comme ça, pour gagner du temps sur la suite

E 274/ ben je dirais qu'en stratégie oui, les occuper utilement, mais les occuper utilement de manière à ce que un eux ils y trouvent quand même une motivation, parce que si ils se mettent en activité et qu'ils jouent le jeu, ça veut dire qu'ils y trouvent une motivation, parce que je les lâche, hein, je vais pas, je suis pas frontal à la limite dans la manière d'enseigner, je leur laisse de la liberté, et deuxièmement, moi ça me laisse la possibilité de gérer toutes les organisations spatiales

CH 275/ on peut aussi penser que c'est...quand on parle d'alternance fonctionnelle de l'activité chez les élèves, tu les lâches, donc ça leur fait une petite soupape, et après, parce qu'ils sont quand même dans un système, ils sont sous pression hein, parce que on perd pas de temps, le temps scolaire il est optimisé donc c'est aussi un moment où ils vaquent un peu, tout en étant dans l'activité et sans être en conduites de déviance

E 276/ tout à fait, mais à la limite ces gamins je les observe quand ils sont sur ces mêmes plateaux, qu'est ce qu'ils font, ils font que des tirs, ça les motive, ils font que des tirs mais sans pour autant être sous pression, donc je mets une petite variable pour que ça les pousse à tirer plus vite, parce que quand ils sont en match, on les voit des fois, ils sont devant la cible et puis ils tirent pas ...

CH 277/ et ce type de situation de transition, comme tu l'as appelée, tu en parles en formation aux collègues ?

E 280/ je...non ..les temps de flottement, non...non mais, tout à fait...

CH 281/ parce que ça me paraît important dans ton organisation, tu dis que ce temps là c'est un temps qui te permet à toi, de faire que ça réussisse derrière

E 282/ mmm ...mmm, alors, pourquoi j'en parle pas ? j'en parle pas parce qu'il me semble que c'est au-delà de... au-delà de la spécificité du sport collectif, je veux dire que c'est...ça traverse toutes les activités ; ça veut dire que c'est l'enseignant ; on en parle en stage efficacité, des moments de flottement, mais on en parle pas sur les stages liés aux activités, alors qu'à la limite, c'est vrai qu'on pourrait en parler...et quel type de situation qui marche bien

CH 283/ parce que là, on peut dire que c'est relativement facile à trouver en sports co, on va dire, parce qu'une situation de tir au but, ça motive toujours, mais peut être que c'est plus dur à trouver dans d'autres activités, et si ça conditionne la réussite de la situation majeure de la séance

E 284/ tout à fait, oui, non, non mais c'est vrai que, c'est vrai que, en stage efficacité, on l'aborde ce thème là : moment de flottement début de séance, fin de séance, les moments...un peu limite, c'est sûr que...

CH 285/ et par rapport à ce que tu dis ça me renvoie à ce que...à Jérémy, quand il disait que au début ses séances en danse, la première année, elles étaient, il disait mes séances sont hachurées, c'était des successions de séquences, alors que maintenant, y a une structuration didactique, aussi bien du cycle, que de la séance, tu vois, qui est nettement plus construite et donc ça donne un lissage, qui fait que la séance tourne bien

E 286/ c'est moins haché, oui

CH 287/ tu vois, c'est pas une succession, une juxtaposition, mais c'est quelque chose avec une continuité, donc ça c'est un élément qui est un signe d'expertise ou de progrès dans la maîtrise de l'enseignement de l'activité il me semble, et qu'on retrouve chez l'expert, tu vois c'est quelque chose que je vois aussi chez Guillaume dans ses...

E 288/ ça, à la limite ce serait bien, quand je te disais les trois caractéristiques de collègues en formation, les collègues qui parlent pas beaucoup et qui sont pas spécialistes de l'activité, on va dire, les collègues danseuses, ou les collègues qui sont pas sport co ; moi, je leur en veux pas du tout, hein, et à un moment donné c'est vrai que les moments de transition ça leur parlerait je pense

CH 289/ oui, parce que c'est des moments où on est, on peut toujours rencontrer,

E 290/ temps de flottement, moments de transition...et oui, on en parle en efficacité, on en parle pas en stages sports co, parce qu'en deux jours on va à l'essentiel, par rapport aux questions, mais temps de flottement...situations de...oui, type de situation, qu'on me parle de type de situations, quelles situations proposer sur ces temps de flottement, ou parce que c'est des temps de rupture possible hein

*<Temps de regroupement avant les matches >*

CH 291/ là tu leur dis prenez un crayon, t'as une trousse

E 292/ oui, j'ai deux crayons, y a deux plaques, la fiche d'observation, j'ai deux élèves inaptés, je vais les mettre une d'un côté, une de l'autre, à partir d'observables sur tout ce qui est points bonus et points malus ; bonus c'est les points marqués dans une zone, plus les points marqués dans la cible et malus c'est les pertes de balles et le score se tient à la fin du match et même au temps mort, c'est bonus moins malus

CH 293/ et les pertes de balles c'est toutes les pertes de balles ou uniquement celles qui sont perdues sur passes ,

E 294/ toutes les pertes de balles ; j'entre en possession de la balle, j'arrive pas à aller au tir, y a une perte de balle, c'est collectif...c'est un PTB, intégré sur un double score, avant j'utilisais des plots mais là je me vois pas utiliser les plots sur une heure

CH 295/ pourquoi ? les plots ça bouffe trop de temps ?

E 296/ ça mange du temps, ça demande une...c'est une évolution par rapport aux plots je dirais ; les gamins ils voient en direct quand ils arbitrent, ça fait moins un , moins un, les scores négatifs , c'est parlant pour les gamins ; en même temps là on est sur un demi terrain, tandis que quand tu utilises les plots c'est la zone de marque qui peut être valorisée, donc c'est un autre choix en fait...mais c'est surtout que sur le temps d'une heure, avec deux fois une minute trente de temps de jeu, c'est cadrer en direct un score qui soit parlant pour les gamins ;

CH 297/ tu peux le répéter le système des points ?

E 298/ alors, le système des points c'est, point bonus : sens aller, je marque un point ou deux points dans l'une des trois zones

CH 299/ quand j'ai récupéré la balle et que je la ramène ?

E 300/ sur une passe, on me lance le ballon et donc c'est dans la relation entre passeur et receveur, je rentre, j'attrape la balle déséquilibré, je reste dans la zone, un point ; en équilibre type basket, deux points, et ça me donne le droit de pouvoir après aller tirer, ça veut dire que j'ai deux points plus les points de tir : un point si je touche l'anneau avec le ballon qui arrive par-dessus, plus deux points si on a touché le fer et qu'on a fait rentrer le panier, ou alors, on a tiré directement et ça fait trois points

CH 301/ le fer sans...

E 302/ je touche le fer une fois, je récupère au rebond

CH 303/ ah ! je peux récupérer au rebond, et je rejoue

<à propos de la constitution des équipes >

E 304/ ça c'est le truc...le sempiternel truc du prof d'EPS en sport co...c'est jamais équilibré parce qu'il en manque un, parce qu'il y en a un qui est blessé, parce que ci, parce que là ; alors moi, j'ai un système de numéros 1,2,3,4 qui permet de réguler un petit peu ça

CH 305/ c'est-à-dire tes élèves sont classés par niveau

E 306/ ils sont classés de un à quatre, par niveau, ça me permet que ce soit en équipes hétérogènes ou en réduisant plus ou moins l'hétérogénéité, ça me permet d'équilibrer après,...le fait que les équipes soient équilibrées c'est hyper important pour qu'on sache pas à l'avance qui va gagner, si on sait à l'avance c'est pas juste en fait, dans le système de rapport de force...je sais qu'à chaque séance, et ben, y en a un qui va être...

CH 307/ parce qu'il y a un blessé, un absent...et les élèves ont l'habitude d'être « prêts », de changer d'équipe comme ça

E308/ mmm...oui...alors je...j'ai une stratégie, je prends pas n'importe qui, qui va changer d'équipe, parce que c'est regroupé par niveau et affinitaire aussi ; j'ai deux axes : affinitaire et par niveau, si je peux avoir des affinitaires qui s'entendent bien et qui ont le même niveau que les deux numéros un et deux de l'autre équipe c'est important ; je croise, je fais plus la foire aux bestiaux, c'est les gamins qui choisissent et après quand t'es le dernier ben, t'es toujours le vilain petit canard ; mais je leur donne des numéros 1,2,3,4, à la limite c'est pas le un qui est le meilleur

CH 309/ oui, tu mélanges

E 310/ voilà mais y a 1,2,3,4 au moins c'est clair

CH 311/ c'est comme ça que tu fais tes équipes ?

E 312/ alors au début la constitution des équipes, je vois qui est fort ; je mets numéro 1 dans ma tête , mais après je mets numéro 4 et la stratégie c'est ça, c'est-à-dire que les trois numéros un je les ai trouvés ; ça fait trois équipes différentes, et en plus ils s'entendent bien eux je sais donc je vais plutôt les mettre ensemble, parce que imagine que par niveau ils s'entendent pas au niveau affectif, et bien ça peut coïncider, par contre, si au niveau affectif ils s'entendent bien

CH 314/ Donc c'est toi qui les fait complètement les équipes, tu leur donnes pas

E 315/ oui

CH 316/ après si t'est obligé pour des raisons d'absence...tu fais basculer des gens

E 317/ tout à fait et ça, si ce temps là est pas organisé, si je l'ai pas sur un papier, et ben je pédale dans la choucroute

CH 318/ donc chaque élève est numéroté et ça te permet de voir que s'il manque le 3 à une équipe, il faudra que tu pennes un 3 ailleurs

E 319/ un 3 ailleurs ; ça c'est ce que j'appellerais l'organisation logistique...si c'est pas carré cette organisation logistique, y a une perte de temps pas possible, les gamins qui se démobilisent, qui font autre chose, et donc si on revient sur les critères d'efficacité, à un moment donné l'intensité elle va pas pouvoir être là parce que t'as perdu du temps ; encore un moment de flottement qui fait que tu perds du temps et sur une heure ben, sur 3 situations, tu peux perdre 10 minutes, 10 minutes, 10 minutes, ça fait 30 minutes sur 50...

CH 320/ et ça, cet état des lieux, c'est au moment de ton appel que tu l'as fait ? Au moment où, tu fais l'appel, tu as remarqué qu'il te manquait le numéro 3 de l'équipe verte ?

E 321/ non , non...là c'est vrai, je pourrais faire un appel en fonction des équipes pour pouvoir tout de suite anticiper, c'est sur...non c'est pas ce qui m'a mobilisé, c'est ce qui pourrait me mobiliser en entrant par les équipes

CH 322/ je te dis ça parce que Catherine, elle fait comme ça ; tu vois son appel, les élèves sont stabylotés par couleur de dossards donc ça lui permet de repérer assez facilement où il faudra qu'elle remplace et ...

E 323/ et puis, bon, là je suis plus en ZEP,

CH 324/ donc t'as moins besoin de ces

E 325/ j'ai moins besoin de ces...parce que je sais que eux...en ZEP y a tellement d'urgence, selon ce qui se passe, ils partent en biberine, tu vas les asseoir 30', à la 40<sup>ème</sup> ça y est ils en peuvent plus, là tout de suite ZEP on s'assoit allez, les jaunes, tu appelles les noms, hop vous allez sur le terrain, puis après les autres, après on lance et on régule après

CH 326/ là tu trouves qu'ils restent longtemps assis?

E 327/ non ils vont pas rester longtemps assis mais... non ils restent pas longtemps assis mais eux on met un rituel, voilà, on pose la troisième séquence, voilà ce qu'on va y faire, on rappelle, les bonus les malus, on réorganise les rôles, ils sont pas longtemps assis mais ils bougent pas eux, je suis avec des gamins qui bougent dans tous les sens, j'ai intérêt à les occuper très très vite ; donc ces moments de flottement, si je les ai pas organisés, pour eux c'est important mais pour les gamins de ZEP encore plus

CH 328/ la fonction de ce moment de rappel, c'est pour vérifier ou c'est pour...quel but il à ce moment

E 329/ deux buts : un, vérifier les gamins, s'ils ont bien intégré ce qu'il y a à faire, deux, organiser les différents rôles : je suis joueur, je suis observateur, arbitre, et cette fonction si on est pas précis sur je suis observateur, j'ai quelque chose à faire ; je suis pas sur le côté et j'ai rien à faire : j'ai à compter un score, en comptant le score, je sais qu'ils vont voir les conduites positives, les conduites négatives, j'ai pas le temps sur une heure de faire un retour sur les conduites positives et les conduites négatives, mais je sais que ça va induire des réponses après quand ils vont jouer parce que inconsciemment ils observent

CH 330/ donc tu paries sur leur capacité d'apprendre par imitation

E 331/ par imitation et par observation, donc je parie là-dessus parce que le score, il me semble est parlant, mais j'insiste, si j'organise pas les observateurs, les observateurs ils sont pas là, ils sont là physiquement, mais ils sont pas là en terme de, un sur la fonction

CH 332/ donc là ce rappel il a une forte destination vers ceux qui vont jouer le rôle d'observateur

E 333/ oui, les élèves je veux qu'ils fassent ça : je veux qu'ils jouent, avec un temps mort d'accord, avec des stratégies éventuellement au cours du temps mort, mais je veux que les observateurs ils renvoient des indications qui vont être utiles, utiles en terme de score, hein, sur la perf, j'ai dépassé le fonctionnel, je rentre sur la perf, on verra après si je peux aller sur l'activité technique, mais là c'est, je rentre sur la perf, mais dans la perf y a intégrer le score

CH 334/ le double score

E 335/ oui, donc elle est porteuse de...

CH 336/ elle est porteuse d'objets

E 337/ voilà, elle est porteuse d'un objet, bien sûr, mais ce qui m'intéresse c'est, organiser ce temps : observateur, joueur ; on fait pas que jouer, on va observer

CH 338/ là aussi, le choix de la formule...évidemment j'ai compris ce que c'était, mais j'ai jamais utilisé moi, ça

E 339/ balayage/ décrochage ? c'est...

CH 340 / c'est le démarquage latéral ou en profondeur, je suppose que ça correspond à ça ? mais ça se dit en hand balayage/ décrochage ?

E 341/ non, ça se dit pas...non ça c'est Francis Lebrun qui dans son article parle de balayage/ décrochage

CH 342 / c'est pas des...si tu veux c'est pas une terminologie qui m'est familière

E 343/ non, c'est vrai, mais en même temps, je balaye, c'est d'un côté de l'autre,

CH 344/ l'essuie glaces oui,

E 345/ et décrocher (*montre par le geste en profondeur*)

CH 346/ oui, c'est parlant hein

E 347/ et en même temps, je trouve que c'est...comme l'ambulance hein, l'ambulance ou le pin pon ; c'est parlant pour les gamins ; donc heu...la difficulté, quand on dit y a une formation tactique à mener au niveau des gamins, qu'est-ce qu'on peut leur dire ? à part jouer contre des...là ce qui est intéressant, c'est binaire peut-être, mais ça correspond au niveau de réponse des gamins, et ben les stratégies c'est : on balaye, hein, ça veut dire que j'essaye à gauche, ça marche pas, j'essaye au milieu, ça marche pas, j'essaye à droite, je réessaye au milieu, ou on change, on était à gauche, on va passer à droite

CH 348/ là il m'a semblé qu'on était sur le démarquage, quand on fait ça c'est ça ?

E 349/ ah t'es obligé, oui

CH 350/ non mais c'est le non porteur qui balaie et qui décroche

E 351/ c'est le non porteur et c'est la relation entre le porteur et le non porteur qui va faire qu'il va y avoir balayage ; maintenant la défense se replie sur les trois zones, donc il faut re attirer la défense, il faut décrocher, on rejoue en profondeur on re attire la défense et on va réessayer un balayage ; ou alors un jeu en profondeur, une fois qu'on a attiré les défenseurs parce qu'ils veulent attraper le ballon pour reconquérir la balle, parce que dans cette forme de pratique, je vois des défenses qui vont être très offensives, et ça m'intéresse , alors qu'avant dans les autres formes de pratique sur la longueur, des fois y avait des défenses qui étaient pas là, et donc des attaquants qui trouvaient des solutions parce qu'il y avait des défenses qui étaient pas là ; et là ça induit, parce qu'il y a un petit espace, ça induit des types de défense, y a moins de distance à parcourir, enfin c'est...

E 352/ ça aussi c'est important ; bien souvent pour les gamins, c'est la faute au passeur, c'est la faute au receveur, là on prend une règle : c'est la faute au passeur...voilà

CH 353/ qui doit servir un caviar...

E 354/ qui doit servir un caviar, qui est adapté, qui est en fonction ; l'autre doit donner des solutions parce que ça induit la réponse, le fait d'être à droite , ou à gauche, il faut aller dans ces espaces avec les défenseurs qui gênent, mais le choix, celui qui va produire la trajectoire, c'est le passeur, donc comme ça après on évite les disputes et on clarifie

E 355/ alors là y a une question de gamin, j'y réponds pas

CH 356/ qu'est ce qu'il t'a...

E 357/ Il me dit, on arbitre pour qui ? deux fois il me pose la question

CH 358/ et tu as fait exprès de pas répondre ,

E 359/ j'ai pas répondu parce que...

CH 360/ ou t'as pas entendu

E 361/ là j'entends, parce que j'ai le temps, ce qui me préoccupe c'est vite les lancer

CH 362/ c'est un moment de tension ça

E 363/ c'est un moment de tension, oui c'est-à-dire que, oui, c'est un moment de tension ; parce que plus tu perds du temps, plus ils vont sortir

CH 364/ et tu te donnes, t'as des balises ?

E 365/ j'ai pas de balises, je sais qu'il faut aller très très vite : organiser les rôles on en a parlé avant, on a changé d'espace, on utilise deux espaces différents ; ça change encore pour les gamins ; et ben aller, il faut vite tout de suite, observateurs, vous avez un rôle, les joueurs ils savent ce qu'il faut faire sur le terrain, les observateurs ce qui m'intéresse, c'est que les observateurs vont renvoyer des indicateurs fiables, si c'est pas fiable ...et je sais pas si ça va être très fiable d'ailleurs

CH 366 / et là t'as un petit peu des signaux d'alerte ? des signaux d'efficacité par rapport au temps qu'ils doivent mettre pour que ça démarre

E 367/ alors pour démarrer ; ce temps-là je dirais entre deux, trois minutes, heu...non, pas deux, trois minutes ; dès que j'ai donné les chasubles et qu'ils sont sur le terrain, il faut commencer dans la minute, dans la minute, même pas ; je dirais, si je peux descendre en dessous de la minute, c'est important, j'ai pas chronométré, là, je sais pas combien de temps

CH 368/ on peut regarder une peu, retourne un peu en arrière, à partir du moment où tu leur donnes le signal d'y aller

CH 369/ y deux minutes, même pas, moi j'ai trouvé que le temps entre le moment où t'as donné le signal « allez-y » et le moment où le match commence, il doit y avoir une minute, tu vois ; ça me paraît très court

E 370/ ben, je mets la pression quand même hein, je m'aperçois...ben c'est court parce que...c'est un moment de flottement...quand j'observe des collègues qui font sport co, je vois des gamins qui jouent pas souvent, parce que y a des temps de...ces temps, c'est vachement long, mais ici , quand je vois hein ; ils vont boire, ils reviennent, y a 20 minutes, 25 minutes

CH 371/ donc là manifestement, on en avait parlé, tu es beaucoup plus sur le terrain-là que sur l'autre, hein...je suppose que c'est exprès...

E 372/ alors c'est exprès, eux, ça tourne, ils sont dedans, ils sont sur la perf, ils sont entrés dans un projet de perf ; ça veut dire qu'il faut gagner ; perf bien sur médiée par un double score, donc ça les amène à peut-être jouer moins vite et conserver la balle et jouer beaucoup plus sur les bonus que sur les malus, faire attention aux malus. Eux ils sont pas encore sur ce projet e performance, ce qui m'intéresse c'est...ils vont avoir des scores négatifs, je le sais ; au début, ils vont avoir des scores négatifs, il faut que je les aide, il faut qu'à un moment donné, les score aient du sens pour eux

CH 373/ quand tu dis, tu les aides ?

E 374/ ça veut dire que, un je vais...les aider ça veut dire qu'à un moment donné, là insister sur les pertes, quitte à réguler après avec eux

CH 375/ là ça veut dire que tu aides en secondant l'arbitre, l'observation, pour faire sortir les résultats ?

E 376/ tout à fait...oui

CH 377/ pour être au plus près du vrai jeu ?

E 379/ au plus près de la réalité de ce qui se passe...ben là y a beaucoup de pertes ; ce qui m'intéresse ça a été un des objectifs des séances précédentes c'est : vous êtes à moins cinq, le but du jeu c'est de vous rapprocher d'un score proche de zéro ; moins cinq ça veut dire que vous avez plus de perte que de points marqués ; ça veut dire que vous perdez le ballon souvent, soit entre, sous le panier et en allant vers les zones avant, soit des zones avant, vers le panier, alors après t'as différents types de pertes [...]

E 380/ ce qui m'intéresse c'est que les gamins, manipulant les indicateurs, ils voient qu'il y a beaucoup de pertes, et les amener à réfléchir, pourquoi on perd le ballon

CH 381/ d'accord

E 382/ c'est pour qu'ils jouent moins vite, qu'ils utilisent la règle de l'ambulance...parce qu'ils l'utilisent pas bien la règle de l'ambulance si je le régule pas ça ; ça je l'ai vu avec les collègues en formation, ils me disaient, l'ambulance c'est bien mais les gamins ils le font pas ; je leur disais, ils le font pas parce qu'il faut être à côté, parce qu'il faut l'animer ; c'est pas magique hein le fait de dire y a l'ambulance, les gamins, avec la pression qu'ils ont en terme de jeu, par rapport à l'enjeu du jeu

CH 383/ ils l'oublient hein

E 384/ ils l'oublient, donc heu... voilà mon positionnement, on en a discuté c'est vrai mais

*<il commente le score auprès des élèves.>*

E 385/ Erreur des observateurs : quand y a tir et qu'y a zéro, pour eux c'est une perte, c'est pas une perte, y a eu action de tir, alors ils ont loupé le panier, on va pas leur reprocher d'avoir loupé le panier, ils ont quand même réussi,

CH 386 / alors y a rien

E 387/ y a rien , y a pas de perte, y a...c'est tout ; parce qu'après, déjà que les gamins ils perdent le ballon, si tu leur mets encore des points de perte alors qu'ils ont pas perdu la balle, c'est pas positif pour eux

CH 388/ là ton incursion sur le terrain des forts, elle est liée à quoi?

E 289/ elle est liée, j'entends pas les observateurs, donc ils jouent pas leur rôle ;

CH 390/ tu viens les remettre dans la tâche ?

E 291/ voilà, je viens les remettre dans la tâche, et le fait de le dire, en haut, ça me permettra moi d'entendre qu'ils sont actifs, qu'ils jouent vraiment leur rôle et puis en même temps qu'ils renvoient après les

CH 392/ oui parce que le score il doit être dit à haute voix, moins un plus un et ils doivent automatiquement donner l'état du score

E 393/ ils doivent le dire, y a 5, là ils marquent deux points : 7, y a une perte : 6, voilà c'est le curseur qui monte et qui descend

CH 394/ d'accord, 6 à 2, chaque fois ou...6 pour les jaunes

E 395/ voilà, normalement, ce que je fais, c'est qu'il y a un qui observe les jaunes, un qui observe les oranges, un qui arbitre, voilà parce que selon si c'est les orange ou si c'est les jaunes, c'est pas pareil donc il faut aller vite

CH 396/ alors là c'est toi qui garde le chrono ? tu fais le gardien du temps ?

E 397/ je fais le gardien du temps !

CH 398/ tu préfères le garder toi ?

E 399/ ben ça me permet de lancer tout le monde en même temps, de relancer tout le monde en même temps ; ça permet d'avoir le temps qui est le temps du temps mort ; là on vient voir son score, pour l'instant, donc le

double score, on vient voir, on prend connaissance, on repart ; t là au moins je gère le temps, au moins c'est clair et c'est deux fois une minute trente ; une minute trente , 30 à 40 secondes de...je vois en fonction de ce qu'ils font, s'ils prennent bien les informations ou pas, je laisse traîner un petit peu, et après on repart

CH 400/ et ce choix de séquences très courtes finalement une minute trente

E 401/ je veux qu'ils fassent le maximum d'actions en terme d'intensité ; ça va...c'est pour ça que, ils bougent beaucoup ; parce que si j'ai un temps plus long, le gamin il va partir de manière différente ; là il a un temps très court et ça les oblige, et dans le temps de mon heure aussi , hein...si je veux faire rentrer les trois matches, jaune/ orange, orange/ vert et vert/jaune ; soit je fais que des matches, et c'est tout ce que j'ai fait, soit je fais des matches avec temps mort et on repart avec des bilans d'après match, ce bilan, ce temps, ça on en parle en formation c'est le débat d'après match ; si y a pas ce débat, ça met pas les gamins en perspective de progrès ; on dit projet mais à un moment donné, si je gère pas ce temps-là, je parle pas trop des contenus là, parce que j'induis des réponses, c'est une induction de réponses avec le double score, et en jouant sur ce double score, c'est induire un petit peu des comportements adaptatifs en fait hein, voilà

CH 402/ oui, parce que t'aurais pu, quand tu dis par rapport au temps, tu aurais pu aussi choisir de pratiquement faire toute la séance sous forme matches à thème, mais c'est pas le choix que tu fais ; tu choisis de consacrer un temps à un échauffement avec une forme un peu structurée particulière, même si elle est très balle à la main...tu aurais pu faire le choix de dire, je ne fais que du match

E 403/ j' aurais pu faire le choix de dire que je fais que du match, mais en même temps comme on a vu qu'avec eux on avait pas mal de pertes, on avait vu les conditions des pertes, ces conditions des pertes on les revoit au début, par rapport aux séances précédentes, et c'est pas arrivé comme ça hein, c'est-à-dire que ça s'est construit à partir des matches et des bilans, qu'il y a eu pas mal de malus et qu'à partir des malus, on essaie de résoudre les malus pour qu'il y ait de moins en moins de malus ; alors au départ c'est des problèmes de manipulation de balle, après avec les défenseurs des problèmes d'alignement par rapport au futur receveur, donc ça c'est des règles d'action à construire, donc on les construit au début, mais c'est pas arrivé comme ça, heu...on commence par le contenu et après on fait des matches, c'est arrivé à partir des matches et à partir de cette observation, où on a construit après la situation de début où on mettait des contenus liés au match ; d'ailleurs je leur avais dit, vous vous rappelez, bonus, malus, c'est ça ; on est sur bonus/ malus, on essaie de pas avoir de malus et d'avoir du bonus ;

CH 404/ donc t'es sur un rappel de ce qui organise les matches, su système de score, dans les situations d'échauffement...

E 405/ Y a toujours ce rappel, sinon ça a pas de sens pour les gamins, pourquoi on fait ça, à la limite, oui, on va essayer, on va s'entraîner pour avoir moins de malus et plus de bonus, en même temps on s'échauffe

E 406/ le 8 c'est positif mais -3, les pertes de balles c'est pour les orange ; 8, heu...parce qu'ils jouent trop vite en fait, c'est vrai que j'ai vite vu, c'est ...je donne la réponse avant que ce soit parlant pour les gamins ; j'aimerais qu'ils réussissent plus vite

CH 407/ donc c'est toi qui fais un petit peu le travail à leur place

E 408/ oui ...

CH 409/ et là là, les trois jaunes des forts, que tu as renvoyé dans leur chaumière en disant

E 410/ ils ont les boules, ah ! ils sont pas contents

CH 411/ ça se voit, ouais, ils sont pas contents, ils sont à moins 3 ou moins 2, ou

E 412/ H il est pas content non plus...ça veut dire que...je sais pas si c'est fiable, si ça a été bien...s'il y a une fiabilité au niveau...et en même temps, ils perdent

CH 413/ ils perdent donc, là par rapport à l'enjeu de ce moment de temps mort, tu leur as dit allez discuter mais qu'est e que

E 414/ ben ils discutent pas, ils sont pas contents ; moi, l'idée c'est qu'ils ont pris en compte le score, ils ont les boules, tant mieux ! tant mieux !

CH 415/ tu l'as vu ça qu'ils étaient pas contents

E 416/ oui, j'ai vu qu'ils jouaient pas... j'ai dit allez discuter, ils discutent pas ; s'ils discutent pas y a deux solutions : soit ils refusent de discuter, mais connaissant H, lui il va pas lâcher hein, mais en même temps c'est lui dire, oh, là, mon coco, t'as pas été bon, donc j'ai pas insis..., sur le coup j'ai pas insisté parce que je, je savais pas comment ils allaient réagir derrière, mais en même temps, le fait de mettre un temps mort, et ben, ça me laisse la possibilité derrière de jouer peut être différemment, et ils ont joué différemment

CH 417/ et là, le simple fait qu'ils ne soient pas contents, à la limite, ça te convient parce que ton objectif est...

E 418/ ben, qu'ils soient pas contents eux, c'est bien, que eux soient pas contents oui

CH 419/ c'est pas grave s'ils discutent pas, s'ils jouent pas le jeu du débat

E 420/ ben ils sont pas contents mais s'ils sont pas contents, non ils jouent pas le jeu du débat

CH 421/ ils le jouent pas

E 422/ ils le jouent pas mais à la limite, je suis pas sur la prise de conscience là, je suis sur l'émotion là ; on est sur l'émotion négative

CH 423/ la fonction de ce moment...

E 424/ ben c'est pas uniquement, c'est une fonction de régulation : qu'est-ce qu'on a fait jusqu'à présent et on est à combien ? Moi ce que je veux induire c'est que oh ! peut-être qu'il faut s'y prendre différemment ; les capacités langagières pour échanger et... c'est dur ça pour les gamins, par contre là on est sur l'émotion, on est sur... voilà, après je pense qu'ils vont changer de mode de jeu ; ils vont être sur d'autres modes de jeu ; donc ça va induire, je pense que le fait de mettre un temps mort et de signifier le score, ils voient qu'ils sont en retard, soit ils laissent tomber, c'est encore pire, c'est ce que me font les verts de temps en temps, soit eux je les connais donc, non...

CH 425/ et donc quand tu leur as dit allez réfléchir, c'est parce que tu sais que eux, ils vont se ressaisir d'une manière ou d'une autre ?

E 426/ je préfère m'occuper des autres, mais je vais les mettre face à leur responsabilité : 11 à 2, oh ! Vous ! Alors que vous avez gagné tous vos matches jusqu'à présent ? Donc vous avez des capacités... ça fait drôle hein ! C'est un petit peu comme quand on manage et que t'as les gamins ils jouent à 50% c'est ce qui s'est passé, donc en terme d'intensité, ils ont pas mis ce qu'il fallait en terme d'intensité, je l'ai vu après ça ; et après, ils ont remonté le score, je crois

E 427/ tu vois tu dis, on discute mais regarde

CH 428/ oui, ils se sont un petit peu rapprochés, oui

E 429/ ouais mais, en fin de compte, alors lui il est en train de leur parler, lui... alors, ils parlaient sur la fiabilité du score je pense... en même temps tu vois, y a... y a

CH 430/ c'est pas, chacun part dans son coin

E 431/ y a un regroupement, une discussion et je pense qu'ils sont dedans, ils sont pas en dehors de la tâche, par rapport à la tâche de match, ils sont pas en dehors

CH 432/ le choix de ce temps très bref de temps mort c'est...

E 433/ alors, très bref : si je prends un temps trop long, ça va être un temps encore de flottement, si un temps très court, c'est leur mettre la pression par rapport à qu'est-ce qu'on peut dire dans 30, 40 secondes ; ça c'est un temps très bref, ; deux c'est les mettre en connaissance tout de suite du résultat, parce que quand ils

jouent, ils ont pas spécialement les résultats du double score, justement ; ils ont identifié y a combien de malus et quel est le score et en prenant le résultat derrière, ben, ils vont s'auto évaluer par rapport à ce qu'ils viennent de faire ; ils ont encore une minute trente donc en même temps ça leur laisse la possibilité de modifier leur comportement ; pour ici, on va voir si c'est révélateur ; moi ce qui m'intéresse c'est qu'ils sont à moins trois et c'est pas leur score, de moins trois ils peuvent augmenter et se rapprocher de 0,1,2, c'est les mettre en perspective et se dire, ben voilà, on peut être s'y prendre différemment pour essayer d'avoir un score positif ; voilà le temps très court ; en même temps, activité culturelle, les temps morts, que ce soit en hand, que ce soit en basket, c'est des temps importants du point de vue tactique

CH 434/ et c'est vrai que c'est des temps qu'on n'utilise pas en milieu scolaire...plus depuis les travaux de Philippon, tout ça, ça commence à mieux venir avec ses quart temps

E 435/ voilà c'est ça

CH 436/ mais peu, peu, en milieu scolaire

E 437/ en milieu scolaire, c'est pas quelque chose...parce que c'est...au niveau de la stratégie collective, au niveau de la tactique collective, au niveau de l'entente dans les équipes, surtout s'il y a une stabilité des équipes, ça me semble hyper important

CH 438/ par contre, là c'est un temps mort qui n'est pas fait à la demande de 'équipe ou du capitaine, c'est toi qui les imposes

E 439/ Ah ! J'impose moi

CH 440/ est ce que quand t'as deux heures, ou avec d'autres classes, il t'arrive de proposer aux élèves d'utiliser les temps morts

E 441/ alors, selon les classes, soit je continue ce mode de fonctionnement parce que sinon c'est ingérable ; mes 3<sup>ème</sup> si je mets pas ce temps mort imposé, ils le font pas

CH 442/ parce que pour eux le temps mort c'est pas du jeu

E 443/ oui, oui même, ils le font pas, mais ils sont intéressés par le score ; ils vont vite le voir, 30 secondes, ils discutent, ils réfléchissent et après, ils changent de stratégie, mais heu...d'autres classes où ça se passe bien sur deux heures, oui, avec eux sur deux heures, oui, à la demande du...mais, c'est un autre niveau je pense hein , il faut vraiment que déjà ces temps , ils arrivent à se dire bon voilà on a fait telles erreurs il faut plus qu'on les refasse, tel type d'erreur , qu'ils répertorient les types d'erreurs et quelles sont les stratégies prometteuses, ça veut dire que toi tu vas à gauche, toi à droite et moi je vais me mettre au milieu et, je vais me mettre au milieu parce que peut être je suis un des meilleurs des trois et qu'en face y a le meilleur, ou on va essayer de jouer sur les plus faibles, mais ça , ça va être la discussion d'après match, sur deux heures, sur une heure c'est dur hein...

E 444/ en basket on joue de côté la relance, là on joue à l'endroit de la faute ; on adapte parce que au niveau scolaire, si il faut qu'on repasse sur le côté pour pouvoir relancer la balle...on joue à l'endroit de la faute, ça va plus vite, on a 1minute 30 deux fois, trios minutes, on dynamise au maximum, c'est une adaptation de la règle

CH 445/ alors là tu vas les faire asseoir, contrairement à tout à l'heure

E 446/ c'est pas fiable, je m'en aperçois là ; y avait 11 à 2 pour les orange, et là 15/14, 15/12 pour les jaunes, c'est pas vrai, là je m'en aperçois en regardant, mais quand t'es en direct, que t'as à gérer les deux...

CH 447/ c'est pas possible ?

E 448/ non, c'est pas possible, y a pas eu ça parce que les actions des orange ont fait que ils ont encore marqué des points, ils ont pas trop, ils ont perdu une fois la balle, et les jaunes, ils ont pas marqué de 3 points, là je le vois maintenant

CH 449/ donc ils peuvent pas avoir ce score là...ou alors c'est qu'ils étaient volés peut être au premier tour et qu'ils ont rectifié quand ils se disputaient

E 450/ si eux, ils sont d'accord avec le score, parce qu'après, moi, les gamins ils comptent en direct hein, ils jouent, ils comptabilisent le score, là je les ai eu ce matin deux heures, ils comptent en direct hein,

CH 451/ et ça c'est bien ?

E 452/ ça les oriente, et ils comptent leur score, à là on a perdu, 5, on passe à 4, on a mis un point ça fait 5, 5,6,7

*<Le débat d'idées voulu par l'enseignant s'installe très difficilement>*

CH 453/ alors là, comment tu réagis ? Comment tu te sens là ?

E 454/ ben là, je pense que je suis pas adapté à leur mode de réponse : ils en sont pas là ; ils en sont sur l'émotion et moi je voudrais qu'ils soient sur la conscience, stratégie collective, ça c'est encore notre, notre formation, il faut qu'ils aient des stratégies, mais les stratégies ils les ont adoptées hein, vu qu'ils marquent plus de points ; la tâche amène justement à réguler, le temps mort amène à réguler aussi, donc la prise de conscience elle est pas...elle est pas parlante pour les gamins

CH 455/ et toi à ce moment là quand tu dis, alors vous avez pas réfléchi, tu te sens comment ? Démuni...c'est pas grave...

E 456/ ben c'est pas grave, puisqu'ils ont amélioré leur score,

CH 457/ donc le plan d'action c'est pas une obligation incontournable, c'est quoi ? c'est une ressource ou c'est une obligation,

E 458/ c'est pas une obligation

CH 459/ le débat d'idée, hein

E 460/ (*montre le groupe des forts*) ; le débat d'idée il est plutôt ici, là, les conditions de perte de balle, pourquoi on perd la balle, qu'est ce qu'on va faire pour pas la perdre, parce que là je suis déjà dans la compétence, et là j'y suis pas encore...

CH 461/ et le fait qu'il ait pas eu lieu pour passer de l'échec de la première mi-temps à, au progrès de score, ça te dérange pas

E 462/ ben ça me dérange pas trop parce que déjà, un, ils sont déjà dans la compétence, ça veut dire qu'ils obtiennent des scores très positifs, avec des actions qui qualitativement sont de qualité, c'est presque des unes, deux, des passes et a, donc on n'est pas dans la...on est au-delà, on est sur un niveau 2 déjà de compétence ; en même temps, Je sais pas quelle réponse leur apporter parce que là je m'aperçois que y a pas fiabilité du score ; il faudrait que je revoie et que je compte le score et m'apercevoir que c'est pas fiable ; à mon avis, c'est les orange qui gagnent à la fin, c'est pas les jaunes ; il n'empêche que les jaunes ont remonté le score ; ça c'est vrai, ils étaient à moins 2, ils ont remonté, mais ils ont pas gagné, donc les orange, ils disent rien, mais je serais en ZEP, là c'est le feu, c'est le feu, donc après ça renvoie, aux observateurs, quelle fiabilité des observations sur ce type de pratique, ça renvoie à Fred qui fait vivre ça aussi à des gamins, si l'observation est pas fiable et s'il a des gamins qui sont très émotionnels...c'est sûr que là, le débat d'idée

CH 463/ ce problème de fiabilité de l'observation, avec les tiens ces erreurs ça te semble pas

E 464/ ça a pas d'enjeu

CH 465/ ça a pas d'enjeu

E 466/ enfin, ça a pas d'enjeu au niveau du comportement de mes élèves...là j'ai été démuni sur quels conseils je peux leur donner là, ou comment je peux faire verbaliser des conseils parce que le débat d'idée c'est à un moment donné, comment on fait verbaliser des...quand les gamins ils te disent, commencent à te dire, quand Sh te dit, y a plus de malus que de bonus, ça veut dire que concrètement vous perdez la balle souvent, mais

comment on va faire pour moins la perdre, c'est ça les conditions qui vont faire qu'on va progresser...en même temps mettre le zoom sur plus de malus que de bonus, ça questionne les gamins, peut-être pas de manière consciente, mais on va dire ça...ça va provoquer une activité adaptative chez eux, mais il va falloir parler aussi de condition des pertes...je sais pas si j'en parle

CH 467/ donc ça le bilan de séance c'est un moment...

E 468/ un rituel

CH 469/ un rituel ?

E 470/ alors, un rituel pourquoi ? Qu'est ce qu'on a fait aujourd'hui ? Qu'est ce qu'on a vu ? Qu'est ce qu'on va faire la prochaine fois ? et c'est un temps où on se pose, on arrête, ils sont un peu fatigués on revient sur le bilan hein c'est-à-dire, qu'est ce qui était bien, qu'est ce qui était moins bien, qu'est ce qu'on va pouvoir faire la prochaine fois ; bon c'est toutes mes classes ça, c'est-à-dire que si, même en ZEP hein, à un moment donné, à la fin, vous avez été bien, vous avez été moins bien, en terme de comportement, en terme de réponses, voilà, c'est-à-dire que ça me semble important de finir, de finir la leçon, finir la séance, voilà, de faire un point là

CH 471/ qu'est-ce qu'il dit ?

E 472/ il faut être plus concentré

CH 473/ ça te satisfait pas comme réponse

E 474/ no, no, non

CH 475/ parce que c'est trop, je récite la leçon du bon élève ?

E 476/ exactement, voilà, je suis bon élève, moi ça m'intéresse pas ça ; moi j'attendais de là : on joue moins vite, on met l'ambulance, mais là je pense que ils sont fatigués, quand même y a une intensité, et la prise de conscience et la verbalisation ...

CH 477/ après on va voir si ça vient peut être

E 478/ oui, je sais plus

CH 479/ tu le penses sincèrement ou tu veux finir sur une touche positive ?

E 480/ les deux (*rires*), les deux, les deux ; il est vrai que là, j'ai vu des gamins qui, je sais pas si c'était la pression de la caméra, ils ont dit chacun le nôtre ; y avait une organisation défensive qui était beaucoup plus structurée ; ça veut dire que là, y avait une pression défensive, donc c'est plus dur quand y a une pression défensive, et j'ai vu vraiment, c'était toujours le même qui était sur...donc y avait une stratégie, avant et une tactique qui était employée pendant le match, donc c'était plus difficile, oui, mais j'ai vu les pertes, et puis, je pense que c'est mon regard ça ; j'ai vu que comme y avait la défense qui pressait énormément l'attaque, ben l'attaque arrivait pas à trouver toujours de solution par rapport à ça

CH 481/ il faut qu'on arrête, si tu veux terminer, conclure sur la façon dont tu finis ta séance...

E 482/ non ce qui me semble important c'est ce qu'on a fait, les rôles qu'on a tenus que ça prenne du sens au niveau des gamins ; c'est-à-dire que ça sert à quoi d'observer si on met pas une importance et un bilan qui permet un de voir si y a des progrès qui sont constatés dans l'évolution du score, deux les mettre en perspective en disant voilà d'une séance à l'autre, vous étiez là ; là c'est plus difficile mais il faut pondérer, parce qu'e sports co la difficulté c'est que lorsque la défense prend le dessus sur l'attaque, et bien les scores ils deviennent négatifs aussi ; c'est pas linéaire, on peut progresser au plan qualitatif mais les scores peuvent régresser, c'est des phases...et moi j'ai vu des formes de jeu où les réponses étaient de plus en plus appropriées, beaucoup moins de passes en cloche, des non porteurs qui donnaient des solution, des porteurs qui prenaient plus le temps, donc...surtout lier les rôles qu'on a tenus avec de qu'on recherche, sinon, ça a pas de sens, enfin, il me semble

### 4.3 Autoconfrontation croisée Fabien/ Eddy (sur l'activité de Fabien)

CH 1/ je me souviens que dans l'auto conf on avait eu une discussion sur la forme et la fonction de cet échauffement, et ce que tu mettais derrière

F 2/ je re explique ?

E 3/ oui

F 4/ pour moi c'est une mise en train, j'ai besoin à un moment donné qu'ils arrivent, qu'ils prennent des ballons, donc je la cible en fonction de ce qu'on va travailler, donc là, pour répéter le passage dans les triangles, mais là-dessus, je lâche ; je fais pas un échauffement structuré parce que, il est trop coûteux ; je l'ai fait hein, je l'ai eu fait en hand ball, etc, etc...et je me retrouve dans l'échauffement, y a du contenu qui va dans l'échauffement, hein, donc ça peut être un choix, mais je me retrouve dans l'échauffement à passer beaucoup de temps, et plus de temps que ce que je voudrais au départ, à réguler à chaque fois sur, les consignes à faire, comment faire la passe, etc, etc...Donc dans un premier temps, je parlais, notamment en hand ball sur un échauffement comme tu avais pu le faire toi ; et...donc là j'avais trouvé la solution, à un moment donné, ils ont un ballon, ils sont en mouvement, ils dépensent l'énergie qu'ils ont pas dépensée pendant la récréation, et après ils sont plus attentifs ; voilà, moi ça me suffit parce que, y a une mise en train, voilà, ils font des shoots, ils font des rebonds, ils se déplacent, et après, on part sur la séance, en sachant que c'est un cours de 55' rogné de 10 et je veux qu'on soit rapidement dans le corps de la séance, mais, je fais, je dis , je fais une concession, je pourrais le faire autrement de façon plus structurée ; à ce moment-là dans mon enseignement, moi ça me satisfait, parce que, ils sont en activité, ils bougent, moi ça me demande pas énormément d'énergie et je peux faire d'autres tâches à ce moment-là, qui me permettent de mettre en place la suite, voilà

CH 5/ est ce que ça correspond à ta façon de fonctionner ? ou bien tu te situes différemment ?

E 6/ moi, je crois que je me situe un peu différemment, parce qu'il me semble sur les séances courtes, qu'il faut tout de suite les prendre en main et, bon on n'a pas abordé ces questions-là en formation ; c'est sûr qu'on a vu une forme possible d'échauffement, mais on n'a pas parlé de la spécificité de l'échauffement liée à des contextes d'enseignement, aussi, je crois que comme, c'est vrai les stages sont assez ouverts pour des raisons différentes...mais là je m'aperçois quand même que, si je vois ça, connaissant les élèves, c'est des 5<sup>ème</sup>, tu l'as dit, toi ça permet de...tu veux qu'ils soient en activité, mais peut être que ça, c'est la prise en main aussi, l'échauffement, par rapport à ce qu'on veut qu'ils fassent derrière ; je sais pas, c'est une question que je me pose, y aura à débattre ; en fonction aussi de ton état de fatigue, de ...mais y a, y a, voilà, je crois qu'y a des choses à voir pendant l'échauffement qui sont tout de suite hyper importantes par rapport à la situation derrière

F 7/ après, là je le fais pas particulièrement parce que je gère d'autres problèmes ; après je suis sur le terrain avec eux, je leur rappelle le passage obligatoire dans le triangle, je les encourage, j'en profite pour réguler les passes, comment vous faites les passes « rapproche toi, écarte toi, fais la passe tendue, tu peux utiliser le rebond, bref » c'est aussi un moment où je peux donner du contenu ; mais dans un premier temps, je veux qu'ils soient avec un ballon en train de bouger et après, au fur et à mesure, en passant

E 8/ tu veux qu'ils rentent par le plaisir ?...ça se...

F 9/ là en l'occurrence, je vais pas le faire ce que je suis en train de te dire hein, en l'occurrence, j'accepte

E 10/ c'est parce que tu es filmé ou ?

F 11/ non...je sais pas, alors certainement que ça modifie ta façon ; ça c'est possible parce qu'à un moment donné quand je trouve que ça fonctionne mal, et ça fonctionne mal, je me sens un peu pris ; le fait d'avoir un micro, je sais plus trop comment réagir, mais là je le fais pas, parce que je vais être pris avec un problème de gamine qui a un problème de chaussure pour qu'elle puisse venir jouer, je vais être pris par la mise en place

d'une autre zone supplémentaire pour faire travailler le bongo, je suis pris par d'autres tâches et je suis bêtement obnubilé par ça, parce que dans mon idée, en plus, quand Yvette vient filmer, je veux qu'on ait matière à travailler sur le corps de la séance

CH 12/ c'est en ça que tu disais qu'il y a un effet caméra, c'est que tu veux absolument arriver à ce moment de la séance

F 13/ je veux qu'on arrive au moment de la séance ou je mets en place une situation qu'on a vue dans la formation, de façon à ce qu'on puisse en discuter derrière ; donc à partir de là, c'est vrai que je suis un peu obnubilé par ça et...

E 14/ moi, ce que j'entends dans ce que tu dis c'est, je suis pris par d'autres choses, et ça ça me semble hyper important et c'est pas quelque chose dont on discute en formation

CH 15/ on l'avait évoqué dans ton auto conf avec ce que tu appelles tes temps de transition, de flottement

E 16/ oui, les temps de transition, tout à fait ; et là quand je t'entends c'est vrai que ça m'interpelle par rapport à ce qu'on a vu dans l'auto conf, ces temps de transition, heu....

F 17/ alors, je suis pris par autre chose parce que j'ai pas été capable aussi, avec cette classe, de construire assez d'autonomie pour qu'ils puissent faire les tâches que je veux faire moi ; en tout cas, j'ai pas construit assez de confiance envers eux pour leur laisser faire certaines tâches ; si j'étais performant, terme à la mode, normalement ils devraient arriver et je devrais être capable, avec mes dispensés là, d'en prendre deux de leur faire placer les plots, chose que j'ai dû faire derrière et moi passer plus de temps à réguler les élèves

CH 18/ et toi les plots, tu les fais mettre aux élèves ou tu penses que

E 19/ non, moi, je les mets moi, parce que je veux pas qu'ils perdent du temps : quand ils sont occupés à, je vais les positionner ; occupés sur une tâche bien précise et que ça roule ; je veux d'abord que ça roule et après je vais installer les plots ; pendant que ça roule, ben c'est vrai que, ils sont occupés, ils sont occupés utilement par rapport à ce que je veux qu'ils fassent aussi, par rapport à une tâche qui est liée à l'activité, et là je positionne mes plots ; mais c'est vrai que c'est une question de comment, parce que c'est impliquant ce positionnement de plots ; quel qu'il soit et puis en sport co y a toujours 50 000 choses à faire en même temps, et c'est vrai que ça, c'est une question d'ergonomie

CH 20/ et c'est là, que j'attire votre attention là-dessus, parce que là, y a un objectif commun : tous les deux, vous allez vous occuper à un moment donné à installer les plots, et pendant que je m'occupe à installer les plots, je peux pas tellement m'occuper des élèves, mais, (Fred) tu leur donnes une autonomie plus tôt finalement

F 21/ ben non, mais, en fait, l'erreur c'est que je leur donne une vague situation pour s'échauffer, où ils ont besoin des plots ; alors que si je leur donne pour s'échauffer une situation où ils ont pas besoin des plots, je peux lancer la situation, ça peut commencer à tourner, et moi, je peux mettre mes plots derrière

CH 22/ oui, ça on l'avait pas identifié

F 23/ donc c'est vrai que là-dessus c'est pas super, mais dans ma réflexion de base c'était, très rapidement arriver à mettre en place le milieu, l'environnement, de façon qu'on y revienne plus après et qu'on puisse l'utiliser,

E 24/ et oui, c'est sur

F 25/ alors après, voilà ! donc après, ça se met vite des plots hein ; donc je peux être capable de le faire rapidement à ce moment-là et de venir sur les élèves derrière... mais c'est vrai que, y a une erreur

E 26/ enfin moi, je pense pas que ce soit une question d'erreur, là ce que je trouve intéressant, c'est, moi ça me questionne sur, quand est ce qu'on va installer le matériel, pourquoi ? par rapport à quel objectif, qu'est ce qu'on recherche, à travers quel type d'élèves ; et c'est pas question d'erreur c'est qu'à un moment donné, ces questions là, on les aborde pas, alors qu'elles sont importantes dans la gestion de la classe... en sports co !

CH 27/ et j'ai le souvenir que dans ton auto conf tu disais, je les aborde dans les stages efficacité

E 28/ oui, mais je les aborde pas

CH 29/ je les aborde pas quand je fais un stage sur APS

E 30/ tout à fait, oui, mais c'est vrai que moi là, ça me parle sur heu...oui, la question de mon enseignement là, la gestion de la classe, être efficace entre guillemets, mais pas être efficace pour être efficace, mais il me semble qu'il y a des scénarios qui sont plus prometteurs que d'autres, des voies possibles, et qu'on peut discuter avec des voies qui sont plus prometteurs que d'autres voies, mais bon, ça veut pas dire que ce sont des erreurs hein ; à un moment donné

CH 31/ c'est vrai que ce que tu viens de dire là : tu les lances sur la tâche, mais pour qu'ils la fassent comme tu veux, ça requiert quelque chose qui est pas encore en place ; donc il aurait peut-être fallu les lancer sur une tâche, pratiquement la même mais sans la contrainte, installer les plots pour après introduire la contrainte

F 32/ normalement, ils arrivent, ils sortent, ils prennent un ballon, pour deux, et ils vont shooter, ils se font des passes, ils y restent : y a pas d'autres consignes, pendant cinq minutes ; au bout de 5 minutes on revient et pendant ces cinq minutes là, moi j'en profite pour réguler ce qui font pas ; mais c'est une situation super ouverte quoi, forcément (*inaudible*) donc sur ça, je me crée des problèmes parce qu'elle est super ouverte cette situation, mais par contre ils se mettent rapidement en activité ; si je reprends ce mode de fonctionnement, je peux leur donner 5 minutes, pareil, où là y a la notion de plaisir, je touche le ballon, je manipule le ballon, ils en ont envie, j'évacue un peu le trop plein d'énergie, après je suis prêt à travailler et après ces 5 minutes là , je peux les rassembler et donner ma poursuite d'échauffement

CH 33/ et là normalement c'est ce que tu fais d'habitude mais t'as choisi ce jour là

F 34/ là j'ai choisi différemment, voilà !

CH 35/ pour essayer ?

F 36/ pour essayer , pour être beaucoup plus rapidement sur la situation d'apprentissage...ce qui rend pas mon échauffement plus structuré par ailleurs

CH 37/ mais ça c'est quelque chose qu'on va retrouver tout à l'heure aussi : y a des moments, où on lâche sur la pertinence sur les contenus, sur l'aspect didactique, parce que on a besoin de ce temps-là, parce qu'on s'intéresse à autre chose, parce qu'on préfère avoir l'adhésion des élèves...

F 38/ alors que par équipe, en plus, on a eu une réflexion l'année dernière sur l'échauffement...j'avais proposé un échauffement général que je fais dans les autres activités pour tout le monde et donc qu'on mettait en place, quand on faisait saut en longueur etc...et là, alors que je défendais hein le projet, et là, ben là naturellement je l'ai abandonné, parce que je trouvais que ça m'éloignait

CH 39/ quand tu dis naturellement

F 40/ et ben parce que je trouvais que ça avait moins de sens pour les élèves et que ça les ennuyait beaucoup d'arriver, de se mettre en place par rapport à des plots, de faire des séries de montée de genoux, de talons fesses, y a un circuit comme ça, qu'on essaie de reproduire, qu'ils ont intégré et je trouvais à un moment donné que c'était une perte de temps, sur ces séances très courtes et que je voulais, plus rapidement être en activité , de hand de basket, et que en plus la pratique des élèves, a contrario du saut en longueur par exemple, permettait d'avoir un échauffement plus léger parce que c'est moins traumatisant,

E 41/ moi ça m'amène à une réflexion, je te la livre tout de suite hein ; c'est l'échauffement, est ce que ça fait partie de la séance ou pas ? est-ce que c'est un moment de structuration de la séance ou pas ? est-ce que l'échauffement y a des contenus ou pas , voilà, je crois que, est que dans l'échauffement y a une prise en main ou pas, est ce que on veut laisser l'autonomie ou pas , ou quand ? enfin, moi y a des questions en fonction du système de valeurs, je dirais, de chacun, mais sur les séances d'une heure, dans la contrainte, dans la contrainte de se dire qu'est ce qu'on veut qu'ils apprennent sur une heure ; quand ils arrivent en début

d'après-midi moi, quand ils arrivent à 9h...ils sortent d'un cours et je vais les lâcher dans un autre cours après, moi, ils finissent par la récréation ; y a des contraintes vraiment qui vont différer mais qu'est ce qu'on y met là dedans ?

CH 42/ quand tu dis, un échauffement, est ce que c'est une prise en main, ça veut dire que la prise en main pourrait se faire avant, elle pourrait se faire après, elle pourrait...ne pas se faire ?

E 43/ la prise en main, à la limite, je dirais que c'est le choix de l'enseignant, quand j'entends Fred, lui il me dit je veux les...je veux leur laisser un petit peu de...

F 44/ je veux pas les prendre en main finalement (*rires*)

CH 45/ finalement

E 46/ et ben oui ! non mais, c'est une stratégie hein !

F 47/ et oui, voilà, finalement

E 48/ il veut les lâcher pour les récupérer après

F 49/ c'est vrai, parce que dans la relation que j'ai avec eux, j'ai l'impression de vivre une relation difficile, donc j'ai l'impression, et puis on me voit après, je pense que...c'est pas qu'une impression, je les ennuie ! donc je sens que j'arrive pas à faire passer ce que je veux, et que j'arrive pas à leur faire passer le plaisir de la pratique ; tu vois ce que je veux dire ? Donc j'ai m'impression que chaque fois que je remets en place une situation, chaque fois que je leur donne des consignes, j'ai l'impression qu'ils s'ennuient, qu'ils écoutent pas, que ça les embête ; donc à un moment donné, je me suis dit, je vais les laisser libre, de façon à ce qu'ils prennent goût, pour pouvoir ensuite les récupérer d'une autre façon et les amener vers ce que je veux, c'est une stratégie

CH 50/ c'est je veux pas les prendre en main finalement

F 51/ voilà c'est en ça que je me dis je veux pas les prendre en main parce que tout au long de l'année ça a été douloureux : y a des séances dans d'autres activités, où on n'a quasiment pas travaillé de la séance pour remettre au point l'organisation et le respect des consignes parce que ça suivait pas ; voilà, et je dis pas que c'est leur faute hein, peut-être qu'à ce moment là aussi, j'avais commis des erreurs, mais donc, à ce moment-là, dans l'année, je me dis mais peut-être qu'il faut pas que je les prenne en frontal, en leur imposant quelque chose parce que ça les ennuie, ils comprennent pas ; peut-être que le fait de pratiquer et de partir de ce qu'ils font

CH 52/ c'est une autre façon de prendre en main, finalement

F 53/ c'est une autre façon de prendre en main, tout à fait...après sur son analyse, est ce qu'il y a des contenus dans l'échauffement, mais je suis mille fois d'accord, oui, on doit en faire passer, il doit y en avoir

E 54/ non, là je dirais, là tu décris un contexte, et en fonction du contexte, une stratégie ; je crois que, on peut avoir des stratégies différentes en fonction des contextes

CH 55/ il peut y avoir des contenus différents des contenus strictement moteurs hein

F 56/ c'est une concession : je sais que dans cette stratégie là, je me prive d'un travail intéressant, notamment d'un travail plus technique, au niveau de la qualité des passes, et que je privilégie le travail collectif, voilà...là, là, là c'est un compromis, mais je suis conscient que je me coupe de cette partie de travail importante

CH 57/ c'est un compromis qui est coûteux pour toi,

F 58/ ah ben ouais, mais comme tous les compromis : je sais que je passe à côté de quelque chose, mais, ...j'ai pas l'impression de pouvoir y arriver autrement, c'est ça qui est le plus dur à faire comprendre

CH 59/ tu sais, en ergonomie, on dit ça hein : c'est que pour être efficace malgré tout, de toutes façons, on fait jamais l'idéal, on est toujours en train de faire un compromis, plus ou moins performant, plus ou moins

satisfaisant ; donc y a des compromis qui sont coûteux, y en a d'autres qui peuvent l'être moins ; peut être l'idée c'est aller vers des compromis moins coûteux

F 60/ oui

E 61/ c'est intéressant, sur l'histoire des compromis coûteux ou moins coûteux là...

CH 62/ et ça, on le voit avec Jérémy aussi, quand, à un moment donné il dit, entre nous puisqu'on est enfermés, je m'en fous que la motricité soit pas bonne ; et ça c'est le poids du prof d'EPS qui veut enseigner la motricité et tout ça et qui, quand il peut pas le faire, ça lui coûte, ça le met un peu en souffrance comme tu dis

F 63/ c'est un peu des stratégies de, comment on appelle ça ? de conservation de l'estime de soi ! A un moment donné comme on n'arrive pas à les faire progresser dans tous les domaines en même temps, on se fixe des objectifs et on occulte, volontairement ou involontairement les autres, parce que c'est ça qui se voit pour soi aussi, on a besoin à un moment donné d'avoir une image, de se sentir en réussite

F 64/ on l'a lancé mais, clairement, il se passe rien ; j'ai donné une consigne, concrètement ils sont pas encore tous en activité...et puis ils font pas tous ce que j'ai demandé, dans l'idée, normalement c'est je pars d'un panier, je repasse par ce triangle, je vais à l'autre, et y a un système de rotation ; je l'ai dit mais peut être trop rapidement au début, qu'il fallait passer d'un panneau à l'autre ; peut-être qu'il aurait fallu que je le re explique, ou alors plutôt, il aurait fallu que je les pré positionne au début en disant, vous partez de là, vous allez dans ce sens et vous passez par là, et vous tirez quand,

E 65/ qui fait quoi, quand et où ?

F 66/ voilà, qui fait quoi, quand et où, et il fallait que je les structure, donc du coup, ce que j'ai récolté, c'est pas grand-chose

E 67/ on en revient au débat de tout à l'heure : quel type d'échauffement, quelle prise en main

CH 68/ parce que, en fait c'est un échauffement que tu leur as déjà fait, ou pas ?

F 69/ comme ça ? avec des triangles ? on l'a vu en hand ball, ils ont déjà fait ce type d'échauffement qui était plus structuré par contre

CH 70/ plus structuré c'est-à-dire

F 71/ ils partaient de là ; ils étaient par deux, au top ils partaient, je lançais l'autre, ils avaient quand même un ou deux triangles, ils devaient passer par les triangles ; là-bas y avait un shoot à deux mains ; c'était quand même plus structuré ; la fois d'avant on avait commencé à travailler à l'échauffement avec les triangles aussi ; donc les triangles c'est quand même pas une nouveauté ; cette circulation, c'est pas quelque chose de nouveau ?

F 72/ non, c'est pas nouveau, non, non, mais sur les trois premières séances, y avait pas les triangles et c'était l'échauffement, 5 minutes libres comme je disais tout à l'heure

CH 73/ et ça donne mieux quand ils ont les 5 minutes libres ?

F 74/ ça donne mieux...comme ils font ce qu'ils veulent, ils sont en activité, forcément ; voilà, la dessus, je suis content parce que ils ont un ballon, ils shootent, là je voulais profiter de l'échauffement pour commencer à travailler la circulation dans le triangle

*<A propos du cas d'une élève qui s'implique de façon très irrégulière>*

E 74/ ça me rappelle en formation, sport co on parlait des joueurs et des non joueurs aussi, comment les occuper utilement, elle tu vas la mettre en activité mais après tu as les élèves inaptes

F 76/ alors les 2 élèves inaptes ils ont quelque chose à faire après

E 77/ oui, c'est ce que tu as dit

F 78/ de prévu ; et y a l'inapte qui vient pas normalement, il est arrivé au début du cours ; qui lui, je me rappelle plus ce qu'il va faire après ; lui, il est pas prévu parce qu'il est dispensé plus d'un mois et d'habitude il vient jamais ; et ce jour là comme il voulait aller au CDI et qu'on l'a pas accepté au CDI, ben il est venu

CH 79/ je me souviens qu'à ce moment là dans la simple tu m'as dit, je me suis demandé, je m'occupe d'elle ? tu t'es questionné sur ce que tu devais faire

F 80/ je me souviens plus mais je sais en tout cas que quand je règle ce problème là c'est sûr que ça me prend du temps et le temps je le passe pas avec les autres, et je sais qu'avec elle ça peut aller au conflit...

CH 81/ et toi Eddy entre maintenir une relation avec un élève en particulier ou gérer le flux de la classe ,

E 82/ priorité au flux de la classe, je gère on va dire 80 à 90 % des élèves, et après je viens gérer un gamin ou deux gamins où y a un souci, en direct ou en différé mais je mets pression entre guillemets parce que dès que je mets pas la pression les gamins ils font pas ; enfin ils font pas comme je voudrais qu'ils fassent, ils le font on va dire à 30% de l'intensité ou 40% de l'intensité ; donc si je mets une pression, on va dire, que ce soit verbale, que ce soit uniquement par ma position ou par mon regard, c'est vrai que là déjà, les gamins ils vont faire, ils vont faire en fonction des consignes qu'on va leur donner ; et après je vais réguler, c'est faire faire sans tarder, et après réguler un petit peu, de manière à ce que la majorité d'élèves soit en activité

CH 83/ c'est une maxime qui t'organise ça : « faire faire sans tarder » c'est une règle d'action

E 84/ ah ! « faire faire sans tarder » c'est mes règles d'action professionnelles, quelle que soit l'activité hein, si je fais pas faire...si je tarde à faire faire, c'est là que j'ai des moments de flottement et les moments de flottement, pour moi c'est, c'est alerte

CH 85/ t'es d'accord ?

F 86/ ah oui, oui ! largement, largement...d'un autre côté, que quelqu'un passe pas, ça me gêne aussi ; donc après, dans un système où on a réussi à les faire marcher en autonomie, oui ; c'est vrai que là c'est pas judicieux d'aller la voir...d'un autre côté ça m'ennuie vraiment qu'elle soit sur le côté à pas faire, donc heu; alors après il faut revenir à mon analyse de la mise en train de tout à l'heure hein, en l'occurrence je dis, je me satisfais de peu à ce moment là ; donc je pense que c'est un temps où je peux aller m'occuper d'elle

E 87/ et là qu'est ce que tu fais ?

F 88/ là je prépare les plots

E 89/ ah ! tu prépares les plots

F 90/ ouais, ouais, c'est important...rires

E 91/ ah oui ! oui, oui oui oui oui

F 92/ c'est ironique !

E 93/ non, c'est pas ironique

F 94/ non, non si, là je me trouve ridicule là

E 95/ mais pourquoi ?

F 96/ mais parce que, y en a aucun qui fait ce que je leur ai demandé, d'accord ? et moi, je suis accroupi avec les plots ; alors je regarde de temps en temps, j'en appelle un parce que je vois qu'ils font pas...franchement, j'ai pas des exigences...elles sont vraiment trop basses ! Là j'aurais dû laisser tomber les plots, je peux le faire en parlant le coup d'après, si je suis assez disponible et je dois être là-bas ! je dois être là-bas entrain de reprendre ces deux qui font pas de que je veux, de reprendre celle-là qui est passée toute seule alors qu'elle devrait faire des passes avec quelqu'un, voilà, je dois être là, j'y suis pas !

CH 97/ et quand tu le dis maintenant, là tu t'en rendais compte au moment où tu les mettais tes plots ,

F 98/ c'est difficile de se rappeler, de toute façon je me suis rapidement rendu compte que c'était pas une bonne séance donc, je savais qu'il y avait des défauts, après clairement, on le sait

CH 99/ parce que ça c'était pas sorti dans l'auto conf

E 100/ ça , ça me rappelle un petit peu quand Jérémy il dit, j'arrive pas à claquer des doigts et à...en même temps ; c'est ça que j'entends

F 101/ sauf que quand Jérémy le dit, j'ai l'impression que claquer des doigts et compter, si tu veux c'est, une vraie capacité, c'est presque de la technique, tu vois ; là c'est pas de la technique, là c'est que je suis pas assez libre mentalement pour arriver à faire les deux choses

CH 102/ t'es occupé, c'est sur une autre forme d'occupation

F 103/ c'est, je suis mono tache ! j'arrive pas à faire deux tâches en même temps ;

CH 104/ c'est ça !

F 105/ j'arrive pas à me libérer pour faire deux tâches en même temps, voilà !

E 106/ oui, moi je vois des similitudes par rapport à ...

CH 107/ ça c'est vraiment le caractère, on dit multifinalisé du prof d'EPS ; c'est-à-dire qui en même temps gère du matériel , surveille les élèves, vérifie qu'y a pas un intrus, essaie de lire les apprentissages, se met en scène, enfin, toute cette multiactivité qui prend des formes différentes selon les moments ; mais c'est pareil quand Guillaume dit je passe un quart d'heure à chercher mon chrono, parce que ce jour là t'es plus fatigué, donc toi tu comptes tes plots, lui il cherche son chrono dans son sac

F 108/ alors que, moi j'ai toujours gardé à l'esprit ce que nous avait dit à l'époque où j'étais PCL2, Philippe : dévoluer tout ce qui est organisation, créer une routine de fonctionnement, pour se donner du temps pour les apprentissages et ça, ça...et là manifestation, j'y arrive pas

CH 109/ mais après on peut aussi se demander, enfin, c'est une hypothèse, est ce que ce moment-là c'est pas un moment que tu prends pour toi aussi, pour durer quoi, il va falloir qu'elle dure cette séance, qu'elle se termine ; tu vois, c'est un usage de soi quoi, bon ben à un moment donné, ils me fatiguent, je m'occupe de mes plots

F 110/ oui, oui certainement qu'à un moment donné ça

CH 111/ donc c'est une stratégie d'économie de soi

F 112/ oui, oui, c'est possible

CH 113/ ça permet de pas être toujours sur la brèche,

F 114/ oui, oui,

CH 115/ ça permet de souffler

F 116/ oui, oui, c'est sur

CH 117/ comme Eddy, tout à l'heure on verra, il organise une situation qui lui permet de souffler aussi

CH 118/ qu'est ce que t'avais dans ta question ?

E 119/ moi, y avait à un moment donné, les tâches sont pas magiques, hein, c'est pas parce qu'on a des tâches quelles qu'elles soient avec de plots pas des plots, rien n'est magique, c'est à un moment donné qu'est-ce qu'on va mettre comme environnement pédagogique didactique tout autour pour que les élèves ils entrent dans...parce que, tu peux prendre une situation avec un prof, une situation avec un autre prof ; avec un prof ça va marcher et avec l'autre prof ça va beaucoup moins marcher ; donc l'idée c'est analyser le pourquoi ça marche pas et comment on peut l'aborder pour être plus efficace pour que ça fonctionne parce qu'il suffit pas de mettre en place une tâche pour que ça soit magique, y a rien de magique ; c'est sortir de la

magie de la tâche, je crois que, y a le faire faire sans tarder et y a la magie de la tâche ; c'est pas parce que j'ai vu une situation en formation, soit en danse, soit...que je vais y arriver de la même manière ; là le problème c'est qu'elle est pas inquiète, je pense que c'est même pas un problème de contenus, c'est qu'elle est pas animée la tâche ; là je l'anime pas la tâche : je leur ai donnée

CH 120/ mais quand on en a discuté, de ça, ça reviendra après au moment de la situation, y avait un choix de ta part, en dehors du choix de j'ai besoin de mettre mes plots, tu évoquais le fait que, on est en fin d'année de 5<sup>ème</sup> que cette situation ils l'ont déjà vécue comme tu disais tout à l'heure en hand, ils l'ont vécue, donc t'estimes que t'as pas à leur apprendre encore à faire fonctionner la tâche

F 121/ non, non, mais c'est sûr ! mais à partir du moment où ça fonctionne pas, je dois le faire quand même

E 122/ oui, il pose la question de l'autonomie aussi

CH 123/ oui, c'est absolument ça

F 124/ C'est ce que je disais tout à l'heure ; je suis pas arrivé avec cette classe à construire ce que je veux construire au niveau de l'autonomie

CH 125/ ça veut dire qu'il y a des questions là-dessus : les contenus de la construction de l'autonomie

E 126/ tout à fait, oui ; et l'autonomie au-delà des sports co, je dirais ; pour nos élèves ça veut dire quoi être autonome ? qu'est ce qu'on entend par autonomie, à travers une année, à travers plusieurs activités, ou dans l'activité

F 127/ et là, je t'entends parler et je réfléchis à ma notion d'autonomie, finalement, c'est plus sur une notion de respect, ce que j'attends d'eux c'est qu'ils soient autonomes par le respect de ce que je propose, tu vois, et ce qui me satisfait pas c'est quand ils respectent pas l'organisation que j'ai demandé, finalement, c'est pas qu'ils soient autonomes, finalement c'est qu'ils puissent faire la tâche sans que moi j'intervienne, qu'ils respectent la tâche

CH 128/ c'est un niveau d'autonomie, si tu reprends le cadre de Méard, là, c'est ce qu'il appelle auto régulation, c'est-à-dire, c'est pas encore que les élèves soient capables de se débrouiller seuls, qu'ils soient capables de faire ce qu'on leur a demandé de faire sans avoir le prof sur le dos, et eux, ben, ils ont encore besoin du prof sur le dos

F 129/ voilà, et ça concrètement dès le départ, je sais qu'avec cette classe je l'ai pas construit, dès que tu vois la vidéo, tu vois que c'est pas construit, la façon dont ils arrivent ; c'est pas normal qu'à un moment donné, tu as A qui arrive en retard, et ça arrive souvent et ça me fatigue ; c'est quelque chose que je suis pas arrivé à faire passer avec elle pourtant y a eu des punitions ; c'est pas normal que celui qui est dispensé à un moment donné vienne quand même en cours comme si...là déjà, y a des indicateurs pour moi, quand je le vois de l'extérieur, je me dis là-dessus, déjà je sens que j'ai pas créé ce que je dois créer, voilà ; y a certaines routines qui sont pas acquises

CH 130/ c'est ce que Rhéty appelle le cadre éducatif

F 131/ ouais, là il est mal posé ; il est pas assez clairement posé

CH 132/ d'ailleurs c'est une classe avec laquelle y a un projet

F 133/ oui, c'est une classe y avait un projet très

CH 134/ avec un système de points

F 135/ un système de croix géré par le prof principal qui donnait des punitions derrière ; depuis le début c'est une classe qui pose

E 136/ un contexte de classe particulier

F 137/ particulier, voilà ! Alors ils sont pas violents, ils sont pas méchants, mais par contre, ils écoutent pas, ils bavardent énormément et ils respectent pas les consignes

CH 138/ là dans l'autoconf tu disais, ils font pas ce que je demande, je le vois, mais tu as décidé de ne pas intervenir, tu fais le choix de laisser filer parce que

E 139/ pour pas t'épuiser

CH 140/ parce que tu veux pas t'épuiser

F 141/ je veux pas prendre du temps là-dessus...en plus si t'analyses les contenus qui sont très maigres dans ce que je propose là dans l'échauffement, dans la mise en train, ma réaction est logique, je vais pas perdre du temps, beaucoup de temps sur quelque chose où je fais passer peu de contenu, tu vois, donc bon, ils ont pas fait, c'est pas grave ; de toute façon, y avait pas énormément à apprendre là-dessus, donc c'est pas grave , on passe maintenant sur ce que j'ai envie de leur apprendre

F 142/ là juste, l'idée normalement, et ça a bien fonctionné après, l'idée normalement c'est ils arrivent, avant de rentrer dans le vestiaire ils passent, ils voient l'équipe, y en a un qui va prendre les chasubles, ils les mettent, ils vont faire l'échauffement, quand l'échauffement est fini je les appelle, ils se mettent pas couleur, ça c'est l'idée, sauf que bien évidemment, j'arrive, je m'aperçois au moment d'arriver, putain, j'ai pas le scotch ; donc je peux pas afficher, donc ils peuvent pas le voir avant, donc à ce moment-là après je peux pas le poser sur la table parce que ils vont tous arriver autour de la table et ça fonctionne pas et donc du coup je vais passer du temps à remettre en place mes équipes parce que j'y vois pas clair, je sais pas où ils sont les gamins ; alors que même s'il m'en manque un que j'ai déjà les couleurs, je leur demande juste vous vous rangez, comme ils font en file indienne et je sais où il en manque un et là toi tu passes là et puis on n'en parle plus

E 143/ c'est un moment de transition ça

CH 144/ oui, ça fait partie de ces moments

E 145/ moi, j'appelle ça un moment de transition ; c'est-à-dire comment tu vas t'organiser entre la première tâche et la deuxième ; c'est les moments que j'appelle les moments un peu critiques, parce que c'est là que

F 146/ c'est là où

E 147/ oui, donc on repart sur autre chose donc heu, c'est des moments de transition qui peuvent déboucher sur des moments de flottement aussi

F 148/ ben oui,

E 149/ et ça pour être passé par la ZEP c'est des moments un peu critiques

F 150/ ben oui, et même si c'est pas critique c'est des moments désagréables pour le prof parce que il pédale ; tu le sens bien que tu perds du temps pour rien là

CH 151/ et tu dis à ce passage, là, tu dis que t'es en souffrance, tu vois tu parles de souffrance

F 152/ oui, oui, je suis pas bien

CH 153/ t'es pas bien, t'es dans une relation conflictuelle parce que tu forces le trait, t'es contre nature, enfin tu utilises des termes comme ça qui montrent que t'es pas à l'aise

F 154/ j'ai tendance d'être plus dans une relation...pas affective

E 155/ si, si

F 156/ tu vois une relation plus amicale, plus positive, avec eux, parce que y a l'historique et parce que y a aussi ma...ma situation à ce moment-là, parce que je suis fatigué, parce que je suis pas bien, sur l'année, j'ai pas construit ça, donc je suis dans une relation conflictuelle et ça me convient pas du tout, mais vraiment pas du tout

E 157/ au niveau affectif, oui, je vois bien parce que la classe que tu avais amenée là les 6<sup>ème</sup> ils étaient bonnards et puis, on voyait que ça passait bien dans le stage ; là je te sens pas dans cette relation

F 158/ non, non, là je suis dans le conflit et je sais, en le disant que ce que je donne en étant contre nature comme ça, ça passe moins que quand tu le donnes en plaisantant...sauf que, soit cette classe, soit moi cette année, je suis, j'arrive pas à passer là-dessus, j'arrive pas à accepter de bavardages ou des désorganisations que peut être j'aurais plus acceptées avant ou peut être que j'avais pas sur d'autres classes, je sais pas ; j'arrive pas à l'avoir, donc je suis un peu colonel quoi et ça fonctionne pas, voilà

E 159/ ça fonctionne pas parce que c'est pas tes conceptions ou parce que le contexte fait que peut-être il faudrait avoir une autre stratégie d'intervention

F 160/ ça fonctionne pas parce que ça me colle pas et ça colle pas à l'activité...la pratique d'une activité physique et sportive c'est avant tout une pratique de plaisir, de sensation, on est dans la sensation, à un moment donné, en abordant les consignes comme ça, je me coupe, j'ai l'impression que je le coupe de ce côté plaisir parce qu'ils sentent que c'est imposé, en plus, ça prend pas de sens, tu vois, ils se retrouvent contraints et comme c'est une classe qui en plus a e soucis scolaires pour certains et des soucis à respecter, si ils prennent pas plaisir, non, je vais pas le faire, donc là-dessus, et derrière, je rajoute des erreurs de débutant qui font que mon organisation, me permet pas de gagner du temps sur ces moments pas agréables, je peux pas les mettre en place, donc je passe beaucoup de temps à faire quelque chose qui normalement devrait en prendre peu

E 161/ c'est ce que tu disais, le système des croix c'est au niveau de leur comportement et de leur attitude ; ça te gonfle

F 162/ ça me gonfle parce qu'ils écoutent pas, parce qu'il y en a qui bavardent, et alors finalement, y en a pas beaucoup...

E 163/ non mais, moi j'ai entendu, y a ce que t'as dit et ce que t'as pas dit ; moi il me semble que t'as dit « faut que je recommence par le système des croix », te connaissant, ça te...

F 164/ ah ! ça me gonfle

E 165/ ça te prend la tête

F 166/ ah ! mais c'est un système qui me gonfle

CH 167/ la façon dont tu le dis, on pourrait se dire est ce que c'est toi que ça gonfle ou est-ce que tu leur fais le cinéma, genre, on va pas retomber...

F 168/ y a les deux, dans l'idée, c'est attention, je mets des croix donc gare à vous et puis, bon, ça me gonfle...tu perds du temps encore à mettre la croix, à aller la rapporter derrière, donc j'espère, rein qu'en leur disant ça que ça va suffire (*rires*)

E 169/ ils ont construit des règles, ils s'asseyent, en file indienne

F 170/ oui, en sports co c'est le minimum

E 171/ moi je leur demande pas qu'ils ils s'asseyent en file indienne, par exemple

F 172/ ah oui ! moi, j'en ai besoin

CH 173/ c'est-à-dire ,

F 174/ j'ai besoin de voir les équipes pour voir si j'ai pas fait une erreur, s'il m'en manque pas un, si, voilà

CH 175/ ça te permet toi de comptabiliser

F 176/ de comptabiliser, de bien me rappeler qui va jouer où et voilà ; je sais quand j'ai mes 6 équipes en face, que c'est eux, eux et eux qui vont sur le terrain qui est là-bas et eux qui vont là ; tu vois ça me permet à un moment donné de pas perdre du temps, en disant attend toi, oui

CH 177/ parce que pour savoir qui va jouer sur le terrain 1, sur le terrain 2, c'est préparé d'avance ?

F 178/ oui, là d'autant plus qu'il y avait un problème par rapport à la caméra,

CH 179/ mais c'est pas toujours les mêmes trois équipes qui

F 180/ non, d'une séance à l'autre, ça brasse, on tourne

CH 181/ c'est des équipes hétérogènes et donc là on a bien vu qu'il faut que tu les aies devant toi, comme tu viens de nous dire ; c'est pour vérifier que t'as bien 3 jaunes, 3 rouges, 3 bleus ou c'est...j'essaie de voir quelle fonction ça a

F 182/ non, c'était ça, pour l'organisation, pour être sûr que j'ai le bon nombre, j'ai pas fait une erreur sur les équipes...alors simplement pour les équipes, dans cette classe, y a peu de filles et beaucoup de garçons, c'est une classe de 27, avec 10 filles, je m'étais posé la question ; souvent, alors que je le faisais pas au début et puis, j'y étais revenu, souvent je séparais les filles et les garçons

E 183/ mmm, mmm

F 184/ parce que je trouve que ça fonctionnait mieux, et là quand je réfléchis à mon organisation ; ça m'ennuyait parce que je me retrouve avec un groupe de 10 et c'était pas assez, c'était pas assez pour animer et je me retrouvais avec un groupe de 17 c'était trop

E 185/ et leur niveau ? alors, y a certains garçons qui sont en difficulté, et y a certaines filles aussi ; allez, un, deux garçons en difficulté, un garçon en difficulté, grosse difficulté et les filles, y en a deux, trois et donc, j'ai choisi de faire des équipes de trois, en essayant de mettre une fille avec deux garçons, en me disant qu'en plus, en équipe de trois, normalement, ils peuvent pas le mettre à part, ils sont obligés de passer par elles s'ils veulent à un moment donné

E 186/ oui, c'est un petit peu l'avantage de la situation

F 187/ donc voilà, avec une autre répartition de classe, j'aurais certainement agi différemment, j'aurais séparé

CH 188/ et toi, tu sépares, à ce niveau de jeu, Eddy ?

E 189/ moi je sépare à ce niveau de jeu par rapport à la vitesse de jeu, parce que y a des vitesses qui font qu'à un moment donné, les filles vont pas pouvoir répondre à la vitesse de certains garçons et y av y avoir beaucoup de pertes de balles effectuées par les filles et ça va les enfermer encore vers une non possibilité de toucher le ballon ; donc moi, j'essaie d'alterner les situations mais j'aurais privilégié quand même le jeu moins rapide et le jeu plus rapide parce que si je mets quelqu'un de moins rapide dans un jeu plus rapide, il va être noyé; il va être noyé si on est vraiment dans une situation d'opposition avec match, où là y a le jeu qui prime sur l'enjeu et donc heu ...l'enjeu qui prime sur le jeu, enfin, les garçons qui veulent absolument gagner et les filles qui veulent être plus sur l'échange, donc après derrière ça va...je sens que l'estime de soi de certaines fille va décroître si je les fais jouer avec des garçons plus forts

CH 190/ il leur dit exactement le contraire de ce qu'il vient de dire mais ils mouffent pas, c'est quand même extraordinaire, y en a pas un qui te dit « monsieur, on redonne ou on redonne pas ? »

E 191/ c'est une caractéristique de classe : ils sont passifs hein, ils sont passifs et...je crois que le contexte de classe fait que, à la limite tu dirais autre chose, ils écoutent pas

F 192/ non, non, c'est ça, ils écoutent pas

CH 193/ ils sont sages pourtant

E 194/ ah oui ! ils sont sages mais ils écoutent pas ; c'est une caractéristique de classe ça, vraiment

CH 195/ quand tu dis c'est une caractéristique de classe

E 196/ et ben t'as des classes où t'as des gamins qui écoutent pas ; je sais que selon les caractéristiques de casse, je vais être plus frontal, moins frontal et à partir de là, dans ma manière de donner les consignes aussi, ben je vais pas m'y prendre de la même manière ; sur ce type de classe, moi, je prendrai des élèves debout en activité, tac on voit, aller, on peut faire ça, on peut faire ça, on peut faire ça,

F 197/ c'est ce qu'on fait après

E 198/ en démonstration, parce que sinon, ils écoutent pas et comme le message passe pas, y a rien qui passe, donc on va faire, vous allez regarder ce qui va, ce qu'ils font, c'est l'habitude de la ZEP à un moment donné les gamins ils comprenaient pas ce que tu disais, il fallait faire faire, on fait faire puis après on régule

F 199/ là, mais là je suis partagé par deux sentiments quand tu fais ça ; après je remonte, si mes souvenirs sont bons, on en mets deux et on re explique, il me semble ; mais, ils sont pas à l'écoute... et je veux qu'ils deviennent à l'écoute ; est ce que je vais y arriver, si à un moment donné je les mets pas dans une position d'écouter ; tu vois, et c'est pour ça que je dis après je suis dans une relation de conflit, parce que, je sais que je vais les asseoir devant moi, je sais, je sais, quand je disais c'est douloureux, c'est ça qui est douloureux, je sais que je parle à un mur, que je parle à des élèves qui écoutent pas, tu vois... après, moi, je me dis, mais bêtement peut être hein, mais je me dis, à un moment donné, il faut qu'ils arrivent à m'écouter

E 200/ oui, tu peux avoir une stratégie Don quichotte aussi, face à un mur, c'est peut être, la stratégie c'est peut-être de le détourner

F 201/ du coup je le double, mais, tu, tu, tu, tu, tu perds du temps, tu vois

CH 202/ et c'est vrai que dans la discussion c'est bien venu, tu disais mais moi, je veux pas lâcher là-dessus, c'est pas à, c'est à eux de venir, c'est à eux de rentrer dans... dans ma logique d'attente, et donc on sent bien que ça c'est quelque chose qui est dur quoi

F 203/ oui, c'est dur mais en plus j'y tiens, je trouve que dans le rôle de l'élève, et alors là on est sur un savoir transversal en plus ; ils doivent absolument être capables de se poser et de se concentrer ; d'autant plus en EPS où les temps de rassemblement sont pas longs par rapport au reste ; où en plus souvent les consignes c'est capital de les prendre, parce que généralement c'est des consignes orales ; de temps en temps y a des fiches mais généralement c'est des consignes orales et c'est des consignes en plus qui font influencer sur le fonctionnement de tout le groupe, c'est-à-dire pas que de l'élève qui écoute pas la consigne comme sur un devoir de math, mais là il influe sur tout le monde et pour moi c'est important qu'ils sentent ça ; ils sont dans leur boulot d'élève

E 204/ ben, on peut discuter là, on discute hein, parce que, moi il me semble qu'en EPS, c'est l'activité motrice qui va primer, et s'ils sont en activité motrice très très rapidement, ils vont réguler et ils vont comprendre ; ils vont mettre en place plus rapidement peut être les consignes que tu veux faire passer et on sera moins sur une activité de prof lambda, français, math, histoire géo, on sera sur l'activité motrice ; donc, je comprends ta préoccupation, hein, moi je la comprends hein, dans un travail interdisciplinaire, on veut avoir des objectifs communs, mais moi j'oublie pas que, à la limite, je suis prof d'EPS et c'est l'activité motrice qui va primer ; donc si ce mode de fonctionnement marche pas, si j'ai un mur, c'est pour ça que je préfère détourner, mettre vite, faire faire sans tarder encore ; c'est ça, par rapport à ma tâche, et après on régule

F 205/ oui mais, là, devant moi, sans activité, donc sans rien qui perturbe, assis, ils écoutent, qu'est ce qui me garantit que dans l'activité, je les arrête, ils vont venir autour de moi, debout, moi je te dis rien ; s'ils ont en plus des ballons dans les mains, d'accord, si en plus ils étaient éparpillés aux quatre coins, ben je suis pas sûr d'avoir plus l'écoute, tu vois, je suis pas sûr

E 206/ mais moi je suis pas persuadé non plus que tu auras moins d'écoute

F 207/ (rires) ouais ça c'est possible, tout à fait possible

E 208/ après c'est une histoire de choix, hein, c'est un choix : est-ce que je suis sûr du transdisciplinaire ou est ce que je vais être sûr du disciplinaire ; quitte à ce que je sois sûr du disciplinaire pour venir plus tard après sûr du transdisciplinaire ; je sais pas, c'est des stratégies encore, je réfléchis par rapport au contexte de classe ; c'est, je me rappelle les élèves de ZEP quand ils comprenaient rien à ce que je disais, plus je parlais et moins ils faisaient, ils faisaient quand on faisait l'activité

CH 209/ après tu peux t'interroger aussi, sur les modes de régulation : c'est-à-dire, en gros s'ils ont pas tous compris parce qu'ils ont pas tous écouté tous ensemble, peut-être qu'ils écouteront mieux à 6

F 210/ oui, après, en repassant derrière ; c'est ce qui va se passer d'ailleurs sur la situation où je suis obligé de repasser

CH 211/ et de toutes façons on est obligé de repasser

F 212/ oui, oui, de toutes façons on est obligés

E 213/ et en même temps, moi quand je vois ce type de classe, parce que c'est particulier ; c'est sûr que quand on n'est pas en forme, on a du mal avec ce type de classe ; il faut que tu sois en forme, il faut que tu aies une stratégie bien pensée, il faut que tu aies anticipé sur plein de choses, c'est pas facile, et c'est encore plus difficile par rapport à ce contexte, c'est-à-dire c'est un ventre mou, c'est tout mou, ça réagit pas et quelle stratégie on va adopter là ? et moi je dis, c'est pas simple hein

F 214/ et c'est là que moi je dis qu'il faut être un bon animateur, voilà ; je pense que, là tu es là si tu animes bien ; là clairement, je prends peut être pas les bon choix

E 215/ j'ai pas dit que tu

F 216/ non, non, non

F 217/ je veux pas rentrer dans ce jeu là, mais peut être qu'avec ce type de classe, il faut que je l'accepte peut être...va savoir

E 218/ l'histoire c'est peut être détourner pour pouvoir revenir : partir de ce qu'ils sont pour aller vers ce qu'on voudrait qu'ils soient ; l'idée c'est, y a la posture de l'enseignant c'est les élèves, le prof, le prof il parle, ils doivent écouter, le prof parle, on n'écoute pas, qu'est ce qu'on fait ? Attention, je vais vous tomber dessus, les croix, etc...ou alors on a des stratégies de OK, je pars de ce qui peut les mettre en activité et puis je vais essayer de revenir sur l'écoute et pour qu'ils aient une estime de soi et que l'écoute...avoir des objectifs moins poussés, qu'il y ait une petite écoute et que ça s'effectue à travers l'activité motrice ; recentrer sur l'activité motrice et puis voir un petit peu le type d'écoute qui peut y avoir par rapport à l'activité motrice pour donner du sens peut être à l'activité ; je sais pas, c'est une question que je me pose hein...en réfléchissant, c'est facile hein, je suis pas toi avec tes élèves hein parce que je sais pas comment j'aurais réagi moi avec ce type d'élèves hein, donc les stratégies sur l'année ou autre

F 219/ moi je sais pourquoi je le fais pas ; je sais pourquoi je les mets là devant moi...parce que c'est rassurant

CH 220/ c'est-à-dire ?

F 221/ ben c'est rassurant, je sais qu'ils sont là et que normalement, ils dévieront moins là, que s'ils sont en train de...en activité motrice, voilà parce que de passer des consignes comme ça, ça m'arrive dans d'autres classes, tu vois, ils sont en train de faire, j'appelle, venez on bascule sur autre chose, voilà...là j'ai toujours l'impression qu'il va se passer un événement dans mon dos qui va pas me convenir donc la relation de confiance, je l'ai pas

CH 222/ t'as besoin de maîtriser

F 223/ j'ai besoin de les maîtriser, comme un prof devant une classe ... après c'est à mettre en relation avec tout le contexte personnel, lié à ma fatigue, lié au vécu avec la classe, tout ça

CH 224/ oui, l'historique c'est important

F 225/ oui, c'est important, mais ça met pas en situation de réussite par rapport à la classe, et sur tous les niveaux, parce que, moi je le vit mal, je sens qu'on n'est pas dans une relation agréable, les gamins, on va le voir, ils donnent pas le meilleur d'eux ; ils sont vraiment au minimum de la tâche et j'ai pas eu les transformations que je souhaite avoir, ou peu en tout cas et eux ils prennent pas du plaisir avec moi, donc le choix est mauvais sur toute la ligne ; ça, au niveau de l'ergonomie du travail, c'est peut être intéressant aussi de savoir, quand on est dans une situation avec une classe très difficile et quand on est fatigué, et c'est un métier où on a besoin d'être en forme, quelle stratégie je dois adopter pour être le plus efficace possible

CH 226/ c'est ça, quand on dit usage de soi, économie de soi, à un moment donné peut être c'est de lâcher, ou de contourner

F 227/ et là c'est vrai que naturellement, tu te dis, tu vas les avoir devant, ça va être calme et tu as pouvoir passer des consignes tranquillement...et c'est peut-être pas le cas ; ça je l'avais pas aperçu, ça

CH 228/ quand tu dis ça je l'avais pas identifié

F229/ j'avais pas identifié qu'il fallait.... aborder différemment la relation avec la classe en fonction de son état, qu'il faut arriver, des fois....mais pas que du contexte de la classe, quoi

CH 230/ oui, de soi...

F 231/ voilà , de soi, de la relation avec la classe...

E 232/ on est dans le contexte là

F 233/ et , si ! j'ai identifié parce que, si tu veux, y a des jours où on l'aborde pas de la même façon, donc on s'adapte par rapport à son ressenti, mais ce que je viens d'identifier là, c'est qu'on peut réfléchir sur, à la rigueur...un éventail de modes de fonctionnements

E 234/ des stratégies

F 235/ voilà, des stratégies des stratégies d'intervention qui peuvent correspondre à différents types de classes, mais aussi à soi

CH 236/ se mettre en sur régime ou en sous régime, selon que...

F 237/ et puis à différentes relations que tu as avec la classe : si je rentre en relation de conflit avec une classe, et que ça me convient pas, qu'est ce que je peux faire pour en sortir ?

E 238/ donc tu veux faire un passe et va à partir de la zone, une fois qu'ils sont arrivés en zone avant, ils reviennent par là ; passe et va, c'est ça que tu veux créer ?

F 239/ c'est pas une obligation, c'est pas une obligation

E 240/ mais pour sortir, pour faire une mort subite, il faut qu'ils fassent un passe et va ?

F 241/ alors y a trois possibilités : soit ils marquent 2 paniers, alors toujours avec la consigne, pour avoir le droit de marquer un panier, je passe par la zone,

E 242/ donc c'est la première modalité

F 243/ deuxième modalité 4 tirs

E 244/ 4 tirs

F 245/ ou, un bingo et le bingo c'est un passe et va

CH 246/ son organisation des rotations des équipes est complètement différente de la tienne

E 247/ oh oui, tout à fait ; ben, je pense qu'il a fait un autre choix, il est parti sur la mort subite

CH 248/ la mort subite c'est dans le bingo, parce que après comment tu appelles ça ? le roi du court ?

F 249/ le roi du court , oui, c'est celui qui gagne qui reste

CH 250/ c'est-à-dire que si tu veux, toi tu les fais jouer au temps et après y a une rotation : les bleus contre les jaunes, les jaunes contre les verts, les verts contre les bleus

E 251/ avec un double score, oui

CH 252/tandis que là, ils sont dans un système tout à fait différent, c'est-à-dire, la tâche s'arrête jamais finalement

E 253/ tout à fait, oui ; ben , il est sur 3 modalités mais moi je me pose la question par rapport à son contexte de classe : 3 modalités, ça risque d'être difficile , en même temps ; premier niveau , on est en 5<sup>ème</sup>, les modalités, si j'ai une classe qui tourne bien, moi c'est vrai que les modalités en badminton ça va bien tourner, en sport co, moi je pense que, les modalités il faut que je sache, quelle est ma première modalité, quelle est ma deuxième, quelle est ma troisième après, que je les identifie et, peut-être que 3 modalités en même temps c'est quelque chose de difficile ; enfin j'ai pas vu la suite, mais ça me semble, au regard de l'activité sport co où y a plein de choses différentes, y a des incertitudes événementielles et de temps, voilà ça me semble un petit peu, heu...la tache elle me semble, bien et cohérente, transférable du badminton au sport co, mais y a des conditions préalables je pense à construire ; parce que, le contexte... moi, j'ai une classe qui est très scolaire, je pense que j'aurais pas fait ce choix là...au regard de la spécificité de l'activité sport co parce que y a tellement de choses à faire tellement d'organisations, tellement de

F 254/ moi ce qui m'intéresse à un moment donné dans cette situation : d'abord c'est qu'elle est structurée en fonction du but de la tâche, d'accord ? donc en terme d'efficacité, s'ils sont efficaces, ils en récoltent le fruit directement...ils le voient directement ; ils ont marqué, ils ont tiré, ou ils ont fait un bingo, ils ont le résultat, ils restent sur le court ; ça c'est une première chose, la deuxième chose, c'est que l'équipe qui va se sentir moins concernée par le jeu et qui est pas spécialement motivée par les taches annexes, elle peut très rapidement re rentrer en jeu ; donc eux, ça les accapare un peu plus, ils doivent être prêts ça entrer en activité rapidement

CH 255/ et les taches annexes elles tournent aussi : quand je sors, je prends un sifflet...

F 256/ y en a un qui arbitre les fautes de contact et de reprise de dribbles et y en a un qui arbitre le marcher

E 257/ on va voir ; enfin moi c'est a priori, j'ai pas vu après mais au regard de la spécificité du sport co, confronté aux élèves, c'est vrai que c'est complexe, hein, y a beaucoup de choses à voir, donc c'est vrai que la tâche en elle-même, au niveau théorique elle me semble intéressante, mais il me semble qu'en sport co, par rapport au badminton, y a peut-être des étapes à construire

CH 258/ pourquoi tu compares au badminton ?

E 259/ parce que c'est

CH 260/ parce que le roi du court c'est une forme de pratique empruntée aux sports de raquette ?

E 261/ oui, c'est Nicolas M qui propose ça comme situation : 3 modalités pour pouvoir éliminer sur mort subite, donc 1<sup>ère</sup> modalité, 2<sup>ème</sup> modalité 3<sup>ème</sup> modalité, tu transfères après en sport co, tu te dis c'est quelque chose d'assez simple, direct, qui peut motiver les gamins, à part que là, quand t'es en relation duelle c'est bien mais quand t'es en 3 contre 3, y a des rôles à organiser, enfin y a plein de choses à voir, hein, c'est lourd...c'est coûteux ... c'est lourd, c'est coûteux et pour que ça tourne, il faut vraiment être présent aussi

F 262/ ouais, moi ce qui m'intéresse c'est qu'ils sont obligés d'être attentifs, mais bon...

E 263/ je sais pas, j'essaie d'analyser le type de taches proposées en badminton et pourquoi ça peut être très difficile en sports co de transférer ce type de tâche

F 264/ moi je l'avais pas pris du bad ça ; ça l'époque, quand j'enseignais un peu le tennis, je le faisais à un contre un et sur un stage de FPC, justement, on avait vu ce système pour qu'il y ait des rotations rapides et dans mon cycle de hand ball, où on était 27 sur un terrain de hand ; on jouait sur demi terrain, on fonctionnait aussi comme ça, avec des rotations, nombre de plots

E 265/ et ils y arrivaient ?

F 266/ oui, ça fonctionnait

E 267/ modalité ?

F 268/ ça fonctionnait

E 269/ modalité prioritaire ? c'était quoi ?

F 270/ c'était les tirs cadrés, le gardien touche à 2 mains , les buts et bingo, tir seul face au gardien

E 271/ ils veulent pas montrer non plus...c'est mou, mou

F 272/ et pourtant, y a des bons sportifs dedans, y a des gamins qui ont des capacités

E 273/ alors est ce que c'est parce que c'est en début d'après-midi ? ça change aussi au niveau de l'attitude des élèves ; moi j'évite au niveau de emplois du temps de mettre des 4<sup>ème</sup> ou des 3<sup>ème</sup> en début d'après-midi....

F 274/ moi je pense que je suis responsable de leur, je pense que dans la relation qui a été assez conflictuelle...tu vois ce que je te disais tout à l'heure, voilà ; je pense que mon type de relation a amené de élèves qui du coup ont mois envie

E 275/ moi je pense que tu as un sentiment de culpabilité, alors que je vois pas pourquoi, tu aurais un sentiment de culpabilité

F 276/ ben, parce que c'est moi qui agis sur eux quand même

E 277/ oui, t'agis sur eux, donc heu... t'agis sur eux donc une fois sur deux heures, une fois sur une heure, dans la semaine où ils ont 10 autres ; 9 autres professeurs, si tu veux ; à un moment donné, il faut rester modeste aussi par rapport au type d'élèves qu'on a en face de soi ; adopter des stratégies plus prometteuses que d'autres...et encore, je suis...mais attends, c'est pas évident avec ce type de classe : tu parles ils sont mous, tu veux leur faire démontrer, ils sont mous ; c'est pas évident hein

CH 278/ et si tu leur proposes allez, on fait un match, ils rentrent plus vite ou c'est pareil, ils sont apathiques ?

F 279/....c'est apathique aussi

E 280/ ah oui, oui

F 281/ je pense que c'est apathique aussi, je leur ai pas proposé de faire un match ; ça a été souvent apathique. En badminton, où on fonctionnait sous forme de défis, ben ça fonctionne avec certains et y a une majorité qui venait pas prendre les défis ; j'étais obligé d'aller les prendre pour les relancer...mais, y a des gamins qui ont un énorme potentiel physique, y a des gamins scolaires, et donc, je suis pas responsable de tout, mais je sais l'influence que je peux avoir sur la classe, et là, clairement, j'ai pas réussi à me les mettre de mon côté ; voilà ! là j'ai pas été/

E 282/ tu te fouettes parce qu'affectivement, tu arrives pas à

F 283/ non non , je me fouette pas parce qu'affectivement, c'est pas la relation affective ; si affectivement je suis pas satisfait mais que ça fonctionne, je suis ravi ! j'essaie de trouver les codes du fait que ça fonctionne pas

CH 284/ la classe elle a pas été enrôlée

F285/ voilà, y a pas eu d'écho ; on n'a pas construit de relation, et c'est quand même une relation éducative et là pour moi y a pas de relation, donc derrière ça répond moins bien

E 286/ moi, il me semble, je sais pas hein, c'est, on réfléchit par rapport à ce type de classe ; c'est un le métier d'élève n'est pas.... Difficile ! vous allez essayer d'avoir une stratégie collective ....T'as essayé d'y aller de manière frontale, de chronométrer le temps de mise en activité ? de se dire voilà, vous avez trente secondes pour vous mettre en activité, voir l'activité, heu...être colonel à la limite ; est ce que t'as essayé d'être frontal comme ça, en chronométrant, le temps d'activité, le temps de mise en place, le temps de...

F 287/ pas en chronométrant mais des stratégies en frontal comme ça, y en a eu hein, , y en a eu dans le cycle de...de saut en longueur...y a...y a....voilà

E 288/ et alors qu'est ce que t'en retires, de ce type de stratégies

F 289/ et, je sais pas moi, je cherche hein...ben j'en retire, écoute, pour preuve, heu...les stratégies des croix mises en place avec l'ensemble des professeurs, au début c'était 3 croix : un devoir ; quand on a mis ça en place on s'est rendu compte que avec 3 croix c'était trop ; y en a encore qui avaient 30, 40 croix dans la semaine, donc on a diminué à 2 croix un devoir, puis, une croix un devoir ; alors finalement ça a porté ses fruits en terme de résultats scolaire pour certains, donc tu vois là-dessus, même le bâton était dur à manier quoi, doc heu...

E 290/ et les responsabiliser par rapport à leur métier d'élèves : « vous avez mis 3 minutes au lieu de 30 secondes pour vous mettre en place », je sais pas c'est de questions de...votre métier d'élèves...c'est pas simplement les, leur dire, les mettre au garde à vous, c'est les responsabiliser par rapport à leur métier d'élèves, parce que là, c'est pas des gamins qui sont rebelles

CH 291/ ils sont pas turbulents

E 292/ ils sont apathiques

F 293/ non, ils sont pas turbulents, ils sont apathiques...j'ai passé une demi-heure de séance où on a discuté avec eux, une demi-heure où je leur ai dit que ça me convenait pas ; c'était en début d'année : j'aimerais comprendre pourquoi, pourquoi vous écoutez pas, pourquoi vous faites pas quand je propose quelque chose ; au bout d'un moment, ils en ont déduit que j'étais trop sympa, tu vois

CH 294/ ils avaient besoin de plus de contraintes

F 295/ ils avaient besoin d'avoir plus de contraintes ; je leur ai dit, c'est quand même pas très agréable, quand on en est là, donc il a fallu mettre plus de contraintes derrière et malgré ça, évidemment c'est pas bien accepté

E 296/ moi, si tu veux Fred, j'avais un peu d'états d'âme par rapport à ça, maintenant j'en ai plus hein...c'est-à-dire, je vois des gamins...je les renvoie sur leur métier d'élèves, je suis désolé, t'es ici, ils veulent pas faire, ils sont apathiques, parce que c'est les caractéristiques des gamins cette tendance hein, ben je suis désolé, ici t'es là pour bosser : les mettre au travail d'abord et après

F 297/ mais s'il dit non

E 298/ Ben, je suis désolé, s'il dit non, je suis désolé, t'es ici, tu dois faire ton métier d'élève ; s'il dit non, ben sur le côté, il va sur le côté, tu vas me copier le coin du collégien, je vais essayer de le contraindre d'une certaine manière, mais à un moment donné, on a un refus latent, je suis désolé, il faut se mettre en activité : ici, c'est l'activité motrice qui prime et si tu te mets pas en activité motrice, c'est ce que j'ai eu avec mes 3<sup>ème</sup> cette année, il a fallu que je rentre en conflit...et oui...et oui....

CH 299/ après ce qu'on peut s'interroger, tu sais si je reprends le schéma de Durand, là, avec ordre, participation, travail apprentissage développement, en fait toi, tu voudrais que la mise au travail entraîne des apprentissage, parce que les tâches que tu proposes elles sont ciblées sur des contenus précis, et il se trouve que peut être, il suffirait, pour le moment, il faut d'abord obtenir la participation ; alors peut être que des tâches plus simples, si tu veux, moins heu...plus globales, plus...des tâches qui permettent la participation des élèves, quoi, tu vois

E 300/ et une variable...deux variables

CH 301/ genre du jeu dirigé, donc une situation plus...plus proche, si on reprend les boucles d'Ubaldi, plus proche de la situation de référence quoi...

F 302/ mmm, mmm

CH 303/ parce que t'es en anticipation sur des objectifs d'apprentissage, et ils sont pas encore suffisamment en train de faire, peut-être, hein...ça peut être une hypothèse, qui ne prend pas en compte le...enfin, qui ne

prend pas en compte, qui n'amène pas à changer, au niveau du relationnel ; c'est-à-dire, ça permet de rester sur certaines de ses positions

F 304/ mmm

CH 305/ en essayant d'acquérir la participation des élèves peut être, c'est peut être ça que... autre outil

F 304/ oui, je vois ce que tu veux dire, je sais pourquoi je le fais pas... parce que ça me satisfait pas c'est une mise à, en fait c'est de l'animation quoi j'aurais l'impression que je suis dans l'animation

CH 306/ c'est un passage par... autre outil : si on n'est pas sur l'activité du prof, l'activité de l'élève : tes élèves, ils sont pas encore en act... quand tu dis qu'ils veulent pas jouer les défis, pour moi c'est des, si on reprend le cadre de Dellhemmes, on pourrait dire que c'est des élèves qui sont pas encore entrés en activité de performance et tu voudrais les faire entrer en activité d'apprentissage

E 307/ et oui... tu as sauté une étape

<Fred opine du chef>

CH 308/ et pour revenir à leur métier d'élèves, ils sont pas dans leur métier d'élèves : il faut en faire des élèves avant des pratiquants qui apprennent, quoi... tu vois

E 309/ participer...

<Fred opine du chef>

CH 310/ et ça te satisfait pas, parce que toi, t'as plus d'ambition

E 311/ oui, tu veux enseigner en fait

F 312/ oui, je veux enseigner, ben d'ailleurs, on a eu une discussion là-dessus, hein : passer du temps à réguler oui, passer du temps à organiser, c'est plus coûteux pour moi, ça c'est sur et en plus, y a un contexte horaire qui fait que sur une heure, je veux être dans le vif du sujet : dans l'enseignement rapidement ; sur une séance de deux heures, je l'aborderais pas comme ça : on commencerait par des situations plus globales pour venir après sur heu... pour augmenter la contrainte pour le élèves

<Fred s'avance ostensiblement vers la télé pour clore la séquence et revenir aux images>

E 313/ c'est une démonstration que tu fais ou c'est une explication là ?

F 314/ ...

E 315/ tu vas rester là dessus ou tu fais jouer un match et on va comptabiliser ensemble ?

F 316/ non... non, non, on va rester là dessus

E 317/ d'accord... moi je fais un match et on comptabilise ensemble je fais des arrêts sur image, sinon les gamins ils, ils mettent pas en place

F 318/ ouais, toi tu prends tes 6 personnes

E 319/ je prends mes 6 personnes, on y va, tac j'arbitre, je mets l'équipe qui joue pas, je leur donne les responsabilités, les autres viennent s'asseoir autour et on y va, on fait une simulation

F 320/ mais...

E 321/ et paf ! Qu'est ce qui se passe ?

F 322/ mais, d'un autre côté, l'organisation et la tache ils les ont vécues la semaine précédente, donc ils l'ont pratiquée, la seule différence, c'est le bingo ; voilà, c'est pour ça que je réexplique que ça, tu vois, en me disant ça suffit pas

E 323/ ouais mais, si tu veux, l'explication de quelque chose de nouveau, bon déjà le gamin, je pense en sport co, hein, les gamins classiques, quand il y a quelque chose de nouveau, ben c'est pas évident, hein, on est à

l'extérieur, ils sont, y a du mistral, on n'est pas assis sur une chaise et une table avec une écoute et 4 murs, c'est difficile pour les gamins je trouve en analysant, c'est pas évident ; une simulation avec arrêt sur image à un moment donné et un petit questionnaire : y a quoi ? Parce que sinon, tu les lances et ils font vraiment tout pour pas faire ce que tu as envie qu'ils fassent, si c'est pas organisé, si c'est pas compris ; voilà, donc là, t'es venu sur une posture d'enseignant où on explique et les élèves doivent faire ; peut-être que eux, ils ont encore plus besoin peut être de...on va voir réellement comment ça se passe ; on le met en pratique, c'est pour de faux, mais, on lance

CH 324/ et ce que t'es en train d'expliquer, tu le proposes en formation ça ?

E 325/ non...non, non, non,...non mais c'est

CH 326/ parce que ça c'est

E 327/ hyper important oui

CH 328/ parce que ça c'est...c'est faire de la tache

E 329/ mmm, sortir de la magie, ouais

CH 330/un vrai instrument pour l'enseignant quoi, c'est sortir de la magie au sens où, pour les élèves, mais pour l'enseignant c'est cette tache là je la prends et je la fais fonctionner, y compris quand on sait, quand les consignes sont un peu compliquées à apprendre au début, où la tache de l'observateur...

E 331/ si tu veux là on est en train de déterminer les besoins de formation ; parce que j'essaie de répondre aux demandes des collègues, et là, on analyse les besoins de formation.... oui, parce que là, tu me...enfin, c'est, c'est quelque chose que...

F 332/ en même temps, tu perds plus de temps aussi...enfin, non tu perds pas du temps, je me suis mal exprimé

CH 333/ tu en prends

F 334/ voilà, tu en prends, tu en gagnes

E 335/ regarde, ils sont pas assis, ils sont pas assis, tu les prends tout de suite, tu leur demande de s'asseoir les 3 équipes qui jouent pas, tu mets 3 équipes sur le terrain, tu lances, et hop , on voit comment on fait ; et ben, finalement, t'as pas pris ton temps d'explication, on apprend en faisant ; c'est vrai que y a toujours cette idée , selon les contextes de classe, hein ; y a certaines classes où je vais expliquer après on sera sur l'activité, mais de moins en moins hein, je m'aperçois que les gamins , comme on est sur une activité motrice, ils ont besoin de voir, ils ont besoin de, tu vois ? enfin je sais pas, c'est de percevoir, d'autant qu'ils sont à l'extérieur, déconcentrés, il faut qu'on lance, que ça les, ça attire l'information ; enfin je sais pas, c'est une réflexion, on réfléchit là, dans la mise en place, je sais pas, c'est pas...je dis pas qu'il faut faire comme ça hein...

F 336/ non, non, non, mais je pense c'est...certainement une bonne solution

E 337/ parce que, la perte de temps d'être assis, là, tu les mets tout de suite, allez on y va, on commence et on simule, 3 minutes, on y va poum ; si t'as un temps...un y va pendant 3 minutes ; et ceux qui jouent pas, ceux qui sont observateurs, arrêt sur image : qu'est ce qui se passe ? Il faut les questionner parce que sinon, ils font pas : « Lucile, y a quoi là ? tu mets quoi ? le plot comment ?...toi, ton rôle c'est quoi ? » tu vois, parce que sinon après c'est...quitte à le rappeler sur plusieurs séances pour qu'après ce soit routinisé, mais sur un cycle, ça suffit je crois ; il faut pas aller plus loin, en terme d'organisation des gamins, on a ce qu'il faut hein

CH 338/ mais c'est vrai qu'on a, ce que tu disais c'est, on est en fin de 5<sup>ème</sup> et en fin de 5<sup>ème</sup>, où c'est pas le premier cycle de sports co ; ça me gonfle un peu que mes élèves, je sois obligé de revenir sur des aspects organisationnels et ce qu'il disait c'est ça, j'ai pas envie de prendre du temps, je veux bien qu'ils se plantent au niveau de la motricité et mon boulot c'est de les transformer et là, je veux bien en suer, je veux bien peiner sur des difficultés motrices, mais il avait, tu as du mal à accepter

F 339/ voilà

CH 340/ de peiner sur des difficultés d'organisation,

F 341/ de passage de consignes, de compréhension de consignes

E 342/ ouais mais, un tu passes du hand ball au basket, c'est pas la même tâche

F 343/ oui, oui

E 344/ c'est pas la même tâche, c'est pas la même organisation, c'est pas le même but, donc c'est pas le même, c'est un contexte différent, même si t'avais un environnement qui était identique, c'est pas la même tâche, donc les gamins, on en discutait tout à l'heure des conditions d'apprentissage dans un contexte, dans un autre contexte, donc pour moi, pour les gamins, par expérience, je sais que c'est, c'est pas la même tâche quoi ; il faut repasser par, par le commencement d'un cycle ; ça va plus vite, mais il faut repasser, il me semble hein, et deuxièmement, s'il produit un élément nouveau, si on passe pas par une démonstration et une vision réelle de ce que c'est, les gamins, ça a pas de sens, parce qu'ils le construisent pas le sens hein ; l'intelligence formelle en 5<sup>ème</sup>, ils commencent à y entrer mais ils sont pas à l'intelligence formelle tous hein... y a ça aussi, c'est-à-dire que, lorsque, moi il me semble, l'analyse que je fais justement des gamins difficiles, c'est que des fois on donnait un verbe, deux verbes, trois verbes, ils retenaient qu'un seul verbe ; nous dans nos explications, si on met deux verbes, trois verbes, déjà, ils sont un peu paumés et ils shuntent ; alors soit après ils sont hyper agités, soit ils disent rien et ils font pas ; enfin c'est une réflexion, hein, je sais pas ; mais moi c'est...ça m'intéresse, parce que c'est vrai que, c'est des choses...c'est des problèmes professionnels ça

CH 345/ après le fait de se retrouver avec une classe qui se met lentement au travail, quand tu mets en place de ateliers et que ça démarre pas, que toi tu fais le tourneur d'assiettes, que...on l'a tous rencontré, on l'a tous rencontré

F 346/ et on se trouve vite sans aucune solution, voilà

E 347/ et ça, ça c'est important ce que tu dis là

F 348/ et oui ! parce que, le but c'est qu'ils se mettent vite en activité, tu expliques, tu re expliques et au bout d'un moment, tu sais plus...ils ont des difficultés dans la tâche, tu les as les remédiations, tu les as construites, ça je l'ai pas construit

F 349/ c'est rigolo ce que tu disais tout à l'heure, parce que là, quand je parle, je sais pertinemment que je leur dis trop de choses, donc c'est que quelque part je sais que... tu vois par rapport à ce que tu disais mais j'ai pas trouvé le mode d'opération, j'y ai pas pensé

F 350/ t'as vu, à quelle vitesse se déplacent les élèves ...on avait identifié après hein

CH 351/ oui, après la reprise en main, t'avais dit là, ils ont pas envie d'y aller

F 352/ ils ont pas envie, même là ! en fait là c'est que j'ai une perte de sens

E 353/ t'as un problème de sens, c'est quoi le problème de sens

F 354/ ben, le problème de sens, c'est qu'ils voient pas du tout l'intérêt de la situation que je leur propose

E 355/ est ce que, si t'étais sur une autre APS, tu les fais jouer, est ce que ils se mettraient en activité ? Ce type d'élèves

F 356/ je...peut être pas ! je sais pas

E 357/ moi je crois pas, je crois pas, de ce que j'ai vu et de ce que je connais des élèves depuis maintenant 20 ans que j'enseigne, je crois pas que ce type, si on analyse le contexte des élèves, ce type d'élèves ; si tu pars sur, tu peux avoir une stratégie d'entrée sur le côté scolaire : à un moment donné vous êtes ici pour être en activité, chronométrer le temps, mise en activité, leur renvoyer des indicateurs comme ça, pour leur dire voilà, franchement, il faut que vous fassiez votre activité d'élèves : participation ; avec ce type d'élèves,

mous, apathiques, où ça prend pas de sens avec nous dans la relation, une stratégie, on va dire frontale, pas se mettre en colère, mais des trucs objectifs ; je vois pas comment on pourrait s'y prendre différemment avec ce type d'élèves ; je me pose la question, je suis à t place là ; qu'est ce que je fais ? et c'est facile, je suis derrière l'écran, en analyse et je suis pas dedans ; toi t'étais dedans et c'est dur...je sais pas, parce que là vraiment en terme de logique, je pense que...ils sont pas sur la logique du prof là ; et leur logique je la comprends pas trop là

CH 358/ en tout cas, on peut s'interroger sans doute sur le sens qu'ils attribuent à cette tâche là : s'ils ont pas envie d'aller sur le terrain de basket, est ce qu'ils ont envie de passer par les triangles, quoi, qu'est ce que ça veut dire pour eux passer par les triangles quand ils ont pas envie de jouer au basket ?

E 359/ et est-ce que en hand ball ils avaient le même type d'attitude ? quand t'as fait le cycle hand ball ?

F 360/ j'ai l'impression que ça tournait mieux au hand...pourquoi j'ai cette impression là ? Qu'est ce qu'y avait de différent ? ça va me revenir, y a quelque chose de...qui est pas pareil

<à propos d'une question de Fred sur qui est à l'arbitrage>

E 361/ moi j'ai des stratégies par rapport à ça : c'est d'abord un tel contre un tel, un tel observe puis , un tel contre un tel, un tel observe , un tel contre un tel, un tel observe ; et c'est, c'est logique, c'est toujours pareil, ça balise, le temps, bon on le verra quand on verra les images hein, mais

F 362/ oui mais il faut qu'ils retiennent un tel contre un tel, il faut qu'ils retiennent la rotation

E 363/ oui mais c'est toujours pareil : jaune /orange, orange/sans maillot et sans maillot/ jaune, toujours pareil

CH 364/ là, dans cette situation, y a vraiment des formes de pratique complètement différentes, moi j'ai l'impression, ...ce qu'il y a de commun c'est de jouer sur demi terrain avec les triangles dans lesquels on va ; parce que sinon, Eddy il joue au temps, il fait des mi-temps avec des moments de régulation entre les deux ; donc le temps est balisé, les joueurs ils ont la même tâche, je veux dire que leur tâche elle dure les 3 minutes que dure le match, tandis que là avec les entrées sorties , il faut chaque fois se réadapter, moi je faisais l'hypothèse que c'était peut-être, cette situation de roi du court elle est intéressante justement pour créer de la participation si les règles sont simples : en gros si l'équipe sur le bord elle a qu'une chose à attendre, c'est de rentrer dans le match ; tu vois, il me semble ; parce que là du coup, quand je sors, quand mon équipe sort, il faut que j'aille annoncer aux secrétaires notre score ;

F 365/ non, c'est celui qui compte le score normalement qui va le donner

CH 366/ mais celui qui comptait le score, c'est celui qui doit rentrer en jeu normalement

F 367/ oui

CH 368/ donc pendant qu'il est sur le secrétaire, ça se fait pas comme ça, du coup il est pas en jeu, tu vois ça fait du

F 369/ oui, c'est un temps de retard mais, acceptable

CH 370/ de l'inertie

F 371/ c'est un temps de retard acceptable, le temps qu'il sorte quoi, c'est...ça c'est un temps de rotation, là-dessus, je veux bien passer ; après le...normalement, les plots sont au sol, donc ça doit être assez rapide : ils passent, j'ai tant de plots retournés, tant de tirs ; normalement ça doit être assez rapide ; après moi, encore une fois ce qui m'intéresse c'est que par rapport au match au temps, là ils sont vraiment structurés par rapport à ce qu'ils doivent faire ; ça veut dire attaquer la cible, voilà

E 372/ c'est ta logique ça, c'est ta logique de prof, ce que tu dis là ; est ce que c'est la logique des élèves, je sais pas

F 373/ ah ! oui, oui ! non ! non, non, non ! Sûr que c'est pas leur logique puisqu'ils vont pas le faire ; mais d'un autre côté, si je les mets au temps, ça va être la même chose : pourquoi, au temps, ils vont aller plus souvent tirer ?

CH 374/ ben, je sais pas, tes élèves ils vont tirer parce qu'ils ont envie de marquer des buts quoi ; ils vont...est ce qu'il y a besoin d'une contrainte, dans une activité sport co ? après y a différentes façons de tirer, y a un cadre règlementaire mais

F 375/ oui, mais si tu veux, ils vont tirer évidemment mais c'est pas dans une situation ; ils vont tirer parce qu'ils ont envie de

CH 376/ de gagner

F 377/ de gagner le match, et là, je leur donne la possibilité de gagner plus rapidement

E 378/ oui, mais...

F 379/ tu vois...donc pour moi c'est doublement motivant

E 380/ oui mais

CH 381/ par le bingo

F 382/ oui, par le bingo ou par des actions par rapport au temps ; alors d'un autre côté, ç'est vrai qu'en contre partie quand y a échec, ils perdent plus rapidement ; d'où la nécessité d'avoir des équipes

CH 383/ et puis ça, ce que tu dis, comme dit Eddy, c'est une logique d'enseignant, c'est-à-dire que c'est quelque chose que t'as identifié toi dans la situation, qui te fait courir, mais est-ce que ça les fait courir eux ?

E 384/ des fois on a deux logiques, notre logique et la logique des élèves et des fois c'est pas les mêmes

F 385/ oh oui, c'est sûr

CH 386/ est ce qu'ils font ce lien, dans leur raisonnement entre heu...ils comprennent bien que si ils marquent, ils restent sur le terrain, mais en plus, comme ils ont pas forcément trop envie d'y être sur le terrain...

F 387/ ah ! y en a qui sont contents de sortir, clairement y en a

CH 388/ du coup heu...

F 389/ là ils font que ça y est on sort ; voilà, mais ça, ça m'interroge hein ; mais ça honnêtement, je pense que même si c'est au temps ; ils ont pas envie, pareil mais...

E 390/ mmm,mmm, c'est sûr, c'est sûr

CH 391/ on a la caractéristique de l'inconsistance ; tu sais, les climats d'implication de élèves : ils sont en inconsistance, c'est-à-dire ...

F 392/ y en a pas un qui va prendre le dessus sur l'autre pour dire on y va,

CH 393/ oui, on n'a pas, ils sont pas dans l'application, ils sont pas dans l'enthousiasme ; ils sont pas dans la déviance au sens où, si, ils tapent un peu dans un ballon, mais enfin c'est pas...mais c'est : passivité, inconsistance ; si je mets ça en relation avec les buts que je poursuis en tant qu'enseignant, si je poursuis des buts, parce que là c'est ambitieux ce qu'il leur avait demandé : y a des buts, c'est des buts de développement qu'il poursuit , pas d'apprentissage, de développement parce qu'y a la construction d'une autonomie de fonctionnement, y a des rôles sociaux complexes

F 394/ ben j'essaie de faire ce qu'on me demande de faire dans les textes , tu vois, normalement on doit tout faire ...j'essaie de tout concilier

CH 395/ oui, mais la réalité...justement c'est là qu'on voit que la prescription c'est une chose, heu et la réalité et l'activité de l'enseignant, c'en est une autre

F 396/ j'ai 6 équipes hein, si je m'oblige pas à faire ce type de fonctionnement pour qu'y ait des rôles sociaux, pour qu'ils vivent l'arbitrage, tout ça ; si je me contentais qu'ils soient dans une activité motrice, c'est vite fait hein, les deux équipes qui sont sur le côté, elles sont là hein

CH 397/ je suis d'accord avec toi, mais, à ce moment-là, est ce qu'il faudrait pas envisager que, tout à fait, à un moment donné, on est bien obligé de mettre en place ces rôles pour que la classe tourne et pour qu'ils participent parce que sinon, comme tu dis, j'en ai deux qui jouent, moi j'arbitre, et 4 équipes assises, donc ça c'est pas la participation ; donc la participation ça passe effectivement par impliquer les élèves dans des rôles, mais à ce moment-là, est ce que la tâche, avec toutes ses variables didactiques, son système de score, etc...elle est pas pour le moment trop lourde, par rapport à...tu vois,

F 398/ ouais, je t'entends

CH 399/ ou est-ce que je veux acquérir les rôles sociaux ou est-ce que je veux acquérir la motricité escomptée par rapport au triangle

F 400/ j'essaye que tout s'imbrique en même temps

CH 401/ et oui !

F 402/ c'est pour ça que j'ai une organisation

CH 403/ tout à fait

F 404/ qui pour le coup est pas fonctionnelle, mais que je veux stable pendant tout le cycle

CH 405/ oui, oui,

F 406/ puisqu' 'on a fonctionné avec ce type de rotation pendant tout le cycle ; c'est pour ça que je veux que, y ait des rôles identifiés pour chacun et que ça tourne ; donc là-dessus, je veux que ça soit imbriqué ; alors c'est certainement pas le bon choix, enfin, là en tout cas

CH 407/ après peut être qu'il y a des étapes, qu'il faut commencer par un des objectifs ;

F 408/ il est peut-être trop prématuré

CH 409/ parce que là-dedans, y a trop d'objectifs

F 410/... après, honnêtement, alors, peut être que j'y vois pas clair dans ma tête, et que je suis en totale rupture avec ce que sont capables de faire mes élèves, je trouve pas que ça soit difficile pour eux, même en 5<sup>ème</sup> de comptabiliser des paniers et des tirs ; ça je trouve que c'est pas compliqué ; c'est une façon de noter, c'est invariable ça

E 411/ sauf qu'ils sont inconsistants...

F 412/... oui, sauf qu'ils vont pas faire les paniers et les tirs, mais, les compter ; ça pour moi, c'est, je l'identifie pas comme quelque chose de difficile ; ce qui peut être difficile, je le sais, c'est la première séance où je le mets en place et je m'attends pas à ce que ça fonctionne bien, qu'ils arrivent bien à l'identifier, je veux passer du temps après derrière pour qu'on le voie

CH 413/ c'est le bingo

F 414/ voilà ; ça le bingo, ça je sais, je le met en place, parce qu'on l'a travaillé la dernière fois je veux que ça ait encore du sens, parce que ça a du sens pour moi dans le jeu ; ça implique le porteur de balle à être toujours en activité, j'oblige pas à ce qu'il soit là et je sais qu'il peut y avoir des erreurs sur l'observation, mais ça c'est normal , j'ai pas encore passé du temps dessus ; ça oui, là y a une réelle difficulté ; pour le score, je pense pas

CH 415/ mais y a pas que le score, y a le fonctionnement de la tâche, même si c'est pas la première fois qu'ils le font, c'est-à-dire c'est un travail sur demi terrain, avec ce passage, ce retour, eux, je la discute pas du point de vue de la pertinence didactique hein,

F 416/ c'est la sienne (*rires*)

CH 417/ elle est...en plus je me permettrais pas, oulala ! mais, si tu veux c'est, je la discute du point de vue de...ergonomique avec la classe que t'as quoi, avec la classe que t'as ; à un moment donné, y a une organisation de la classe qui est pas un match en aller-retour, classique on va dire, où y aurait des points à compter selon une certaine façon de faire, heu... y a une rotation des équipes, avec le roi du court, donc y a une rotation et une demande de disponibilité des élèves pour être là au bon moment

F 418/ d'accord

CH 419/ y a tu vois, tout un dispositif qui requiert une certaine complexité,, y a des rotations, parce que quand y a 4 joueurs dans l'équipe, il faut faire des changements de joueurs

E 420/ y a beaucoup de choses

CH 421/ y a, y a, elle est, c'est complexe de ce point de vue là, c'est complexe du point de vue organisationnel, or ce sont des élèves qui sont pas autonomes sur l'organisation

E 422/ et après toi, tu vas d'un terrain à l'autre

F 423/ mmm, mmm...sans arrêt ; le but à un moment donné c'est que je sois, ou là, ou là (*il montre la périphérie des espaces de travail*), avec un regard sur les deux et que je puisse intervenir, et là je fais passer plus de temps pour réguler, ce que j'ai pas envie de faire mais que je suis obligé de faire,

CH 424/ pourquoi tu lui poses cette question ?

E 425/ parce que moi j'ai un autre type d'organisation, je suis pas dans la longueur, je vais avoir la tête gyrophare à droite à gauche, et ils sont à côté de moi, très proches et j'ai pas besoin de courir, ils sont à côté

F 426/ je voulais pas...alors, je voulais pas parce qu'ils sont nombreux, d'abord, parce que ça fait une grosse quantité sur le terrain, et parce que je pense qu'ils vont pas être capables de gérer les ballons, et j'ai peur qu'il y en ait qui fassent exprès d'envoyer les ballons de l'autre côté donc je veux qu'ils soient, que les deux groupes soient séparés,

E 427/ sécurité

F 428/ voilà, après, entre les deux, si la tâche tourne, je peux passer des consignes en faisant 3 mètres d'un côté, 3 mètres de l'autre, voilà, là elle a pas tourné ; mais je me sentais pas de les avoir tous sur le même terrain, parce que avec les ballons qui partent, y en a qui sont capables de mettre un coup de pied dans le ballon...

CH 429/ parce que toi (*Eddy*) tu t'es posé la question aussi, parce que tu as la même configuration de terrain, mais lui (*Eddy*) il choisit de les mettre sur le même terrain, et je me rappelle dans la discussion tu dis, ben c'est parce que en fait, je me retrouve dans le contexte de j'ai un terrain, dans le contexte classique, où logiquement parlant c'est plus...

F 430/ mais là c'est un choix, parce que après le stage de niveau 1 que j'avais fait l'année dernière, j'ai réinvesti cette situation là sur du hand ball, à l'intérieur avec une classe excellentissime, une classe club européen, là !

CH 431/ y avait pas de souci ?

F 432/ y avait pas de souci ! c'était sur le même terrain ; là avec eux, non ! je veux pas prendre le risque

CH 433/ puis en plus en hand, de toute façon y a pas le choix, tu vois

F 434/ oui, et puis en plus y a deux terrains, pourquoi j'en profiterais pas ? Et puis, outre les ballons, c'est pas impossible qu'y en ait un qui aille courir là-bas alors que les autres sont en train de faire la situation

E 435/ oui, s'ils sont inconsistants en plus

E 436/ c'est vrai que là, ils marchent

F 437/ l'autre terrain, il s'est mis en activité plus rapidement...eux c'est assez colossal

E 438/ c'est, c'est affolant...on est encore sur le sens

E 439/ là t'interviens sur l'observateur ?

F 440/ il était pas à sa place, je lui cours après

CH 441/ pour ces histoires de rotations, de remplacements, t'as une technique toi ?

E 442/ à chaque fois qu'ils viennent derrière le panneau ; ils sont numérotés de 1,2,3,4 : le 4 remplace le 1, le 1 remplace le 2, le 2 remplace le 3, le 3 remplace le 4, 4, 1 ainsi de suite

F 443/ j'ai fait ça après

CH 444/ et ça a bien marché ?

F 445/ oui, oui, ça fonctionne bien, mais je l'ai fait sur un match au temps, dans un autre contexte ; donc dans un match au temps c'est peut-être plus facile, parce que tu restes 2'30, y en a un qui a le chrono, à 2'30 la rotation se fait, ça marche...

#### 4.4 Autoconfrontation croisée Eddy/ collectif (sur l'activité d'Eddy)

L'auto confrontation croisée s'est déroulée en collectif restreint Les extraits présentés en verbatim correspondent à des séquences dialoguées reprenant certains thèmes saillants des auto confrontations précédentes de la dyade.

Le contenu des propos entre les séquences transcrites est précisé en italique et < entre crochets >

Etaient présents : Eddy, Fabien, Catherine, Jérémy et le chercheur

*<Eddy présente sa classe et le contexte de son établissement ; il s'agit de la 5<sup>ème</sup> leçon sur un cycle de 10 d'une durée effective de 50'>*

F 1/ Avant d'être dans une situation, on parlait de l'autonomie des élèves, tout ça, là tu leur laisses déjà beaucoup d'autonomie et ils sont capables de l'accepter : prenez les ballons, un pour deux, c'est rien hein, mais...moi si je le fais avec les miens, prenez les ballons, un pour deux, ben ça donne pas ce que ça donne là, donc ça je peux pas le faire, tu vois, donc ça c'est une règle qui est...qui fonctionne parce que ça tourne avec la classe, mais, tu vois, le degré d'autonomie là-dessus est pas le même, rien que là-dessus

E 2/ oui, moi je dirais qu'il y a plusieurs choses, y a, ça fait deux ans que j'ai les gamins, donc j'ai construit un degré d'autonomie et en même temps je l'explique aussi, c'est que je les prends toujours face à moi, on se pose, on est ici dans mon cours, un discours qui va pas durer trop longtemps, on se met en demi-cercle et on est calme, si je sens qu'ils sont pas calmes, je vais peut-être pas les lâcher comme ça aussi ; bon ça, je verrai en fonction de...là je sais que le vendredi matin, ils arrivent ils sont calmes

C 3/ en fait toi t'es obligé de leur donner

F 4/ moi j'ai deux possibilités, soit ils arrivent je leur donne un ballon, ils sont sur un temps libre et ils s'entraînent à marquer des buts, soit, si je veux leur faire faire quelque chose de bien particulier, j'attends d'avoir les ballons ; à partir du moment où y en a qui partent avec les ballons...

C 5/ t'as du mal à

F 6/ c'est beaucoup d'énergie pour les récupérer...mais, c'est même pas une remarque par rapport à ton enseignement, c'est une remarque en général, y a des degrés d'autonomie différents, et là, pourtant c'est rien mais ça, c'est déjà un degré d'autonomie

CH 7/ mais ce moment de distribution du matériel c'est toujours un moment qu'il faut...c'est un moment qui peut être délicat ; parfois il se passe bien, il a été construit...parfois, il peut l'être, c'est assez fréquent

F 8/ oui, et puis ça peut te faire réussir ou échouer une séance, rien que là-dessus hein

E 9/ c'est...moi je le mets dans un moment de prise en main aussi, pour moi c'est un moment très important dans l'acte d'enseignement .

*<Eddy enchaîne en disant qu'il peut être beaucoup plus sur les procédures avec des élèves excités, ici ce n'est pas nécessaire ; mais y a tout de même une anticipation dans la préparation du matériel : nombre de ballons, gonflés etc... > parce que sinon on perd du temps et on perd les gamins > ; la situation qui fait l'objet de l'échange suivant est celle de l'échauffement le « carré australien » >*

F 10/ moi ce qui m'interpelle, c'est ta présence, ton omniprésence, et même pendant toute la séance après, et c'est...je dis pas que c'est bien ou c'est pas bien

E 11/ oh non ! c'est un style

F 12/ voilà, mais t'as une classe qui est participative, qui est à l'écoute, qui est autonome, et là tu leur lâches rien, là, t'es dessus, t'as la main dessus et tu veux pas les lâcher ; alors je dis pas ...est ce qu'il faut ou est ce qu'il faut pas ? tu vois, mais comme on était venus à discuter d'autonomie et moi je suis tombé, je pense, dans l'effet inverse, à un moment donné ; là par contre, ils doivent partir quand t'appelles, ils font exactement, un truc bien normé, les carrés, ça me dérange pas mais à aucun moment tu leur laisses la possibilité d'être autonomes, tu vois ; es-tu dictateur Eddy, finalement ? (*rires*)

J 13 / c'est des personnalités, c'est ta personnalité

CH 14/ en même temps on va voir qu'après il leur laisse du temps

F 15/ oui après derrière y a du temps, mais là, est ce qu'on pourrait aller plus loin, sur ton type d'échauffement, en les laissant davantage autonomes et est-ce que ça dégènerait pas ?

E 16/ moi, je suis persuadé, je suis persuadé, si je les lâche là, et ben je vais pas avoir ce que je veux qu'ils fassent ; ça c'est clair, et les lâcher c'est-à-dire que... on va voir, y a une progressivité, y a des variables qui vont évoluer aussi...

*<le visionnage reprend >*

CH 17/ quand tu fais référence au bonus/ malus, c'est une règle du jeu qui est intégrée dans la situation d'échauffement ?

E 18/ c'est intégré dans la situation d'échauffement et dans la situation qu'ils vont vivre après

CH 19/ et comment elle fonctionne en situation d'échauffement ?

E 20/ quand je fais un aller/ retour, si je vais au-delà des espaces et que le ballon est perdu...toutes les pertes de balle en dehors du carré

CH 21/ mais elles sont comptabilisées où ?

E 22/ Elles sont pas comptabilisées, parce que je sais que eux, si je mets une règle de comptabilisation, un déjà il faut que je le gère ça, j'ai pas envie de le gérer, 2 comme c'est un fil rouge au niveau des pertes de balle sur tout le cycle, je pense qu'ils l'intègrent ça de donc c'est tout le temps présent, la motricité qu'ils vont produire là, elle est faite aussi pour ne pas perdre la balle qui est un des thèmes, qui est le thème central du cycle

J 23/ ton bonus/ malus, c'est un feed-back qu'ils ont en direct

E 24/ tout à fait et coté autonomie, ils sont responsables de ça

F 25/ j'ai l'impression que ça leur permet surtout de se projeter dans l'activité qu'ils vont avoir ; plus qu'un feed back, ils... ; j'ai l'impression que là c'est une alerte quand tu leur dis, vous vous rappelez du bonus/

malus ? c'est-à-dire, vous vous rappelez qu'après, quand on va reprendre la situation, vous allez avoir ou des bonus ou de malus, suivant les actions que vous faites, donc ce qu'on fait là, c'est utile pour ce qu'on va faire après, tu vois ?

CH 26/ en terme d'articulation

F 27/ voilà, en terme d'articulation, j'ai l'impression que ça peut avoir cette fonction de piqûre de rappel, c'est cohérent et ce qu'on fait là, ça va vous servir

J 28/ c'est la différence entre le prof, le prof débutant et le prof expert ; c'est que l'expert, il met en place un échauffement qui est complètement lié à la séance, au déroulé de la séance, voire au déroulé du cycle, alors que le débutant il va passer par un échauffement stéréotypé, qu'il a appris, qu'il a dans son attaché case avec échauffement articulaire, trotter, patin couffin, le triptyque là et qui aura pas forcément de liaison avec...

F 29/ mais tu peux faire un échauffement, pas type, en relation avec la séance derrière, mais peut être sans donner cette information, ça a moins de sens pour les élèves ; même en gardant cet échauffement là, où il est sur des passes où il faut pas perdre la balle, peut être que s'il rappelle pas cette petite alerte aux gamins, vous vous rappelez le bonus, le malus ? C'est pas pareil

J 30/ oui, et pas seulement dans cette situation là, tu vois dans les situations d'échauffement, par exemple

CH 31/ est ce que Fred, ce que tu es en train de dire ça change, ou ça change pas ton point de vue sur ce que tu disais juste avant, par rapport à Eddy : il lâche pas...tu vois le fait qu'il dise comme ça, c'est aussi qu'il fait une médiation

F 32/ non, non, mais, il a toujours la main dessus mais, quand je le dis, c'était une remarque ...non, qu'il est toujours là présent, et certainement qu'il faut le faire, ce que je veux dire c'est même pas sur la conception de l'échauffement, c'est pour essayer d'identifier ce qui permet d'être plus pertinent, et là la pertinence elle est évidemment dans la construction de son échauffement qui est en relation, mais ce que je veux dire c'est que tu peux construire un échauffement qui est en relation avec le reste et tu peux passer à côté, ou les gamins peuvent passer à côté parce que des fois il manque un petit truc ;

J 33/ mais à ce moment-là pour moi, c'est pas complètement construit en relation avec le reste de la séance ; si y a pas l'information qu'il a donnée dans l'échauffement, c'est que pour moi c'est pas lié, le collègue il est sur la voie de chercher les liaisons

F 34/ oui, on est d'accord

J 35/mais il introduit pas ce qui va permettre aux élèves de passer de l'échauffement à la...tu vois ce que je veux dire, y a des étapes intermédiaires

F 36/ oui, je suis d'accord,

J 37/ on n'est pas arrivé au bout,

F 38/ on n'est pas arrivé au bout, mais on peut, le non expert peut ne pas le voir

CH 39/ et le bout, c'est quoi ? Quand tu dis le bout ?

J 40/ ben là, ça va être l'évolution des variables qui va le conduire petit à petit au centre de sa séance, à la situation phare de la séance, il amène petit à petit des variables, il rappelle le fil conducteur ; il l'a fait d'ailleurs dans la prise en main, j'entendais pas bien le son mais j'ai l'impression qu'il y avait des rappels sur la séance précédente, sur ce sur quoi ils étaient en train de travailler ; donc il est déjà au moment où il les prend en main, il est déjà sur cette logique là ; qui est pour moi la logique de l'expert, c'est-à-dire que quand tu les prends en main, tu rappelles ce qui s'est passé sur la séance précédente et tu rappelles en permanence à tes élèves où tu veux aller, de façon à ce qu'ils perdent jamais le fil, alors que le débutant il est plutôt dans cette logique où j'ai pu me retrouver en danse, c'est de dire, il faut que ma séance elle passe quoi.

< le visionnage reprend >

J 41/ Ce qui est surprenant et en même temps je m'y retrouve mais j'avais pas pris conscience de ça c'est que effectivement, j'ai l'impression que je donne beaucoup, de...de l'essentiel des contenus d'enseignement dans la phase d'échauffement, et j'ai l'impression qu'il donne l'essentiel, qu'il donne énormément de contenus, que ce soit du cognitif, moteur, etc... dans la phase d'échauffement, parce que d'abord parce que je pense qu'on est dans les dix premières minutes du cours et que c'est peut-être là où il met le paquet sur cette prise en main et là je pense que les élèves ont très attentifs à tout ce qu'il dit et à tout ce qui est apport de ces contenus d'enseignement, dans cette phase là ; alors qu'après quand ils vont rentrer dans le jeu ça va être plus compliqué, il va plus être dans la régulation de ses contenus : vous vous êtes retrouvés dans cette situation, souvenez-vous ce que j'ai pu dire là-dessus, et c'est hallucinant le nombre d'informations qu'il est en train de faire passer, alors la problématique c'est que en ayant énormément de contenus, l'essentiel des contenus sur les dix premières minutes du cours ...là les élèves ils ont appris énormément de choses, et c'est...vous voyez ce que je veux dire ?

F 42/ je mets un bémol, volontairement...ils ont entendu énormément de choses, ils ont pas encore appris

*< L'échange s'engage sur les différentes fonctions de l'échauffement support d'apprentissages spécifiques mais aussi objet d'apprentissages méthodologiques ; les interlocuteurs partagent l'idée que le choix de la forme d'échauffement dépend des activités et de la durée de la leçon.*

*Le visionnage reprend et Eddy arrête l'image sur une séquence où de nombreux groupes circulent en simultanément créant une sorte de « magma » ; il évoque le risque de surcharge attentionnelle de la tâche par rapport aux ressources des élèves ; Fabien partage ce point de vue et un débat s'engage sur les sources possibles de dérive de la tâche >*

F 43/ c'est la dérive que peut avoir ta tâche, c'est les bornes qu'il faut que tu mettes à ta tâche

J 44/ mais potentiellement dans toute tâche qu'on va proposer y va y avoir la dérive, et la dérive va venir de l'élève,

F 45/ non, elle va venir du prof là

J 46/ pas nécessairement c'est la motricité des élèves, leur niveau de ressources qui va amener le magma, c'est pas le prof qui dit vous allez vous mettre en magma

F 47/ ben si il peut créer les conditions, si Eddy dans son stage il dit pas attention à ce moment-là et au départ, ne balancez pas les lignes 1,2,3 en même temps avec les 4 défenseurs tu vois, voilà, c'est là-dessus

J 48/ regarde là t'as des espaces encore libres, qui sont pas occupés par les élèves, mais c'est à ce moment-là que c'est super intéressant parce que c'est justement à ce moment-là que le prof va pouvoir utiliser et je sais que Eddy il est fan de ça c'est qu'il utilise ce genre de truc pour dire boum « débat d'idées » j'arrête la la....

E 49/ mais je l'ai pas fait

J 50/ oui mais parce que t'es en phase d'échauffement, t'as une heure de séance ,t'es comme tous les profs, t'es pas inspecteur, t'es pas assis sur le côté, t'es pas en train de regarder ton cours, on est dedans là

E 51/ bien sûr

J 52/ donc à un moment donné, y a des trucs qui vont t'échapper hein, même le plus grand des experts ça va lui échapper

CH 53/ ce que tu dis là et ce que dit Fred, c'est qu'on a une tâche il faut apprendre à la faire fonctionner, en fonction du but qu'on se donne je l'utilise en intervenant autrement dessus, ça revient sur la tâche en soi elle est pas magique, et c'est vrai que par rapport aux attentes des collègues, et en danse c'est encore plus flagrant, on est davantage sur le...par rapport à la pression des collègues qui demandent, on est sur envoyer des tâches parce que c'est aussi ce qui va permettre au prof de faire la classe ; alors comment passer de cette tâche instrument du prof pour faire la classe à instrument du prof pour faire apprendre les élèves.

F 54/ hier on en parlait, des petits signaux, des petites alertes, voilà, quand tu la livres aux collègues, y en a certains ils vont s'y retrouver tout seuls mais bon, des fois parce que t'es pas expert, alors ... je m'imagine en danse, y a des moments où j'ai proposé des choses qui...les mettaient pas en sécurité affective, peut-être qu'à un moment donné, il faut que l'expert il dise là attention, là le danger est là ; là le danger est que sur cette situation on peut se retrouver en position où ils sont trop sollicités...

<Discussion par rapport à la situation de transition >

E 55/ce qui m'organise c'est que je veux installer la suite et je veux qu'ils soient occupés pendant ce temps là, occupés utilement on va dire

J 55/ là on est sur la dichotomie de efficacité pour l'enseignant ou de l'efficacité pour l'élève ; à un moment donné, il est efficace pour lui

F 56/ il est même finalement efficace pour les élèves parce que qu'est-ce qu'il a comme alternative soit ils sont en activité, soit

J 57/mais si on reprend la démarche de Rhéty , on pourrait dire là y a pas de guidage

F 58/à ce moment-là, il peut pas y avoir de guidage ; alors finalement qu'est ce qu'il a comme possibilités, soit ils sont en activité, soit ils font rien sont assis et pendant ce temps l'enseignant il met ses plots

J 59/ là il est sur l'utilisation maxi du temps de pratique

CH 60/ dans ces moments où on lâche un peu sur les apprentissages, qu'est ce qui y a dans la tête du prof ?

E 61/ moi j'ai plusieurs choses dans la tête : un, il faut qu'ils soient en activité ; y a une oreille qui traîne et aussi un regard circulaire, 2, mon souci c'est d'anticiper sur la phase suivante, mais j'ai quand même des oreilles, je suis moins en pression, mais je perçois si les élèves sont en activité, si je perçois qu'ils sont pas en activité là je vais intervenir

F 62/ moi, j'ai l'impression que c'est un moment de check list, comme quand tu vas décoller , que je me donne, je pense à mettre mes plots et pendant ce temps, on redéfile comment je vais amener la situation ultérieure où ils vont venir, comment je fais passer les infos, quelles sont les informations importantes et quel contenu tu veux livrer à ce moment ; parce que, tu les fais revenir, tu ouvres le tiroir que t'avais fermé à l'échauffement, et c'est essentiel ça ;

CH 63/ donc ça veut dire pour que tu puisses après être pertinent et performant sur ta distribution de consignes, il faut que t'aies ce temps où tu t'écartes un peu d'eux finalement

F 64/ et oui, et on en revient à mon autoconf :si t'es en forme si t'es bien, t'es capable de le faire, en double ou triple tâche, en mettant les plots et en écoutant s'ils travaillent ou pas ; mais si t'es ou moins en forme, ou moins expert, ou en difficulté avec une classe, t'es pas capable de le faire ; et moi pour le faire, il faut que je les mette devant moi, il faut qu'ils soient là, et là je suis capable d'enchaîner autre chose, parce que j'arrive pas à libérer mon attention sur ce qu'ils sont en train de faire pour pouvoir me projeter dans la suite ; donc en fonction du type d'élèves, ou/et... , ça dépend, du niveau de compétence que t'as dans l'activité, en fonction aussi de ton état du jour, ou de l'état de la classe, la stratégie est pas la même, y a des moments où tu peux libérer l'attention j'ai l'impression, et y a des moments où tu peux pas. C'est un peu comme la double tâche que tu donnes à un moment donné

J 65/ A tel point qu'il a les oreilles et les yeux partout c'est que il met son truc en place et comme il dit en même temps il a quand même un œil sur ce qui se passe histoire que les gamins ils se sentent pas complètement libérés qu'ils sentent le prof qui est un petit peu derrière comme il dit

< Le visionnage reprend >

J 66/et parfois c'est que de l'esbroufe, moi ça m'arrive d'être à l'esbroufe, dessus

CH 67/ c'est-à-dire ?

J 68/ c'est-à-dire, je fais semblant de m'occuper des élèves, je donne des banalités : « allez bouge un peu ! », j'ai pas vu s'il a bougé ou pas, je dis des trucs pour qu'ils sentent que je suis là, mais ce que je dis, c'est du flabby ; c'est uniquement qu'ils sachent que je suis là ; ça, ça m'arrive, hein

E 69/ dans les indicateurs d'efficacité que dégage A Rhéty, aussi, ce qui me semble pertinent, c'est comment intervient l'enseignant, s'il intervient pas dans 2 minutes, ça se délite, alors quel type d'intervention ? ça peut être un regard, ça peut être comme tu dis, des banalités, ça peut être des consignes, ça peut être relancer, ça peut être, heu... moi ça me parle ça, sur l'activité de l'enseignant, c'est dire que si on lâche trop, si on anime pas...hop ; tu vois comme le dit Jérémy, je suis d'accord hein, des banalités mais...juste la petite pression

CH 70/ ça interroge aussi par rapport au principe de l'autonomie des élèves ; c'est-à-dire, si t'es obligé, si tu peux pas les lâcher plus de 2 minutes, tu vois ce que je veux dire...et que ça se délite au bout de plus de 2 minutes...ça interroge sur leur capacité de fonctionner de façon auto régulée

J 71/ oui, t'as raison, mais en même temps c'est ce que disait, c'est lié au contexte aussi...Je me suis pas chronométré mais dans les activités où je maîtrise bien, je dois pas arriver à les laisser plus de 4, 5 minutes...c'est les 5 minutes que j'arrive à prendre pour regarder l'activité des élèves dans les APSA où je domine, et c'est là où je commence à pas être mauvais

E 72/ et moi je dirais, ce qui fait la différence avec un animateur, à la limite, c'est que l'animateur il peut lâcher, les gamins vont investir, mais, moi je me dis que si on met pas la pression, les gamins, ils lâchent, ils viennent pas sur ce qu'on veut qu'ils apprennent ;

J 73/ oui, oui, je suis d'accord, l'animateur il te met des ballons, il te met des plots et il dit maintenant jouez, les gamins ils sont venus pour jouer, ils vont jouer, mais alors...ils vont jouer

E 74/ par rapport à ce que tu veux qu'ils apprennent, il faut pas laisser tomber l'attention

< Eddy explique la situation des triangles >

C 75 / qui c'est qui juge si c'est stabilisé dans la zone ? Comment tu leur fait juger ?

F 76/ par contre du coup y a plus ton histoire d'arriver en même temps que le ballon dans la zone, il peuvent marquer des points en y étant déjà ?

E 77/ alors, c'est une variable

F 78/ donc là tu la mets pas, là les points c'est uniquement je suis dans la zone, le ballon je le prends, je ressors ou je fais réception équilibrée

E 79/ je dirais comme Jérémy, c'est les élèves qui me conduisent à faire des concessions sur quelque chose, parce que...concessions sur les règles, parce que les gamins, il y arrivent, juste, je vais pas...c'est ma variable ; ils sont déjà dans la zone, on leur donne le ballon sur le niveau de jeu qui est le moins performant, c'est pas mal hein ; par contre le niveau supérieur, il faudrait qu'ils rentrent en même temps.

CH 80/ c'est-à-dire que toi tu fais référence à la tâche qu'il a proposée en formation, ça veut dire qu'il a tordu sa tâche qu'il vous a proposée ; ça veut dire

F 81/ si le formateur il tord sa tâche (*rires*)

CH 82/ ça veut dire que franchement, il vous donne une tâche qui n'est pas réalisable !

F 83/ en plus je suis d'accord ! c'est vrai que sa tâche, elle est très riche, mais pour les élèves, cette rencontre, ça allait pas

J 84/ (*rires*) tu te rends compte que la tâche elle est tordue par le formateur qui la détord ...

F 85/ et ce qui est intéressant, alors ça je trouve que c'est super ! c'est les deux points avec l'arrêt maîtrisé

E 86/ l'arrêt stabilisé...

F 87/ parce que là, dans une situation de jeu, on leur fait travailler obligatoirement une technique spécifique au basket

*< L'échange se poursuit sur l'intérêt didactique de la situation proposée. Jérémy demande ensuite des précisions sur l'organisation collective de la classe. Les images sont accélérées pour aller vers les moments où Eddy régule l'activité des élèves.>*

C 88/ et pourquoi le choix de..., sur un seul terrain, puisque tu as deux terrains ?

E 89/ parce que, moi ce qui m'intéresse c'est que quand tu les fais jouer sur la totalité du terrain, c'est toujours les mêmes qui confisquent le, les rôles de meneur, le dribbleur et y en a toujours deux ou trois qui, qui ne sont que spectateurs et au bout d'un moment arrêtent de courir, deux, au niveau énergétique, y a beaucoup de déplacements, en longueur, trios, en terme de richesse par rapport au futur receveur potentiel, j'ai beaucoup moins de richesse dans la relation passeur receveur, j'ai beaucoup moins de richesse que si je demande, et c'est un de mes objets d'enseignements, une relation passeur receveur dans un des trois espaces, en définissant ces espaces, je donne la possibilité aux gamins d'investir des espaces plus larges et beaucoup moins centraux, attitude que l'on a si on les fait jouer à un premier niveau sur la longueur

C 90/ oui, ils jouent en couloir

E 91/ voilà, ils jouent en couloir et donc, plein d'arguments qui font que, bon c'est des choix pour dépasser ce qui me gênait quand je les faisais jouer sur un terrain entier, avec l'inconvénient c'est que c'est dans un sens et puis dans l'autre et c'est plus clair quand c'est dans un sens, mais bon c'est un choix pour pouvoir...

CH 92/ oui mais en même temps...

F 93/ en même temps la cible, ils vont la construire

CH 94/ t'as respecté la réversibilité

*< Le visionnage reprend >*

E 95/ j'ai pas donné le ballon avant, hein

CH 96/ le ballon arrive quand ils sont en place

E 97/ le ballon arrive quand ils sont en place

CH 98/ et tu disais hier que ça commence systématiquement par ballon orange, et la semaine d'après ça commencera par ballon orange

F 99/ et les oranges c'est toujours les mêmes ?

E 100/ ben oui

F 101/ c'est toujours les mêmes qui commencent...

E 102/deuxième mi-temps tu inverses

F 103/ moi ils me mangent le cerveau au début de chaque séance, si jamais je fais commencer par la même équipe : « monsieur, la dernière fois c'est eux qui ont commencé et moi je fais encore observateur, c'est pas normal ! »

C 104/ ils se rappellent vachement plus que nous

F 105/ ouais ! ouais, ouais !

J 106/ ça, de ça ! oui !

E 107/ Ah ouais mais...enfin moi, je l'ai évacué ça, parce que...à un moment donné

F 108/ non c'est pas toi ! c'est eux qui l'ont évacué

E 109/ et ouais, mais, je veux dire, il faut pas que ça me pèse ; si c'est organisé ça me pèse pas ! et puis c'est comme ça, c'est pas autrement ; on commence par orange, et puis après à la deuxième mi-temps c'est les jaunes qui vont commencer, et puis voilà ; et puis c'est pareil, c'est équitable puisque...

F 110/ tout le monde fait les mêmes matches

E 111/ voilà, parce que comme le temps est réglé sur deux fois une minute trente, trois minutes, bon, et qu'on fait trois matches dans l'heure, ce qui m'intéresse c'est tenir ça ; si tu le tiens pas, après les gamins, c'est là qu'ils râlent les gamins, c'est-à-dire qu'ils ont pas joué... moi ce qui m'intéresse c'est qu'ils jouent tous, et en même temps, tu vois, bon après on verra, moi, l'utilisation c'est que je suis là, ça me permet d'intervenir, ici, ou là, c'est pour ça que c'est plus loin si je me mets sur d'autres panneaux (*en réponse à la question de Chris sur les deux terrains*), c'est pour ça que je te posais la question hier (*à Fred, lors de son ACC*)

CH 112/ tu vois, avant que l'action commence, ils sont déjà dans l'action, par rapport au profil de classe, aux motivations des gamins, par rapport aux tiens... là t'as des gamins qui sont déjà

F 113/ ils savent concrètement ce qu'ils doivent faire et ce qu'ils ont à faire...

< *Le visionnage reprend* >

CH 114/ toi pendant ce temps, qu'est ce que t'es en train de faire, parce qu'on t'entend

E 115/ qu'est ce que je fais ? Ben, je suis venu animer sur un terrain, parce que-

CH 116/ et quand tu dis animer ? C'est-à-dire ?

E 117/ C'est-à-dire, ben comme le disait Jérémy tout à l'heure, un peu d'esbroufe, c'est-à-dire « deux points », je suis là ça y est, c'est bon ! Pour les faire rentrer déjà parce que c'est le premier match ; en stratégie je sais que si je l'anime pas assez derrière, ils risquent de sortir de la tâche, voilà, parce que je pense qu'il y a ça derrière ! et puis, je voulais animer de l'autre côté, animer par rapport à la situation, parce que bon, y a des réponses qui sont peut-être pas aussi cohérentes que sur le premier terrain ; il va falloir que, je sais que stratégiquement il va falloir que je sois beaucoup plus sur ce terrain-là que sur celui-ci, parce que je sais que là ça va moins jouer, ils seront plus en difficulté ; bon voilà, je fais ce compromis, une fois à gauche, une fois à droite...

< *Le visionnage reprend* >

E 118/ là j'annonce fort aussi, perte de balle orange, pourquoi, pour que l'observateur il l'enregistre : dans le malus, perte, mets une croix ; voilà, je le dis fort, parce que sinon le gamin, observateur, c'est dur ; comme y a une réversibilité assez rapide, ça va vite ;

F 119/ ils se les partagent ces rôles d'observation ?

E 120/ normalement t'as, ils sont 3 : t'en as un plus ou moins qui arbitre, un aboyeur et un qui écrit

F 121/ donc y en a un qui observe et qui dit à l'autre

E 122/ hum

J 123/ ça c'est super important : l'aboyeur et le transcripteur c'est super important.

## 5 RETOURS AU COLLECTIF

### 5.1 Retour au collectif élargi : 28/03/2008

< Nombre de participants : 20 formateurs FC >

M 1/ c'est un peu comme les PCL 2, c'est-à-dire ils sont centrés sur la gestion de la classe et beaucoup moins sur les contenus et sur la lecture et l'interprétation de la motricité des élèves

JF 2/ ce qui paraît intéressant parce que effectivement cet aspect là, on l'a tous vécu, c'est ... sur des activités nouvelles, alors tu sembles dire que y a que la répétition, le deuxième ça ira mieux, le troisième ça ira mieux et au bout du dixième on arrivera à avoir cette capacité que Rhéty appelle la supervision, c'est-à-dire se détacher, être détaché, avoir la confiance et à ce moment-là, ne plus être aveugle mais avoir un œil hyper discriminatif et réagir être là tout de suite. Ma question c'est est ce que y a des outils, des moyens, quelque chose, des astuces pour essayer de brûler ces étapes pour que dès le premier cycle on puisse être performant, ou dès le deuxième...essayer de trouver, heu...est ce que ça participe à la confiance en soi personnelle ? est-ce que...voilà est ce que c'est seulement la répétition, la répétition, la répétition qui va nous donner cette capacité, parce qu'on est tous confrontés à ça et moi aussi sur les premiers cycles de danse j'étais comme ça et la question que je voulais te poser c'est est ce qu'entre le premier et le deuxième cycle le contenu a été le même en terme de contenu quoi, parce que moi, quand je suis confronté à ce genre de situation où je manque de confiance en moi, je mets du contenu, du contenu, du contenu, et c'est ce que dit la collègue, ça rappelle ce que font les pcl2, des séances énormes, énormes parce que quand y a du contenu, je me sens rassuré et je n'ai pas...alors ma préoccupation c'est d'enclencher la situation qui va venir après, sans regarder celle qui est présente parce que, parce que...et, je m'aperçois que les experts eux, d'une situation, ils peuvent rester une heure, ils la complexifient, ils la décomplexifient, moi je prends un 3 contre 2 en basket et je peux faire une heure et demi sur un 3 contre 2, mais parce que là je suis détaché, je vais voir tous les aspects, mais quand je suis pas expert, il faut vite que je passe à autre chose, vite, vite, vite, voilà...et j'arrive pas à sortir l'essence de...est ce que sur ton deuxième cycle t'as pu avoir moins de tâches comme on a vu, que t'as pu enrichir par des complexifications

J 3/ Alors y a 2 questions ; sur les outils, déjà dans l'autoconfrontation il m'a apporté deux trois billes qui vont me changer la vie, donc effectivement y a des outils, y a des outils parce que y a l'auto confrontation, je renvoie vers les formateurs, c'est que effectivement un découpage avec 2 journées et une troisième journée plus tard avec un formateur qui viendrait voir un formé avec des autres formés pour voir ce qui s'y passe et apporter des corrections, ça me paraît être important, ces outils existent mais ils demandent une base de travail importante, il faut qu'on puisse se retrouver, avoir des créneaux communs, faire des auto confrontations, ça demande énormément de travail pour après gagner du temps

JF 4/ qu'est ce que tu veux dire par gagner du temps, c'est pas gagner

J 5/ c'est-à-dire que les outils qu'il m'a donnés, on va les entendre d'ailleurs, les 2, 3 remarques qu'il a faites, par exemple à un moment donné de dévoluer, de donner l'échauffement à 4 élèves pour que je puisse me détacher et voir ce qui se passe, c'est un outil, qui va me faire gagner drôlement, donc si on s'était pas rencontrés à l'IUFM si je m'étais pas...si on s'était pas vu, on se voyait l'année prochaine dans un stage niveau 2 ; donc il faut que ça soit préfiguré, il faut que ça devienne un enjeu de formation mais ça prend beaucoup de temps, ce travail va me permettre ...c'est un peu comme en informatique, au départ on galère tout le temps puis après ça nous fait gagner du temps, donc déjà dans l'autoconfrontation il va me délivrer 2, 3 , trucs qui auraient pu me permettre...alors là je viens sur le deuxième versant , ta deuxième question, oui le deuxième cycle, les situations présent- ma façon de faire acquérir les éléments aux élèves a été modifiée ; dans le film là ce matin, on voit des moments où ils sont en dissymétrie par rapport à moi, où je leur dis regardez, vous êtes face à moi, vous devez terminer face à moi ; tout ça, j'ai voulu sortir de là, j'ai mis des

repères spatiaux dans le gymnase ; tu as commencé avec le repère jaune, tu finis avec le repère jaune ; c'est fini, je peux me détacher, donc ça oui, mais ça c'est moi qui me le suis construit...donc effectivement j'ai pu rester un peu plus longtemps sur les situations et ils ont acquis plus vite, donc j'ai pu passer plus de temps sur les chorégraphies après ; ça c'est fait plus rapidement et plus en douceur, donc j'étais mieux, j'étais mieux dans mon cycle et je pense qu'il faut encore pas mal de temps pour que ça s'améliore encore, et puis j'ai pas abordé les choses de la même façon, on est rentrés, y a eu par exemple, les premières séances on est souvent restés assis on marquait la mesure, la première séance du deuxième cycle on marchait sur la mesure...quand je regarde mes leçons, d'un cycle à l'autre, je m'aperçois qu'elles ont pas la même structure, elles ont pas les mêmes objectifs, ça va plus vite

JF 6/ ça vient du fait que tu as mieux maîtrisé le vécu du premier cycle ?

J 7/ oui

JF 8/ parce que moi ce que je m'aperçois c'est c'est que sur une APSA nouvelle, on a toutes les infos mais le problème c'est que on les met toutes au même niveau, et donc, on est, ou guidé par une idée c'est que, il faut que je donne tout, ou alors on les hiérarchise mal ; et quand on devient plus compétent, on a toutes les infos et on a la capacité à les hiérarchiser, là pour l'instant c'est celle-là, que celle-là qu'il faut présenter, et après c'est la deuxième et on a cette capacité à hiérarchiser, c'est là la difficulté...qui vient de la connaissance de...

F 9 /et ça revient un peu à ce qu'on disait ce matin, qu'est-ce qu'on peut tordre, qu'est-ce qu'on peut pas tordre ? Et puis, la question que je me pose par rapport à ça c'est, est ce qu'on peut éviter l'étape, soit du film vidéo, soit de la confrontation après, en incorporant nous, dans notre formation, des indicateurs qui vont permettre au collègue de savoir s'il est en difficulté ou pas, donc est ce que c'est possible, de dire à un moment donné, s'il apparaît tel ou tel comportement ou si vous ressentez ça ou ça, ben là, vous avez fait une erreur, donc attention ! je pense que si on arrive à faire ça on pourra gagner beaucoup de temps et plus être obligé de faire un cycle complet pour voir en retour après toutes les erreurs qu'on a pu faire

Ma 10/ moi j'ai une question au formateur, je voudrais savoir si le fait d'avoir participé à cette séquence ça te donne toi des pistes pour savoir dans tes interventions de formateur, ou modifier certaines choses dans tes informations de formateur et des pistes pour, justement identifier ce qui est tordable, pas tordable, savoir si ça t'a rendu service, en tant que formateur

G 11/ Ben, oui, oui, énormément parce que...quand on m'a un peu poussé dans l'eau pour prendre la formation danse Hip Hop, parce que je vous rappelle avant tout que je suis pas spécialiste de danse, je sais faire un peu de Hip Hop parce que je m'y suis collé en tant qu'amateur...enfin, je visais quand même l'enseignement, je suis allé faire de la danse dans une MJC..et donc l'enjeu c'était quand même un peu de démystifier et la danse, et la danse Hip hop en faisant entrer les collègues dans la pratique : on n'est pas des spécialistes, on est dans une académie où y a plus de gens au-delà de 40 ans, beaucoup de choses donc, j'ai tout axé sur cette idée là qu'il fallait les faire rentrer dans l'activité, qu'il y ait vraiment ce plaisir de pratiquer, c'est là que j'ai pas vraiment... le premier point d'entrée dans mon stage c'est je me sens bien, je pratique et y a du vrai plaisir dès le début, avec des choses assez simples avec une motricité usuelle, notamment la marche hein ... et c'est vrai que je me rends compte, je fais un bilan, ça fait maintenant trois ans que je fais ça, je me rend compte que... j'ai un vrai manque sur le guidage de l'enseignant, c'est-à-dire comment à un moment, je fais sortir le stagiaire, le prof stagiaire de sa pratique, je le mets un petit peu à l'extérieur du cercle, de façon à...leur dire tiens...je le fais de façon informelle, je distribue (*inaudible*) y en a certains qui sont très disponibles, très motivés je sens que ça passe, y en a d'autres ça leur passe à 300km au-dessus de la tête, je pense que là, si je devais refaire des stages, même de niveau 1, je consacrerai toute une partie, soit sur une après-midi, soit au fur et à mesure des situations de travail, où on se sort un petit peu de la pratique et on se met dans une activité de guider la pratique ; alors je le fais de temps en temps mais je me rends compte que c'est ce qui manque le plus...d'ailleurs on le verra sur la vidéo, mais y a carrément des choses qu'il a...des bases que je donne, moi comme hyper importantes sur le plan culturel de la culture hip hop au niveau de la motricité que lui il a complètement explosées, et puis y a de grosses fautes bioméca qui

fait que les gamins ils sont en galère, qui le met lui-même en galère, il compense avec le physique et pourtant je pensais avoir insisté mais ça suffit pas... alors je sais pas si c'est une distorsion en fait

X 12/ Par rapport à ce que tu dis JF, tu poses la question de façon, comment gagner du temps pour pouvoir être plus efficace et on pourrait la poser autrement en se disant quels objectifs se donner, c'est-à-dire quelles normes d'efficacité ? Est-ce que j'accepte de commencer après un premier stage en sachant que je ne serai pas parfait...tu vois, y a les deux, il faut poser les deux je pense...et en même temps, pour moi ça fait émerger un obstacle qu'on doit rencontrer en formation, c'est que on a des collègues avec de demandes déjà très éclatées et en plus très... de haut niveau, parce que le prof d'EPS il veut être bon à la sortie, donc ça fait une demande qui est difficile à gérer

JF 13/ oui, on a tous cette capacité d'auto évaluation et on sait quand on est en galère, on le sait et à ce moment là, on passe des heures et des heures et des heures dans la cuisine comme tu dis là, voilà (*rires*)

Y 14/ le collègue pose le problème de l'imbrication des...non pas de l'imbrication de...(*il lit ses notes*) de la hiérarchisation des connaissances et dans cette hiérarchisation, nous maintenant, moi ça me pose des questions par rapport au savoir de l'élève et donc du pratiquant, du stagiaire pratiquant, qui sont des savoirs élèves, et y a aussi à hiérarchiser les savoirs qui sont donnés pour enseigner, en tant que professeur ou formateur ; moi ça me pose vachement de questions par rapport à mes stages, comment on va hiérarchiser tout ça et comment on va imbriquer des savoirs qui sont plus liés en tant que pratiquant et en tant que prof, et comment on va faire cet aller-retour, et de le faire de façon très explicite parce que comme disait Guillaume, on le dit mais on est pas très explicite à ce moment-là et à mon avis les stagiaires ont du mal à bien repérer que c'est un savoir de prof et que c'est plus un savoir de pratiquant

G 15/ en tout cas c'est pas identifié, je pense que nous, il faut le formaliser ; là on est sur le guidage...

Y 16/ exactement...mais presque pendant le stage, avoir ce tableau avec deux grandes parties : là, on est en train de vivre une situation de pratiquant, on pratique tous parce qu'on a besoin d'être à l'aise en danse, on a besoin d'être à l'aise en basket, escalade, déjà en pratiquant, et puis d'un coup le formateur il fait stop, et puis on passe à l'autre partie du tableau, maintenant dans cette situation, comment on la gère, nous, pour enseigner cette situation et non plus la vivre en tant que pratiquant ? Et de façon très explicite, là je pense qu'il y a un truc très intéressant à... à bousculer pour nous.

G 17/ juste pour revenir en arrière sur cette idée de gagner du temps etc...je pense honnêtement, même si c'est vrai que plus on y travaillera, meilleur on sera en tant que formateur pour accélérer le processus, mais je pense qu'on pourra pas faire l'économie d'un premier cycle qui affectivement, est un truc énorme et voilà...

JF 18/ se lancer...

G 19/ se lancer, c'est un truc énorme

CH 20/ donc l'objectif en formation c'est de quoi faut-il armer les collègues pour qu'ils se lancent

Y 21/ et puis accepter de dire qu'on va être pas très bon et qu'on va gérer juste la situation pour qu'elle vive et puis voilà et c'est déjà super

F 22/ carrément

E 23/ ce matin, tu faisais un compte à deux à l'heure, et en fait ça revient à ce que tu dis quand tu arrêtes le jeu, l'assaut à chaque touche ; il faut prendre du temps pour pouvoir analyser ce que font les élèves et y a que en prenant du temps comme ça que tu peux t'en sortir

G 24/ pour défendre Jérémy ; le premier cycle que j'ai fait, j'avais tout fait en faisant un mouvement sur 2 temps,

P 25/ quand on est débutant dans l'activité, on va fermer ses situations d'apprentissage ; on va partir sur quelque chose de très fermé pour maîtriser ; alors que quand tu maîtrises tu vas partir sur quelque chose de très ouvert et puis tu resserres ta situation sur système de contraintes adaptées plus ou moins précisément à

l'élève, et là, tu, tu... tu le guides complètement dans la tâche, je pense que la grosse...le gros danger justement entre la pratique du débutant et l'expert, elle se situe quelque part à ce niveau là ; c'est qu'on essaie de se rassurer, en fermant complètement les situations, et alors quand c'est des activités dites ouvertes de création ou des APPN comme ça (*il est formateur en escalade*), ça crée un vrai problème, ça crée une distorsion, ça crée un élève qui quelque part il est bridé, quelque part la motivation elle va pas y être, là tu les tiens parce que...t'as une présence, tu les tiens tes élèves, voilà moi je crois que ça fonctionne à cause de ça et c'est vrai que...

J 26/ je vais pas me flageller...même si on n'est pas expert et même si on est dans cette situation là, ce qui est dommage c'est qu'on braque la caméra sur la 5<sup>ème</sup> séance du cycle qui en fait 8, moi je vois ce qu'ils produisent à la fin, je peux pas dire qu'ils ont pas appris, c'est pas possible, ils ont appris des trucs, ils ont mal appris, c'est pas codifié comme ça devrait heu...l'expertise du mouvement n'est pas acquise mais ils ont appris des choses : y en a qui se sont déplacés en rythme, y en a qui ont fait des postures...ils ont appris des choses, par contre, effectivement, ils auraient pu apprendre plus vite, ils auraient pu apprendre mieux si j'avais été au 5<sup>ème</sup>, 6<sup>ème</sup> cycle...

Mi 27/ par rapport à ce que dit le collègue au regard de situations très ouvertes ou très fermées si c'est l'expert ou si c'est le débutant, moi je dirais attention de ne pas généraliser parce que y a des activités qui mettent en danger l'élève et où tu peux pas mettre en situation trop ouverte ; tu dis escalade, moi à un moment donné je pars sur des situations ouvertes...moi je suis pas escalade, je suis gym et même en gym, experte entre guillemets, je pars sur des situations qui sont fermées et très contraignantes parce que dans le temps scolaire et au regard de ce que je veux qu'ils transforment, je cible, donc ce sont des situations qui sont pas ouvertes, qui sont fermées, d'un point de vue sécurité et d'un point de vue contenus

Y 28/ ça dépend du niveau des élèves (*inaudible...il parle de niveau 2, ou de niveau 1*<sup>56</sup>)

CH 29 / restons centrés sur les stratégies de formation

Mi 30 /par rapport au stage de formation continue, au contraire, moi je vais guider l'enseignant sur des contenus précis et des situations très contraignantes pour que l'élève se transforme rapidement, alors je dis pas que c'est bien ou c'est pas bien, je dis, où j'en suis actuellement c'est ça.

Ma 31/ j'ai entendu Jérémy dire, ça c'est du Hip Hop ; ça c'est pas du hip hop, je voudrais savoir si c'est l'auto confrontation qui t'a permis de dire à quel moment y avait des éléments qui faisaient qu'on était dans l'activité, ou non, c'est-à-dire on revient sur ce qu'on disait ce matin qu'est ce qu'on peut modifier qu'est ce qu'on veut absolument garder ? Maintenant, tu as apparemment avancé sur le fait que tu sais ce qu'il faut conserver...pour que ça soit du Hip Hop

J 32/ en relation avec le contenu de la formation que j'ai au départ ; l'image qu'il m'a donné de la danse urbaine, la représentation qu'il m'en a donné à travers les formes de pratiques qu'il a proposées, m'a laissé pensé que c'était relativement codifié et que s'il y avait pas ce minimum là à l'intérieur d'une chorégraphie on n'était pas dans le Hip Hop, je pensais qu'il fallait, qu'y est que ça; je me suis aperçu en ayant un tout petit peu pratiqué et en allant voir d'autres chorégraphies qu'en fait les gens qui font de la danse urbaine empruntent énormément de choses à la danse contemporaine et qu'ils sont pas uniquement sur...mais dans la chorégraphie, tu vois une chorégraphie de danse urbaine tu sais que c'est de la danse urbaine, y a pas photo ; alors après il me faisait remarquer que selon les courants, ils appellent pas les figures de la même façon, tout ça mais tu vois la différence entre une chorégraphie de danse contemporaine et une chorégraphie de danse urbaine, les freeze, les passe-passe c'est incontournable, maintenant dans la forme scolaire, peut-être il a raison, si le « six steps » tu le fait pas parce qu'il y a une surcharge pondérale, parce que t'as pas le temps nécessaire aussi hein...55 minutes, ben c'est vrai que pour acquérir...pour certains de ces enfants là, faire un « six steps » c'est trop compliqué dans le temps qu'on dévolue à la séance pour ça, c'est trop compliqué, on va faire autre chose, on va faire du quadrupédique ; j'avais pas imaginé ça quoi...dans le stage

<sup>56</sup> Référence aux niveaux de compétence des programmes

on l'a pas vu ça l'idée qu'on puisse faire simplement une quadrupédie, heu...forcément il nous a amenés pour nous mettre dans une posture où on pouvait rentrer dedans

G 33/ je vais répondre parce que j'espère en tout cas que j'ai pas fait dans le dictat culturel parce que je suis le premier à faire la guerre à tous ces gamins que tu peux avoir en AS qui viennent avec des casseroles et qui maîtrisent même pas en fait, c'est insupportable, heu... c'est Hip Hop, c'est pas hip hop...je me défends de ça à 100% après c'est vrai que j'ai fait le choix, au niveau des contenus, j'ai essayé de dire que, on danse, on danse pas, c'est Hip Hop c'est pas Hip Hop, sur 2 postulats ; le premier c'est l'organisation du corps sur une pulsation, sur une rythmique, que la production au niveau gestuel, au niveau moteur je m'en fiche, à tel point que combien de fois je leur ai donné des échappatoires sur les différentes poses au sol qui sont un peu compliquées, on finit on fait une vulgaire chandelle, on fait un dessin avec les jambes et ça me suffit, et après, y a cet enjeu-là qui est compliqué peut être et

G 34/...mais après, ça pose le problème du temps entre le stage et la mise en œuvre et de la validité des docs qu'on donne en stage ; quel type de documents il faut donner pour faciliter l'activité du prof ?

## 5.2 Retour au collectif restreint : 10/06/2010

< Etaient présents : Eddy Fabien, Jérémy Catherine, Sandra

Travail sur les images des experts en danse : Hip Hop et contemporaine;

D'abord le comptage de Guillaume >

E 1/ il appelle et tout en comptant et il fait plein de choses en même temps

J 2/ sauf que dans les premières formations il l'a pas dit

E 3/moi je suis impressionné on va dire, je me mets en position, tu me demandes de faire ça en même temps ; alors allez vas y petits pas grands pas gauche droite, les petits coins, les espaces et en même temps il compte ...oh ! c'est chaud hein

< Puis les images de Sandra >

S 4/ on est à la 4<sup>ème</sup> ou 5<sup>ème</sup> séance au début c'est moi qui leur donne des pas et après les élèves en rajoutent et ça complète la phrase

F 5/ ce qui est impressionnant c'est (*inaudible*) pour pouvoir arriver à faire ce que toi t'es capable de faire

E 6/ plus je regarde plus je vois les transferts de poids du corps latéralement, d'avant en arrière, po po po po po po po...

F 7/ non mais c'est vrai, toi tu t'en rends pas compte

E 8/ j'avais pas vu avant, mais quand je te vois en train de faire, je vois les transferts de poids du corps avant je voyais pas hein...

F 9/ est ce que c'est nécessaire ? Est-ce que toi tu prends cette option là ? est-ce que c'est nécessaire pour les gamins parce que moi même si j'essaie de leur proposer ce que tu fais là, ça va être monobloc...les gamins ils vont m'imiter (*rires*) mais ça va pas donner ce que je veux, tu vois ce que je veux dire ?

E 10/ non mais parce qu'y en a plein qui sont sur l'imitation hein

F 11/ et oui, c'est normal, ça fonctionne

C 12/ la danse est forcément une APS où on est obligé de démontrer...obligé ou pas ? question ! question !

S 13 / non

E 14/ je dirais oui au départ mais alors de moins en moins après

S 15/ bien sûr

C 16/ non mais t'es obligée au moins la première séance

S 17/ non mais parce que j'ai choisi de...c'est ce que j'avais dit dans l'auto conf, avant je faisais un échauffement où je ne démontrerais rien d'ailleurs les petits ils me disaient mais tu sais danser ? bon après c'est vrai qu'actuellement y a une inversion, c'est vrai qu'on avait l'habitude de les laisser libres en danse, actuellement je sais pas si c'est le fait de la star ac', ils adorent être reproducteurs ils sont en demande de ça c'est à dire le prof est devant et ils s'inscrivent là-dedans et en plus pourquoi ? parce que ceux qui sont un peu experts ils sont contents ils pratiquent et ceux qui sont pas très forts ça les nourrit, ça leur donne du vocabulaire gestuel qu'ils peuvent réinjecter quand ils sont en création semi guidée mais c'est que 2% de mon enseignement.

C 18/ oui mais l'enchaînement que tu viens de faire, est ce qu'il est possible de l'expliquer, vous montez le bras, vous tricotez, sans le voir

S 19/ non, mais il est possible que toi tu t'en crées un sans aucune difficulté

E 20/ attends, tu t'en inventes un, tu t'en inventes un...ouh ! ça c'est chaud ça à faire hein...je sais pas pour toi (à Jérémy) pour moi en inventer un c'est impossible

S 21/ c'est important ce qu'il vient de dire, par exemple Momo et Bernard, avant de faire les cycles danse, ils revisionnent ce que j'ai filmé du stage où ils étaient en formation avec moi pour reprendre exactement le même échauffement, Momo il a appris un échauffement type, il le maîtrise, ça le rassure et il prend ça

E 22/ ben écoute moi, ma femme et ma fille elles étaient mortes de rire quand avant que je commence les cycles danse je revisionne, je répète à la maison, mais elles sont mortes de rire, elles sont mortes de rire mais sinon le lendemain...t'es mort hein ! tu commences un cycle de danse...par quoi tu vas commencer ? et quel enchaînement si tu es ; alors t'en as 6 , 7, déjà 7, pour moi c'est...c'est du haut niveau

(rires)

E 23/ de concentration, de concentration, tu vois, à partir de là...

CH 24/ en fait on touche à quelque chose de...notamment en danse, notamment en danse, hein, qui est on met en place cette entrée dans l'activité, elle est faite pour faciliter l'entrée en activité des élèves, mais du coup, elle rend difficile l'entrée en activité de l'enseignant qui est pas expert

C 25/ qui est novice, exactement c'est ce que je voulais dire

CH 26/ on est sur un dilemme là, tu vois

E 27/ par contre, moi ça m'a beaucoup aidé dans le sens où derrière, une fois que ça devient un rituel, comment tu fais déformer par les gamins ces mouvements aussi

S 28/ voilà, c'est une phrase initiale

E 29/ et ça c'est excellent, c'est-à-dire que là-dessus vous allez essayer de déformer et les gamins là-dessus ils vont trouver la Kevin, la Jonathan, et ils déforment, ils ont cette base là, et là-dessus, ils déforment et ...moi cette année, après deux ans maintenant, j'ai des gamins qui déforment énormément parce que je suis parti d'une base

CH 30/ et ça c'est quelque chose que tu as identifiée quand fait la croisée avec Sandra, on va y venir

E 31/ ouais, ouais c'est vrai

C32/ tu vois ; ça me fait penser à quelque chose, il y a quelques années, quand on faisait des stages de formation, souvent les profs étaient déçus parce qu'ils voulaient repartir avec des trucs et un stage comme celui de Guillaume effectivement, si tu veux t'en resservir, il faut qu'on nous apprenne de choses qu'on connaisse par cœur, moi j'ai été obligée de voir et de revoir la vidéo, pour ne serait ce que le bonjour ; tu vois, je m'en rappelais mais bon et le freeze...donc il fallait qu'on parte avec des trucs concrets qu'on

apprenait par cœur sinon on peut pas mettre le stage en application...et y a quelques années, c'était des hauts cris...non, non, non, on va pas vous donner des trucs !bon ...hein...il faut découvrir toi-même et machin...et après donc y a des APS, où moi personnellement, je les ai jamais faites, parce que je me suis pas lancée...là, tu m'aurais pas dit je viens te filmer, j'y serais jamais rentrée

CH 33/ oui parce que t'étais bien décidée à le faire en sortant du stage mais après y a 3 mois qui se passent et ...

S 34/ mais ça c'est la même chose quand moi je fais lutte avec mes gamins et que je travaille sur l'immobilisation, j'ai les fiches, hein : où je saisis, comment je bloque, comment je mets la tête et avec les dessins et tout, si j'ai pas ça je suis incapable...

E 35/ les règles d'action...

S 36/ les règles d'action, tu vois, quand vraiment on rentre sur comment on verrouille, tu le bloques comment ?

E 37/ on a la même chose en danse : en fonction des situations, derrière, qu'est ce qu'on va mettre comme règle d'action ? pour redonner un conseil à un gamin, et un contenu lié à une capacité à développer là ...ben là...moi...tu parles de cécité didactique, ben moi, c'est exactement ça, c'est-à-dire que je vois des choses et derrière qu'est ce que je vais lui dire au gamin pour qu'il ...y mette en place une règle d'action

C 38/ oui ! et je suis encore d'accord avec toi parce que moi, ç'est ce qui m'est arrivé

E 39/ça c'est ...alors tant si tu veux je me projette en disant au hand je vais lui dire ben vas-y lève ton bras, tourne tes épaules, bascule le poids du corps ...mais en danse qu'est ce que je lui dis là par rapport à ça ?

C 40/ et quand ils te posent des questions...moi ils me posent des questions, comment je fais pour descendre, alors je lui dis ...ben cherche (*éclats de rire partagés*), mais vous pouvez pas me donner un truc ? non non non il faut que ce soit toi qui crées, tu vas trouver...tu vois ou alors après y a des trucs gymniques qui vont revenir

CH 41/ y a autre chose par rapport à ce que vient de dire Catherine et que j'ai constaté par rapport au moins de ce que j'ai vu en danse chez les uns et les autres, c'est que l'expert s'appuie sur les élèves, par rapport à ça, cherche, au lieu de dire cherche...ah ben regarde, essayez d'en trouver un à deux ou regarde ton copain comment il fait, tu vois, alors que l'enseignant moins expérimenté n'ose pas peut-être parce que tu sais pas si...tu oses pas t'écarter de la norme, de la référence, j'ai cette impression là, alors que...et la classe n'a pas le même ... ne représente pas la même chose, ça reste quand même, autant pour l'expert c'est une ressource parce que ça foisonne, autant, pour vous, le fait de solliciter les élèves c'est une menace, Jérémy le dit souvent, ça peut partir dans tous les sens on sait pas trop comment...enfin pour vous...dans ces images, à certains moments...donc là y a une différence

F 42/ la peur, j'ai l'impression qu'on a c'est à un moment donné que les élèves nous échappent au niveau du peu de contenu qu'on maîtrise donc on a besoin de s'enfermer dans une certaine organisation ou dans la situation et on a du mal à les lâcher parce que si jamais ils en sortent est ce que je vais avoir la réponse

S 43/ on l'avait identifié avec Eddy ça où le non expert va tellement être sur la gestion de la situation et de l'ordre , d'ailleurs on a vu que Eddy, tes situations ça allait beaucoup plus vite que les miennes, tu en faisais quatre cinq pendant que j'en faisais une parce que moi, je n'hésitais pas dès qu'il y avait une proposition intéressante à faire un détour en disant tiens ça c'est super intéressant à aller gratter, moi je l'identifie dans d'autres activités quoi où je suis tellement sur une gestion où il faut que je...où le cadre me rassure et que je vais pas...même si y avait autre chose à travailler à un moment je ne vais pas sortir de la tâche parce qu'elle me rassure complètement

CH 44/ et en danse ce que ça produit c'est qu'en plus du coup comme je fais des situations fermées et comme disait Catherine il faut montrer, du coup je m'expose alors que je suis pas danseur

F 45/ d'un autre coté quand on les laisse produire, et des fois ça fonctionne hein, quand on les laisse chercher produire, à un moment donné on a l'impression qu'on n'intervient plus, tu vois ce que je veux dire, c'est...c'est, c'est presque culpabilisant on se dit attends, mais moi, je fais rien, qu'est ce que je leur apporte ? ils partent ils font tous seuls, alors c'est gratifiant d'un côté et c'est inquiétant de l'autre

S 46/ moi cette question quand ils sont en bad en situation de référence en fin de séance où ils font le match et peut être t'es plus à gérer...tu te poses pas la question

J 47/ t'es quand même à l'origine de leur mise en activité...et si t'avais pas mis un contexte et pas organisé un objectif, mis des contraintes à l'intérieur pour que

S 48/ c'est ça ...le mot clé c'est ça les contraintes c'est-à-dire que la création elle est semi guidée à partir du moment où t'as mis en place des contraintes et l'élève il va devoir répondre à ces contraintes

E 49/ t'as provoqué une activité adaptative chez les élèves

S 50/ t'as mis en place des contraintes

E 51/ donc à un moment donné, moi quand les gamins ils s'adaptent, t'as mis en place quelque chose, quelle que soit l'activité, c'est toi qui a mis en place les contraintes, déjà, le gamin il y est entré, il rentre dans l'autonomie de ce que tu veux qu'il apprenne

S 52/ et bien souvent les contraintes elles sont respectées que par un sixième de la classe quand tu es sur des contraintes de contraste, les gamins ils y sont pas d'ailleurs Guillaume il revient sur les pas petits grands ; sa contrainte de tâche c'est tant le comptage, c'est arriver à diversifier les déplacements les trajets suivis d'un blocage, et en fait, il revient là-dessus parce que les gamins ont contourné la tâche

C 53/ oui mais moi, par exemple par rapport au Hip Hop le souci que j'avais c'est que quand je les ai laissés créer, comme j'avais pas donné assez de contenus

S 54/ pas de contenus, de contraintes les contenus ils se les font

C 55/ de contraintes donc, le contenu était pas tout à fait Hip Hop tu vois et donc j'avais peur de sortir puis après, après tout je me suis dit bon écoute après tout on a dit que c'était du hip hop ça peut être tout à fait autre chose, l'activité...esthétique mais c'est exactement les contraintes...d'ailleurs on en avait parlé hein j'avais pas mis de contraintes

J 56 / je crois que c'est intéressant de constater qu'on passera tous par cette phase là, inévitablement et puis 3 ans après tu te diriges tranquillement sur ce que font les experts sans être forcément expert et euh...c'est pour ça qu'on s'est un peu, pas achoppé mais j'ai senti chez Guillaume que...il était tendu parce que je suis de moins en moins fondamentalement sur de la danse urbaine et de plus en plus sur du contemporain

S 57/ tu as entièrement raison, tu deviens expert (*rires*)

J 58/ je joue sur un réseau de contraintes qui fait que je m'appuies sur les contenus de la danse urbaine mais finalement, euh...je suis plus proche...d'ailleurs dans les chorégraphies de Hip Hop y a de plus en plus de contemporain

S 59/ dans la danse urbaine y a tout ce qui est appuis qui est très riche, trois appuis, blocages poids du corps et après tout ce qui est mise en scène, ça fait partie du contemporain, quand tu composes, quand tu commences à entrer dans des procédés chorégraphiques...

F 60/ non juste une remarque sur la situation de tout à l'heure, tu dis que le cœur c'est qu'ils arrivent à réaliser les déplacements, mais c'est vrai que dans la présentation de la tâche, c'est pas ce qui ressort, on a vraiment l'impression que l'important c'est le blocage, parce que...

S 61/ le but à un moment donné pour l'élève ça va être ça, mais la contrainte dans la tâche d'ailleurs après il y revient il leur dit

CH 62/ ouais mais, après il la lâche celle-là, les contenus ils vont revenir sur le blocage, sur la maîtrise

F 63/ voilà, parce que forcément les gamins ils la lâchent parce que eux ils ont compris que s'ils s'arrêtent pas

CH 64/ la pression est là-dessus

<Suite à une erreur de Sandra>

S 65 / tu vois, je suis paumée hein

E 66/ oui mais, t'es paumée, tu peux te permettre d'être paumée, c'est ça surtout, tu as ce sens, t'es en train de prendre l'atmosphère sur la classe, t'essaies de voir quels élèves se rappellent, tu vois, tu t'inquiètes pas parce que tu sais que tu vas retomber sur tes pattes et ça t'inquiète pas du tout

F 67/ je sais pas si c'est une compétence d'expert, c'est plutôt une relation qui est avec la classe, là je pense qu'elle sait qu'avec la classe, cette classe a du répondant on peut rebondir

J 68/ je suis pas d'accord moi ...tu sais la remarque que je t'ai fait sur le ton de ma voix entre le premier cycle et le troisième, y a le sentiment d'être rentré dans quelque chose et de le posséder, mieux le posséder et du coup t'as un sentiment de tranquillité qui t'apaise et qui fait que le ton de ta voix change et ton rapport à l'APSA change et du coup le rapport que t'as avec tes élèves change et du coup les premiers temps j'étais tendu comme un arc, je lâchais le truc la flèche elle partait au quart de tour ; un sentiment d'anxiété, tout était crispé, mes gestes, ma voix était tendue, le troisième cycle la première chose qui m'a choqué quand je me suis vu c'est la façon dont je m'y prenais, je me suis dit mais c'est normal qu'ils soient super calmes, je suis super calme, je suis zen, j'ai un sentiment que je peux y aller je suis tranquille, quoi qui va se passer je retomberai sur mes pattes, quoi qui va se passer je retomberai sur mes pattes, j'ai vraiment ce sentiment, à ce niveau là hein, c'est-à-dire un niveau 1 d'activité en danse urbaine avec une classe de 5<sup>ème</sup>, c'est sur je serai en seconde je vais re frémir ...mais là je suis super sensas, quoi qui va se passer, je vais retomber sur mes pattes, c'est obligé je vais m'en sortir

CH 69/ mais en fait cette fébrilité que t'avais et que toi t'as pas, elle peut se retrouver aussi par rapport à d'autres raisons de contexte, c'est pas forcément par rapport à l'expertise dans l'APS, ça peut être aussi par rapport, Guillaume dans son deuxième enregistrement, il était fatigué, les élèves il les trouvait insupportables, en fait ils l'étaient pas tant que ça, un peu comme toi aussi, donc à un moment donné la relation à la classe existe aussi et quand c'est les deux alors, n'en parlons pas là,

F 70/ c'est pas toujours dépendant de ta compétence parce que là, là concrètement, ce qu'elle fait c'est très très dur mais j'ai l'impression que même pour un non expert à un moment donné tu peux te permettre de lâcher à cet endroit là, alors, je le dis facilement parce que je le fais pas et peut être que j'y arriverai pas mais j'ai l'impression en tout cas de l'extérieur que tu peux lâcher à ce moment là, pour demander de l'aide aux gamins, sans, sans, sans te sentir ni dépossédé, mis en danger face à ta classe

E 71/ tu leur dis changement d'orientation,...non parce que c'est vrai que moi ça m'a rassuré cette histoire de phrase, donner une phrase ça m'a beaucoup rassuré et après c'est les gamins au bout de deux, trois séances, c'est les gamins qui eux passent devant et c'est eux le modèle c'est pas moi et ça me permet de regarder ce que font les autres gamins, mais après, tu vois ce que tu dis ces changements d'orientation...moi je t'avoue que...

S 72/ non mais les changements d'orientation c'est au lieu que de partir à midi, ils partent à et quart (*elle mime en faisant un quart de tour du buste*) ...d'accord

E 73/ oui oui...ben tu vois, ben là ça m'intéresse, ça m'intéresse et c'est vrai que c'est tout bête

S 74/ et ça leur plaît hein aux gamins

E 75/ c'est tout bête mais...tu vois en même temps euh...ça m'est jamais venu...à l'idée

CH 76/ ça, ça fait partie des outils des ficelles du métier qui vont faciliter l'activité de l'enseignant à moindre coût, c'est-à-dire c'est pas une révolution culturelle et en formation on n'y pense pas parce que c'est tellement

S 77/ ouais

E 78/ mais tu vois cette question là elle me vient maintenant mais elle m'est pas venue à l'autoconf parce que depuis j'ai eu des cycles derrière

CH 79/ mais ça fait partie de, dans la première auto conf de Jérémy c'était une des premières solutions que lui donne Guillaume c'est-à-dire que Jérémy dit ma cécité didactique mais Guillaume lui dit mais c'est pas ça, c'est que tu peux pas tout faire à la fois tu peux pas en même temps montrer et contrôler, déjà de montrer ça t'occupe à temps plein quand t'es pas expert, la charge affective, la charge attentionnelle, de pas se tromper, d'être bien sur la bonne maîtrise de faire le geste tel que tu l'as conçu c'était déjà en soi une occupation, on peut pas en plus s'occuper des élèves, ça fait beaucoup et en plus t'étais dans une posture qui te permettait pas de les voir, je me rappelle Guillaume disais mais si tu veux voir tes élèves il faut que t'arrêtes de danser, eux ils dansent et toi tu regardes ;alors c'est vrai aussi que l'expert il peut mieux faire les deux choses à la fois

S 80/ mais ça le changement d'orientation c'est une fois qu'ils ont automatisé parce qu'il faut que tu sois sûr que ceux de devant vont prendre le relai

E 81/ oui mais c'est une variable et en même temps...(double pertinence)

S 82/ et après on peut faire ce que toi tu leur fais, tu divises ta classe en 2 et en miroir face à face

E 83/ j'ai fait en questions réponses

S 84/ voilà après...mais ça c'est des procédés chorégraphiques et ils vont les utiliser

E 85/ justement tu parles de procédés chorégraphiques, moi la dessus, c'est-à-dire sur la même phrase, les gamins ils rentrent librement sur les procédés chorégraphiques ; ils rentrent en miroir s'ils veulent, ils rentrent en décalé s'ils veulent, là la variable en plus changement d'orientation ça...c'est super intéressant ça...ouais ouais...non mais

S 86/ après ils peuvent répéter un mouvement, un groupe choisit de répéter un mouvement pendant que l'autre, il font l'accumulation, il fait le A puis il fait A B puis il fait A B C puis il fait A B C D pendant que l'autre fait A B C D, là ils jouent ; c'est là où vraiment le chorégraphe il compose, toi tu as donné les contraintes ; l'idée de... j'ai l'impression de rien faire, mais non puisque tout est mis en place

E 87/ mais tu vois ce que tu dis Sandra là actuellement, c'est...depuis que j'ai...j'ai mis en place les cycles danse, je suis à la recherche, j'ai construit des variables mais là j'aurais besoin de bien cadrer mes variables pour que je puisse faire des choix en fonction des réponses des gamins

CH 88/ est ce que tu es en train de dire que ces variables-là tu les découvres là

E 89/ alors...j'en ai quelques-unes de variables mais elles sont peut-être pas... encore aussi...fines, aussi poussées...là aujourd'hui on en discute ça me donne encore des idées pour les prochains cycles pour aller sur d'autres variables en fonction de ce que vont faire les élèves...mais je pense que j'y suis maintenant parce que ça fait déjà plus de deux ans que on...

S 90/ C'est la même chose que Jérémy

E 91/ voilà et j'aurais pas été capable sur un premier cycle de proposer ce type de variables, il fallait construire de l'expérience je pense, même si on a un regard d'enseignant à penser qu'il faut utiliser des variables mais au regard de l'APSA et de la spécificité de celle-là d'APSA à un moment donné euh...

CH 92/ ce qui est intéressant là c'est de se questionner aussi sur...enfin moi ce que j'entends, j'ai toujours mon idée de la formation et des contenus de formation derrière, c'est que ce type de variables, encore une fois comme je le disais tout à l'heure, c'est quelque chose qui est relativement passé sous silence

S 93/ ouais

CH 94/ mais qui est un outil activable par l'enseignant, mais en même temps est ce que, ce sur quoi il serait intéressant de réfléchir c'est...sachant qu'en plus on n'a que 2 jours et cætera mais dans un premier temps premier stage si je noie les collègues sous une masse de variables, quelles seraient les variables les plus efficaces pour un enseignant débutant ? Alors ici la plus débutante c'est Catherine, c'est notre personne ressource débutante maintenant, tu vois parce que je pense que là on a trois niveaux d'expertise dans le groupe : le niveau des deux experts, votre niveau à vous qui avez...après Fred, je sais pas où tu en est par rapport à la danse

F 95/ j'ai commencé cette année

J 96/ il est au prozac (*rires*)

F 97/ mais on l'a pas abordé comme ça...

CH 98/ à un moment donné il serait intéressant de repérer quel type d'outil, à quel moment

S 99/ et qui sont digérables par les collègues parce que eux ils veulent la tâche les consignes et si tu commences à dire par exemple après tu changes d'orientation « ouh la la ! non mais moi j'en suis pas là ! » alors que avec du recul...

CH 100/ et changer d'orientation ça peut être au contraire le moyen de durer sur la tâche

S 101/ tout à fait de la prolonger

C 102/ en fait moi ce stage je l'ai redoublé, (*rires*), je l'ai doublé, en fait il faudrait peut-être que je le triple maintenant, parce que, maintenant je sais ce qu'il faudrait que je regarde

F 103/ et oui

C 104/ et je regarderais pas la même chose que les deux fois où je l'ai fait

CH 105/ mais vu l'organisation de la formation continue telle qu'elle est faite...

F 106/ Forprof<sup>57</sup>...tu demandes 600€ le stage

C 107/ et ça va servir à quoi tout ce qu'on sort là ?

S 108/ les confrontations avec Eddy ça m'a vachement servi

C 109/ oui pour nous oui

CH 110/ ça sert à repérer des étapes de construction des savoirs professionnels finalement hein

S 111/ et tu disais si on peut faire une banque de données, tu vois avec l'évolution crescendo justement

F 112/ par activité parce que...

S 113/ et oui après il faut le traiter par APSA

F 114/ c'est obligatoire

S 115/ mais si tu as un canevas, tu peux peut être après tu vois le...l'appliquer

CH 116/ après ce qui sera intéressant parce que pour le moment on est resté sur la danse, ce qui m'intéresse moi c'est pour ça que j'ai voulu aller vers les sports co et l'escalade mais j'attends que ...ça viendra l'année

---

<sup>57</sup> Il s'agit d'une officine privée locale qui propose des formations préparatoires aux concours

prochaine, c'est de voir si selon les activités les problèmes, les obstacles sont de même nature ou pas ; y a toujours des problèmes de torsion d'instruments mais pas pour les mêmes raisons et pas de la même façon

F 117/et puis ça dépend des activités y a des activités où y a certaines variables que tu peux pas tordre parce qu'il y a des problèmes de sécurité. En rugby quand on est sur un niveau 1 , avec des collègues qui débutent ben la distance de garde, lancer les gamins proches et en mettre beaucoup ben ça, je leur dis ça vous y touchez pas quoi, parce que...

S 118/ oui, c'est immuable

F 119/ voilà, il faut quand même arriver à mettre des invariants en disant j'imagine qu'en danse c'est pareil, il faut arriver à trouver la variable attention là on met les gamins en danger attention...moi je me souviens là sur le cycle où j'ai demandé aux gamins de faire des choses de recherche parce qu'à un moment donné...et je les ai mis en difficulté

CH 120/ le danger il est affectif là

F 121/ et oui et et et il est pas moindre

S 122/ il est affectif et de non apprentissage parce que quand c'est pas suffisamment guidé, c'est la contrainte qui va les faire apprendre

E 123/ c'est l'histoire de la phrase et des contraintes dans la phrase, et là tu mets des variables, tu leur demande de déformer les deux premiers et de garder les deux suivants

F 124/ oui de passer au sol ou

E 125/ tu leur demandes dans le cube par exemple de commencer le haut tu l'imposes puis il vont créer le bas ; tu vois là...mais en même temps y a ça guide et ça laisse ouvert, ça guide ça laisse ouvert

### **20'32 Images de San ACC : Eddy qui dit je suis sur une autre planète**

E126/ je suis mal à l'aise en voyant ces images ...à l'époque ; là je suis moins mal à l'aise mais ...je suis mal à l'aise ; tu te dis...euh...ce sentiment d'incompétence quand tu vois ça, quand tu vois les gamins ce qu'ils font, tu la vois faire tu la vois hyper à l'aise dans la relation hyper détachée dans la gestion des ...à l'époque je...je suis mal à l'aise...parce que je me vois moi en train d'enseigner la danse et j'en suis pas là...tu te dis ouh ! y a...un long chemin et c'est pas un fleuve tranquille

S 127/ alors que ce qu'il avait fait c'était loin d'être...c'était

E 128/ ouais mais... (*silence et reprise des images*)

CH 129/ donc là je trouve que la réponse de Sandra c'est...quand tu dis peut être qu'il faudra pas qu'ils passent par une phrase comme ça, ça veut dire ça remet en cause tes propositions, il aurait fallu peut être que je te creuse davantage à ce moment-là, j'ai envie de le faire maintenant, par rapport à ce que tu proposes en formation, qu'est-ce que tu fais de ce que dit Eddy là ?

S 130/ c'est-à-dire que la phrase que je propose que Eddy a vécu hein d'échauffement en formation elle était très simplifiée par rapport à celle que je donne à mes terminales donc c'est vrai que Eddy là était sur moi ça je peux pas le faire mais parce que sur la formation il n'avait pas...la phrase était très simplifiée parce que y avait essentiellement des collègues de collègue qui étaient en demande sur...là moi c'est quand même des élèves que j'ai eus en première et que j'ai à nouveau en terminale donc c'est leur deuxième cycle

CH 131/et là ce que tu es en train de mettre en perspective c'est que, c'est une autre entrée dans l'activité quand tu dis pour pallier aux difficultés des collègues

S 132/ peut être pas rentrer avec ce type de phrase

CH 133/ pas rentrer par ce type de travail

S 134/ ce type de phrase en fait...

J 135/ Alors, de ce point de vue là ce que tu dis, y a des contenus sur les transferts de poids...sur la danse urbaine c'est comment je crée le blocage, au niveau mécanique au niveau moteur plan moteur, comment je crée les stimulus blocages ; en fait, c'est des ques... tu as les réponses mais tu te les poses pas à ce moment là ; moi c'est le sentiment que j'ai eu, c'est à dire que ta préoccupation étant que les élèves soient en activité te détache de la préoccupation essentielle de l'expert qui est de dire pourquoi il bloque pas, pourquoi à 5 il arrive pas, qu'est ce qui fait que mécaniquement il se trouve en déséquilibre, mais toi, t'as les réponses, parce que t'as d'autres APSA supports qui te permettent de savoir pourquoi un élève est en déséquilibre ; tu as les connaissances physiologiques, biomécaniques, en fait, qui te permettent de savoir pourquoi, mais toi, à ce moment là c'est pas ta priorité, du coup, tu les théorises pas, tu les fais pas émerger, à la rigueur, il bloque, il bloque pas, on s'en fout, pourvu qu'il fasse 1 2 3 4 5, 5 je bloque, il bloque pas c'est pas grave, il aura compris qu'y avait une tâche à faire ; donc c'est pas tellement qu'on sait pas, c'est qu'à ce moment là, c'est pas de notre préoccupation ; moi j'ai commencé à me préoccuper des blocages ou du déséquilibre sur les appuis en quadrupédie, tu sais le système où ils sont en chaise et ils vont faire des systèmes circulaires au sol ; pourquoi y en a pour qui c'est l'enfer de faire deux mouvements au sol, ils explosent mécaniquement et d'autres ils arrivent à les enchaîner, tu regardes et tu comprends pourquoi mécaniquement, y en a pour qui c'est très simple et d'autres pour qui c'est très compliqué, avec un centre de gravité très bas, des appuis très éloignés par rapport au centre de gravité, mais ça, j'ai commencé à m'y intéresser du jour où je me suis plus préoccupé de faire tourner la situation, je me mets en dehors et c'est sur je peux regarder, celui là, il a les pieds à deux kilomètres des mains, on n'y arrivera jamais ; d'où situation du canard, on va marcher en canard, quand je vous dirai stop vous bloquez : pourquoi là t'es en difficulté tu tiens pas, pourquoi là tu peux tenir ? ben parce que ta main elle est près de ton pied ; tant que tu conserveras ces consignes mécaniques de conserver tes mains près de tes pieds, tu pourras rester en équilibre et tu te fatigueras pas, mais ça, j'ai pu y arriver trois ans après, au départ, c'était pas mon souci ; et c'est là où je disais que j'étais dans la fameuse cécité, pédagogique, didactique dans le sens où je pouvais pas faire autrement parce que de toute façon, ce qui m'organisait c'était que la tâche tourne, il échoue, je m'en fous moi qu'il échoue mécaniquement la tâche, dans le contenu, c'est pas grave, c'est c'est c'est ...désastreux du point de vue de l'enseignant, de son activité d'enseignant

E 136/ c'est ça, ce que tu dis c'est vachement important, c'est désastreux du point de vue de l'enseignant

J 137/ oui c'est désastreux parce que tu as rien appris, mais c'est une étape et je considère que c'est une étape nécessaire et en même temps, je commence à déculpabiliser depuis quelques années en me disant mais attend, Jérémy, ta formation initiale, c'est licence, c'est 3 fois 6 mois de fac, est ce qu'en 3 fois 6 mois de fac, je peux suffisamment cumuler avec tout ce que j'ai appris

C 138/ 6 mois ?

J 139/ ouais, l'année universitaire...d'accord, bon bref sur le temps de la formation initiale, est ce que j'ai pu suffisamment cumuler pour ensuite dérouler sur X APSA ? Non ! donc à un moment donné, je sais que ça va être une étape nécessaire...là je m'y coltine en boxe française, je fais mon premier cycle, c'est exactement ce qui s'est passé en danse

S 140/ moi aussi cette année avec les terminales... pourvu que ça tourne hein...

J 141/ alors le pied, pas le pied, le truc comme ça, le juge, pffffff ouais c'est négatif...

S 142/ chacun fait quelque chose, ils sont tous occupés, c'est bien

J 143/ et je sais qu'il va me falloir trois ans pour arriver à ... (*incompréhensible*) , ça, ça me traumatise pas

S 144/ on est dans la gestion

F 145/ mais en fait, moi je pense qu'on a besoin que ça tourne, pour pouvoir prendre de l'information ; c'est pas pour être rassuré, c'est simplement que...on voit les élèves fonctionner, donc du coup, on voit ce qui va pas et là, on trouve des solutions derrière, mais au début, ce qui manque c'est ça, c'est le répertoire..

J 146/ mais on les a, après quand tu as...

F147/ ah oui ! sûr, sûr ...sauf que tu vois pas les réponses...tu connais pas les réponses des élèves

C 148/ on les a peut-être, mais alors moi, j'ai...exactement là-dedans, je m'en suis rendue compte après en faisant l'auto conf avec Yvette, je leur ai demandé un passage au sol, et va savoir pourquoi, 2 appuis, 2 appuis ! mais alors j'étais à fond sur 2 appuis, et pour moi, c'était très facile et puis ils échouaient ; ça c'est sûr qu'ils échouaient t'imagines, mais qu'ils échouent c'était pas grave, ils me disaient on y arrive pas ; c'est pas grave ! t'as les deux appuis, bon c'est pas grave, tu vois c'est exactement ce que tu dis...et alors, où j'ai été vexée, c'est que en me voyant à la télé, Catherine, comment, ça fait 30 ans que t'enseignes et tu t'es pas rendue compte pourquoi ça marchait pas.....

E 149/ à partir de quand on est capable d'analyser la motricité des élèves ? c'est ça, hein...

S 150/ quand on a pris du recul avec cette gestion de la chose

F 151/ d'où la nécessité de se dire, il faut que ça fonctionne

CH 152/ et accepter qu'on soit pas bon, et ça c'est dur !

E 153/ l'expert analyse en direct à partir des élèves

F 154/ oui mais l'expert, est ce qu'il analyse en direct

CH 155/ y a le poids du genre, on est des profs, ...je pense que quand tu rentres dans des activités nouvelles c'est pareil tu te vois travailler et t'as pas envie de pas être bon, toi tu dis, j'ai une chape, on se met une chape parce qu'au bout de 10 ans d'ancienneté ou plus on a une certaine, on a un niveau d'expectation par rapport à soi même

F 156/ c'est une mise en danger c'est sûr

CH 157/ les profs stagiaires ou les étudiants ils se posent pas ces questions là, ils ont leur naïveté et puis ils y vont banco

F 158/ mais par rapport à ce que tu disais là, l'expert il le voit en direct, je suis d'accord, mais il faut savoir ...euh... il est capable de comparer en direct par rapport à tout un éventail d'images qu'il a en tête

E 159/ un répertoire/...

F 160/ voilà, c'est pas la motricité de/

E 161/ de réponses/

F 162/ voilà, c'est pas la motricité des élèves,

E 163/ de réponses des gamins

F 164/ c'est qu'il a été dans cette situation, et qu'il sait que en gros, ce qu'il est en train de faire ça correspond à ça et du coup ça le renvoie sur la réponse, mais il est pas en phase d'analyse, j'ai l'impression, t'es en phase de...de...comment dire, de...de comparaison, tu vois ce que je veux dire

J 165/mais c'est une analyse

F 166/ non, parce que l'analyse, à mon avis, il l'a faite bien avant, et lui, il l'a automatisée

CH 167/ tu veux dire qu'il retrouve des réponses attendues ; il a des éléments, il a

F 168/ voilà, il a des éléments

E 169/ moi j'en ai un exemple, en formation dans le Vaucluse, à un moment donné, y avait les gamins qui étaient en place, ils jouaient, et euh...j'arrête, je dis, qui est ce qui est fort en face ? Qu'est-ce que vous allez faire par rapport à ceux qui sont forts en face ? Et y a la collègue à côté qui dit : mais t'as posé deux questions, je suis incapable de les poser ces questions ; parce que c'est directement la question du projet pour que les gamins ils s'adaptent mais la collègue m'a dit mais t'as posé deux questions, je suis incapable de poser ces questions

F 170/ mais est ce que t'es capable toi d'analyser pourquoi elle peut pas...

E 171/ je sais par expérience que dans les rituels on fait assoir les gamins, on les fait discuter sur les notions de projet et tata et tata et ça change rien ça a pas de sens pour le gamin mais si tu leur dis qui est ce qui est fort en face, les gamins ils identifient très vite et...et en même ce que m'a dit la collègue c'est vrai qu'en formation

CH 172/en même temps ces obstacles ça peut être à la fois un obstacle qui fait que je veux pas me lancer en danse, mais c'est aussi ce qui fait que ça crée du conflit dans mon activité et que je vais peut-être me transformer, parce que je suis affectée par cette affaire là ; si ça me passe par-dessus la tête, si je m'en fous de pas être efficace, de pas faire mon boulot comme j'aime bien le faire, si je m'en fous, je laisserai mon cycle en l'état et il avancera pas ; par contre, si ça me questionne perturbe, je suis affectée , je suis en conflit interne et du coup je vais transformer mon activité, c'est un des ressorts du développement

F173/la question c'est que, est ce qu'on peut en faire l'économie ? Est-ce que malgré une formation on peut arriver à faire cette économie du sentiment d'incompétence ?

S 174/ y passer mais de façon moins lourde peut être, on peut l'alléger

F 175/ voilà, en tout cas, l'alléger, mais après y aura toujours des collègues qui voudront pas se mettre en danger, donc comment on peut leur permettre à un moment donné de se sentir plus compétent

CH 176/ c'est peut être alors en terme de stratégie de formation, y a l'étayage, là on tombe sur les dispositifs ; si je sais que je peux avoir un suivi...

S 177/ qu'on avait y a quelques années hein, c'était super, à Vauvenargues ...

CH 178/ si je sais que j'ai des ressources même locales, ça peut être dans mon équipe un collègue qui s'y comprend dans l'activité...qui peut m'aider à débloquer des situations, trouver des formes de garde-fou...un réseau de personnes ressources

S 179/ je crois que ce qui rassure le plus les collègues, parce que souvent je leur présente une vidéo de quand j'étais en collège puis en lycée et les collègues qui ont fait des stages m'envoyaient des cycles qu'ils ont fait, et quand j'ai passé le film de Marie Claude, le fait que les collègues l'ont identifiée comme non danseuse, et tout, ils étaient hyper étonnés de ce qu'elle avait réussi à faire

F 180/ oui, ça c'est rassurant

S 181/ et du coup c'était accessible ;

F 182/ ça c'est important ça ;

E 183/ plus la danse que les sports co en fait parce que la danse c'est...

S 184/ les sports co on en a tous fait on a été obligés d'en faire

CH 185/ et puis on peut être mauvais en sports co, on met un ballon et des élèves ils se passera toujours

S 186/ on s'appuie sur les ressources des élèves en sports co et on n'ose pas le faire en débutant en danse

F 187/ mais est ce qu'ils ont tous des ressources en danse ? c'est une question

S 188/ oui

< Sandra évoque l'influence star ac sur les élèves dans son ACS >

CH 189/ juste une remarque, on pourrait mettre ça en controverse avec ce que dit Guillaume qui lui refuse de fonctionner comme ça, c'est-à-dire il te dit moi je fais pas le Kamel, je me mets pas le nez rouge avec 30 élèves devant, moi dans la glace, tu te rappelles, il est assez réactif par rapport à cette...en fait y a un débat sur les modes d'entrée dans l'activité ou y a, y a deux positions très différentes

S 190/ alors moi je voudrais revenir sur un terme c'est pas un mode d'entrée dans l'activité, c'est une entrée dans la séance, c'est un enrôlement, c'est pas du tout une entrée dans l'activité, parce que depuis tout à l'heure je me dis mais c'est pas...mon entrée dans l'activité elle est par le mouvement, pas par le sens elle est par le mouvement dans les tâches ; ça c'est avoir mes gamins, les 33 qui arrivent et c'est les mettre dans un état d'écoute et d'intention, d'écoute et de...on est en cours de danse, ça y est, on y est on arrête de blablabla parce que nous c'est plein de bouts de classes, ils choisissent le menu, donc c'est l'occasion de se retrouver

CH 191/ c'est très important comme différence

S 192/ donc c'est pas une entrée dans l'activité c'est une entrée dans la séance hein, ça change quand même pas mal de...

E 193/ la notion d'enrôlement c'est vraiment ça

S 194/ en danse les mettre dans un état d'écoute

S 195/ juste par rapport à ça là, l'état de non danse hein la peur des élèves, d'ailleurs c'est très dur de leur faire accepter d'avoir des arrêts, marqués volontaires, mais les enseignants ont en ont peur aussi de l'état de non danse de leurs élèves ; c'est une crainte des deux côtés en fait, c'est une crainte qui est conjointe alors par rapport à Guillaume qui refuse le nez rouge et tous, on peut contourner la crainte d'un élève alors lui il peut refuser aussi le nez rouge parce il est en Hip Hop il annonce qu'il va faire du hip hop, je pense que déjà il a l'adhésion de beaucoup de gamins, tu annonces que tu vas faire du contemporain c'est peut-être pas...déjà ils savent pas ce que c'est mais si tu veux vraiment t'assurer qu'en gros le gamin il décolle la basket et à partir du moment où il est en mouvement lui aussi ça le rassure parce qu'il fait quelque chose, c'est une approche...mais c'est pas un mode d'entrée

CH 196/ ça me paraît important et c'est peut-être quelque chose qui est pas forcément bien identifié en formation...c'est moi peut être qui ai dit mode d'entrée dans la disc

S 197/ non tout le monde

CH 198/ la différence me paraît très importante pour éviter les contresens sur ce que tu mets derrière et sur la façon de gérer l'activité après et là on va voir quelque chose d'Eddy qu'il identifie à ce moment là, c'est pas en relation directe avec ce que je viens de dire hein mais sur cette phrase et ce à quoi elle sert

F 199/ à la fin du cycle ils vont présenter quoi tes élèves ?

S 200/ absolument pas cette phrase là ; ils vont devoir présenter un cube transformé, euh...il vont présenter une phrase personnelle de 5 verbes avec une accumulation, une répétition, au moins 2 procédés chorégraphiques ; sur le cube y aura au moins 3 contrastes, c'est qu'en termes de contraintes, mais cette phrase là c'est juste...c'est 6' en début de séance quoi

C 201/ mais ils peuvent s'en resservir

S 202/ ils s'en resservent ; ceux qui s'en resservent c'est les plus démunis qui s'en resservent, alors c'est les plus démunis d'un point de vue moteur qui vont s'en resservir et les plus démunis du point de vue de la représentation de la danse, ils vont me faire un placage

C 203/ ben c'est ce que j'ai fait moi avec Guillaume hein

J 204/ c'est une entrée qui rassure et qui va permettre aux élèves de rentrer dans un état de danse mais qui n'est qu'une étape transitoire qui va ensuite permettre de m'installer dans mon réseau de contraintes pour les amener à réfléchir

*<A l'écran Eddy dit qu'il avait pas perçu les mouvements comme une base>*

S 205/ alors le gamins les plus en difficulté quand je leur demande de construire une phrase avec 6 verbes, bien souvent ils vont prendre des bouts de cette phrase là mais par contre je leur demande de la transformer

CH 206/ ce qui est intéressant c'est que à la confrontation il se rend compte que la phrase elle a d'autres fonctions que celle qu'il lui donne parce que pour toi c'était une entrée dans la séance et là ça devient quelque chose où tu vas pouvoir jouer sur des variables et que tu vas faire durer exploiter

S 207/ on en était venu parce que à un moment dans l'échauffement je leur dis et là vous accélérez, tu te rappelles

CH 208/ et là c'est parce qu'après le stage il a fait une phrase et on discute dessus que dans le cycle suivant elle est plus seulement une voie d'entrée dans la séance, elle devient un moment dans l'échauffement qui va déjà amener des contenus moteurs et je mettrai volontiers ça en parallèle avec ta séance de basket où ça c'est quelque chose...l'échauffement il est là pour apporter des contenus...c'est flagrant alors que dans le même temps on voit qu'en danse ça se découvre

F 209/ c'est rigolo parce que moi y avait pas d'échauffement

*<Reprise sur ACC G/J quand il identifie 1 ;2 sinel et J reprend en faisant le pitre>*

S 209/ c'est excellent

CH 210/ ça montre bien que lui à ce moment-là ce qui l'organise c'est de trouver la caisse claire, je bats mon rythme et tu vas pas me demander en plus de regarder la motricité des élèves

S 211/ mais c'est marrant ce truc je sais pas si c'est du à la danse mais tu vois Momo la dernière fois pareil il est revenu en me disant ça c'est super bien passé ils ont été super gentils et moi je lui dis mais c'est pas gentils ça fait 5 fois que tu leur fais cette situation

CH 212/ et en plus tu l'engueules

CH 213/ le problème c'est comment faire passer ça en formation ?

E 214/ en deux jours

CH 215/ comment faire passer ça alors que c'est un outil

S 216/ c'est qu'une ficelle

CH 217/ oui c'est un outil qui facilite ton activité

S 218/ mais qui n'est pas détermi- enfin je veux dire dans l'ordre de priorité elle est facilitante mais est-ce que tu as été tout autant en péril non, il était sur la gestion, est ce qu'il faut pas à un comment être sur la gestion on en revient à ça pour pouvoir être détaché et pour pouvoir compter tranquillement, on peut pas faire en formation l'apprentissage de comptage ça n'aurait pas de sens de toute manière pour les stagiaires

F 219/ on est obligés nous de compter ? on peut pas mettre un appareil ? tu pourrais avoir un métronome, ça existe...est ce que ça changerait quelque chose ?

J 220/ pas nécessairement tu peux même avoir un élève compteur mais après tu trouves des solutions à ça...après il m'a dit ben tu vas toucher les élèves quand ils sont en difficulté tu les touches et une fois la séance terminée tu expliques tu vois y a d'autres...maintenant je l'annonce en début de tâche, si je vous vois en décalage je vous touche, si je vous touche y aura 2 façons de rattraper le groupe soit vous jouez par imitation vous vous recalez sur quelqu'un qui est dans le rythme soit je vous accompagne sur 2 ou 3 mesures et vous reprenez votre rythme et vous repartez, et du coup donc je les touche, ils ont deux solutions ; là où je l'ai un peu taclé c'est que dans sa situation à lui il fait assoir les élèves et pendant 3 minutes les autres ils tournent donc ils savent qu'ils sont dans l'erreur mais ils peuvent pas corriger

S 221/ alors que c'est eux qui en ont le plus besoin

CH 222/ « j'ai ce réflexe dans les autres activités que j'enseigne » ce qu'on voit c'est que au fur et à mesure que ça se construit l'expertise on revient à mobiliser dans l'activité nouvelle des connaissances des savoirs faire qu'on mobilise tous les jours dans d'autres disciplines mais que quand on est nouveau dans l'activité on ne s'autorise pas on ne pense pas à utiliser

F 223/ on peut pas l'utiliser

CH 224/ voilà, y a quelque chose qui fait...alors que c'est disponible, ça existe dans ta boîte à outils puisque tu l'utilises tous les jours ailleurs sauf que là tu peux pas

J 225/ quand t'as une boîte à outils qui permet de réparer la tondeuse, la machine à laver et le radiateur, ça va bien, et puis un jour on te dit, ben voilà, t'as un four à micro-ondes, le temps que tu comprennes quels outils vont être utilisés pour le four, t'as ce moment-là d'adaptation, ça correspond en gros à ce premier cycle là ; tu dis ah ouais, dans cette boîte à outils je rajouterai bien un truc, de ça, ça, d'habitude je l'utilise pour la machine à laver, pour le micro-onde, je vais l'utiliser comme ça, tu radaptes ton outillage, finalement et puis après effectivement, la boîte à outils se

CH 226/ tu t'aperçois que tu avais déjà la clé à mollette

J 227/ oui ! sauf qu'à un moment donné voilà, elle était au fond du truc et...

CH 228/ oui c'est le passage de l'outil à l'instrument, c'est des outils que tu as mais qui sont pas disponibles en tant que instrument de ton action et toi tu disais euh...j'ai pas le tiroir et Catherine elle m'a dit j'ai pas le classeur

F 229/ Et est ce qu'on peut arriver, à trouver dans nos formations sur...quel type de...comment on peut dire ? quel type d'infos, ou... parce que, quand on suit les formations, les situations on les a, les variables on les a, tu vois, on vous voit en action mais malgré tout il nous manque des choses, est ce qu'on arrive à trouver quels sont les types d'info : est ce que c'est la communication, est ce que c'est l'organisation des élèves, est ce que c'est le passage des consignes ? c'est ça qu'il faudrait arriver à trouver .

E 230/ en même temps tu as une diversité des collègues, en formation, diverses attentes, y a des collègues qui débutent, y a...c'est l'hétérogénéité

J 231/ la proposition d'Yvette de ce point de vue là est super intéressante, c'est-à-dire qu'à un moment donné sur un temps de formation, y ait un naïf qui a suivi cette formation, qui a appliqué pendant quelques années, qui est en intermédiaire, et qui revient maintenant, en complément et qui est juste derrière et qui dit à un moment donné : « Guillaume tu devrais leur parler de ça... », « Eddy, intervient là-dessus, j'ai eu besoin de ça ...tu vois... » c'est ça dont vous auriez besoin, en fait vous auriez besoin que ou alors vous filmiez vos formations et que nous on les regarde à la vidéo et on dise pourquoi tu leur as pas parlé de ça ?

F 232/ est ce qu'en tant que formateur on peut arriver à trouver ça ? Est-ce qu'y a pas des types d'informations qu'on donne pas parce qu'on pense que les collègues...

S 233/ oui, mais y a que les autres qui peuvent le dire...on avait mis au point, qui avait proposé ça en formation de formateurs ? on avait mis au tableau les questions posées par les collègues en début de stage et à la fin on devait faire le bilan en disant, ça j'y ai répondu, ça... donc, moi je l'ai fait une fois et effectivement, en fin de stage, t'as répondu à tout, mais t'as pas donné l'essentiel ! t'as répondu à leurs attentes parce qu'eux-mêmes ne savent pas

C 234/ on sait pas quand on va faire le stage...

F 235/ alors pourquoi on part pas directement des attentes

CH 236/ la question c'est ça, on part de ce qu'on croit être des attentes, enfin des attentes mais c'est pas forcément des besoins, donc on est toujours sur cette problématique de attentes/ besoins, ce qu'on essaie de faire c'est de mettre en évidence justement là dans notre travail, quels sont les éléments qui permettraient de faciliter l'activité et les premières expériences mais pas des élèves

J 237/ sur y a autre chose c'est qu'il faut partir de l'activité motrice des élèves ; on ne peut plus rester sur des stages où il faut ...que les collègues en formation ils viennent pas que pratiquer, quoi, ça leur plait, ça leur plait pas, il faut qu'ils le comprennent, à un moment donné, il faut qu'ils partent de l'activité motrice des élèves

F 238/ben, (*gestes dubitatifs*)

J 239/ soit y a un support vidéo, soit ce que tu veux, il faut qu'on soit confronté à qu'est ce qu'un élève ...

S 240/ça dépend des activités

CH 241/ et aussi de l'activité de l'enseignant en train de faire, l'enseignant face aux élèves y compris en interaction avec

F 242/ je suis partagé moi là-dessus...

S 243/ oui parce que par exemple en escalade, tu vois Momo il me dit c'est parce qu'ils vont le faire et le refaire, tout ce qui est sécurité, ils ont besoin de manipuler le matos,...en danse, vivre les trucs c'est important, sinon tu le fais dans ton salon

C 244/ il faudrait avoir les deux, moi je suis d'accord avec Jérémy, parce que moi quand je me suis vue là, j'ai vu plein de choses, maintenant, après avoir fait ce cycle, je verrais Guillaume...j'ai pas eu le temps mais je vais revoir les vidéos de...je le verrai en cours, je comprendrais mieux, tu vois, mais je pense qu'il faut avoir les deux, surtout en danse, il faut avoir une pratique parce qu'il faut savoir faire le mini freeze, le petit freeze, je sais pas quoi, au moins, au minimum mais il faudrait le voir en cours aussi

J 245/il faut la relation prof élèves, on peut plus

S 246/on peut pas être qu'entre collègues

CH 247/ c'est pas uniquement les niveaux de motricité ou l'image de la compétence

F 248/ là je suis d'accord

J 249/ non, non c'est élèves et profs

F 250/ceci dit, est ce qu'à un moment donné quand le formateur il se livre face aux collègues et qu'il enseigne aux collègues, est ce que là on n'a pas une image, déjà, du prof face à des élèves, même si nous on n'a pas les mêmes réponses

CH 251/ on en avait discuté, y a pas les mêmes réponses, les collègues, ils vont dix fois plus vite, du coup t'es pas confronté aux difficultés que tu rencontres avec les élèves, t'as vu les différences de niveau entre des 6<sup>ème</sup> et des élèves de terminale alors t'imagines un prof d'EPS

F 252/ oui mais le formateur lui, il y est confronté, donc il peut rajouter ses petites sauces, tu vois...

CH 253/ et oui mais justement, ces sauces, elles sont incorporées, et le problème c'est de les faire émerger ; c'est ce qu'on essaie de voir là, y a des sauces, comme tu dis, des...ils pensent, elle pense même pas à les donner en formation, ces astuces, et elle est autant étonnée de voir que ça étonne Eddy, que Eddy s'étonne de la voir faire, tu vois ce que je veux dire, parce que y a des choses qui sont tellement devenues des habitudes dans ton travail que tu penses même pas à les proposer aux collègues, alors que...

C 254/ par contre, c'est vrai que y a des activités, le stage qu'on a fait de volley, l'autre fois, bon, on a pratiqué et nous on était à l'extérieur on voyait que, ah non ! ça c'est pas possible, les élèves y pourront pas le faire, là on était capables de faire...parce que c'est des activités où on a des repères, mais là, en danse

J 255/mais en même temps, ça ça perturbait énormément l'activité du formateur qui est confronté à un détournement permanent des situations, du coup les collègues ça les met dans un état de frustration insupportable, parce que ça correspond pas à nos élèves, arrêtez de faire des réponses qui correspondent pas à des élèves aussi; moi dans ma tête je me dis, vous êtes en permanence en train de jouer à ce que n'est pas un élève, ce que n'est pas un élève ; y a pas un élève qui se comporterait comme vous...

C 256/ en fait ça servait à rien de pratiquer

J 257/ et vous pestez après le formateur qui à un moment donné...c'est complètement (*il se prend la tête entre les mains*)...c'est pour ça que je dis à un moment donné...tu vois les formations je les imagine

aussi...enfin, je sais pas si c'est réalisable, mais c'est toujours le formateur qui va vers les formés dans une situation complètement artificielle, et pourquoi à un moment donné on serait pas dans une situation inverse : c'est-à-dire que les formés viennent voir une séance d'un formateur avec ses élèves sur une thématique donnée, et là tu vois le formateur avec ses élèves, confronté à ses élèves, en train de faire quelque chose sur une thématique...entrée dans l'activité en danse, par exemple...

CH 258/ mais ça, c'est la vidéo, tu peux pas te transporter dans les classes, mais tu peux le faire avec la vidéo, parce que, si tu transportes 30 élèves, t'as plus l'écologie de la classe hein

S 259/ y a 30 collègues qui observent

CH 260/ tu peux voir une situation qui fonctionne, on l'utilise ça mais t'es plus avec ta classe

S 261/ moi je l'ai eu vécu ça Arles hein c'est Jo qui m'avait fait ça il m'avait pas prévenue j'avoue que je l'avais super mal vécu...pas mes élèves, j'arrive en formation il me dit alors écoute ça va être super tu vas avoir...la collègue là elle a des 3èmes mixtes, tu vas intervenir, le matin même hein, tu vas intervenir de 10 à 12, donc tu connais pas les gamins t'es sans arrêt à dire eh Pépette, eh Loulou t'as les 30 collègues dans le gymnase tu sais pas où ils en sont...alors eux ont trouvé ça super parce qu'effectivement quelque part ils ont dû commencer à percevoir ce que nous on identifie là mais c'était tronqué parce que les gamins presque j'étais une danseuse étoile, donc c'était pas la relation enseignant enseigné alors que filmer là l'outil TICE il est vachement intéressant

<retour sur Séquence : Et je baisse le son !>

CH 262/ ce qui lui manquait c'était et je baisse la musique ; donc là on est typiquement sur quelque chose qui relève du gadget j'ai envie de dire

S 263/ ah oui c'est du détail là

CH 264/ mais du détail qui peut tout changer par rapport à la gestion de la séance

F 265/ c'est le signal que tu donnes à l'élève quand même

S 266/ c'est comme on est à la fin de la phrase mais dans le début de la phrase je ne lance pas la musique tant qu'ils ne sont pas dans une position neutre, s'ils continuent à bouger de quelque manière que ce soit je ne lance pas la musique

J 267/ là aussi ça a interpellé Guillaume y a quelques années dans le nord j'avais suivi un stage et donc l'entrée dans la séance c'était de regarder ses pieds pour se dégager des autres rentrer en état de danse et donc j'ai repris ça moi donc je leur fais regarder les pieds

CH 268/ et ça il l'a fait quand il était dans le nord, c'était dans ses bagages

J 269/ voilà, c'était dans la boîte à outils mais...

CH 270/ il l'a pas réactivé au premier cycle

J 271/ et y avait autre chose c'est vous avez 5 minutes pour vous, vous marchez comme vous voulez, vous faites la phrase, voilà c'est des trucs que tu récupères dans ta boîte parce que maintenant c'est incorporable pour moi, parce que je suis tranquille, je suis serein je sais comment ça va se dérouler

<Visionnage des « chemins » de Sandra>

CH 272/ toi ça t'a illuminé ça

E 273/ ah ben ça sur la motricité des gamins ; là j'entends des choses parce que quand je lis ça je vois pas les gamins de la même manière

F 274/ et ce qui est intéressant aussi c'est qu'au moment du stage, toi et les autres t'avais pas réussi à le percevoir

CH 275 oui mais parce qu'elle en parle pas, elle fait le choix de ne pas en parler

F 276/ elle en parle pas mais, je pense que tu leur as fait faire des situations

S 277/ ah ils ont pratiqué

F 278/ où ils ont été mis en situation et où on aurait pu...se poser la question

CH 279/ oui mais regarde, regarde ce qu'il dit Eddy

*<Suite séquence commentaires d'Eddy>*

CH 280/ là je pense que déjà Eddy il fait une proposition quand il dit on fait le parallèle avec la gym, ça me paraît intéressant parce que quand on est dans les formations sur les APS, je pense que le collègue par rapport à la demande des collègues et par rapport à ce qu'il est venu faire, il reste dans son APS, il oublie presque qu'il a à faire à des experts de la motricité et que finalement on est pas prof de basket, on est pas prof de danse on est prof d'EPS donc on peut aller chercher des ressources des collègues à d'autres endroits donc ça ça me paraît une piste très intéressante

S 281/ sachant que là Eddy il fait le lien avec la gym parce qu'il déjà résolu les problèmes antérieurs surement de gestion de la classe et il est sur une autre attente que si tu leur dis à des niveaux 1 de stage d'entrée tu leur parles des chemins je reste persuadée qu'ils te regardent avec des

CH 282/ alors c'est sûr tu peux pas l'aborder comme ça mais après voilà, on retombe sur la question de à quelles attentes on répond

S 283/ voilà , on disait en quand on a commencé quels paliers d'évolution , ben je crois qu'on a le mot clé, déjà trouver ces paliers là et après qu'est-ce qu'on met dans les paliers ; tu vois ça pour moi c'est un palier qui vient après un premier palier de comptage identifié au départ, tu vois le comptage on est encore sur de la gestion, là les chemins on est sur les contenus c'est un autre palier ; à quel moment ces ficelles là on les donne ?

CH 284/ ça c'est plus qu'une ficelle c'est un concept clé, c'est pas la ficelle je baisse la musique

S 285/ donc c'est des paliers différents ; tu vois c'est pour ça que le terme de paliers il me plaisait bien ; un premier palier sur le thème peut- être...du fonctionnel ! une mise en activité fonctionnelle et un deuxième palier peut être sur l'apprentissage

F 286/ d'un coup moi, je me posais une question là, je me disais, est ce que ça serait pas intéressant...c'est peut être une erreur...mais au début de livrer des contenus de façon pas structurée tu vois, mais de dire l'activité danse c'est composé de mouvements etc...etc...y a des chemins, y a des trajets etc...etc... tu vois, de façon à poser un peu vers quoi on doit aller en terme de contenus même si on n'en a pas encore les compétences et après rebasculer sur les mises en situation. Est-ce que ça ça peut pas être

S 287/ peut-être

F 288/quelque chose qui va nous permettre à un moment donné de déclencher des trucs, moi j'étais en train de me questionner par rapport à

S 289/ ouais, mais c'est intéressant

E 290/ il faut avoir des images aussi ce qui est pas mal c'est d'avoir des images d'élèves finalement et de prof en train de

S 291/ sur tous les stages que j'ai animé beaucoup de collègues ont joué le jeu super de m'envoyer des images vidéo mais ils m'envoient leur film d'évaluation sommative à la fin mais ils m'envoient pas eux , mais moi l'évaluation sommative je m'en fous

CH 292/ mais c'est que c'est important pour eux c'est le produit du travail mais par contre c'est pas ce qui nous guide

### 5.3 Retour au collectif restreint : 28/02/2011

<Retour au collectif février 2011-02-28 ; un des objets de la réunion est de commencer à organiser le travail autour du projet de production de ressources

Etaient présents : Eddy Guillaume Jérémy et Sandra >

J1/ quand tu n'es pas du tout expert de l'activité tu n'as aucune conception de l'activité, tu y rentres en proposant des tâches pour éviter que les élèves s'ennuient etc...et en fait tu construis au fur et à mesure ta conception de l'activité et au bout d'un moment tu peux effectivement à force de bricoler sur cette activité construire une...avoir une posture ou avoir une forme de pratique qui va diverger, qui va être différente de celle qui a permis à l'animateur de construire les contenus...c'est la torsion...c'est pas gênant

CH 2/ c'est peut être une émancipation, l'idée c'est est ce qu'il y a des étapes là-dedans ? et là l'écart entre ce qui est proposé, est ce qu'il se bouche un peu de temps en temps ? est ce qu'il y a des étapes qui montrent comment on se détache de la prescription ? au début, je colle à la prescription je discute pas le contenu, après j'ouvre et je laisse la main aux élèves alors que l'expert choisit les réponses parmi celles proposées ; l'idée du projet

S 3/ ce que je voudrais comprendre pour faire un outil vidéo, c'est à partir des images qu'on a là ? Est-ce que tu veux aller jusqu'à l'apport de propositions concrètes ou pas ?

CH 2/ je pense que...moi mon idée c'est plutôt de repérer, maintenant si ça peut déboucher sur des propositions...qu'est-ce que tu appelles des propositions concrètes ?

S 3/qu'est-ce que ça a transformé dans nos pratiques concrètement de formateur ...par exemple quand Eddy plusieurs fois il nous a dit mais moi je suis pas chorégraphe, j'y comprends rien en danse, nous face à ça avec Lulu on s'est dit, on les forme en tant que chorégraphes, on est en train, on a monté un document avec un panel de 7, 8 vidéos de chorégraphes et suite à ça, le stage les collègues qu'est ce qu'ils ont apprécié...parce qu'au début j'ai dit on va faire un petit détour, je vais vous expliquer un peu l'histoire de la danse ; qu'est ce qui différencie la danse classique, quelle est la rupture, quelle est la modernité, c'est quoi la danse contemporaine, c'est quoi le hip hop c'est...ils m'ont dit mais nous on se sent déjà moins cons et plus à même...alors que jamais avant j'ai pensé que ça pouvait heu...pour moi c'était pas enseignable, enfin j'avais pas le (*inaudible*)

CH 4/ oui c'était pas ta priorité

S 5/ non, alors qu'en fait c'est indispensable...

CH 6/ est ce que la co-analyse de l'activité peut être une ressource pour la formation ?

G 7/ oui mais il faut pas la systématiser parce que c'est lourd...alors que c'est quelque chose qui est super fort

S 8/ c'est le seul moyen de voir la rétention de ce qu'on a voulu transmettre, c'est le seul moment, même avec nos élèves on l'a pas, on a pas le moyen de voir quelle rétention y a eu au final et là quand je vois Eddy qui a fait un stage avec moi et ce qu'il fait derrière, je vois le degré de rétention parce que lui il t'en donne les limites, alors souvent les naïfs ils sont super sévères avec eux parce que moi je trouve ça bien ...et après c'est super intéressant parce que tu vois le degré de rétention et tu vois ce qui n'a pas été compris et ça c'est énorme

CH 9/ alors je dirais pas forcément...

S 10/ pas compris ou qui a pas pu être lisible

CH 11/ pas compris au sens (*elle fait le signe d'incorporer quelque chose*)

S 12/ oui, pas compris et pas approprié

CH 13/ c'est pas...en même temps ça peut ne pas avoir été compris au sens cognitif mais justement c'est pas que ça

S 14/ je sais, il faut que tu partes de ça, est ce que tu as le contrepied spécial sur la danse et dedans y a des commentaires de collègues qui ont fait un stage et qui disent c'est affreux j'ai fait un stage danse et j'ai encore plus peur qu'avant et les collègues disent ah il était super le formateur mais alors une chose est sûre, je n'enseignerai jamais la danse !

J 15/ ça fait partie aussi des thèmes qui reviennent un peu dans l'air du temps sur la notion de plaisir en éducation physique ; à force d'avoir des cours très didactisés, très technicisés

G 16/ ouais et puis saucissonnés en compétence

J 17/ saucissonnés en compétence, on finit par avoir des gamins qui ont peu de plaisir à pratiquer

E 18/ tu peux les faire jouer à la danse, les faire jouer aux sports co, les faire jouer en athlé, mais les faire jouer...tu peux intégrer des compétences hein

*<Présentation séquence de Jérémie : saison 2 début de l'ACS*

*Il précise qu'il a modifié l'outil pour le mettre à sa main et dit que ça échappe aux formations, à propos du touche épaule >*

CH 19/ la problématique elle est là ; et les collègues, ils prennent la situation, c'est-à-dire le formateur lui sait quand il propose la situation, elle est sur un objectif de contenu que les collègues peuvent partager sur le moment du stage, ils sont tranquilles, ils ont pas d'élèves, et puis après, quand tu te retrouves face à tes 30 minots, c'est plus...alors tu la gardes parce qu'elle t'a plu, parce qu'elle t'a fait...parce que tu sais, tu maîtrises toi-même déjà techniquement la chose mais elle a plus le même statut mais c'est pas grave, c'est un passage obligé seulement ce passage, y en a qui ont du mal à l'accepter, un des obstacles peut être au fait qu'on n'y va pas c'est que cet obstacle, y en a qui, enfin ils ont pas envie de se retrouver dans cette situation et peut être aussi qu'il y en a qui y restent, parce que si en plus ça marche...tu vas pas te mettre en danger d'essayer de rompre le rythme de la classe...enfin

J 20/ je pense aussi que...la façon dont on prend heu...heu...dont nous on prend les contenus du stage, par écrit, pas par écrit, en vivant la situation etc...va contribuer aussi à ce genre de choses, moi j'ai une tendance à vouloir ...pratiquer la situation pour me la, pour me la (*geste d'incorporation*) pour me l'imprégner, pour me l'intégrer et forcément ce que tu dis ; c'est-à-dire le moment où tu reçois la formation, le moment où tu vas te mettre en activité avec cette formation là, le temps s'écoule et heu...comme ça a pas duré très longtemps la formation, l'imprégnation elle est un peu superficielle finalement, tu vas retenir avec ton corps que superficiellement la situation, t'as les collègues eux qui vont prendre tout exclusivement par écrit, qui vont intellectualiser au maximum, du coup n'ayant pas vécu corporellement ils se disent merde, c'est pas ça, il me manque un truc j'ai du mal prendre mes notes, tu vois, alors qu'effectivement le fait que dans les formations vous passiez à l'idée qu'à un moment donné les collègues s'emparent de la situation pour transformer les collègues apprenants quoi, ils sont vraiment profs en train de guider, là je pense qu'on va la ressentir d'une troisième façon qui fait que ça va être plus efficace...tu vois ce que je veux dire

E 21/ mmm

J 22/ carrément là y a les 2 alternatives pour les stages, soit tu prends des notes, soit tu pratiques

G 23/ bon enfin, je suis pas d'accord, y a rien d'extraordinaire mais je pratique et je note

J 24/ mais moi selon que je pratique ou je note, j'ai pas le même ressenti de la...j'imprime pas de la même façon

E 25/ après...si tu veux, moi je me pose la question aussi pratiquer, ça peut être un obstacle aussi pour les collègues parce que ils vont pas percevoir les difficultés et les ressources des élèves confrontés à la tâche

<Commentaires sur la Vidéo d'Eddy : la tâche du glaçon et le commentaires dans l'ACS >

J 26/ pourquoi tu veux qu'ils fondent en groupe ensemble ?

E 27/ parce que il me semble que s'ils fondent tous seuls...enfin à l'époque, si je suis face à toi, je vais voir que tu vas fondre et je vais essayer de te suivre quand même

J 28/ ton acharnement de fondre ensemble c'est donc de faire la même chose

E 29/ pas la même chose

J 30/ pas nécessairement la même chose mais en tout cas de le faire en même temps, ce qui est vachement compliqué, et donc en se regardant

E 31/ oui

G 32/ et la musique elle sert à quoi ? c'est-à-dire qu'en fait la temporalité c'est l'organisation collective, y a une espèce d'auto adaptation des « lèves entre eux et en fait entre eux ils vont arriver ensemble en bas, c'est eux qui génèrent en fait la vitesse de descente, c'est une contrainte monstrueuse

J 33/ c'est monstrueux c'est super

J 34/ ce qui m'intéresse c'est comment au cours du temps tu t'es ré accaparé cette affaire du glaçon

E 35/ ben je m'en suis accaparé tout de suite

J 36/ non mais tu te l'accapares ça j'ai bien compris

E 37/ tu vas voir, ça marche pas bien, ben j'ai proposé après ...

G 38/ moi je suis pas critique comme toi sur ce qu'il fait

J 39/ ah mais je suis pas critique

G 40/ .... ????

J 41/ c'est la situation dans laquelle il le met qui est super compliquée

E 42/ ils prennent des informations, ils s'adaptent

J 43/ moi je trouve qu'en même temps, ça limite à un nombre de productions phénoménales

G 44/ on est d'accord mais c'est pas grave, tu sais très bien qu'il est en train de ...

E 45/ c'est ma première séance

J 46/ je suis sûr que tu sais pas pourquoi

E 47/ non,

CH 48/ c'est ça qu'on va voir, quelle est la fonction de...

G 49/ combien de fois, moi je l'ai fait, tu prends une situation t'es à la rue, oui ça, tu sors le glaçon, tu donnes, ça part en couilles et qu'est ce que tu fais, soit t'es une brêle et tu dis bon, enfin soit t'es un peu intelligent tu dis c'est la merde, bon on arrête et tu passes à autre chose soit tu dis il faut que je me sorte du glaçon par le haut, et donc voilà et tu t'adaptes, bon OK les mecs j'ai filé la musique ça sert à rien je vais compter et donc du coup face aux réponses des gamins tu t'adaptes, même si t'es pas danseur, parce que t'es prof d'EPS et qu'on est sur la motricité donc voilà, et je me rend compte moi, combien de fois je propose un truc que j'ai lu et je lance le truc je dis OK n'importe quoi, et pourtant quand je l'ai lue sur le papier la situation elle était nickel et du coup t'es obligé de t'adapter, des fois ben ta plasticité elle est bonne, du coup tu te sors par le haut des fois tu t'en sors pas du tout, mais c'est fou parce que là c'est vachement intéressant

de voir ça parce que ça m'est arrivé en inspection : je mets en place un truc je l'avais jamais fait...connerie...Beyrouth ! les gamins ils font mais ça marche pas quoi et là coup de cul pour moi ce jour là...je suis bon ! je fais une régulation qui fait que paf la situation elle prend du sens, mais une régulation, je déplace un plot pour tous les gamins et tu vois c'est intéressant il me dit vous avez régulé parce que vous êtes parti sur une connerie et...et des fois tu te rends compte que le plot tu le bouge pas et il se passe rien...je suis persuadé qu'il va se passer quelque chose avec toi ça ça m'intéresse

*< dans l'ACS Eddy exprime son besoin de contrôler les groupes, de savoir ce qu'ils font en les faisant partir tous ensemble >*

J 50/ il me semble que c'est contradictoire en fait, y a le côté je veux dominer la classe et je veux qu'ils descendent tous en même temps et en même temps c'est ce qui va l'empêcher de voir le maximum de choses, quand t'as tout le monde qui fait en même temps surtout quand t'es pas expert de l'activité, tu vois des choses descendre mais tu peux pas analyser, alors que si tu les fais descendre les uns après les autres, groupe par groupe, tu vas pouvoir dire, tiens ceux-là ils descendent comme ça, ceux-là ils descendent comme ça, ceux-là ils descendent comme ça, ceux-là ils descendent en saccade...ta préoccupation de gestion prend le pas sur le didactique etc, il me semble que c'est contradictoire

CH 51/ ce que j'ai remarqué dans ce qu'il dit là c'est que la musique sa première fonction, c'est pas tant pour mettre les élèves en mouvement, c'est le moyen qu'ils démarrent tous ensemble, et que ça cadre la situation

G 52/ il avait pas donné de consignes au départ ?

CH 53/ il donne le top

G 54/ t'as pas créé un code commun à la classe, en disant pour commencer un mouvement en danse on a un décompte, 5 6 7 8 et à 1 on déclenche ? ça a pas été construit ça ?

E 55/ non, et je le construis toujours pas

G 56/ d'accord

E 57/ (rires) remarque peut être que je suis encore en cécité mais...

G 58/ attends moi je suis organisé sur la pulsation, je suis pas en contemporain

E 59/ oui oui, moi je suis simplement sur on lance, là cet après-midi, j'ai pris plusieurs types de musiques et au départ je disais top pour le départ parce que y a un mouvement d'échauffement qui...et après je le disais pas, après vous choisissez, avec des contraintes, mais par contre, en fonction de ce qu'ils choisissent eux y a pas un repère musical qu'ils vont choisir

G 60/ oui parce que t'es pas sur du hip hop, on est sur les divisions de temps : un mouvement, un temps, deux mouvements un temps

E 61/ mais, je suis content de faire de la danse sans faire de hip hop à la limite parce que, moi maîtriser ces temps

G 62/ Sandra elle parle d'un chemin, je pense que moi sur la situation du glaçon je commence pas par le glaçon, je leur dis vous êtes en haut, vous allez en bas, et vous avez trouvé quoi ? OK on peut partir par le genou, par l'autre genou, par la main ; tu vois c'est ça qui est vachement intéressant, et au bout d'un moment tu dis, OK vous avez trouvé un chemin, maintenant sur ce chemin, je veux que vous jouiez au glaçon, et là, putain, le glaçon, c'est du solide, il devient liquide c'est monstrueux l'image, elle est super évocatrice pour tout le monde...contrairement au côté cassé

CH 63/ le principe du départ, c'est un glaçon qui fond au soleil et dans le ciel il peut y avoir des nuages et alors il s'arrête de fondre

G 64/ tu l'as dit ça ?

E 65/ non, non, non....

G 66/ et d'où ça sort ?

CH 67/ ah ben ! c'est la tâche du glaçon

E 68/ tu vois l'adaptation que tu fais là Guillaume, c'est une connaissance de l'activité que... je suis incapable de connaître cette activité quand j'enseigne

G 69/ ben, c'est pour ça qu'on est là ; c'est super intéressant

E 70/ oui, oui ! non mais ce que tu dis, moi je me dis, putain ! moi je vois pas tout ça ; je vois pas toute l'interprétation que tu as ;

CH 71/ justement tu vois ça c'est des séquences qui me paraissent intéressantes de balancer en formation : à un moment donné, voilà ! Qu'est ce que tu fais du glaçon ? Qu'est ce que Guillaume ou Sandra te dit sur la façon d'aborder le glaçon ? et ça permet de mieux comprendre c'est quoi le chemin, c'est quoi les contenus

G 72/ oui, là le chemin c'est monstrueux là

E 73/ mais le chemin, moi je le perçois pas ça... au moment où je lance le glaçon, je ne perçois pas le chemin

G 74/ mais c'est normal tu utilises le glaçon comme moi je fais... quand je suis sur une APSA où je suis une brêle je veux qu'ils fassent

G 75/ là ce qui va les organiser c'est la contrainte temporelle de descendre en même temps et non pas la recherche d'une descente originale

E 76/ c'est une impasse

G 77/ déjà, l'image de fondre, il faut créer quelque chose

E 78/ moi, la discussion qu'on a là, c'est qu'en fait, l'analyse des tâches et des difficultés que ça peut créer chez les gamins... comme tu as une cécité didactique et d'analyse de tâches, là t'es...

CH 79/ tu vois Jérémy y a pas que toi

J 80/ tu me fais chaud au cœur (*rires*)

E 81/ on discutait tout à l'heure de faire vivre les situations avec les collègues, moi je vis les situations c'est pas pour autant que je peux ressentir tout ce que tu peux mettre en place c'est pas pour autant que je vais avoir le recul réflexif qui va me permettre quand je vais enseigner, d'analyser la tâche et les réponses des gamins...

G 82/ ouais... c'est super compliqué

CH 83/ effectivement cette tâche elle était proposée individuellement, pas collectivement et l'objectif c'était le passage de debout au sol donc comment je vais m'organiser, les appuis... et en fait Eddy l'utilise pour autre chose mais pas pour ce pourquoi elle est construite donc du coup elle est un peu dévoyée...

G 84/ y a plein de choses, y a un chemin bioméca et y a aussi les énergies corporelles, le relâchement musculaire, les dissociations c'est extrêmement compliqué; moi en hip hop on est sur des chemins qui sont très robotisés, donc ça aide vachement ça donne des repères toi le glaçon on est sur du haut niveau donc dissociation plus coulé

J 85/ c'est peut être aussi important qu'en formation, quand le formateur va présenter la tâche, au regard de tout ce qui se passe, là, c'est-à-dire, on voit bien que les formés prennent une tâche pour la proposer en terme d'animation, ça serait bien qu'en formation, vous puissiez faire cette hypothèse là : c'est aussi de déculpabiliser les collègues en disant : il est probable que cette situation

G 86/ ouais, c'est ça

J 87/ vous allez la prendre comme ça, dans trois mois, quatre mois, vous allez en faire ça...n'ayez pas peur, c'est pas grave, il va se passer ça...à ce moment là, quand vous rentrez chez vous, prenez le temps de vous poser et de revoir pourquoi cette situation elle est...

G 88/ c'est très intéressant ce que tu dis, mais je me demande pourquoi la situation du glaçon elle est donnée en niveau 1

CH 89/ parce qu'elle est pas forcément adaptée...mais c'est parce qu'il l'a prise ailleurs

G 90/ oui c'est lui qui a fait sa cuisine

J 91/ mais même, dans la lecture, il faut absolument que les formateurs ils se disent ça va être pris, voilà ce que ça va

G 92/ ça peut être ça

J 93/ et ça va être détourné du truc

CH 94/ montrer, montrer, voilà cette tâche, voilà ce que ça a donné ; on analyse ensemble, on décortique, c'est pas grave

G 95/ il me semble quand même qu'on le fait en formation, on le fait ça

E 96/ moi, si tu veux concrètement, j'ai deux heures ! j'ai deux heures à tenir et il me faut une batterie de situations

G 97/ c'est normal ! je suis exactement pareil que toi dans d'autres activités

J 98/ l'esprit critique, tu l'as quand t'es en formation, t'as des collègues, t'as l'échange, et là t'as l'esprit critique...quand t'es en formation de formateurs, si tu vois ce qui se passe comme trucs quand les mecs ils te présentent des vidéos, tu vois en deux temps, trois mouvements ce qui va pas ; t'es en recul t'es tranquille là; t'es pénard t'as ton cerveau à toi ! quand t'es dans ta classe mon popo et qu'en plus c'est une activité que tu maîtrises pas

G 99/ non, j'ai pas dit ça, j'ai dit que le formateur, dans ce qui propose de son contenu de formation sur 12 heures ; il faut peut être qu'il y ait une façon de sérier les tâches pour être s...être sûr !? ...pour garantir au maximum qu'en terme de transmission au niveau de ses collègues, il ait donné le mobile, c'est quoi ? Pourquoi je mets en place cette tâche

CH 100/ c'est ce qu'il dit Jérémy dans la première séquence, en stage les blocages on comprend pourquoi mais après...

J 101/ tu pourras pas l'empêcher ça ;

CH 102 / Y peut y avoir des passés sous silence mais je pense que ça, les mobiles, les contenus par rapport à ce qu'on vit, tout ça, ça vous le dites

G 103/ d'autant qu'y a un truc, là je m'en rends compte on l'a déjà évoqué c'est que j'ai ma situation d'apprentissage et en fonction de la réponse des gamins j'ai 12000 variables ; les collègues là ils ont démarré Hip Hop, il me téléphone et la marche là au bout de 10' c'est fini et je fais un cycle entier dessus !en fait en fonction de ce qui se passe au niveau des gamins quand tu sais pourquoi, quel est le motif tu te dis tu peux accélérer, décélérer, ajouter ça enlever ça ; donc ces des situations finalement qui sont un peu dangereuses parce que moi je les ai inventées ces situations pour les stagiaires, je les donnais pas à mes gamins ; je les ai inventées quand Rémy il m'a dit bon tu vas nous faire un stage de Hip Hop, je me suis dit qu'est ce qu'il faut donner aux collègues qui les affranchissent de la danse, tu vois je voulais pas faire danser les profs, je voulais pas qu'ils soient en phase de démonstration, pas en pédagogie du modèle, donc je vais inventer une situation dans laquelle ils soient à côté, à faire des trucs simples et les gamins soient en grand groupe, tu vois c'est des situations que j'ai inventées pour les collègues parce que je voulais leur donner les outils qui leur permettent

de faire pratiquer les gamins en étant dans une logique où tout le monde pratique des trucs très simples sur le plan moteur

J 104/ globalement t'as atteint l'objectif, les mecs se lancent

G 105/ pas tous, on va dire 10 à 15%

J 106/ mais par rapport à la danse contemporaine

CH 107/ c'est ça qu'i faut pointer, même avec des situations faciles à gérer, tu te rends compte que ça suffit pas

G 108/ le danger d'une situation simple, avec beaucoup de variables, c'est l'impression de non renouveau, chez les collègues comme chez les enfants...donc après c'est pas facile dans une activité si le gamin il vient te voir, il décroche...t'imagines comme c'est dur !

*<Le visionnage reprend sur la T du glaçon>*

E 109/ toi tu prendrais là ? le gamin il se bouche le nez, il descend

G 110/ moi je les rassure sur le fait que dans la création ils vont pas être à la rue parce que la page blanche ça ils vont pas la connaître

E 111/ tu vois Sandra elle a une autre interprétation elle dit c'est pauvre en terme de richesse, enfin c'est pauvre au niveau de la motricité des gamins

G 112/ oui c'est un peu pauvre, il est dans le mime mais il a 5' de danse le gamin, déjà il est en train de détourner le truc

CH 113/ donc il va falloir le faire bouger

G 114/ c'est ça, il va falloir le faire bouger

*<G fait référence à ce qu'il faisait en formation avec plus de temps : 2 heures sur des repérages avec la musique : identification des tempos ; liens exos et musiques supports ; éducation minimale des collègues : donner les repères musicaux du hip hop>*

*<A l'écran Eddy dans l'ACS évoque l'objectif de changement de niveau>*

E 115/ tu vois par exemple tout à l'heure tu m'as dit que c'était un contenu je sais même pas que c'est un contenu

G 116/ tu changes d'espace, tu changes de motricité donc du contenu dans cette situation de descente y en a ; voilà une activité dans laquelle, la phase de debout à la phase sol quelle qu'elle soit est...c'est unique, comme en foot on utilise ses pieds c'est la seule APSA où on utilise ses pieds

G 117/ tu vois toi quand le tempo est assez simple tu peux le faire de compter sur la musique, y a des collègues qui peuvent pas ; j'avais fait des contenus d'enseignement moi en tant que formateur de profs d'EPS où je prenais du temps je le fais plus à tort hein parce qu'on a plus les 3jours et demi ; donc je faisais vraiment 2heures, une heure et demi, deux heures, comme elle expliquait sur la culture de danse c'est quoi le contemporain c'est quoi le classique, où je leur expliquais voilà comment vous allez vous repérer dans lze musiques que je vous ai données, donc le CD, les problèmes de tempo y en a qui vont vite y en a qui vont pas vite, sur tel exercice la tâche 2 tu prends la plage 4 ; donc c'était un contenu d'enseignement pour moi de donner aux gens des repères ; qu'est ce qu'on entend en musique hip Hop, la structure rythmique c'est quoi, y a la caisse claire le Tac, y a le charley, et puis y a le thème, alors tu peux en contemporain t'affranchir un peu de ça

*<Commentaires sur l'ACC Eddy/ Sandra ; lorsque Sandra commente la tâche du glaçon et propose des régulations >*

G 118/ ce qu'elle demande à Eddy ; là c'est extrêmement compliqué, parce que là, on est sur la compétence de l'enseignant...et c'est vrai que...elle te demande, à chaque production, à chaque proposition du gamin, d'avoir une réponse adaptée, tu peux pas, tu peux pas...

E 119/ c'est pas possible

G 120/ donc à ce moment là, tu fais oui, oui, mais tu rentres chez toi, tu dis , bon...pas dupe ; c'est...c'est vachement compliqué, c'est super compliqué, elle lui demande...alors en plus on est sur une activité qui est hyper ouverte donc les productions sont...plus...donc les réponses sont multiples...et de toutes ces propositions il faudrait que tu puisses aider, c'est super compliqué...je prêche pas pour ma chapelle mais d'où l'intérêt du Hip hop,d'où l'intérêt tu disais d'un scénario didactique de , d'un truc vachement organisé , la trame qui permet vraiment aux gamins de dire on va dans ce sens là et c'est pour ça que moi je suis critique sur ces situations hyper ouvertes où il faudrait inventer tout seul 25 années de culture et à B ils les ont pas et donc du coup je ferme, je ferme, je ferme mais les contextes n'étant pas les mêmes, c'est recevable mais là ce qu'elle te demande c'est...c'est niveau 5...enfin, en tant que prof...elle est chorégraphe : le gamin il fait une bouse géante et puis elle te dit mets le coude là, fais ci et ça et d'un coup ça prend sens...mais tu peux pas faire ça toi, c'est impossible de faire ça, moi je peux pas ; elle c'est une danseuse, moi je suis un pinsuttu qui a passé trois ans à se prendre la tête avec le hip hop...la elle est, c'est la spé de danse de chez spé ! Moi je suis incapable de faire ça ! donc c'est intéressant quand même parce que sur l'activité spécifique APSA danse, c'est des choses à réfléchir quand même

CH 121/ dans ce que tu es en train de dire je fais un parallèle avec est ce que tu disais à Jérémy qui disait ma cécité didactique et que tu lui disais comment veux tu voir quelque chose quand tu es là à faire et qu'il y en a 30 devant

G 122/ c'est pas la même problématique parce que là Eddy il est sur des contenus, il est sur de la régulation , de la motricité

CH 123/ ce que je veux dire c'est que avec la tâche très ouverte c'est vachement plus dur par contre la solution c'est de fermer la tâche

G 124/ je trouve que les quelques pistes qu'elle t'a donné sont des pistes que beaucoup de profs d'EPS même compétents pas spé en danse ne peuvent pas utiliser, parce que là y a un truc qui est de l'ordre de l'artistique et qui nous emmerde nous profs d'EPS parce que plus difficilement quantifiable : qu'est ce qui est beau, qu'est ce qui est pas beau...elle est à ce moment là, une chorégraphe, elle fait un mode de guidage qui est du niveau chorégraphique et je pense que les profs d'EPS on peut pas faire ça ; c'est super, je la critique pas, mais nous en tant que formateurs, puisqu'on parle de ça ; en tant que formateur on peut pas faire ça !

CH 125/ par contre il faut arriver à sortir les gamins du mime

G 126/ mais bien sur mais ça c'est pas compliqué, mais elle, elle lui donne une réponse motrice, alors que le prof d'EPS, il devrait juste fermer une porte ; tu fermes une porte pour que le gamin, il fasse autre chose...enfin, c'est mon avis...c'est pas du tout critique à l'endroit de Sandra, c'est de dire qu'elle est super compétente, elle est super aguerrie et on peut pas...et nous en tant que formateurs il faut qu'on soit super forts avec ça, enfin super prudents...les espaces cachés, il faut les révéler, c'est-à-dire que, tout à l'heure

CH 127/ en gros, ça, toi quand tu fais ça, tu peux le faire mais

G 128/ tu rends secret, c'est de l'opacité...tu dis à .....tu dis, tu dis à Eddy...c'est pas pour toi...franchement quand tu dis ça à un mec qui est en train de débiter, tu dis ah c'est bon...tu vois là, elle fait 4 gestes tu dis, oh putain, comment elle bouge ! t'as vu comment elle bouge, t'as vu comment elle bouge...allez c'est bon, allez casse toi...

E 129/ quand je l'ai regardé c'est sur; elle est là, elle dit oh toi la bas (*avec gestes de danse à l'appui*)

G 130/ et ça te met à l'écart...quand on arrive à ces moments là où y a le prof, soit parce qu'il est pas capable d'expliquer, soit parce qu'ils se rend pas compte que le mec il peut pas recevoir ce qu'il lui dit, on arrive à

des impasses pédagogiques...moi je le vis comme ça, et c'est pas Sandra que je critique, c'est moi aussi, mais...

E 131/ et par rapport à une valise pédagogique : quelle mise à portée, pour quel niveau de collègues ; parce que la valise pédagogique ça peut être bien mais, est ce qu'on va se mettre à la portée des collègues ?

CH 132/ ça c'est important, parce que ça, je l'avais pas vu

E 133/ oui, moi non plus ; ça fait la double confrontation

G 134/ oui, parce que finalement, j'avais pas vu tes images et du coup ça fait une espèce de confrontation conférentielle, c'est vachement intéressant

CH 135/ oui, c'est le retour au collectif, c'est le principe...et dommage qu'il n'y ait pas Sandra là, qu'on ait la discussion de deux danseurs sur

G 136/ non, moi je suis pas danseur, elle c'est une danseuse

E 137/ oui mais tu vois, les profs d'EPS...parce que tu vois, l'histoire de spécialiste...pas spécialiste

G 138/ et en même temps on est tous hyper investis dans le métier, à l'endroit où on est et capables d'avoir une réflexion, moi je trouve qu'un mec comme toi qui parle de la danse, c'est super intéressant parce que à un moment si on est pas capable de se nourrir de gens compétents mais en même temps un peu just parce qu'ils l'ont jamais vraiment travaillé sur une APSA, c'est qu'on est pas bon parce que moi je sais que dans les stages j'ai des retours de mecs qui ont jamais enseigné la danse super pertinents ;

<Visionnage de la situation ayant fait controverse dans l'ACC entre Jérémy et Guillaume>

G 139/ essentiellement ce que je te reproche c'est que là à part les filles qui répètent la phrase, là, je vois pas assez de gamins travailler

<Silence>

G 140/ je vois les gamins qui font des choses que j'ai plus envie de voir, les gamins qui cherchent, c'est come si...c'est toujours pareil, cette histoire de la manchette au volley ball quoi , les volleyeurs ils ont mis 50 ans pour inventer la manchette et tu mets des gamins dans un terrain de 3 sur 3 tu leur balances des ballons dans la gueule et tu dis bon, allez il faut que tu trouves une sol- et le mec i va réinventer la manchette...c'est quoi le délire, c'est pour ça que moi je suis contre les situations qui sont 100% pure SRP et moi je trouvais que c'était hyper intéressant l'idée d'un espace contraint, ça je te l'ai toujours dit, l'idée d'un espace pour un enfant ; moi je mettrais un espace pour 2 et on travail on en sort quand on est fatigué parce qu'on sait que les contraintes énergétiques elles sont monstrueuses et surtout on discute, par contre moi l'espace c'est carré bleu et Mourad et Jennifer ils sont dans le carré bleu et ils en sortent pas, maintenant j'ai des terrains de couleur les gamins ils rentrent en badminton je leur mets des maillots par terrain, parce que quand je vos du vert qui va se mélanger avec du rouge en vision périphérique je sais qu'il y a un truc qui déconne...bref ! donc je me dis moi ça me pose un problème la double situation parce que tu fais quoi en terme de régulation ? même avec des gamins gentils comme les tiens, je pense que j'aurais plus tendance à me mettre un peu au centre de l'apprentissage des gamins pour pouvoir faire des retours individualisés mais qui profitent à tous

E 141/ tu fais quoi là comme retours ?

G 142/ t'en fais pas beaucoup des retours

J 143 / maintenant je suis plus directif ; par exemple y a des trucs où ils se déplacent accroupis avec un passage d'appui sur une main un passage d'appui sur l'autre main, elle est vachement intéressante cette situation, alors maintenant je sors j'extirpe je dis voilà pourquoi dans cette situation là c'est trop compliqué il va pas pouvoir gérer l'appui, voilà pourquoi c'est difficile voilà comment on pourrait s'y prendre donc je suis plus directif, je vais pas les laisser galérer pendant 20 ans alors qu'il y a des solutions, donc je suis passé d'une étape où j'étais contemplatif et je les laissais galérer parce que mon souci, toujours la même chose

c'était qu'ils agissent et pas tellement qu'ils apprennent quelque chose qui les rende plus efficaces dans leur motricité, maintenant mon souci c'est ...

E 144/ « saison 3 »

J 145/ maintenant aujourd'hui c'est quand tu veux passer ce mouvement là, quand tu veux créer ce mouvement là qui soit efficace, fluide et économique pour toi, que ça génère pas de la fatigue, il va falloir que tu t'y prennes comme ça

CH 146/ et tu vois, dans ce que tu dis, c'est quand même...

E 147/ « saison 3 »...c'est la « saison 3 »

CH 148 / saison 3 ou 4, avec plusieurs cycles, avec les auto conf entre temps et si on revient à la première, cette problématique là de danser « groupir » comme il dit, elle y était, il te disait, notamment sur les passe passe, ils se crament parce qu'ils écartent trop...t'avais repéré deux impasses bioméca ; donc ça veut dire que, là, t'as besoin de la deuxième auto conf pour les voir, ça veut dire que ça se construit lentement ces choses là chez les enseignants, tu vois, ces repères là qui sont quand même des repères pas ordinaires parce que c'est vraiment très spécifique à la danse hip hop ; tu te rends compte, toi t'es actif dans le truc tu imagines un peu comme c'est compliqué pour les collègues

G 149/ ce que je valide pas c'est ce que je vois des gamins, ce qu'ils font ne me plait pas, la situation est tellement ouverte, ou tellement fermée, super ouverte parce que finalement on sait pas où y – moi je sais que tu veux aller au 6 steps ou au 3 temps ou t'en approcher parce qu'on sait qu'y a une richesse incroyable dans ces passes passe, des transferts de poids, des qualités d'appuis c'est monstrueux, on dirait un sonnet en poésie donc moi je peux pas le casser, je peux pas le briser mais par contre je suis super intéressé qu'on puisse y aller par ton chemin, alors je me dis ce chemin là il faut l'amender, le jalonner après je pense qu'il faudrait trouver, je dis il faudrait parce que je cherche, je suis pas satisfait, enfin je trouve que, il me semble que dans ce truc là y a un truc monstrueux

J 150/ Tu vas être super content : 1 la double tache : terminée ; 2 les carrés par binômes ; le seul point où tu vas pas être...3 je persiste et signe à dire que quand c'est créé façon à minima dirigée puisque je t'ai dit que je repère ans ce qu'ils font des mouvements qui m'intéressent, je conserve ces mouvements et je leur dis à partir de ces mouvements là, vous devez créer un 6 temps, un 8 temps, un 3 temps donc, y a une production dans le code qui leur appartient et y a la monstration du code le 6 temps et le 3 temps ; voilà ça ça appartient à la technique hip hop, c'est codifié c'est intéressant, c'est pas facile d'acquisition mais c'est intéressant , je vous le laisse, et j'ai un CD, y a un mec dessus qui vous montre comment on fait , donc moi j'utilise ton support vidéo ; tu sais ta démonstration sur le 6 temps

G 151/ ah ! le diaporama ? ça marche bien ça ?

E 152/ la borne numérique

J 153/ la borne, la fameuse borne, je vais pas me faire chier à le montrer 15 fois, t'es dessus, t'es nickel, je vais pas me prendre la tronche hein ! donc ça tourne en boucle et les gamins du coup ils ont 3 passe passe qu'ils ont créé eux et qui est accessible à la communauté ; donc avec les 5 ou 6 séances d'apprentissage je me dis là au moins ils peuvent y trouver leur compte personne peut me dire à la fin j'y arrive pas

CH 154/ les choses continuent à faire leur chemins parce que la deuxième croisée elle a un effet sur les deux parce que lui il te dit, je vais faire ton carré

G 155/ ah ben moi le carré je vais le faire

CH 156/ alors en formation quand on n'a plu de suivi, qu'on peut pas passer son temps à faire le service après-vente comme tu dis, comment on peut amener les collègues à avoir envie de...

J 157/ c'est intéressant de sécuriser les collègues, c'est-à-dire tu peux leur montrer une phase 1 et une phase 5 et leur dire rassurez-vous on peut être sur cette phase là et dans 5 ans être là

E 158/ t'as avancé parce que t'as discuté avec Guillaume, tu t'es vu à la télé, t'as réfléchi, attends c'est puissamment formateur quand tu te vois enseigner aussi

CH 159/ comment on peut passer d'une situation « de laboratoire » à une massification des transformations ? déjà on piste des lièvres, des verrous là

J 160/ le gain par exemple, leur dire regardez comme il en chie au départ, mais regardez ce qu'il arrive à produire 3 ans après

E 161/ mais le gain, le gain, ça veut dire aussi...et en même temps, il faut que je passe par quoi moi ?

J 162/ si on n'est pas 80% à penser qu'il faut qu'on se lève un peu le cul et que ça va être beaucoup plus simple après si on accepte de faire cet effort

G 163/ si Yvette elle vient pas nous chercher pour faire des autoconf...

J 163/ et oui mais il faut des éléments moteurs, on va pas se le nier, attends moi si je te rencontre pas j'y vais pas !

G 164/ peut être

J 165/ ah ben oui c'est très con mais C'est l'histoire d'une vie...qui n'a pas été affecté par un prof de math par un prof de français qui a fait basculer sa vie ? il faut être force de persuasion, il faut aller dans les stages, il faut le dire

J 166/ le dispositif de l'autoconf il faut le, attends on a leurré des gamins en leur disant que sans bosser ils pouvaient apprendre, il faut arrêter de faire croire aux collègues que parce qu'ils vont avoir une formation de 24 h, ils vont être danseurs ; à un moment ils se prennent par la main, ils font comme moi, ils font comme les autres, ils vont chercher dans la littérature...