



HAL
open science

Analyse de l'activité d'étudiants en Licence STAPS dans le cadre d'un dispositif de vidéo-formation : conception et usage de ressources pour la professionnalisation au métier d'enseignant d'Education Physique et Sportive

Lionel Roche

► To cite this version:

Lionel Roche. Analyse de l'activité d'étudiants en Licence STAPS dans le cadre d'un dispositif de vidéo-formation : conception et usage de ressources pour la professionnalisation au métier d'enseignant d'Education Physique et Sportive. Education. Université Clermont Auvergne [2017-2020], 2017. Français. NNT : 2017CLFAL028 . tel-01994189

HAL Id: tel-01994189

<https://theses.hal.science/tel-01994189>

Submitted on 25 Jan 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITE CLERMONT AUVERGNE

Sciences et techniques des activités physiques et sportives

□

**Analyse de l'activité d'étudiants en Licence STAPS
dans le cadre d'un dispositif de vidéo-formation :
conception et usage de ressources pour la
professionnalisation au métier d'enseignant
d'Education physique et sportive**

**Thèse de doctorat en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives
(74^{ème} section du CNU)**

Présentée par

Lionel Roche

Dirigée par Nathalie Gal-Petitfaux

Jury

Bernard ANDRIEU (PU, 74^{ème}), Université Paris Descartes (Rapporteur)

Jérôme GUÉRIN (PU, 70^{ème}), Université de Bretagne Occidentale (Rapporteur)

Carole SÈVE, Inspectrice Générale de l'Éducation Nationale (groupe EPS), PU (74^{ème}), examinatrice

Florian MEYER, Professeur (PHD), Sciences de l'Éducation, Université de Sherbrooke, Canada, examinateur

Nathalie GAL-PETITFAUX (MCF-HDR, 74^{ème}), Université Clermont-Ferrand (directeur)

Présentée et soutenue publiquement le 20 décembre 2017

Résumé

Cette thèse s'inscrit dans le programme de recherche empirique et technologique du « cours d'action » (Theureau, 1992) en anthropologie cognitive. Elle étudie la conception, l'usage et les effets d'un dispositif collectif de vidéo-formation, destiné à des étudiants de Licence STAPS pour développer leur capacité à analyser et comprendre des situations de classe en Education physique et sportive (EPS), à l'échelle de la leçon. Deux visées sont poursuivies : a) une visée épistémique cherchant à mieux comprendre les formes d'activité et d'expérience déployées par les étudiants en situation de vidéo-formation et b) une visée de conception technologique du dispositif de vidéo-formation orienté « activité » et répondant à une démarche de conception continuée dans l'usage.

L'étude a été réalisée avec un groupe d'étudiants (n=15) inscrits dans une UE de pré-professionnalisation en 3^{ème} année de Licence Education et Motricité en STAPS. Cinq types de données ont été recueillies durant le dispositif alternant des périodes de stages et de TD à l'Université : (i) des données d'enregistrement vidéo de l'activité en classe des étudiants durant le stage et aussi en formation, (ii) des traces écrites produites par les étudiants en stage et en formation (journaux de bord), (iii) des données d'entretien d'autoconfrontation sur leur activité en classe et (iv) sur leurs traces écrites, et (v) des données quantitatives et qualitatives issues de questionnaires.

Les résultats révèlent (i) une appropriation par les étudiants d'une grille leur permettant d'analyser une leçon d'EPS et d'en discrétiser les moments-clés, (ii) une expérience vécue en vidéo-formation qui traduit une inclination réflexive sur les moments de face à face pédagogique dans la leçon d'EPS, (iii) quatre formes typiques d'analyse des vidéos de classe (décrire, juger, interpréter, se projeter), témoignant d'une activité d'observation centrée sur l'enseignant en classe comme manager, et d'une cécité aux apprentissages moteurs des élèves ; (iv) le rôle des pairs comme accélérateur de la capacité à analyser les pratiques de classe. Ces résultats relatifs à l'activité des étudiants en formation ont permis d'envisager conjointement la conception de différentes phases du dispositif, finalisée par une première plateforme de formation en ligne « *Former à l'intervention en EPS* » (Roche & Gal-Petitfaux, 2014a), puis une seconde « *Observation et Régul@ction en EPS* » (Roche & Gal-Petitfaux, 2016)

Mots-clefs : Cours d'action, Activité, Anthropologie cognitive, Vidéo-formation, Formation pré-professionnelle, Licence STAPS, Conception continuée dans l'usage, Plateforme de formation, Education Physique et Sportive

Résumé en anglais

This thesis is part of the empirical and technological research program of the "course of action" (Theureau, 1992) in cognitive anthropology. She is studying the design, use and effects of a collective video-training device for undergraduate students in Physical Education to develop their ability to analyze and understand classroom situations in Physical Education. Two aims are pursued: a) an epistemic aim seeking to better understand the forms of activity and experience deployed by students in a video-training situation and b) a technological design aim of the "activity-oriented" video-training device and responding to a design in use process.

The study was conducted with a group of students (n = 15) enrolled in a pre-professionalization course in the third year degree in Physical Education Teacher Education. Five types of data were collected during the device based on periods of internships and workshop at University: (i) video recording data of student's classroom activity during the internship and also during workshop, (ii) written records produced by students during internship and workshop, (iii) self-confrontation interview data on their activity in classroom and (iv) in their written records, and (v) quantitative and qualitative data from surveys.

The results reveal (i) students' appropriation of a grid allowing them to analyze PE lesson and to analyze the key moments, (ii) a lived experience in video-training which reflects a reflexive inclination on pedagogical face-to-face moments in the PE lesson, (iii) four typical forms of classroom video analysis (describe, judge, interpret, project), evidence of teacher-centered observation activity in classroom as a manager, and a blindness to student motor learning activity; (iv) the role of peers as an accelerator of the ability to analyze class practices. These results relating to the activity of students in training made it possible to jointly consider the design of different phases of the system, finalized by a first online training platform "*Former à l'intervention en EPS*" (Roche & Gal-Petitfaux, 2014a), then a second "*Observation et Régul@tion en EPS*" (Roche & Gal-Petitfaux, 2016)

Keywords: Course of Action, Activity, Cognitive Anthropology, Video Training, Pre-professional Training, Undergraduate student, Design in Use, Online Platform, Physical Education Teacher Education

A Lauriane, Zoé et Clémence

Remerciements

Au terme de ce travail, je souhaite remercier tous ceux qui ont joué un rôle dans l'accomplissement de ce travail mais aussi dans mon développement professionnel. Je tiens à remercier :

Nathalie Gal-Petitfaux, ma directrice de thèse, pour avoir suivi ce travail avec une présence constante, bienveillance, patience et rigueur. L'idée de ce projet de thèse est née au début des années 2000 alors que je n'étais que PLC2...

Je tiens aussi à remercier Bernard Andrieu et Jérôme Guérin d'avoir bien voulu faire partie de mon jury et d'avoir accepté d'être rapporteur de ma thèse.

Je remercie également Carole Sève et Florian Meyer d'avoir accepté de prendre part à mon jury malgré leurs emplois du temps extrêmement chargés.

Tous mes collègues d'EPS qui au cours de toutes mes années en établissement scolaire m'ont enrichi de leurs apports.

Les collègues du site d'Etiolles de l'ex-IUFM de Versailles, Anne Coulon, Claudine Buffard, Michèle Maujoin et plus particulièrement Michel Nouaille qui a été le premier à me faire confiance en tant que formateur.

L'UNF3S et l'UV2S qui ont rendu possible la conception et la mise en ligne de nos plateformes. L'ensemble des collègues de l'ESPé d'Aix-Marseille ainsi que les services financiers et recherche de l'ESPé qui m'ont permis de débiter mon doctorat dans les meilleures conditions mais aussi qui ont été un support précieux pour la réalisation de nos deux plateformes. Je souhaite aussi remercier tous les collègues avec qui j'ai pris un très grand plaisir à travailler et à échanger avec eux durant toutes mes années marseillaises : Marie-Laure Barbier, Laurence Espinassy, Christine Félix, Pierre Gente, Gérard Geron, Anne Gombert, Yvette Laurent, Perrine Martin, Frédéric Saujat, Raphaele Tsao. Parmi ces collègues, une mention toute spéciale à Yvette Laurent pour son accueil et aussi pour les échanges que nous avons pu avoir sur la formation des enseignants. Ainsi que tous les autres collègues que je ne peux citer ici. Je tiens également à remercier la direction de l'ESPé d'Aix-Marseille et plus particulièrement Jacques Ginestie et Pascale Brandt-Pomares.

Merci aussi à Cathy Rolland et Yannick Lemonie pour leurs messages de soutien lors du « sprint final » !

Je tiens à aussi à remercier les ZZ, les ZZJ, mais aussi tous les collègues et amis et plus particulièrement Simon Flandin, Cyrille Gaudin, et Valérie Lussi Borer, pour nos échanges enthousiastes sur la vidéo-formation.

Tous les étudiants qui ont participé à cette étude mais aussi tous les collègues et amis qui ont bien voulu accepter d'être filmés afin de concevoir nos plateformes en ligne.

Mes parents pour leurs relectures rapides et efficaces.

Enfin et surtout je remercie ma femme et mes filles pour leur soutien permanent et indéfectible, leurs encouragements constants lors des nuits courtes (voire blanches) et des journées passées devant l'ordinateur plutôt qu'à aller faire du vélo !

Cette thèse, et l'énergie que je lui ai consacrée, leur sont dédiées.

TABLE DES MATIERES

Résumé.....	3
Résumé en anglais.....	4
Remerciements.....	7
Listes des tableaux	14
Listes des figures.....	16
PARTIE 1. Introduction : enjeux de la formation des enseignants et spécificités en EPS	19
1. La formation des enseignants	19
1.1. Enjeux sociaux, politiques et économiques	19
1.2. La formation des enseignants débutants et l'usage du numérique comme levier du développement professionnel	20
2. Digitalisation de la formation des enseignants débutants.....	22
2.1. Des sites web ou plateformes à visée « modélisante »	24
2.2. Des sites web ou plateformes à visée d'« accompagnement » de l'activité des enseignants en classe.....	25
2.3. Des plateformes collaboratives basées sur l'échange de pratiques de classe	26
2.4. Les sites web prenant appui sur des résultats de recherche relatifs à l'activité réelle en classe	27
2.5. Un usage exponentiel de la vidéo en présentiel.....	28
2.6. Etat du développement des ressources en ligne spécifique à la formation des enseignants d'EPS	29
3. La formation des enseignants débutants pour entrer dans le métier	31
3.1. Les premières expériences de classe difficiles.....	31
3.2. Enseignant débutant : un métier solitaire ?	33
3.3. Le développement professionnel des enseignants débutants	35
3.4. Exemples de modélisations du développement professionnel des enseignants débutants 37	
3.4.1. La modélisation du développement professionnel selon Durand (1996).....	37
3.4.2. La modélisation du développement professionnel selon Saujat (2010).....	38
3.4.3. Le développement professionnel des enseignants débutants selon Ria (2009).....	40
3.5. Le développement professionnel des enseignants débutants d'EPS	42
PARTIE 2 : Revue de littérature	45
1. Former des enseignants au XXIème siècle : quels choix de professionnalisation ? .	45
2. La formation des enseignants au plan international	47
2.1. L'organisation de la formation des enseignants au plan international : points communs et différences	47
2.2. Typologie des modèles de formation des enseignants	51
2.3. Typologie des modèles de formation des enseignants d'EPS.....	51
3. La formation des enseignants débutants en France	53
3.1. L'organisation de la formation des enseignants en France	53

3.2. La formation initiale des enseignants d'EPS	55
4. Les dispositifs de formation : un terme polysémique évoquant une pluralité d'approches.....	57
5. Les ressources constitutives des dispositifs de formation des enseignants	60
5.1. Les ressources iconographiques	60
5.2. Les ressources vidéos.....	61
5.3. Les ressources textuelles.....	63
5.4. Les ressources en ligne	64
5.5. Une complémentarité des ressources utilisées en formation des enseignants.....	66
5.6. Les ressources utilisées dans la formation des enseignants d'EPS	67
6. Une pluralité de dispositifs de formation	68
6.1. Les dispositifs basés sur des études de cas.....	68
6.2. Les dispositifs basés sur les « Lesson study »	70
6.3. Les dispositifs pour apprendre à improviser au cours d'une leçon.....	72
6.4. Les dispositifs basés sur l'analyse de pratiques.....	73
6.5. Les dispositifs basés sur la réflexivité.....	75
6.6. Les dispositifs prenant appui sur le mémoire professionnel.....	78
6.7. Les dispositifs de formation construits à partir d'une entrée « activité »	79
6.8. Les dispositifs collectifs et les dispositifs individuels dans la formation des enseignants ..	81
7. La vidéo-formation des enseignants	82
7.1. La vidéo-formation des enseignants au plan international.....	84
7.2. La vidéo-formation des enseignants en France	86
7.3. Les objectifs de formation assignés à la vidéo-formation des enseignants	87
7.3.1. La vidéo comme aide pour apprendre à interpréter des situations de classe.....	87
7.3.2. La vidéo comme aide pour apprendre à observer l'activité des élèves.....	89
7.4. Différentes orientations théoriques sous-jacentes à la vidéo-formation	90
8. La vidéo-formation des enseignants d'EPS	92
8.1. Les premiers usages de la vidéo en formation des enseignants	92
8.2. La vidéo comme outil de correction des habiletés motrices des élèves	96
8.3. La vidéo comme aide pour acquérir des habiletés d'enseignement.....	97
8.4. La vidéo comme aide pour développer la réflexivité	98
8.5. La vidéo comme outil d'aide à l'analyse d'une leçon	99
8.6. La vidéo comme moyen d'évaluation de l'enseignement.....	100
8.7. L'usage de la vidéo dans les dispositifs numériques de formation	101
8.8. L'usage de la vidéo dans une orientation de formation centrée « activité ».....	103
9. Concevoir un dispositif de vidéo-formation pour des enseignants d'EPS.....	105
9.1. Différents modèles de la conception	105
9.2. Conception continuée dans l'usage et conception participative	106
9.3. La conception centrée sur l'utilisateur et la conception centrée sur l'expérience de l'utilisateur.....	107
9.4. Une approche éactive des dispositifs de formation.....	109
9.5. La multimodalité dans les dispositifs de formation pour les étudiants en STAPS	110
9.6. Le choix des modalités de visionnement	112
9.7. Le visionnement de soi ou d'autrui	113
9.8. Le choix des vidéos à utiliser en formation des enseignants	114
10. Synthèse des points saillants de la revue de littérature	121
10.1. Démarche de conception du dispositif de vidéo-formation.....	121
10.2. Les démarches de formation.....	121

10.3. Finalité du dispositif de vidéo-formation.....	122
10.4. Public cible des dispositifs de vidéo-formation en EPS	122
10.5. Les formats de travail utilisés dans le cadre de la vidéo-formation en EPS	122
10.6. Ressources de formation utilisées dans les dispositifs de vidéo-formation en EPS.....	123
11. Objectif de la thèse, questions de recherche et objets d'étude.....	123
PARTIE 3 : Cadre théorique	126
1. Le programme de recherche « Cours d'Action »	126
1.1. La notion de programme de recherche.....	126
1.2. Le programme empirique du cours d'action	127
1.2.1. L'action humaine comme située.....	128
1.2.2. L'autonomie de l'action : l'hypothèse de l'autopoïèse et de l'énaction	129
1.2.3. La conscience pré-réflexive.....	130
1.2.4. L'action repose sur une cognition incarnée	131
1.2.5. L'hypothèse de la typicalité dans l'activité et l'expérience humaines	132
1.3. Le programme technologique du cours d'action	133
2. La matérialité des situations comme artefact.....	134
2.1. Cognition située et cognition distribuée	134
2.2. Une approche située des artefacts	135
2.3. Artefact et appropriation	136
3. L'activité individuelle-sociale et sociale-individuelle.....	137
3.1. Le niveau des activités individuelles-sociales.....	138
3.2. Le niveau des activités sociales-individuelles.....	140
4. Les méthodes d'accès à l'expérience vécue	140
4.1. L'autoconfrontation proprement dite (ou de « premier niveau »)	141
4.2. Autoconfrontation de remise en situation par les traces de l'activité.....	142
4.3. Autoconfrontation de type analytique ou de second niveau	142
4.4. Autoconfrontation de remise en situation par des traces vidéos.....	143
PARTIE 4 : Méthodologie.....	146
1. Contexte de l'étude	146
1.1. Participants.....	146
1.2. Dispositif étudié.	147
1.2.1. Finalité du dispositif.....	147
1.2.2. Organisation temporelle du dispositif.....	147
1.2.3. Ressources utilisées dans le dispositif de vidéo-formation	148
2. Recueil des données	153
2.1. Données recueillies en classe lors des stages	154
2.2. Données recueillies lors des TD à l'Université.....	155
2.3. Données recueillies lors des situations de navigation en ligne	159
2.4. Synthèse des types de données recueillies	161
3. Traitement des données.....	162
3.1. Traitement des données audiovisuelles recueillies en classe et lors des TD.....	162
3.2. Traitement des données recueillies via des traces écrites	164
3.3. Traitement des données recueillies via les questionnaires.....	165
4. Synthèse de la dynamique d'évolution du dispositif.....	166
PARTIE 5 : Résultats.....	167

1. Phase 1 du dispositif : une expérience d'enseignement, et de formation, centrée sur les moments de face à face pédagogique.....	167
1.1. Validation d'une grille d'analyse des moments-types de la leçon d'EPS pour mettre à jour les expériences de classe marquantes pour les étudiants.....	168
1.1.1. L'usage de la grille d'analyse pour identifier les moments-types de la leçon.....	170
1.1.2. L'usage de la grille pour analyser des moments marquants lors des leçons enseignées ...	172
1.2. L'expérience vécue en vidéo-formation : une inclination réflexive vers les moments de face à face pédagogique avec le groupe classe.....	179
1.2.1. L'expérience vécue par les étudiants lors de moments de face à face pédagogique en situation de classe	179
1.2.2. Les moments de face à face pédagogique : des moments clefs dans la leçon	183
1.2.3. Une envie d'analyser des moments inconfortables pour se former et progresser	184
1.3.1. Les pairs comme aide à la compréhension de la situation visionnée	185
1.3.2. Le visionnement collectif : le groupe comme aide pour comprendre l'activité visionnée	193
1.3.3. Construire des connaissances relatives aux gestes professionnels grâce aux pairs	197
1.4. Première phase de (re)conception du dispositif : création d'une plateforme de formation « Former à l'intervention en EPS » lors de la leçon	202
1.4.1. La nature des ressources utilisées et leur agencement temporel	202
1.4.2. Conception de la plateforme « Former à l'intervention en EPS »	203
2. Phase 2 du dispositif : une analyse plus holistique de la leçon	207
2.1. Les formes typiques d'analyse produites par les étudiants en situation de vidéo-formation	207
2.1.1. Décrire la classe	208
2.1.2. Juger/évaluer les événements en classe	210
2.1.3. Interpréter les événements observés	211
2.1.4. Se projeter en imaginant des interventions futures possibles.....	211
2.1.5. Construire des outils pour observer et analyser une vidéo	211
2.2. Les éléments typiques observés et interprétés par les étudiants en situation de vidéo-formation	212
2.2.1. Une vision de l'enseignant comme manager	213
2.2.2. Une vision de soi comme enseignant sympathique et infaillible	214
2.2.3. Une vision syncrétique et dichotomique de la classe.....	215
2.2.4. Une cécité à la motricité des élèves et aux enjeux d'apprentissage moteur	216
2.3. Une activité d'enquête à travers la navigation libre sur la plateforme « Former à l'intervention en EPS »	217
2.3.1. Une activité de navigation superficielle.....	217
2.3.2. La navigation libre sur la plateforme pour favoriser une expérience immersive, mimétique, ubiqué et comparative.....	221
2.3.3. La découverte de moments de leçon importants, jusque-là absents de la conscience des étudiants.....	223
2.3.4. L'utilité de la plateforme pour se préparer à enseigner.....	227
2.3.5. Seconde phase de (re)conception du dispositif	231
2.4. Vers 1 phase 3 de (re)conception : l'usage de différents plans vidéo.....	233
2.4.1. Présentation des différents plans vidéos	233
2.4.2. L'utilité pour les étudiants de différents plans vidéo	234
2.4.3. L'utilisabilité des différents plans vidéo par les étudiants	237
2.4.4. Création d'une seconde plateforme : <i>Observation et Régulation en EPS</i>	239
PARTIE 6 : Discussion et perspectives	242
1. Discussion des résultats relatifs à l'activité et à l'expérience des formés	244

1.1. Développer la capacité d'analyse et de compréhension des situations de classe observées	244
1.2. Développer une vision professionnelle de la classe en EPS.....	245
1.3. Expérience mimétique et expérience immersive en situation de vidéo-formation	247
2. Discussion des résultats relatifs à l'objet de conception	249
2.1. Envisager un continuum de formation professionnelle basé sur la vidéo	249
2.2. Appropriation et apprentissage en vidéo-formation.....	251
2.3. Conception et usage de plateformes en ligne	252
2.4. Contribution au volet vidéo-formation du programme technologique du cours d'action	253
2.5. Contribution aux méthodes d'accès à l'expérience vécue.....	254
Références	256
Annexes	286

Listes des tableaux

Tableau 1: Comparaison internationale des cursus de formation des enseignants	50
Tableau 2: Traces de l'activité en stage	161
Tableau 3 : Traces de l'activité en formation	162
Tableau 4 : Description de l'activité des étudiants en classe, lors du stage en établissement	163
Tableau 5 : Mise en correspondance des verbatims d'entretien d'autoconfrontation et des catégories du signe	164
Tableau 6 : Préoccupations types des étudiants lors des moments de face à face pédagogique en classe (Extraits de journaux de bord).....	180
Tableau 7 : Emotions-types des étudiants lors des moments de face à face pédagogique en classe (Extraits de journaux de bord)	181
Tableau 8 : Mise en évidence de l'expérience émotionnelle vécue en classe par Benjamin lors du moment de l'appel.....	183
Tableau 9 : Connaissances-types des étudiants lors des moments de face à face pédagogique en classe (Extraits de journaux de bord).....	183
Tableau 10 : Préoccupations de formation des étudiants lors des moments de face à face pédagogique en classe (Extraits de journaux de bord).....	184
Tableau 11 : Exemple de préoccupations de formation exprimées par Jordan lors de son entretien d'autoconfrontation à propos d'un moment d'explication des consignes qu'il a animé en stage.....	185
Tableau 12 : Préoccupations qui animent les étudiants lorsqu'ils analysent la vidéo d'un pair (extraits de leur journal de bord).....	187
Tableau 13 : Préoccupations qui animent les étudiants lorsqu'ils analysent leur propre vidéo de classe (extraits de leur journal de bord	188
Tableau 14 : Exemples de connaissances construites par les étudiants lorsqu'ils analysent la vidéo d'un pair (extraits de leur journal de bord)	189
Tableau 15 : Exemples de connaissances construites par les étudiants lorsqu'ils analysent leur propre vidéo (extraits de leur journal de bord)	190
Tableau 16 : Description de l'activité de Benjamin en situation de visionnement croisé avec Martin (extrait d'EAC de Benjamin à propos de ses échanges avec Martin).....	191
Tableau 17 : Emotions ressenties en écoutant les pairs lors du visionnement collectif et des échanges en grand groupe (extraits de journaux de bord des étudiants).....	194
Tableau 18 : Extrait de l'EAC conduit avec Amélie en situation de visionnement et d'échanges collectifs à propos d'une vidéo d'un étudiant (pair) de l'année passée en train d'expliquer des consignes à des élèves	195
Tableau 19 : Exemples de connaissances typiques relatives au rôle de manager de l'enseignant, mobilisées par les étudiants en situation de visionnement de vidéos	214
Tableau 20 : Exemples de connaissances typiques relatives à l'image de l'enseignant en classe, mobilisées par les étudiants en situation de visionnement de vidéos	215
Tableau 21 : Exemples de connaissances typiques relatives à la vision de la classe, mobilisées par les étudiants en situation de visionnement de vidéos	216
Tableau 22 : Exemples de préoccupations des étudiants lors de la navigation libre sur la plateforme en situation de TD.....	218
Tableau 23 : Exemples de connaissances mobilisées par les étudiants lors de la navigation libre sur la plateforme en situation de TD, pour réinterpréter leur propre pratique	219
Tableau 24 Exemples de représentations des étudiants lors de la navigation libre sur la plateforme en situation de TD.....	221

Listes des figures

Figure 1 : Parcours-type pour devenir enseignant en France (source site web devenir enseignant).....	54
Figure 2 : Lesson study cycle (Lewis, Perry & Murata, 2006).....	71
Figure 3 : Modélisation de la vision professionnelle des enseignants (Seidel et Sturmer, 2014)	88
Figure 4 : Illustration du matériel utilisé pour effectuer des feedback en formation des enseignants dans les années 80.	94
Figure 5 : Dispositif utilisé par Greenberg (1971).....	95
Figure 6 : Capture d'écran d'un clip vidéo créé par des étudiants.....	102
Figure 7 : Exemple d'hypervidéo tiré du site de l'Université Techniques de Compiègne... ..	116
Figure 8 : Exemple de caméras 360° actuelles (Source Blog Paysages Numériques)	116
Figure 9 : Caméra 360° utilisée dans le projet DIVER (Source site fullview).....	117
Figure 10 : Caméra live view, Iris Connect	118
Figure 11 : Exemple de vidéo à 360 d'une leçon d'EPS (Source : youtube).....	119
Figure 12 : Exemple d'incrustation vidéo (Veillard & Coppé, 2009)	119
Figure 13 : Images filmées avec un drone (Source : Release the geek)	120
Figure 14 : Articulation des deux objets d'étude centrés sur l'analyse de l'« activité/expérience des formés » et l'analyse de l'« activité de conception » au cours du dispositif de formation	125
Figure 15 : Modélisation d'un programme de recherche (Lakatos, 1970)	127
Figure 16 : Organisation temporelle du dispositif durant le second semestre de l'année universitaire.....	148
Figure 17 : Formats de travail utilisés lors du dispositif de formation	148
Figure 18 : Nature des vidéos utilisées dans le cadre du dispositif	149
Figure 19 : Photos utilisées dans le cadre du dispositif de vidéo-formation	149
Figure 20 : Exemple de vidéos utilisées pour le visionnement en grand groupe.....	150
Figure 21 : Cadre d'analyse de la leçon d'EPS fourni aux étudiants.....	151
Figure 22 : Plateforme « Former à l'intervention en EPS » (Roche & Gal-Petitfaux, 2014a)	152
Figure 23 : Vidéos tournées selon différents plans et utilisées dans le dispositif de formation	153
Figure 24 : Plateforme « Observation et Régul@ction en EPS (Roche & Gal-Petitfaux, 2016)	153
Figure 25 : Exemple de matériaux audiovisuels recueillis sur l'activité d'enseignement des étudiants en stage	155
Figure 26 : Exemple de données recueillies en situation de formation (visionnement en grand groupe)	156
Figure 27 : Extrait d'un questionnaire papier rempli au retour du stage 2, portant sur les moments de leçon les plus marquants d'une leçon pour les étudiants.....	157
Figure 28 : Extrait du questionnaire en ligne sur l'activité de navigation des étudiants, utilisé suite au stage 1 (deuxième version du dispositif)	158
Figure 29 : Extrait du questionnaire en ligne portant sur l'activité de visionnement de différents plans vidéo, utilisé suite au stage 2 (troisième version du dispositif).....	159
Figure 30 : Montage vidéo à partir des traces d'activité de navigation sur la plateforme.....	161
Figure 31 : Grille d'analyse des moments-type de la leçon d'EPS (Gal-Petitfaux, 2011) distribuée aux étudiants en début de dispositif	169

Figure 32 : Tableau complémentaire donné aux étudiants pour analyser leurs expériences marquantes au cours de la leçon d'EPS	169
Figure 33 : Usage de la grille d'analyse par Amélie (Extrait de journal de bord).....	171
Figure 34 : Exemples d'usage de la grille d'analyse par Olivier pour expliciter deux moments de la leçon marquants pour lui (Extrait de journal de bord)	172
Figure 35 : Usage de la grille d'analyse par Alexandre (Extrait de journal de bord).....	173
Figure 36 : Traces écrites de l'activité d'Amélie (Journal de bord)	174
Figure 37 : Questionnaire papier rempli par les étudiants pour renseigner leur niveau de confort/inconfort lors des moments-types de la leçon d'EPS.....	174
Figure 38 : Evolution des ressentis (confort/inconfort) de Benjamin lors des moments-types d'une leçon d'EPS enseignée en stage.....	175
Figure 39 : Evolution des ressentis (confort/inconfort) d'Alexandre lors des moments-types d'une leçon d'EPS enseignée en stage.....	176
Figure 40 : Evolution des ressentis (confort/inconfort) de Maéva lors des moments-types d'une leçon d'EPS enseignée en stage.....	176
Figure 41 : Moyenne des ressentis (confort/inconfort) par les étudiants lors des moments-types des leçons d'EPS enseignées en stage	177
Figure 42 : Moyenne du sentiment de confort/inconfort vécu par les étudiants lors des moments-types de la leçon d'EPS.....	178
Figure 43 : Photos suscitant des débats collectifs à propos des habiletés corporelles contrastées de l'enseignant d'EPS lors des moments d'explication collective des consignes de travail aux élèves.....	199
Figure 44 : Vidéo utilisée en formation (extraite de la plateforme Neopass@ction) pour stimuler des débats collectifs à propos des habiletés corporelles lors du moment d'explication des consignes par un enseignant.....	200
Figure 45 : Démarche de conception de la plateforme	204
Figure 46 : Agencement des ressources multimodales de la plateforme	205
Figure 47 : Agencement des ressources vidéo et d'EAC.....	206
Figure 48 : Extrait de l'analyse descriptive écrite produite par Olivier lors d'un TD.....	209
Figure 49: Extrait de l'analyse descriptive écrite produite par Jordan lors d'un TD sur la vidéo d'Olivier.....	210
Figure 50 : Exploitation par Olivier des quatre formes de réflexivité comme outil d'analyse de vidéos (extrait de son journal de bord)	212
Figure 51 : Illustration des éléments de la plateforme sur lesquels Yannick porte son attention	219
Figure 52 : Comparaison de différentes manières d'agir lors de l'appel selon le contexte d'enseignement	223
Figure 53 : Réaction d'étonnement de Yannick lorsqu'il déplie le menu déroulant des moments types de la leçon, et qu'il découvre l'onglet « Transitions »	225
Figure 54 : Réponses des étudiants relatives à l'adéquation de la ressource pour se professionnaliser	227
Figure 55 : Réponse des étudiants relatives à l'adéquation de la ressource pour se professionnaliser	229
Figure 56 : Réponses des étudiants relatives au moment le plus opportun pour utiliser la plateforme	230
Figure 57 : Illustration des différents plans vidéo testés.....	234
Figure 58 : Questionnaire sur les différents plans vidéos renseigné par le groupe 1.....	236
Figure 59 : Intérêt des étudiants pour les différents plans vidéo	237
Figure 60 : Capture d'écran de la plateforme illustrant la présentation de différents plans vidéo (plateforme en ligne « Observation et Régul@ction en EPS »)	240

Figure 61 : Capture d'écran de la page d'accueil de la plateforme « Observation et Régul@ction »..... 241

PARTIE 1. Introduction : enjeux de la formation des enseignants et spécificités en EPS

1. La formation des enseignants

1.1. Enjeux sociaux, politiques et économiques

L'OCDE en 2005¹ et 2012² souligne « le rôle crucial des enseignants » dans la réussite des élèves mais aussi l'idée que « la qualité de l'enseignement est essentielle pour améliorer les acquis des élèves » (p. 2). De nombreuses études (*e.g.*, Chaix, 2014) et rapports ont souligné cet aspect (*e.g.*, OECD, 2017). La formation des enseignants apparaît notamment être un levier fort pour favoriser les apprentissages des élèves. En effet, la conférence organisée par l'OCDE le 18 mars 2013 à Paris (« Enseigner, un métier qui s'apprend ») concernant les perspectives internationales sur la professionnalisation de la formation des enseignants, met en avant que « la qualité des enseignants est le premier levier d'amélioration de l'efficacité des systèmes d'éducation et les plus performants d'entre eux l'ont tous mis au cœur de leurs préoccupations ». Cette position, considérant la qualité de la formation des enseignants comme un élément déterminant de la réussite des élèves, est soutenue par de nombreux travaux actuels. Par exemple Barber et Mourshed (2007) indiquent qu'en dépit de leurs différences importantes, les systèmes éducatifs performants défendent tous une conception de la formation centrée sur l'amélioration de l'enseignement sur le terrain. Comme l'avancent Gauthier et Tagne (2014), « il semble aujourd'hui nécessaire, pour doter les enseignants de compétences professionnelles adaptées au métier, de faire en sorte que ces derniers prennent connaissance des meilleures pratiques d'enseignement, deviennent conscients de leurs faiblesses et assistent à des démonstrations concrètes de stratégies efficaces dans un environnement proche de celui des classes réelles » (p. 75).

La confrontation aux conditions réelles du métier apparaît alors comme une condition nécessaire à la formation de professionnels efficaces. Cette articulation de la formation avec la spécificité du travail enseignant vient questionner la mise en place et l'organisation de la formation initiale et continue des enseignants. Une des questions qui se pose est celle des compétences professionnelles à faire acquérir aux enseignants en formation pour qu'ils puissent produire un enseignement de qualité dans le contexte réel d'un établissement scolaire. Pour

¹ OCDE, 2005, <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/34990974.pdf>

² OCDE, 2012, Regards sur l'éducation, https://www.oecd.org/fr/edu/EAG2012_e-book_FR_200912.pdf

autant, ce rapprochement formation-travail ne semble pas être encore suffisamment intégré dans la formation des enseignants. C'est le cas tout particulièrement en France où la formation est remise en cause car elle ne prépare pas suffisamment au métier : « En France, 90 % des enseignants s'estiment bien ou très bien préparés quant au contenu de la matière qu'ils enseignent (contre 93 % en moyenne sur l'ensemble des pays participants, enquête TALIS). À contrario, près de 40 % des enseignants se sentent insuffisamment préparés au volet pédagogique de leur métier, soit la proportion la plus élevée des 34 pays participant à l'enquête TALIS » (Rapport de l'OCDE, 2014, p. 5). De plus, ce rapport souligne qu'en France, « l'offre de formation continue n'est pas suffisamment centrée sur les besoins des enseignants » (p. 5), soulignant ainsi un décalage entre les pratiques en classe et les contenus de formation, ces derniers nécessitant une plus forte articulation avec les pratiques réelles dans la classe.

1.2. La formation des enseignants débutants et l'usage du numérique comme levier du développement professionnel

Concernant la formation des enseignants débutants en France, elle fait l'objet aujourd'hui d'un certain nombre d'incertitudes et de difficultés constatées (Rayou & Véran, 2017) : l'impossibilité, pour former, de se référer à une conception d'un « élève idéal », épistémique en raison d'une hétérogénéité croissante du public scolaire ; l'existence de trajectoires professionnelles de plus en plus variées en formation initiale à l'université (devenir enseignant n'est pas systématiquement l'orientation professionnelle première des étudiants) ; un parcours de formation professionnelle pas toujours construit selon un continuum formation initiale/formation continue ; des injonctions contradictoires caractérisant le métier actuel d'enseignant (*e.g.*, développer des savoirs disciplinaires de haut niveau tout en développant de plus en plus de projets interdisciplinaires). Sont également constatées en France et ailleurs dans le monde (Rayou & Véran, 2017), des difficultés à recruter, former et garder dans le système éducatif suffisamment d'enseignants pour notamment répondre à « une expansion inouïe des demandes d'éducation, en termes de massification et d'allongement de durée des études » (p. 37). Face à ces difficultés, un des enjeux pour les concepteurs de dispositifs de formation est de savoir comment préparer des enseignants débutants (assez souvent jeunes) à gérer un public changeant, difficile, en mutation et bien souvent dans des lieux et contextes divers et inhabituels pour eux.

Selon l'étude de Rouve & Ria (2008), quatre sources principales de perturbation et de déstabilisation de l'activité professionnelle des enseignants débutants peuvent être pointées, et qui sont à l'origine d'un surcroît de fatigue et de doutes identitaires : a) l'agitation des élèves

nécessitant un surinvestissement pour prendre ou reprendre le contrôle de la classe, b) l'implication dans de multiples projets scolaires transdisciplinaires imposés aux enseignants, générant un surinvestissement au sein de l'établissement mais aussi la perte des repères à peine construits avec leurs propres classes, c) le rôle ambivalent du collectif d'enseignants très jeunes, parfois vecteur d'intégration professionnelle, parfois vecteur de conflits identitaires et de fuites dans l'engagement professionnel et d) le désagrément persistant pour les provinciaux d'une installation précaire dans un contexte urbain peu familier. Ces difficultés amènent les enseignants débutants à vivre « de manière problématique, voire même traumatique » (Ria et Leblanc, 2011, p. 151) leurs premières expériences en classe. Face à ces situations, les enseignants débutants se sentent démunis de compétences professionnelles et insuffisamment préparés pour se confronter à la réalité de la classe (Ling Wong, Wai Yung, Cheng, Lam & Hodson, 2006) ; l'entrée dans la profession est vécue de façon brutale pour eux (Ria et Leblanc, 2011).

Cependant, envisager le développement professionnel des enseignants comme une acquisition de compétences professionnelles ne suffit pas ; il renvoie aussi à un certain bien-être dans l'exercice de son activité et une insertion réussie dans la communauté éducative. Le développement professionnel peut s'entendre comme « un processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique. » (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 148). Il n'est pas réductible à une succession de paliers que tout enseignant traverserait selon une « logique de linéarité axée sur le parcours de stades successifs constitutifs du cycle de la carrière. » (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 139) mais il doit aussi être envisagé selon une perspective de la professionnalité axée sur « l'engagement des enseignants dans un processus d'apprentissage et de réflexion sur leur pratique » (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 139). Ces deux perspectives du développement professionnel semblent pouvoir se rejoindre à travers l'idée de « frise développementale » avancée par Ria (2013) et qui rend compte de dispositions à agir typiques chez des enseignants en formation au regard de leur ancienneté dans la profession.

Enfin, le développement professionnel intègre aussi l'insertion des enseignants que l'on peut envisager selon trois niveaux (Vonk, 1995) : a) le niveau personnel qui renvoie aux émotions que l'enseignant débutant éprouve au regard de son insertion professionnelle ; b) le niveau professionnel qui regroupe les connaissances des contenus enseignés, les habiletés de gestion des élèves et les habiletés d'enseignement dans la classe et qui sont constitutives de la culture propre à la pratique professionnelle des enseignants ; et c) l'environnement dans lequel

l'enseignant débutant agit, à savoir l'établissement scolaire, le système éducatif scolaire (*e.g.*, les relations hiérarchiques dans l'institution scolaire ; les différentes commissions spécifiques au système éducatif) et le système social (*e.g.*, les relations avec les parents).

Notre étude se centre sur un aspect spécifique de l'insertion professionnelle, à savoir le niveau professionnel et la façon dont les enseignants débutants construisent en formation des compétences et des connaissances leur permettant d'analyser des situations de classe, pour identifier, comprendre et s'appropriier les habiletés d'enseignement nécessaires pour exercer le métier.

2. Digitalisation de la formation des enseignants débutants

Le numérique semble avoir envahi notre quotidien et une nouvelle population scolaire est apparue qui, sous l'appellation « petite poucette » (Serres, 2012), se caractérise par sa capacité à communiquer par l'envoi de SMS avec son pouce. L'écolier ou l'étudiant d'aujourd'hui vivent et utilisent quotidiennement le numérique au point de parler d'une génération « Digital native » (Prensky, 2001). Cet usage conséquent et constant du numérique amène à envisager de nouvelles façons de vivre, d'apprendre, de travailler et donc d'enseigner et de former. Comme l'indique Serres (2012), nos sociétés occidentales ont déjà vécu deux grandes révolutions : le passage de l'oral à l'écrit puis de l'écrit à l'imprimé. La troisième révolution, toute aussi majeure, est le passage de l'imprimé aux nouvelles technologies, ce qui a pour conséquence selon l'auteur de produire une métamorphose, une transformation des façons de réfléchir ainsi qu'une inflexion des zones du cerveau stimulées par l'usage du numérique (Dehaene, 2015). Redecker, Ala-Mutka & Punie (2010) recensent quant à eux neuf modalités d'apprentissage qui semblent caractériser les générations actuelles d'apprenants : l'usage constant des technologies ; le multi-tâches ; l'individualisation et la personnalisation des façons d'apprendre grâce aux technologies ; la connectivité accrue (être joignable tout le temps, n'importe où) ; l'instantanéité de l'information et de l'accès aux connaissances ; l'utilisation de différents types de média ; un engagement et une attitude propice au travail grâce à l'intérêt que suscitent les nouvelles technologies ; une sociabilité favorisée ; et enfin, des habiletés nouvelles dues à de nouveaux besoins comme par exemple des compétences de sélection et de tri d'informations pour faire face à l'augmentation exponentielle d'informations. Cela fait référence ici à l'idée de sérendipité, issue de serendipity en anglais qui signifie le « don de faire des trouvailles ». Le sérendipiteur est la personne qui sait à un certain moment tirer profit de circonstances imprévues pour réaliser une découverte ou une invention (Bourcier & Andel, 2011) et surtout

qui ne se laisse pas dominer ou affecter par le hasard. Aussi, certains s'interrogent sur le fait que la sérendipité pourrait être une nouvelle compétence. L'un des enjeux consisterait à penser autrement, en faisant appel non plus à la simple logique rationnelle mais à la sérendipité, c'est-à-dire la faculté de saisir, interpréter et exploiter ce qui se présente à nous de manière inattendue. Cet aspect semble inhérent à l'usage des nouvelles technologies qui amènent parfois les usagers à se détourner de la tâche dans laquelle ils se sont engagés au départ, à s'en égarer. Ces nouvelles modalités d'apprentissage nous semblent importantes à prendre en compte dans la conception de ressources de formation et notamment de ressources en ligne, accessibles partout et tout le temps.

Dès le début des années 2000, les cours en ligne ouverts et massifs (massive open online course, MOOC) se sont développés et sont devenus nombreux. Dans le cadre de ces MOOC, l'usage de la vidéo s'est développé et la vidéo a constitué un outil de choix aussi bien pour proposer des cours magistraux filmés que des vidéos scénarisées. En effet, le développement des MOOC et de l'enseignement massif en ligne a été souligné récemment par un numéro de la Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire (2015, Volume 12, Numéros 1 et 2). L'intérêt pour les MOOC est désormais croissant et la formation des enseignants est impactée par le déploiement de tels contenus de formation accessibles en ligne. Pour Karsenti notamment, les MOOC constituent « une nouvelle forme d'éducation à distance » (2013, p. 7) et permettent de délivrer des diplômes en ligne.

Dans ce contexte, un Plan d'action du gouvernement français intitulé « développement et numérique » 2015-2017, a été mis en œuvre et a conduit notamment au développement de formations en ligne intitulées M@gistère : celles-ci ont pour visée la formation continue des enseignants mais peuvent aussi s'adresser aux enseignants débutants. Le dispositif de formation en ligne M@gistère s'inscrit dans le cadre de la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013, avec l'ambition de « Faire entrer l'École dans l'ère du numérique ». S'adressant aux enseignants du premier degré et second degré, ce dispositif utilise des supports numériques lors de sessions de formation à distance tutorées interactives et de sessions en présence. Les modalités de formation peuvent revêtir différentes formes : analyse de progressions pédagogiques (c'est-à-dire un ensemble de leçons organisées de façon cohérente pour répondre à des objectifs pédagogiques), vidéos de situations de classe ou de cours magistraux types, classes virtuelles (temps d'interaction en ligne entre un formateur et un groupe d'enseignants en formation tout comme en présentiel), préparation collective de leçons ou de progression via des tchats ou des wikis, exercices d'auto-évaluation des contenus assimilés durant la formation, etc. Ce Plan d'action du gouvernement

« développement et numérique » souligne que « le numérique présente un potentiel incontestable pour le secteur de l'éducation et de la formation, tant pour les élèves que pour les personnels éducatifs et les institutions » et que « les efforts doivent être maintenus pour soutenir les projets de transformation numérique des établissements universitaires » (p. 62). Ce plan numérique s'est accompagné du développement d'un service public du numérique éducatif par la mise en ligne d'un site internet : « L'école change avec le numérique³ ».

En phase avec le développement du numérique à l'école, les compétences professionnelles attendues chez les enseignants se sont élargies en intégrant la question de l'usage du numérique : la compétence à « Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaire à l'exercice de son métier » relève désormais d'une compétence obligatoire à acquérir en formation initiale pour exercer en tant que professeur (Arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation). Dans la même lignée que les MOOC, de nombreux sites web et plateformes (sans délivrance de diplôme) se sont développés pour former les enseignants débutants (mais aussi parfois pour soutenir la formation continue des enseignants). En dépit de la multiplication des ressources en ligne, il est possible de différencier des sites web ou plateformes web à visée « modélisante » et d'autres à « visée d'accompagnement ».

2.1. Des sites web ou plateformes à visée « modélisante »

Les sites web renvoient à un ensemble de pages web accessibles via internet sur un serveur identifié par une adresse (Dictionnaire Larousse, 2016) et les plateformes web se composent d'un ensemble d'outils (logiciels, matériels, systèmes d'exploitation, etc.) destinés au stockage et au partage de contenus virtuels comme par exemple des documents audio, des vidéos ou du texte (Dictionnaire Larousse, 2016). Parmi les différents sites web ou plateforme de formation s'adressant aux enseignants débutants, certains ont une visée que l'on peut qualifier de « modélisante » dans le sens où ces supports proposent des exemples de vidéos de situation de classe afin que les pratiques enseignantes visionnées soient reproduites : par exemple, les plateformes canadiennes *Cyberprof*⁴ et *Zoom sur l'expertise pédagogique*⁵ ou encore en France une plateforme développée par le réseau CANOPÉ⁶, la *Banque de Séquence*

³ <http://ecolenumerique.education.gouv.fr>

⁴ <http://www.cyberprofs.org>

⁵ <http://zoom.animare.org/zoom>

⁶ <https://www.reseau-canope.fr>

*Didactique*⁷. Ces plateformes rendent compte de pratiques de classe d'enseignants expérimentés ; elles proposent également des témoignages d'enseignants expérimentés ou de membres de la communauté éducative (e.g., chefs d'établissement) à travers de courtes vidéos de classe commentées par les acteurs, ou encore des vidéos dans lesquelles ces mêmes acteurs expliquent la façon dont ils agissent en classe et formulent des conseils destinés à des enseignants débutants. Les vidéos proposées sont classées par thèmes comme par exemple : les stratégies d'enseignement, l'enseignement du français (Cyberprof), les contraintes dans l'intégration des TIC, le développement de l'autonomie dans la classe (Zoom sur l'expertise pédagogique), l'égalité filles-garçons ou encore les arts plastiques et les objets du quotidien au cycle 2 (Banque de Séquences Didactique).

Dans ces deux plateformes (Cyberprof ; Banque de Séquences Didactique) se dégage une double finalité, à savoir, d'une part, acquérir une culture de l'école et de l'enseignement, d'autre part, aider à comprendre le fonctionnement du milieu professionnel dans lequel les enseignants vont devoir s'investir en leur proposant des façons de faire directement utilisables en classe. La plateforme Cyberprof annonce notamment vouloir mettre en place un apprentissage par modelage en se référant explicitement aux apprentissages vicariants, sans pour autant proposer un éventuel guidage ou accompagnement. Le but est de montrer des compétences aux enseignants en formation sans qu'ils ne les aient jamais nécessairement expérimentées, afin qu'ils puissent les mettre en œuvre dans leur classe.

2.2. Des sites web ou plateformes à visée d'« accompagnement » de l'activité des enseignants en classe

Certaines plateformes ne se limitent pas à délivrer des contenus ou encore donner à voir des vidéos de compétences d'enseignants à reproduire mais leur objectif est d'offrir un accompagnement de la pratique d'enseignement en classe à un instant t, en partant des préoccupations personnelles actuelles des enseignants. Cet accompagnement peut prendre différentes formes. Il peut se faire à travers des vidéos de témoignages d'enseignants comme dans la plateforme *Tenue de classe, la classe côté professeur*⁸ autour de thèmes comme l'aide à la scolarisation des élèves handicapés, la participation au Conseil d'administration (Tenue de classe). Le but est d'aider les enseignants stagiaires à se forger une culture commune, à construire des connaissances relatives à la communauté éducative, au fonctionnement d'un

⁷ <https://www.reseau-canope.fr/BSD/index.aspx>

⁸ <http://www.cndp.fr/tenue-de-classe>

établissement scolaire mais aussi d'apporter des conseils formulés par des professionnels afin de répondre à leurs besoins immédiats (*e.g.*, enseignants, chefs d'établissement) et de mieux les accompagner lors de leurs premières expériences avec leurs classes. Cette plateforme a pour finalité de consolider les dispositifs d'accueil, d'accompagnement de formation des enseignants débutants des premier et second degrés mais aussi de répondre concrètement à leurs interrogations relatives à la prise en main de la classe, la connaissance du système éducatif et du fonctionnement de l'établissement ou la construction des apprentissages.

D'autres plateformes proposent un accompagnement en ayant recours à des vidéos mais aussi avec des interactions en présentiel (et non uniquement en ligne) avec un tuteur universitaire comme dans le cadre de la plateforme *MyTeachingPartner*⁹ développée au sein de l'Université de Charlottesville (Virginie, USA). Cette plateforme (ouverte seulement aux étudiants de cette université) repose sur la conception de vidéos de son propre enseignement par les enseignants en formation puis la mise en ligne de ces dernières sur la plateforme. Un accompagnement par un formateur universitaire est mis en place afin d'aider les enseignants en formation à améliorer la qualité de leurs interactions avec les élèves pour optimiser les apprentissages de ces derniers. L'amélioration de leur pratique d'enseignement repose sur la capacité des enseignants à établir un climat émotionnel positif, à prendre en compte les besoins des élèves pour qu'ils assurent un rôle actif dans leur apprentissage ou encore à utiliser des modalités pédagogiques variées selon les élèves. Cette plateforme s'adresse aussi bien à des enseignants en formation continue qu'à des enseignants débutants dans le cadre de leur formation initiale. Le guidage mis en œuvre par le formateur universitaire est réalisé grâce à des échanges de vidéos et des échanges téléphoniques. Les échanges de vidéos se déroulent en deux temps : 1) l'enseignant en formation met en ligne une vidéo de son enseignement sur la plateforme pour son formateur et 2) en retour le formateur met en ligne une petite vidéo pour formuler un retour et des conseils afin d'optimiser par la suite les interactions de l'enseignant avec ses élèves dans la classe. Enfin, un entretien téléphonique est réalisé et fait suite à l'échange de vidéos ; son but est d'envisager des pistes d'intervention en classe.

2.3. Des plateformes collaboratives basées sur l'échange de pratiques de classe

Certaines plateformes se centrent davantage sur l'échange de pratiques entre enseignants et elles offrent la possibilité de mettre en ligne des vidéos concernant son propre enseignement

⁹ <http://curry.virginia.edu/research/centers/castl/mtp>

afin de partager des façons d'enseigner jugées performantes. Cette possibilité est offerte à tous les enseignants, débutants et expérimentés, par exemple sur la plateforme *Teaching channel*¹⁰, plateforme qui est ouverte à tous. Cette dernière se veut avant tout collaborative : elle permet de travailler ensemble grâce à la création de groupes de travail en ligne (composés d'enseignants débutants et expérimentés) et à l'échange de pratiques de classe. Ces groupes permettent aux enseignants de partager leurs « gestes » de métier, leurs « ficelles » pour améliorer leur enseignement. Cette plateforme repose sur une librairie constituée de plus de 1000 vidéos mais aussi de documents (*e.g.*, des préparations de leçons) organisés selon des thèmes ou selon les disciplines d'enseignement. Ces vidéos permettent de voir différents types de pratiques de classe, d'échanger sur ces dernières, de les commenter mais aussi de s'en inspirer pour mettre en œuvre son enseignement. D'autres plateformes comme *Proteachersvideo*¹¹ proposent un ensemble de vidéos pour la formation continue mais aussi initiale des enseignants. La plateforme est organisée comme une chaîne TV avec différentes rubriques, vidéos qui peuvent être utilisées en autoformation ou dans le cadre de la formation initiale afin de partager des pratiques effectives d'enseignement mais aussi de soutenir la pratique réflexive et les échanges collaboratifs dans un but d'amélioration de sa pratique de classe.

2.4. Les sites web prenant appui sur des résultats de recherche relatifs à l'activité réelle en classe

La plateforme *Neopass@ction*¹² développée par l'Institut Français de l'Éducation a pour finalité d'offrir des ressources vidéos conçues à partir de travaux de recherche portant sur l'observation du travail enseignant. La finalité de cette plateforme est d'être utilisée aussi bien en autoformation qu'en situation de formation avec un tuteur ou un formateur. A travers les ressources vidéos proposées, le but est d'aider les enseignants à analyser et comprendre l'activité d'enseignants en situation réelle d'enseignement/apprentissage. La formation recherchée par cette plateforme n'est pas de donner à voir des pratiques exemplaires selon une visée modélisante mais d'aider les formés à déconstruire leur activité d'enseignement afin de comprendre comment elle se construit dans l'interaction en classe. La conception de la plateforme *Néopass@ction* s'appuie sur des travaux de recherche portant sur l'analyse de l'activité d'enseignants et d'élèves en classe et propose une modélisation des transformations

¹⁰ <https://www.teachingchannel.org>

¹¹ <http://www.proteachersvideo.com>

¹² <http://neo.ens-lyon.fr/neo>

« typiques » de l'activité des enseignants débutants en lien avec des thématiques (*e.g.*, un des items de la plateforme est « Entrer dans le métier » ou encore « Devenir formateur »). Cette modélisation scénarisée des transformations vécues par les enseignants débutants est utilisée en formation initiale mais aussi continue, dans le but de provoquer des transformations de l'activité en classe des enseignants.

2.5. Un usage exponentiel de la vidéo en présentiel

Le développement des ressources en ligne a aussi été rendu possible par un développement exponentiel de l'usage de la vidéo en présentiel. De nombreuses études (Brophy 2004 ; Brouwer, 2011 ; Gaudin & Chaliès, 2015) ont mis en évidence un développement conséquent de l'usage de la vidéo dans le cadre de la formation des enseignants au cours des quinze dernières années. Ce phénomène a pu être observé en formation initiale mais aussi continue des enseignants, cela dans l'ensemble des pays et quelle que soit la discipline enseignée (Gaudin & Chaliès, 2015). Ce développement exponentiel de l'usage de la vidéo en formation des enseignants peut s'expliquer selon plusieurs raisons d'après Gaudin & Chaliès (2015) :

- la vidéo facilite l'accès à l'authenticité de la situation de classe notamment grâce à un effet en « trou de serrure » (« keyhole effect », van Es & Sherin, 2002) qui permet de voir la situation de classe sans y être ou encore de se construire une expérience professionnelle (Leblanc et Sève, 2012) sans être en classe ;
- la production et l'usage de la vidéo ont été grandement facilités par les progrès technologiques. Baran (2014) relève une tendance croissante à intégrer l'usage des appareils mobiles (tablettes, smartphones) dans les contextes de formation des enseignants, par exemple lors des situations de supervision de stage (Ciavaldini-Cartaut, 2016) ou encore dans le cadre de dispositifs de type coteaching (Michel & Bertone, accepté) ;
- le recours à la vidéo est devenu un moyen pour faciliter la mise en place de réformes institutionnelles (*e.g.*, Wang & Hartley, 2003).

Brouwer (2011), quant à lui, identifie différents usages de la vidéo dans les dispositifs de formation :

- la vidéo peut constituer un medium pour guider les étudiants en formation vers une représentation plus précise, plus concrète de ce qu'implique la profession d'enseignant (*e.g.*, habiletés à interagir dans la classe) ;

- la vidéo est un support pour enseigner, former mais aussi évaluer. Par exemple, elle est largement utilisée pour évaluer les candidats aux concours de recrutement des enseignants d'Education physique et sportive, lors des épreuves d'admission.

Il apparaît donc aujourd'hui que la vidéo constitue un artefact de choix pour la formation des enseignants débutants (Brouwer, 2011; Roche & Gal-Petitfaux, 2015a, b, accepté) et cela aussi bien en présentiel à l'Université qu'en autoformation. Comme le note Brouwer (2011), « la numérisation de la vidéo a créé de nouvelles possibilités pour l'apprentissage professionnel » (p. 5) (« The digitization of video has created new affordances for professional learning »). Elle constitue donc une ressource importante dans les dispositifs de formation des enseignants, ce qui nous amène à réfléchir à la conception des vidéos et du dispositif de vidéoformation afin d'offrir des affordances aux étudiants pour leur formation à la pratique du métier d'enseignant.

2.6. Etat du développement des ressources en ligne spécifique à la formation des enseignants d'EPS

En Education physique et sportive (EPS), les ressources disponibles en ligne pour la formation des enseignants (en auto-formation ou avec l'accompagnement d'un formateur) reposent en grande partie sur des sites qui hébergent des travaux académiques présentant des cycles d'enseignement d'Activités physiques, sportives et artistiques (APSA). Ces ressources sont particulièrement utilisées par les enseignants d'EPS pour bâtir leur propre enseignement, notamment lors des premières années d'enseignement (Adé, Gal-Petitfaux et Serres, 2015). Si les ressources en ligne sont essentiellement développées sur le plan du traitement didactique des APSA, peu de ressources existent pour illustrer ou aider à la compréhension des habiletés ou gestes professionnels pour l'enseignement de l'EPS dans les classes. Bien que des plateformes existent, relatives aux habiletés d'enseignement en classe (*e.g.*, *Neopass@ction*), pour autant il n'existe pas de plateforme spécifiquement dédiée aux habiletés à mettre en œuvre durant une leçon d'EPS.

Concernant les différents types de ressources mis en ligne pour former en EPS, on relève des vidéos, des textes mais aussi des exemples de partage d'expériences relatives à l'intégration de nouvelles technologies en EPS comme *The PE GEEK*¹³ ou encore *Tablettes et*

¹³ <https://thepegeek.com>

*survétlements*¹⁴. Ces deux sites web proposent essentiellement deux types de contenus en ligne : a) la présentation d'outils technologiques (e.g., mini-drones, cardio-fréquence-mètre, mini-caméra) et b) des exemples pratiques ou des comptes rendus d'expériences d'intégration de technologies dans l'enseignement de l'EPS. D'autres sites web se centrent plus sur la mise en avant de la pratique des élèves : leur finalité est de montrer des niveaux de pratique d'élèves dans des APSA mais aussi des situations d'apprentissage correspondant à ces niveaux de pratique. Dans cette veine, on peut citer le *conservatoire EPS*¹⁵ mis en place par l'académie d'Aix-Marseille qui a pour but d'offrir des ressources utiles pour former aux pratiques d'enseignement mais aussi de faciliter la circulation des savoirs professionnels, de contribuer à l'élaboration collective de normes d'efficacité et de susciter le partage de gestes professionnels. Ce site web propose des capsules vidéos de situations de classe dans différentes APSA au regard de niveaux de compétences attendus par les programmes d'EPS.

Par exemple, la banque de séquence didactique du réseau CANOPÉ, bien qu'elle ne soit pas spécifique à l'EPS, propose deux vidéos d'EPS afin d'envisager des mises en œuvre professionnelles. Tout d'abord une vidéo portant sur la façon de mettre en place une organisation de travail par ateliers lors d'une leçon d'EPS en gymnastique, en fournissant des pistes pour instaurer des critères de réussite et un temps de verbalisation avec les élèves lors d'une leçon de Gymnastique. Ensuite, une seconde vidéo portant sur une séance de Handball en CE2 afin d'illustrer la prise en compte de l'égalité entre les filles et les garçons.

Dans la même lignée, le site web *cyberprof* propose une vidéo d'EPS (au cycle primaire). Cette vidéo repose sur le témoignage d'un enseignant sur l'enseignement de l'EP au primaire (entrecoupé de courts extraits d'activité physique des élèves), dans le but de mettre en avant l'intérêt de cette discipline d'enseignement à l'école. A travers cette vidéo, l'enseignant présente notamment sa façon de fonctionner et les routines qu'il a pu construire en classe d'EPS.

Le site web *Neopass@ction* quant à lui ne propose qu'une seule vidéo en EPS. Cette vidéo n'est pas centrée sur une habileté d'enseignement ou geste professionnel spécifique à l'enseignement de l'EPS mais sur la mise au travail des élèves et les routines à créer pour faciliter cette dernière. Cette vidéo est basée sur une auto-confrontation d'une enseignante débutante permettant de rendre compte des routines qu'elle a pu construire pour mettre les élèves au travail.

D'autres sites web proposent des ressources en ligne portant sur l'analyse des pratiques

¹⁴ <https://www.tablettesetsurvelements.fr>

¹⁵ <http://www.eps.ac-aix-marseille.fr/webphp/mediawiki/index.php/Accueil>

enseignantes en EPS comme sur le site Focus de l'académie de Grenoble¹⁶. Ce site propose des ressources vidéos offrant une réflexion sur la façon de réaliser une analyse de la pratique enseignante en EPS grâce à l'usage de la vidéo.

Il existe enfin des outils d'annotation de vidéos de son propre enseignement afin de pouvoir échanger en ligne avec d'autres étudiants ou enseignants et ainsi réfléchir sur sa propre pratique et l'évaluer. C'est ce qu'a notamment décrit et étudié Colasante (2011) avec le *MAT* (media annotation tool, outil d'annotation vidéo). Cet outil permet d'engager les apprenants de façon active dans l'apprentissage, de soutenir leur réflexion notamment grâce aux fonctionnalités de l'outil en ligne, par exemple pour marquer et catégoriser certains moments de son enseignement avec des codes et des couleurs différenciés.

Cet état des lieux nous amène à constater qu'il existe peu de ressources en ligne spécifiquement dédiées à l'EPS et qu'il n'existe pas de site web spécifiquement consacré aux gestes professionnels de l'enseignant d'EPS en situation de classe. L'un des objectifs de notre travail sera de concevoir et d'évaluer les effets d'un site web centré sur ces habiletés professionnelles en classe afin d'aider des étudiants en formation à les comprendre et à les construire.

3. La formation des enseignants débutants pour entrer dans le métier

3.1. Les premières expériences de classe difficiles

L'un des objectifs de la formation initiale des futurs enseignants est de préparer ces derniers à être des professionnels rapidement opérationnels sur le terrain. Or, de nombreux enseignants, stagiaires ou néo-titulaires, rencontrent des difficultés lors de leurs premières expériences en classe à l'entrée dans le métier (Chouinard, 1999 ; Rayou & Véran, 2017 ; Ria & Chaliès, 2003 ; Saujat, 2004). Ces difficultés peuvent engendrer dans certains cas des démissions et comme l'a montré le Rapport parlementaire sur l'enseignement scolaire des sénateurs Jean-Claude Carle et Françoise Férat¹⁷ (24/11/2016), les démissions d'enseignants stagiaires dans le second degré a doublé depuis 2012, passant de 1,14 % à 2,48 %, traduisant bien de véritables « malaises enseignants » (Barrère, 2017).

¹⁶ <https://vimeo.com/videoformation/analyses-de-pratiques-professionnelles>

¹⁷ <https://www.senat.fr/rap/a16-144-3/a16-144-31.pdf>

Lors de la formation initiale, les étudiants ont eu peu d'occasions de prendre en main une classe et ces situations se font toujours en présence d'un tuteur expérimenté, ce qui amène les enseignants débutants à vivre de façon marquante leurs premières expériences de classe. Elles représentent pour eux des « passages à risque » (Ria, 2009), « des zones à problèmes » (Vonk & Cole-King, 1988) ou encore un véritable « choc de la réalité » (Veenman, 1984), qui peuvent conduire à des « décrochages professionnels » (Rayou & Véran, 2017). Les difficultés vécues les conduisent parfois à traverser des périodes de désengagement professionnel (Lantheaume & Hérou, 2008), adopter des attitudes de résignation (Rouve-Llorca, 2013) ou encore à développer ce que Woods (1990) appelle des « mécanismes de survie ». De tels mécanismes seraient mis en œuvre lorsque les contraintes inhérentes au contexte d'enseignement deviennent trop fortes et que l'enseignant devient obligé, sans s'en rendre compte, de « baisser les bras » par rapport à sa volonté première de faire apprendre les élèves. Woods (1990) relève que le fait de baisser les bras s'accompagne d'une forme de persuasion, c'est-à-dire que les enseignants finissent par se convaincre que les élèves de toute façon ne peuvent apprendre. Les mécanismes de survie mis en place, amènent les enseignants à essayer de « tenir le coup » mais, face à des contraintes fortes du contexte, ils abandonnent leur engagement personnel et leur sens du défi à faire apprendre (souvent sans s'en rendre compte) et mettent en place une pratique où il n'y a que « l'apparence » de l'apprentissage. Ces constats rejoignent en cela les observations de Ria et Saujat (2008) qui ont mis en évidence l'existence chez ces enseignants débutants d'un sentiment d'impuissance et d'inefficacité. Selon ces auteurs, les enseignants débutants se retrouvent dans des situations où ils doivent « acheter » la paix sociale et mettre en place des processus de sur-négociation afin de pouvoir mettre en œuvre un enseignement minimal mais qui implique chez eux une forme de renoncement disciplinaire. Ils organisent leur enseignement pour « pouvoir fonctionner », pour pouvoir faire classe au détriment des contenus disciplinaires, ce qui amène Ria et Saujat (2008) à parler de « savoirs fantômes » organisateurs de l'activité des enseignants débutants. Le travail des enseignants débutants est organisé pour obtenir le calme, « acheter » une paix sociale mais pas pour faire apprendre les élèves.

L'analyse de l'expérience vécue des enseignants débutants en début de carrière a permis de mettre à jour des caractéristiques typiques illustrant ces difficultés à faire la classe. Pour Chouinard (1999, p. 500), « désillusionnés, plusieurs débutants tentent alors de rectifier leur sentiment de perte de contrôle en adoptant une approche plus autoritaire ». La gestion de classe représente leur préoccupation majeure en début de carrière ainsi que leur principale source de difficultés, qui s'expliquerait par des représentations inopérantes de l'enseignement et des élèves (*ibidem*). Kagan (1992) souligne quant à lui que les débutants sont plus centrés sur leurs

propres actions plutôt que sur celles de leurs élèves, traduisant parfois chez eux une certaine « souffrance » (Lantheaume & Hérou, 2008) ou un va-et-vient continu entre plaisir et souffrance (Blanchard-Laville, 2001). Pour autant, les travaux montrent que ces premières expériences constituent des moments particuliers dans la construction de la professionnalité enseignante, des moments différents de ce que les enseignants débutants vont vivre par la suite (Feiman-Nemser, 2003).

De plus, Ria et Leblanc (2011) soulignent que les enseignants débutants vivent un triple doute lors de leur entrée en fonction : a) un « doute identitaire » lié à la perte de la valeur symbolique et culturelle d'une fonction sociale qui ne détient plus le monopole des savoirs et ne garantit plus son rôle d'ascenseur social, b) un « doute pédagogique » quant à leur capacité concrète à enseigner en l'absence de repères et aussi à faire apprendre des élèves de moins en moins enclins à jouer leur rôle d'élèves et c) un « doute sur soi-même » quant à leur capacité à tenir dans un métier qui peut devenir physiquement et psychologiquement épuisant.

Aussi les dispositifs de formation ne devront plus se limiter à faire acquérir des savoirs mais aussi à préparer les enseignants à ces nouvelles expériences de vie dans la classe et déstabilisations identitaires, afin de favoriser une déculpabilisation et rassurer sur leurs difficultés rencontrées comme autant d'étapes dans la construction de leur professionnalité.

3.2. Enseignant débutant : un métier solitaire ?

Le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation¹⁸ (2013) définit la capacité à coopérer au sein d'une équipe disciplinaire et/ou pluridisciplinaire et à contribuer à l'action de la communauté éducative comme une compétence professionnelle. De ce fait, la dimension collective du travail enseignant apparaît comme un aspect central du travail enseignant. De plus, la mise en place des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI) depuis la rentrée 2016¹⁹ incite fortement les enseignants à travailler collectivement. Or si l'aspect collectif et collaboratif semble être constitutif du métier enseignant, la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) souligne que le métier enseignant est vécu de façon solitaire par les enseignants (2014)²⁰. Ce

¹⁸ <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>

¹⁹ <http://www.education.gouv.fr/cid100518/les-enseignements-pratiques-interdisciplinaires-epi.html>

²⁰ Note d'information de la DEPP n°23, juin 2014, http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/50/2/DEPP_NI_2014_23_TALIS_2013_Enseignant_France_meteor_solitaire_333502.pdf

sentiment de solitude et d'isolement est renforcé chez les enseignants débutants qui ressentent parfois des difficultés à s'insérer dans un système national (Le Ministère de l'Éducation Nationale), dans un établissement, ou encore dans une équipe pédagogique. Au sein des équipes pédagogiques, le collectif enseignant joue un « rôle ambivalent » (Ria, 2009, p. 217). En effet, il peut parfois être vecteur d'intégration professionnelle mais aussi parfois vecteur de conflits identitaires et de désengagement professionnel. Un sentiment d'isolement professionnel peut aussi s'installer en raison d'un sentiment de « déracinement », dû en partie à une installation temporaire dans un contexte urbain peu familier (*Ibidem*, p. 217).

Bien souvent, l'intégration professionnelle des enseignants débutants reste peu accompagnée par la mise en place de dispositifs institutionnels déclinés au niveau des établissements scolaires. Cette intégration peut prendre des formes plus « locales » à travers des formes de compagnonnage non institutionnalisés grâce à des enseignants plus expérimentés ou des « formations informelles » (Rayou et Véran, 2017, p. 38) assurées par des pairs, des blogs, des plateformes ou encore des vidéos. Parmi les acteurs de la phase d'insertion professionnelle, les chefs d'établissement ont aussi un rôle à jouer mais leur participation n'est pas formalisée et s'effectue « au coup par coup ». Aussi, afin de faciliter l'insertion dans ce nouveau milieu professionnel, d'éviter la solitude et l'isolement professionnel lors des premières expériences de classe, certains dispositifs innovants ont été mis en œuvre comme par exemple les laboratoires d'analyse vidéo de l'activité enseignante (LAVAE, Ria et Lussi-Borer, 2015). Ce type de dispositif repose sur la mise en place de formations au sein des établissements et envisage « l'établissement comme lieu de professionnalisation des enseignants tout au long de leur vie » (Ria et Lussi-Borer, 2015, p. 102) mais aussi une occasion de développer une « entraide intergénérationnelle » (p. 104). Les études portant sur ce type de dispositifs ont montré qu'ils permettent aux enseignants débutants de se constituer « un réservoir d'activités robustes » (p. 113), c'est-à-dire de gestes professionnels permettant de répondre aux exigences académiques mais aussi à des principes d'économie de soi, tout en prenant place dans une communauté éducative. En cela, les établissements scolaires restent des lieux de resocialisation professionnelle (Van Zanten, 2012) où les enseignants débutants apprennent des versions du métier qui peuvent différer des préconisations officielles (Rayou et Véran, 2017). De plus, Rayou et Véran (2017) soulignent le rôle non négligeable de la formation dans les établissements, d'une sorte de « formation sur le tas » qui serait déterminante puisque pour eux « l'enjeu essentiel semble se situer dans l'établissement scolaire » (p. 42).

Cependant, si l'intérêt de ce type de dispositif reste non négligeable, il semble difficile de les développer à grande échelle car cela nécessiterait un nombre important de formateurs formés

aux méthodes et outils relatifs à l'analyse de l'activité, une quantité de matériel non négligeable et ce type de dispositif resterait relativement chronophage (réalisation de films et entretiens). Aussi, afin d'éviter que le métier d'enseignant soit vécu *in fine* comme un métier solitaire (Note d'information de la DEPP n°23, juin 2014), il semble important de réfléchir à la conception de dispositifs de formation à l'université facilitant l'acculturation à la pratique professionnelle en établissement scolaire et une socialisation à la communauté professionnelle des enseignants débutants.

Une piste potentiellement intéressante que nous nous proposons d'explorer est d'une part, de renforcer l'articulation entre l'activité en établissement et l'activité en formation à l'Université, dès la licence et, d'autre part, de concevoir des dispositifs collectifs de formation universitaire valorisant une socialisation professionnelle par les pairs.

3.3. Le développement professionnel des enseignants débutants

De nombreux travaux considèrent que le développement professionnel des enseignants est un élément essentiel pour la mise en place d'un système éducatif de qualité (*e.g.*, Union Européenne, 2010 ; OCDE). En effet, « le développement professionnel des enseignants apparaît aujourd'hui comme un enjeu majeur pour la démocratisation qualitative de l'éducation pour relever les nouveaux défis auxquels l'école et les enseignants sont continuellement confrontés » (Mukamurera, 2014, p. 9). Il nous semble intéressant d'envisager le développement professionnel « comme un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise » (Ibidem, p. 11). Les aspects émotionnels constituent un aspect du développement professionnel et il semble nécessaire de les prendre en compte. Les premières années d'enseignement ont souvent été pointées comme une phase bien distincte du reste de la carrière qui nécessite une plus grande attention en raison des difficultés inhérentes au début de carrière (Ibidem).

Pour autant, la nature de cet accompagnement professionnel peut différer selon la façon d'envisager le développement professionnel. En effet, de nombreuses études portent sur le développement professionnel des enseignants en proposant de nombreuses définitions du développement professionnel, concept qui permet de rendre compte de l'évolution

professionnelle des enseignants débutants (au sens où le développement professionnel s'initie dès les premières années d'enseignement). Lefevre, Garcia, et Namolovan (2009) dans la continuité des travaux de Uwamariya et Mukamurera (2005) identifient deux approches majeures du développement professionnel notamment chez les enseignants débutants, une perspective développementale et une perspective professionnalisante :

- la perspective développementale considère le développement professionnel comme une succession de stades de développement, en référence aux travaux piagétiens sur le développement de l'enfant. Chaque stade serait considéré comme étant constitué de savoirs et pratiques mises en œuvre par les individus, ces savoirs étant de complexité croissante en fonction des stades de développement professionnel dans lequel se trouve l'individu. Dans le champ de la profession enseignante, Huberman (1989) propose un modèle de l'évolution de la carrière enseignante. Il conçoit l'évolution professionnelle de manière linéaire mais son approche, néanmoins, ne se limite pas à cette progressivité et envisage des « tendances centrales » dans les caractéristiques des différentes étapes de la carrière d'un enseignant. Au niveau d'un même stade de développement, des aspects peuvent être identiques et d'autres différents. Les étapes se caractérisent généralement par de nouvelles connaissances ou de nouvelles ressources affectives qui peuvent être envisagées sur le plan personnel mais aussi professionnel, amenant une modification des croyances ou encore du rapport au métier. Cette perspective possède l'avantage de proposer des modélisations de l'évolution de la professionnalité qui peuvent servir de modèle afin de comprendre les difficultés, les paliers et les crises identitaires vécues par les enseignants. Cependant, une des limites de ces modèles est qu'ils ne tiennent pas compte de la singularité des acteurs et de leur évolution personnelle qui peut s'écarter des modélisations proposées ;
- la perspective professionnalisante du développement professionnel renvoie à un processus d'apprentissage provoqué par les conditions d'activité mises en œuvre. L'individu apprend et construit des savoirs afin d'augmenter son efficacité. Cet apprentissage peut se faire aussi bien dans le cadre de dispositifs de formation hors contexte d'exercice du métier d'enseignant que par la pratique enseignante elle-même qui lui permet d'apprendre le métier en le faisant. Dans cette perspective professionnalisante, le développement professionnel est conçu comme un processus d'acquisition de savoirs professionnels en lien direct avec les préoccupations de la pratique des enseignants, avec pour visée celle d'influencer l'évolution de leur pratique et la compréhension qu'ils en ont. Dans cette tendance, Lefevre et *al.* (2009) identifient un courant de travaux dont la finalité est de concevoir des dispositifs de formation pour changer les pratiques et/ou les façons de penser

leur pratique par les acteurs professionnels. Ces dispositifs s'appuient sur la capacité réflexive des praticiens pour analyser et faire évoluer leurs pratiques professionnelles. L'acteur professionnel, en situation de travail et en situation de formation, s'exerce à faire évoluer la conception et la compréhension de son activité professionnelle et acquérir de nouvelles habiletés professionnelles nécessaires à l'exercice du métier.

Notre étude s'ancrera dans cette perspective dite « professionnalisante » et aura pour finalité de susciter des transformations chez les formés dans leur façon d'analyser et de concevoir leur pratique afin de pouvoir en modifier la compréhension et son accomplissement effectif.

3.4. Exemples de modélisations du développement professionnel des enseignants débutants

Les modélisations suivantes ont été retenues pour illustrer le développement professionnel des enseignants débutants car elles ont été établies à partir de l'étude de l'activité réelle des enseignants en situation de classe. Ces modélisations peuvent être identifiées comme conçues dans une logique ascendante de la formation (Méard, 2004), c'est-à-dire prenant appui sur les pratiques réelles de classe afin de formaliser des connaissances relatives à l'activité de l'enseignant. Ces modélisations s'opposent à une logique « descendante », c'est-à-dire structurée à partir de savoirs issus principalement des didactiques disciplinaires qu'il faudrait appliquer en classe.

3.4.1. La modélisation du développement professionnel selon Durand (1996)

Le modèle « ordre-participation-travail-apprentissage-développement » proposé par Durand (1996) s'inscrit dans une perspective développementale du développement professionnel. Durand (*ibidem*) propose d'envisager l'activité des enseignants comme se développant de façon hiérarchique, selon cinq niveaux de préoccupations. Le premier niveau de préoccupation est « l'ordre » : il renvoie à la gestion de la classe, le contrôle des élèves, l'obéissance aux règles. Le second niveau de préoccupation est « la participation » : il concerne l'engagement des élèves dans les tâches mises en œuvre par l'enseignant. Le troisième niveau est le niveau du « travail » des élèves : il dépasse le niveau précédent et envisage le travail scolaire comme un véritable travail intellectuel et/ou physique visant des transformations immédiates et organisant les conditions pour les favoriser. Le quatrième niveau est

« l'apprentissage » : ici, l'enseignant ne se centre pas sur les seuls effets immédiats mais se préoccupe d'effets à moyen terme. Ce niveau implique donc une régulation complexe due au caractère non observable de l'apprentissage. Le dernier niveau est celui du « développement » des élèves : il vise la modification de ressources dans différents registres et, à long terme, il concernerait davantage les enseignants les plus expérimentés.

Ces différents types de préoccupations caractérisent le développement de l'expérience professionnelle des enseignants mais peuvent aussi apparaître chez certains enseignants en fonction de la maîtrise de la matière enseignée. Un enseignant expérimenté peut être mobilisé par une préoccupation « d'ordre » lorsqu'il enseigne un contenu nouveau pour lui ou lorsqu'il maîtrise moins bien une matière (par exemple, une APSA en Education physique et sportive). Cette modélisation met en évidence que l'ordre et le contrôle de la classe demeurent les préoccupations essentielles des enseignants débutants, ce qui peut avoir pour conséquence d'orienter initialement les contenus de formation et les dispositifs de formation des enseignants débutants pour les adapter à ces préoccupations.

Cependant, ces travaux ne sont pas spécifiques à l'EPS et il peut être intéressant de se demander si ces préoccupations sont également récurrentes et structurantes de la pratique des enseignants débutants d'EPS, ce que peu de travaux encore ont mis en évidence à ce jour en EPS.

3.4.2. La modélisation du développement professionnel selon Saujat (2010)

La modélisation du développement professionnel développée par Saujat (2010) repose sur une approche ergonomique de l'activité et met en évidence un usage « débutant » du genre professionnel enseignant. Elle envisage l'activité de travail comme un compromis en des prescriptions (ce qui est demandé de faire à l'enseignant) et ce que fait réellement l'acteur en situation de travail. Saujat (*ibidem*) définit donc le développement de l'activité autour de compromis opératoires et de ce qu'il appelle une appropriation et une stylisation du genre professionnel. Le genre professionnel repose pour l'auteur sur un ensemble de « normes professionnelles achevées » (Saujat, 2004, p. 97) qui constituent des ressources pour les enseignants et qui sont partagées par l'ensemble de la profession. Pour Saujat et Serres (2015), l'étude de l'intentionnalité de l'enseignant (notamment débutant) ne peut suffire à expliquer son activité et doit être complétée par celle des compromis opératoires car l'enseignant s'efforce toujours de satisfaire ses « préoccupations » (ce qu'il voudrait faire) à travers ses « occupations

» (ce qu'il fait réellement). Le développement professionnel est envisagé à travers le développement de l'activité réalisée par les enseignants en classe et des compromis qui l'organisent. Bien souvent, les enseignants débutants visent la mise au travail et le maintien des élèves au travail, qu'ils réalisent au prix de contradictions et de compromis difficiles à vivre pour eux en situation de classe et cette activité « contrariée » constitue une étape dans leur développement professionnel. L'activité de l'enseignant en classe repose alors sur une succession de réorganisations autour d'équilibres provisoires traduisant des formes d'efficacité « objective » (au regard de prescriptions) et « subjective » (préservation de soi et satisfaction de l'enseignant) différentes. Par exemple, on comprend alors que les enseignants puissent avoir un « sentiment de fatigue » qui résulte souvent d'un exercice professionnel soumis à une telle « charge psychique », en particulier dans les « zones de turbulences » où se trouvent bien souvent propulsés les enseignants débutants.

Pour Ria et Saujat (2008), il est possible de caractériser une évolution de la professionnalité en fonction du sens que les enseignants attribuent aux situations d'enseignement et de l'activité qu'ils développent en classe. Cette évolution pourrait s'organiser autour de quatre niveaux. Le premier niveau renvoie à un sentiment d'impuissance, d'inefficacité au cours duquel les enseignants mettent en place des tâches reposant sur des « savoirs fantômes ». Leur activité vise avant tout à rechercher une forme de paix sociale avant de rechercher les apprentissages chez les élèves et mène parfois à une forme de renoncement disciplinaire (au sens où le contenu passe parfois au second plan). Le second niveau repose sur une recherche d'efficacité, au cours duquel les enseignants recherchent une protection de soi, une économie de soi les amenant à adopter des configurations de classe spécifiques (*e.g.*, la mise au travail diffère entre expert et débutant). Il est par exemple fréquent de voir les enseignants débutants commencer par « faire » la classe pour pouvoir ensuite « prendre en main » la classe, à cause de difficultés récurrentes d'instauration de rituels de début de leçon. Ils mettent rapidement les élèves au travail en vue d'enrôler ces derniers dans des tâches, à partir de consignes minimales. Mais du coup cette mise au travail n'a pas la même fonction que chez les enseignants expérimentés : pour ces derniers, elle est tournée vers l'apprentissage des élèves dès le début de leçon alors que dans le cas des débutants, elle constitue un moyen de régler des problèmes de prise en main de la classe, d'instauration de leur autorité, sources de préoccupations vives et de stress pour eux. Ils cherchent à « surcompenser » leur difficulté provisoire à gérer des situations complexes par le développement de ressources intermédiaires au moyen desquelles ils s'efforcent d'instaurer un cadre qui rende possible non seulement l'apprentissage des élèves, mais aussi leur propre apprentissage du métier, au prix de renoncer

provisoirement à ce qu'ils voudraient faire. Le troisième niveau se caractérise par une réactivation du sens et de l'importance de viser des contenus scolaires : l'enseignant a une volonté d'individualiser le travail ; il tente de répondre aux besoins de tous mais cela entraîne une forme de fatigue et d'usure. Le quatrième et dernier niveau est marqué par une nouvelle recherche d'efficience : il se caractérise par l'usage de communications non-verbales accompagnant les échanges verbaux, par plus d'exigences relativement aux contenus enseignés et par une plus grande recherche d'équilibre entre des préoccupations d'enseignement tournées vers les individus et celles tournées vers le collectif.

Ces niveaux caractérisent des étapes dans le développement professionnel. Cependant, Saujat et Serres (2015) montrent que des enseignants expérimentés peuvent aussi faire un usage débutant du genre professionnel lors de l'enseignement de nouveaux contenus. Le « genre débutant » correspond à un moment dans le processus de développement de l'activité, résultant de la nécessité d'agir sur soi à laquelle l'enseignant débutant se trouve confronté. Le « genre débutant » apparaît ainsi comme une forme de répétition de l'activité enseignante en transformation, comme un « invariant provisoire » reposant sur des équilibres non moins provisoires. Il peut se caractériser chez l'enseignant débutant par une forme de « cécité didactique » où prime le souci d'efficience de soi et de confort professionnel par rapport à la pertinence didactique des tâches proposées.

3.4.3. Le développement professionnel des enseignants débutants selon Ria (2009)

La modélisation du développement professionnel des enseignants débutants proposée par Ria (2009) est une modélisation hiérarchique des dispositions à agir, que l'auteur a notamment construite à partir de l'étude d'un moment-type d'une leçon : le début de cours. Les dispositions à agir renvoient à « l'ensemble des composantes perceptives, interprétatives, cognitives, émotionnelles, intentionnelles et actionnelles mobilisées dans une classe de situations » (Ria, 2009, p. 220) et elles constituent des potentialités régulières et reproductibles dans le processus d'adaptation des acteurs à leur environnement. Elles demeurent dépendantes de l'expérience (*i.e.*, du vécu) des individus, de la signification qu'ils accordent aux situations et sont toujours relatives à un contexte particulier.

La modélisation de Ria (*ibidem*) rend compte de différentes dispositions à agir lors d'un moment qui préoccupe prioritairement les enseignants débutants lors d'une leçon : le début de cours et plus précisément l'entrée en classe et la mise au travail des élèves. L'auteur fait état de différentes dispositions à agir, organisées selon une frise développementale qui représente des

activités typiques des enseignants débutants lors de leur activité à ce moment là de la classe. Ces dispositions à agir se structurent autour d'un dilemme « contrôler l'activité des élèves *versus* enseigner » (Ria, 2012). Cinq dispositions à agir organisent l'activité des enseignants débutants et sont au cœur de leur développement professionnel : a) une disposition à (ne pas) agir, c'est-à-dire attendre que les élèves entrent d'eux-mêmes dans une activité d'élève en leur montrant ostensiblement une disponibilité d'enseignant ; b) une disposition à (ré)agir, reposant sur le maintien des exigences scolaires dans une relation sous haute tension avec les élèves ; c) une disposition à (ne plus) agir, c'est-à-dire instaurer en classe un *modus vivendi* entraînant une réduction des exigences scolaires ; d) une disposition à (faire) agir en obtenant le contrôle des élèves par leur mise au travail le plus tôt possible grâce à une tâche dont le niveau de difficulté peut être très faible ; e) une disposition à (inter)agir, c'est-à-dire en impliquant fortement les élèves par des projets d'apprentissage dès le début de cours. Ces dispositions à agir, si elles représentent des formes typiques de l'activité des enseignants débutants, ne se développent pas obligatoirement de façon linéaire, ni en référence à l'ancienneté dans la profession : un enseignant expérimenté peut par exemple organiser son activité autour d'une disposition à (ne pas) agir selon le contexte de classe rencontré.

L'identification de ces formes typiques de l'activité des enseignants débutants permet de rendre compte de la façon dont ces derniers tentent de faire apprendre les élèves, tout en apprenant leur métier en l'exerçant. Cela permet d'initier une réflexion sur les savoirs à construire : pour cela, les enseignants débutants doivent identifier clairement les déterminants et enjeux des situations scolaires qu'ils rencontrent, les organisateurs les plus essentiels de l'activité enseignante et ses impacts à la fois sur eux-mêmes et sur l'activité des élèves (Ria, 2012). Aussi, cela conduit à réfléchir sur les façons d'accompagner et de mettre en place des « espaces d'action encouragée » (Durand 2008) permettant de construire et comprendre ces organisateurs.

Notre approche, ici, de la formation et la façon de concevoir des dispositifs de formation des enseignants débutants, s'inscrit dans cette lignée : faire saisir les dimensions organisatrices de l'activité enseignante en situation de classe, tout en concevant des espaces d'action encouragée.

3.5. Le développement professionnel des enseignants débutants d'EPS

Deux types d'approches du développement professionnel peuvent être relevées en EPS : elles s'inscrivent dans les deux perspectives établies par Uwamariya et Mukamuera (2005) : une perspective développementale notamment illustrée par les travaux de Metzler (1990) et de Siedentop (1991), et une perspective professionnalisante avec les travaux de Behets (1991) et Serres, Ria et Adé (2004).

Les travaux de Metzler (1990) s'inscrivent dans la perspective développementale du développement professionnel. Ces travaux reprennent, en les adaptant, les différentes étapes du développement professionnel qu'avait défini Feiman-Nemser (1983). Pour Metzler (1990), quatre étapes peuvent être identifiées a) une période de formation intégrant la formation initiale mais aussi le vécu antérieur des étudiants lorsqu'ils étaient élèves ; b) l'étape au cours de laquelle l'enseignant est en formation initiale et qui l'amène à utiliser des habiletés acquises en formation lors de situations réelles d'enseignement, c) l'étape d'induction qui renvoie aux premières années d'exercice du métier suivant la formation initiale. Cette étape est considérée par Metzler comme étant une période au cours de laquelle les enseignants acquièrent des connaissances relatives à l'enseignement, des connaissances issues de la pratique mais aussi une socialisation professionnelle, d) l'étape expérimentée (« veteran stage ») durant laquelle l'enseignement devient le plus performant.

Dans la même lignée, on peut retrouver les travaux de Siedentop (1991) qui envisagent cinq étapes dans le développement des habiletés des enseignants d'EPS : 1) étape de l'inconfort initial, qui se caractérise par des difficultés dans les mots et les phrases à utiliser pour communiquer en classe mais aussi dans la façon d'encourager et de valoriser les élèves, 2) la seconde étape renvoie à l'acquisition d'un répertoire varié d'habiletés d'enseignement, notamment pour encourager les élèves, leur délivrer des feedbacks, être enthousiaste et interagir avec eux, 3) l'étape au cours de laquelle l'enseignant est capable d'accomplir plusieurs actions à la fois, comme être concentré sur l'amélioration d'une habileté d'enseignement tout en étant capable d'essayer d'améliorer un autre aspect de l'enseignement, 4) étape au cours de laquelle l'enseignant utilise de façon plus appropriée ses habiletés d'enseignement comme l'encouragement, la valorisation des élèves au bon moment et de façon opportune.

Si les approches de Metzler (1990) et Siedentop (1991) envisagent le développement professionnel selon des étapes, la nature de ces étapes diffère : pour Metzler, elle repose sur des étapes envisagées selon une logique curriculaire des temps de formation ; alors que pour Siedentop, les étapes renvoient à une logique d'acquisition d'habiletés d'enseignement, ces

habiletés s'apprenant dans un ordre spécifique. Ces modélisations envisagent le développement professionnel comme un continuum temporel selon lequel tous les étudiants passent par les mêmes étapes : les niveaux décrits correspondent à des niveaux à atteindre et demeurent immuables. Cependant, elles ne proposent pas de réflexion sur les contenus de formation à mettre en œuvre au regard des différents niveaux de développement professionnel.

La perspective professionnalisante se centre, quant à elle, davantage sur ce qui préoccupe prioritairement les enseignants débutants en EPS pour accélérer leur formation. Les travaux de Behets (1991) s'inscrivent dans cette perspective et se centrent sur les aspects sur lesquels les enseignants se focalisent en début de carrière et notamment lorsqu'ils sont en formation. Pour l'auteur, les enseignants en formation (« preservice teacher ») accordent une grande importance à l'ordre et à la discipline en classe et connaissent des difficultés relatives à cette gestion et ce, même s'ils déclarent être grandement préoccupés par le développement de la motricité des élèves. Behets met en avant l'existence de deux types de préoccupations : des préoccupations « idéalistes » afin de répondre aux injonctions institutionnelles ; et des préoccupations « réalistes », concrètes, liées au travail réel dans la classe. Lors des périodes antérieures aux périodes de stages, les préoccupations liées aux apprentissages moteurs semblent centrales (préoccupations exprimées à travers les résultats de questionnaires) alors que lors de la rédaction de journaux de bord (à l'issue de stage), les préoccupations relatives à la gestion de la classe, des élèves et de l'organisation matérielle ressortent de façon prioritaire. Ce qui est vécu en stage par les enseignants débutants (étudiants) en formation initiale modifie leurs préoccupations.

Les travaux de Serres, Ria et Adé (2004), s'inscrivant dans cette perspective professionnalisante, montrent une évolution des préoccupations des enseignants débutants (1^{ère} année d'enseignement) selon les contextes de stage et de formation. Ils rendent compte des transformations relatives aux composantes cognitives, émotionnelles et perceptives au fil de plusieurs contextes de classe et de formation qu'ils traversent. Leurs travaux permettent de mettre à jour des modalités de développement de l'activité des professeurs stagiaires. Ils montrent que les préoccupations des enseignants d'EPS débutants s'organisent autour des aspects relatifs à la gestion du matériel, la gestion spatiale des moments de regroupement lors de la transmission des consignes et la gestion de l'ensemble de la classe. Le développement des enseignants débutants s'envisage ici à travers les interactions avec le formateur et repose sur une activité de validation/invalidation développée en formation mais aussi à travers l'interprétation des interactions réalisées en classe.

Selon ces travaux, il apparaît donc réducteur d'envisager que le métier s'apprend seulement en formation initiale à l'université (Serres, Ria, Adé et Sève, 2006) et qu'il est par conséquent nécessaire d'envisager des dispositifs de formation davantage centrés sur l'analyse de l'activité développée *in situ*, en classe et d'articuler plus finement la formation universitaire avec ce qui est vécu par l'étudiant stagiaire sur le terrain, afin de mieux comprendre cette activité en classe et pouvoir la modifier. C'est un point sur lequel insistent Serres, Ria, Adé et Sève (2006) pour qui « le développement de l'activité et notamment ses aspects cognitifs reposent à la fois sur une dynamique émotionnelle, temporelle, spatiale et sur une dynamique de validation des connaissances individuelles et collectives [...] ; les ateliers d'analyse de pratique professionnelle occupent une place intermédiaire entre terrain professionnel et institut de formation. Ils favorisent la construction de cohérence entre ces situations considérées actuellement juxtaposées et hermétiques » (p. 19)

PARTIE 2 : Revue de littérature

1. Former des enseignants au XXIème siècle : quels choix de professionnalisation ?

Le challenge que constitue la formation des enseignants au XXIème est de former des enseignants efficaces pour un monde en mutation (Ria & Coste, 2015). La formation des enseignants ne cesse d'évoluer et d'être questionnée afin de répondre à des attentes sociétales, notamment la formation d'individus de plus en plus autonomes et dotés de compétences d'adaptation. A l'heure actuelle, quatre pistes semblent être prometteuses pour transformer le travail enseignant en vue d'une plus grande efficacité (Ria, 2015, p. 13) : a) le développement de nouveaux espaces de formation par l'introduction de nouvelles modalités de formation (*e.g.*, dispositifs de formation hybrides, à distance et/ou sur site) amenant parfois à reconsidérer les rapports entre savoirs théoriques et savoirs pratiques et leur place respective ; b) l'usage de nouveaux outils et/ou ressources de formation (*e.g.*, vidéos, plateformes en ligne), ainsi que la réflexion et les effets produits par ces artefacts ou environnements innovants (*e.g.*, le courant de la vidéo-formation) ; c) la réflexion sur les trajectoires professionnelles des enseignants confrontés à ces dispositifs, ainsi que sur les modalités de leur accompagnement à différents moments de leur carrière ; d) un développement plus important de la professionnalisation des formateurs, notamment quand ils cumulent une charge d'enseignement mais aussi de formation au sein d'un établissement, d'une circonscription ou d'une académie. Parmi ces pistes, nos recherches s'ancrent plus précisément sur la conception d'un dispositif reposant sur la vidéo, type vidéo-formation.

La complexité de la mise en œuvre de la formation des enseignants tient à ce que Ria (2009a) a identifié comme des paradoxes dans la formation des enseignants, notamment débutants. Pour lui, trois paradoxes majeurs peuvent être relevés : a) les stagiaires doivent se former et développer leur professionnalité tout en satisfaisant à des évaluations pour valider leur formation ou leur master. Ils ne sont donc pas forcément à la recherche d'une plus grande professionnalité mais parfois en quête de stratégies leur permettant de répondre aux contraintes de la certification ; b) les enseignants débutants commencent à stabiliser leur activité professionnelle en tant que stagiaires dans des environnements moins complexes que ceux où ils vont travailler ensuite, sans possibilité d'anticiper ces environnements, même de façon virtuelle. Cet aspect amène Ria (2009a) à souligner que « cette méconnaissance de l'horizon professionnel des académies d'accueil génère de très nombreuses inquiétudes chez les néo-titulaires du second degré et un véritable choc pour beaucoup d'entre eux lors des premières

semaines d'enseignement » (p. 218) ; c) le recours quasi-systématique en formation à l'activité experte comme référence pour analyser celle des novices, se révèle parfois peu efficace car les enseignants débutants sont plus sensibles à la référence à l'activité de pairs et aux difficultés que ces derniers vivent. Notre approche se centrera sur un dispositif qui met au centre l'analyse de l'activité en classe, en commençant par celle des pairs, pour évoluer vers l'analyse de l'activité experte.

Au-delà des paradoxes de la formation concernant les enseignants débutants, Tardif (2015, p. 227) souligne que tous les pays sont confrontés aux mêmes trois grands défis dans leur volonté de réformer la formation des enseignants pour professionnaliser les enseignants, tous niveaux d'expérience confondus : a) s'appuyer sur une base de connaissances issues de la recherche ; b) établir un rapprochement durable et fécond entre les institutions de formation et les établissements scolaires, entre formateurs de terrain et formateurs universitaires et c) mettre en place des dispositifs de formation susceptibles de contribuer, pour les futurs ou nouveaux enseignants à la compréhension et à la maîtrise des situations et des activités qui caractérisent le travail réel dans la classe. Aussi, au plan international, il n'existe pas de véritable consensus sur le type de connaissances sur lesquelles baser la conception des dispositifs de formation des enseignants débutants. Il sera donc nécessaire de se questionner sur les connaissances qu'il est souhaitable de faire acquérir en formation.

Cependant, les connaissances qu'un dispositif de formation professionnelle cherche à transmettre pour apprendre à enseigner ne constituent pas le seul élément important d'un dispositif de formation. Récemment, le rapport de l'OCDE intitulé *Soutenir le professionnalisme des enseignants* (2016)²¹, élaboré à partir des résultats de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS), définit le concept de professionnalisme des enseignants sur la base de trois grandes composantes : le socle de connaissances, à savoir les connaissances requises pour enseigner ; l'autonomie, à savoir le pouvoir de décision des enseignants sur différents aspects de leur travail et les réseaux de pairs, à savoir les possibilités d'échange d'informations et de soutien nécessaires au maintien de normes élevées d'enseignement. Ce rapport souligne notamment l'existence d'une corrélation positive entre d'un côté, les composantes « connaissances » et « réseaux de pairs », et de l'autre, la satisfaction des enseignants, leur sentiment d'efficacité personnelle et la perception de la valeur du métier d'enseignant dans la société.

²¹<http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5jm3wkmnm51-fr.pdf?expires=1504100672&id=id&accname=guest&checksum=6F5195F739B28ED8A074BA0151ED6964>

Le rôle des pairs est donc important dans la formation des enseignants, ce qui nous amènera à réfléchir sur la façon d'organiser des interactions entre pairs dans le cadre d'un dispositif de formation afin de favoriser un développement professionnel.

2. La formation des enseignants au plan international

2.1. L'organisation de la formation des enseignants au plan international : points communs et différences

Dans les pays où former des enseignants est reconnu comme étant un vecteur essentiel de la réussite des élèves mais aussi de l'efficacité des systèmes scolaires (Barber et Mourshed, 2007), la formation des enseignants semble être en constante évolution au gré des diverses évaluations concernant son efficacité (Boissinot, 2010). Au plan international, en effet, la formation des enseignants s'appuie sur différents critères d'appréciation (Comparaison internationale sur la formation des enseignants, Site de la refondation de l'école, 2012²²), tels que : a) les structures prenant en charge la formation (Institut Universitaire de formation, Ecole professionnalisante type *School of education*, Etablissement scolaire délivrant des formations professionnalisantes) ; b) la durée de la formation (*e.g.*, 4 ans aux USA et au Québec ; 5 ans en Finlande, Italie ou France) ; c) la nature de cette formation (formation simultanée ou consécutive) ; et d) le contenu de la formation (en lien avec une formation académique ou disciplinaire, et/ou une formation professionnelle).

Les structures prenant en charge la formation des enseignants sont variables. Dans certains pays, un seul et même institut assure cette prise en charge comme au Canada francophone pour obtenir un baccalauréat en quatre ans, (par exemple dans l'enseignement de l'Education physique et à la santé, ou en Adaptation scolaire et sociale,) avec l'obtention d'une autorisation d'enseignement une fois la formation terminée. On peut aussi trouver des pays où la formation est assurée par deux instituts différents comme en Suisse où une formation disciplinaire est d'abord acquise à travers un bachelor en trois ans (équivalent de la licence en France) et ensuite dans les Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP) où une formation professionnelle est délivrée afin de devenir enseignant. Le cursus est validé à la fin par l'obtention d'un master.

²²http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/09/consulter_la_comparaison_internationale_sur_la_formation_des_enseignants2.pdf

Bien que la nature de la formation des enseignants varie suivant les pays, deux modèles de formation des enseignants se dégagent selon Tardif & Borges (2009, p. 120) : un modèle intégré (ou simultané) et un modèle consécutif. Le modèle intégré repose sur une formation disciplinaire et une formation professionnelle qui sont imbriquées dans le même programme et au sein du même institut de formation (comme au Brésil, Québec, mais aussi dans certains états aux Etats-Unis). Le modèle consécutif ou dissocié, quant à lui, s'organise avec une formation disciplinaire qui est donnée dans une université lors des premières années d'études, suivie d'une formation professionnelle qui est délivrée ensuite dans un autre Institut universitaire ou professionnalisant ou encore dans un établissement scolaire (comme au Canada-anglophone). Le modèle consécutif est aujourd'hui minoritaire en Europe et la plupart des pays ont adopté le modèle simultané avec une alternance des formations disciplinaire et professionnelle.

Le contenu de la formation des enseignants dans différents pays diffère peu. En effet, Tardif & Borges (2009) identifient cinq grands domaines de savoirs constitutifs des dispositifs de formation des enseignants à l'échelle internationale : a) le domaine des disciplines de référence qui renvoie aux matières d'enseignement et aux contenus disciplinaires ; b) le domaine des didactiques qui regroupe les disciplines et les méthodes pour assurer la transposition des matières d'enseignement aux situations d'enseignement/apprentissage ; c) le domaine des sciences de l'éducation, c'est-à-dire les disciplines qui ont pour objet d'étude la réalité éducative comme la philosophie ou la sociologie de l'éducation ; d) le domaine de la formation psychopédagogique qui désigne les savoirs, les démarches formatives et les activités mises en place pour faire acquérir des compétences professionnelles à la base de l'enseignement, comme par exemple la gestion de classe et e) le domaine de la formation pratique et des stages permettant un transfert des domaines précédents vers les situations concrètes d'enseignement. Au regard des disparités existantes relativement à la durée de la formation, à son organisation, il est possible de noter l'existence de tensions nées de la réforme de la mastérisation engagée en 2010. Les formations universitaires tentent notamment de satisfaire trois objectifs simultanément, dans un temps fortement contraint : l'obtention du concours de recrutement des enseignants, l'obtention d'un diplôme de Master et la préparation au métier d'enseignant. Face à la difficulté d'articuler des savoirs académiques et théoriques avec des savoirs professionnels et pratiques, une tension entre universitarisation et professionnalisation émerge alors (Adé, Gal-Petitfaux & Serres, 2015), créant des scissions entre les Universités d'une part, considérées comme des lieux de transmission de savoirs théoriques et des écoles plus pédagogiques d'autre part, considérées comme un lieu d'apprentissage du métier. Ces tensions soulèvent des questions relatives à la place des stages

dans les cursus de formation mais aussi à l'équilibre à établir entre les savoirs académiques et les savoirs professionnels. En effet, selon les pays, la part relative à la formation académique et professionnelle est très variable : lorsque la formation est donnée au niveau universitaire, la part réservée à la formation professionnelle varie de 9 % à 58 %, avec trois pays seulement dépassant les 50% (la Belgique francophone, l'Allemagne, Malte, source Comparaison internationale sur la formation des enseignants, 2012²³). Le tableau ci-dessous synthétise les données comparatives entre différents pays pour la formation des enseignants (Tableau 1).

²³http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/09/consulter_la_comparaison_internationale_sur_la_formation_des_enseignants2.pdf

	Durée de la formation	Organisation de la formation	Modèle de	Modalités d'accès au métier d'enseignant
Allemagne	4 ans Formation à l'Université	La formation universitaire comprend une composante disciplinaire et des éléments de pédagogie, de psychologie et de philosophie. Cursus universitaire de niveau master (4 ans) + une année de stage pratique validé par un examen en début de stage et l'autre en fin de stage	Consécutif	Cursus universitaire de 4 ans + examen d'Etat
USA	4 ans Formation à l'Université	Bachelor disciplinaire à l'Université : maths, sciences,.. (undergraduate student) Suivi d'un cursus pédagogique complémentaire (pre-service education program) à l'Université (pre-service teacher)	Consécutif	Pas de concours d'entrée dans la fonction publique. Obtention de diplômes universitaires + permis d'enseigner délivré par l'Etat (valide 5 ans, renouvelable)
Québec	4 ans Formation à l'Université	Un seul et même institut prend en charge la formation des enseignants et délivre un Baccalauréat en 4 ans (par exemple en Enseignement en éducation physique et à la santé ou en Adaptation scolaire et sociale)	Simultané	Baccalauréat + autorisation d'enseignement consécutive à la formation
France	5 ans Formation disciplinaire et pré-professionnelle à l'Université et ensuite formation professionnelle à l'ESPÉ	Licence disciplinaire puis master MEEF	Consécutif	Concours national de recrutement des enseignants + validation du master MEEF ²⁴
Finlande	5 ans Formation disciplinaire à l'Université et formation professionnelle dans une Faculté d'éducation	Cursus disciplinaire de 2 ans (avec une bivalence) + 3 ans dans une faculté d'éducation pour suivre un double cursus jusqu'au master : études de pédagogie à la faculté d'éducation et études disciplinaires dans leur faculté d'origine.	Consécutif	Rédaction d'un mémoire de master professionnel en fin d'études. Pas de nomination au plan national. Les diplômés cherchent eux-mêmes un poste.

Tableau 1: Comparaison internationale des cursus de formation des enseignants

²⁴ Master métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

2.2. Typologie des modèles de formation des enseignants

Cros (2011) établit une typologie des modèles théoriques de la formation des enseignants et en identifie trois : a) un modèle de type socio-centré : rôle fort de la recherche, stages dès la première année de formation (plus courts au début), prise en compte des problèmes sociaux et environnementaux, formation délivrée dans le cadre d'un Master intégrant une évaluation continue (*e.g.*, Suède) ; b) un modèle de type académique : masters disciplinaires, déconnexion du monde du travail, stages en fin de formation (juste avant la prise de fonction), évaluation universitaire mais avec une connaissance du monde professionnel (*e.g.*, France) ; c) un modèle de type « résolution de problèmes », centré sur des stages accompagnés, avec un processus réflexif (recherche) et une évaluation formative (*e.g.*, Finlande).

Paquay (1994) définit différents modèles de professionnalité et différentes conceptions de la formation des enseignants. L'auteur recense six principales conceptions du métier d'enseignant et six principales conceptions de la formation des enseignants :

- a) L'enseignant « instruit » qui transmet des savoirs. Sa formation est théorique et repose sur des cours et des travaux dirigés ;
- b) L'enseignant « technicien » qui applique des techniques pour organiser des apprentissages. La formation est basée sur des savoir-faire techniques appris et mis en œuvre dans des exercices de difficulté croissante comme le micro-enseignement ;
- c) L'enseignant « praticien artisan » qui a du métier et dont la compétence repose sur l'expérience. La formation repose sur des stages et sur une forme de « compagnonnage » ;
- d) L'enseignant « praticien réflexif » qui analyse son enseignement à partir de sa propre expérience, afin de le réguler.

A l'heure actuelle, il apparaît donc impossible de relever l'existence d'une formation « standard », validée au plan scientifique et/ou institutionnel et qui donnerait pleine et entière satisfaction. C'est ce que confirment Tardif & Borges (2009) lorsqu'ils déclarent qu'« il n'existe pas de consensus, ni scientifique, ni éducatif, ni politique sur ce que les étudiants doivent apprendre au cours de leur formation » (p. 111) pour devenir enseignant.

2.3. Typologie des modèles de formation des enseignants d'EPS

Pour Kirk (2012), un des challenges de l'EPS pour le XXIème siècle est de réformer la formation des enseignants. Cependant, il reste à déterminer dans quelle voie engager celle-ci et

aussi à s'interroger sur la nature des savoirs à transmettre afin de mettre en oeuvre cette refonte de la formation des enseignants d'EPS.

Selon Tinning (2006), différentes orientations se dégagent parmi les programmes de formation des enseignants d'EPS : a) une orientation traditionnelle et artisanale (« traditional/craft orientation »), valorisant une approche assez prescriptive dans laquelle il s'agit d'apporter aux étudiants des connaissances issues du « terrain », eux-mêmes n'ayant que peu de prise sur leur propre formation, b) une orientation béhavioriste (« behaviouristic orientation »), centrée sur la reproduction et l'acquisition d'habiletés d'enseignement applicables dans certaines situations, c) une orientation personnalisante (« personalistic orientation »), basée sur les besoins et les manques qu'expriment les stagiaires, d) une orientation critique (« critical orientation »), invitant les étudiants à prendre conscience que la connaissance est socialement construite et que certaines hypothèses peuvent être remises en cause, et e) une orientation académique (« academic orientation »), essentiellement centrée sur des modèles de formation des enseignants référencés à l'acquisition de bases de connaissances.

Notre approche ne se positionne pas dans une seule de ces orientations mais à la croisée de plusieurs. Elle s'inscrit dans ce que Musard & Poggi (2015) appelle l'intervention (« intervention/pedagogy »), reposant sur la compréhension et l'apprentissage de capacités d'intervention (ibidem) et d'interaction en classe avec les élèves. Elle ne se base pas uniquement sur un ensemble de connaissances à transmettre aux étudiants en formation, mais bien sur la mise en évidence de façons typiques d'agir et d'interagir avec les élèves, *in situ*, dans la classe.

De plus, pour Rovegno (2003), les connaissances que possèdent les enseignants d'EP en situation de travail sont particulières, de nature différente et elles doivent organiser les dispositifs de formation. Pour ces auteurs, ces connaissances répondent aux propriétés suivantes : a) ce sont des connaissances pratiques (« teacher knowledge as practical knowledge »), qui correspondent à des savoirs issus de la pratique réelle des enseignants d'EP ; b) ce sont des connaissances « personnelles » (« teacher knowledge as personal knowledge »), qui sont le résultat de l'histoire et du parcours singulier de formation de l'enseignant ; c) elles sont complexes (« teacher knowledge as complex »), elles ne peuvent s'expliquer seulement à partir de relations causales et nécessitent la mise en relation de plusieurs éléments ; et d) elles sont situées (« teacher knowledge as situated »), c'est-à-dire construites et mobilisées dans des contextes de classe particuliers.

Aussi, dans le cadre de notre approche, nous nous intéressons aux habiletés d'enseignement typiques que les enseignants d'EP mobilisent pour agir dans certaines

situations d'enseignement l'EPS typiques du décours temporel d'une leçon d'EPS et retenons ces habiletés comme objet de la formation des enseignants. Dans notre conception, les habiletés d'enseignement ne renvoient pas à des habiletés d'enseignement « standards », mais ce sont des habiletés situées. Nous entendons les habiletés d'enseignement comme étant composées à la fois d'aspects comportementaux, mais également de dimensions expérientielles émergeant des interactions avec les dimensions sociales, spatiales et matérielles de la classe. Aussi, envisager de faire acquérir des habiletés d'enseignement pour le contexte d'une classe, c'est faire percevoir les éléments contextuels qui permettent de comprendre les comportements mis en œuvre, et leur sens, dans une situation d'enseignement/apprentissage structurant une leçon d'EPS.

3. La formation des enseignants débutants en France

3.1. L'organisation de la formation des enseignants en France

En France, la formation des enseignants prend une forme consécutive. Une formation universitaire disciplinaire de 3 ans, finalisée par un diplôme de licence, est proposée aux étudiants qui souhaitent devenir enseignant ; la valence disciplinaire est dominante même si certaines unités d'enseignement ont une vocation de pré-professionnalisation. A l'issue de la licence, les étudiants suivent une formation professionnalisante sur deux ans, débouchant sur la délivrance d'un diplôme de Master dans une Ecole Supérieure du Professorat et de l'éducation (ESPE). Les ESPE sont des composantes universitaires rattachées à une Université et ont pour missions principales la formation aux métiers de l'enseignement et de l'éducation, et le développement de la recherche en éducation. Les ESPE forment les enseignants du premier et second degré en proposant des contenus à vocation de professionnalisation, articulés avec des contenus universitaires, qui mènent en deux années à la délivrance d'un Master Métier de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (MEEF). La formation durant ces deux années poursuit trois visées de formation : une formation aux épreuves du concours national destiné à recruter des enseignants, lors de la première année ; une formation d'initiation à la recherche scientifique (légère en première année, mais importante en seconde année) ; une formation à l'exercice du métier, en deuxième année essentiellement. Lors de la seconde année, en cas de réussite au concours, la formation proposée est une formation universitaire en alternance. Les étudiants sont à la fois étudiants et fonctionnaires stagiaires. Une partie de leur temps s'effectue en responsabilité devant des élèves et une autre à l'université afin d'apprendre et de se préparer à l'exercice de ce métier (Figure 1).



Figure 1 : Parcours-type pour devenir enseignant en France (source site web devenir enseignant)²⁵

La mise en place des ESPé (au 1^{er} septembre 2013), en lieu et place des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM), a conduit ces nouvelles écoles du professorat à relever de nouveaux défis dans la formation des enseignants. La création de ces nouveaux instituts s'accompagne d'une volonté d'élévation du niveau de formation des enseignants avec la délivrance d'un master MEEF mais aussi une volonté d'Universitarisation des contenus de formation. Ainsi, dans ce contexte, Chaix (2014) identifie deux nouveaux défis qui se posent aux ESPé pour faire évoluer la formation des enseignants : a) faire en sorte que les formations, perçues très souvent comme étant trop académiques, deviennent plus professionnalisantes et davantage présentes en 1^{ère} année de master ; b) développer mieux la formation au travail en équipe pour lutter contre l'isolement des enseignants (une des caractéristiques du système de formation français), par exemple en accompagnant l'entrée dans le métier par des stages où le stagiaire ne travaille plus « à côté » d'un tuteur mais bien au sein d'une équipe. Ces équipes peuvent mobiliser les chefs d'établissement et les corps d'inspection afin de favoriser les collaborations au sein des établissements scolaires. L'objectif doit être de faire en sorte que la formation initiale soit le moment central de la formation, « l'épine dorsale des carrières » (Chaix, 2014, p. 78).

Cependant, en France la formation reste consécutive et la formation pré-professionnelle est encore inégale selon les licences disciplinaires obtenues par les étudiants. Il n'y a, à l'heure actuelle, pas de réelle articulation entre la formation pré-professionnelle en licence et la formation professionnelle en ESPé. Il nous paraît donc important d'envisager une meilleure articulation entre les contenus abordés dans le cadre des enseignements pré-professionnels de

²⁵ <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33962/les-espe-pour-former-les-futurs-enseignants.html>

licence avec les enseignements pré-professionnels en master. C'est notamment ce que Ginestié (2017) préconise afin de former à l'université des professionnels de l'enseignement et ce grâce à « l'installation d'un continuum de formation allant des premiers pas de professionnalisation des étudiants de licence jusqu'à la formation continue des professionnels » (p. 77). Nos travaux ambitionnent de répondre en partie à cette volonté dans le cadre de la formation des enseignants d'EPS.

3.2. La formation initiale des enseignants d'EPS

La formation initiale des enseignants d'Education physique et sportive (EPS) repose sur un cursus universitaire en 5 ans comme pour l'ensemble des disciplines en France : 3 ans de licence « Sciences et techniques des activités physiques et sportives » (STAPS), spécialité Éducation et motricité (EM), suivis au sein des UFR STAPS²⁶ ; puis 2 ans dans un master préparant aux Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (Master MEEF) suivis au sein des ESPE²⁷. Le Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP)²⁸ de 2014 pour les Licences STAPS, Spécialité EM, définit les domaines d'intervention auxquelles les étudiants doivent être préparés : les titulaires de cette licence ont vocation à enseigner les Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) dans tout type de structures éducatives. Trois grands types de tâches incombant à ce métier sont définis : a) le diagnostic et la conception des interventions dans les activités (choisir des pratiques physiques afin d'établir un projet pédagogique en fonction d'objectifs éducatifs établis), b) l'intervention directe en face à face pédagogique (conduire des séances et choisir des contenus d'enseignement en s'adaptant aux différentes situations rencontrées, aux niveaux de pratique et aux motivations des publics concernés), et c) la communication (maîtriser les problèmes éthiques ; dialoguer et communiquer avec l'ensemble des personnes concernées par l'éducation).

Une des spécificités des enseignants d'EPS repose sur leur capacité à voir, lire, comprendre et analyser la motricité des élèves dans différentes APSA en s'appuyant par exemple sur l'usage du numérique à travers la vidéo mais aussi des applications dédiées qui facilitent la lecture de la motricité. Cependant, malgré les dispositifs de formation mis en œuvre, un déficit de lecture de la motricité des élèves a pu être souligné récemment (Barrué, 2010), expliquant en partie le développement actuel de l'usage du support vidéo dans la formation des

²⁶ Unité de Formation et de Recherche en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

²⁷ Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education

²⁸ <http://www.rncp.cncp.gouv.fr/grand-public/visualisationFiche?format=fr&fiche=24541>

enseignants d'EPS. De plus, l'évolution des attentes institutionnelles et des concours de recrutement a permis de mettre à jour les attentes liées au type de professionnel à recruter. Bret (2008) a relevé que selon les époques, l'enseignant d'EPS qui était attendu était tantôt un animateur, un technicien-applicateur, un ingénieur-régulateur, ou encore un concepteur-praticien réflexif. Le référentiel de compétences professionnelles à faire acquérir aux enseignants (B.O. n° 30 du 25 juillet 2013) définit les compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation. Il est notamment demandé d'être capable de « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » et plus précisément de « Réfléchir sur sa pratique - seul et entre pairs - et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action ». Ces aspects expliquent notamment le développement de dispositifs collectifs de vidéo-formation c'est-à-dire de dispositifs regroupant des pairs en formation et instrumentés par des vidéos de classe (Gaudin, 2014 ; Roche & Gal-Petitfaux, 2014b,c).

De plus, la formation d'enseignants d'EPS hautement qualifiés (Napper-Owen, Marston, Volkinburg, Afeman & Brewer, 2008) vise notamment à former des enseignants capables de gérer une classe mais aussi de faire apprendre les élèves en EPS et d'améliorer leur motricité : « Les enseignants d'éducation physique non seulement gèrent efficacement le milieu d'apprentissage, mais aussi engagent l'apprenant dans des activités physiques qui sont adaptées au développement des élèves ». Il apparaît donc important de définir ce qui est attendu d'un enseignant d'EPS compétent. En nous appuyant sur les travaux de Siedentop (1994), la compétence à enseigner repose sur les aspects suivants : a) elle est particulièrement liée au contexte (l'APSA), b) elle est orientée vers l'action, c) elle est basée sur l'expérience et d) elle nécessite du temps pour l'acquérir.

Il nous semble donc important d'envisager la conception de dispositifs de formation des enseignants d'EPS permettant de développer des capacités à intervenir en classe en EPS. L'intervention renvoyant pour nous à « tout acte professionnel mettant en œuvre des compétences, des savoirs d'expérience et théoriques au service d'un objectif, dans différents champs (l'école, le club sportif, les loisirs actifs, la rééducation, la psychomotricité...), au profit de publics variés, aux différents âges de la vie » (définition de l'ARIS, Association pour la Recherche sur l'Intervention en Sport²⁹).

²⁹ <http://aris-intervention-sport.org>

4. Les dispositifs de formation : un terme polysémique évoquant une pluralité d'approches

Le concept de dispositif peut s'envisager selon Foucault comme « des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des mesures administratives, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques. Bref, du dit aussi bien que du non-dit » (Foucault, 1976, p. 300). Ces liens entre des éléments discursifs et non-discursifs traduisent les choix politiques de formation, les rapports de force et les relations de pouvoir qui constituent un dispositif. En effet, Foucault précise que « le dispositif lui-même, c'est le réseau que l'on peut établir entre les éléments » (Foucault, 1994, p. 299). Aussi, à travers les dispositifs, transparaissent des enjeux en termes de valeurs, de normes à transmettre et à faire acquérir.

Pour Linard (2002), le concept de dispositif technologique peut être défini au regard de deux grands paradigmes : un paradigme rationnel objectif, centré sur les objets ; et un paradigme expérientiel subjectif, centré sur les acteurs. Le modèle objectif convient aux situations de résolution de problèmes mais il ignore les conditions pragmatiques et sociales de la situation dans laquelle le problème doit être résolu. Le modèle expérientiel, lui est plus constructiviste et interactionniste, il prend davantage en compte l'action des individus et les interactions que développent les acteurs en situation écologique. A partir de cette catégorisation établie par Linard, il nous semble possible d'envisager deux grands types de dispositifs, des dispositifs de type « prescriptifs » et des dispositifs de type « incitatifs ».

Dans une conception « prescriptive » du dispositif, Peeters & Charlier (1999) soulignent le fait que le dispositif est « une notion mixte, intermédiaire entre usage et concept » (p. 18). Pour les auteurs, au départ la définition du dispositif situe ce dernier dans le champ de la rationalité instrumentale et de la procédure efficace, selon « une logique de moyens mis en œuvre en vue d'une fin » (Peeters & Charlier, 1999, p. 18). Delarue-Breton (2011) parle du dispositif comme l'ensemble des conditions matérielles, humaines et temporelles susceptibles de favoriser la gestion simultanée de plusieurs paramètres et qui implique un séquençage en différentes phases ou étapes. Ainsi, un dispositif ne repose pas seulement sur des ressources matérielles mais il peut aussi reposer sur des ressources humaines.

Une autre façon d'envisager la notion de dispositif est de le concevoir comme un environnement qui incite, permet, facilite, encourage l'action, plutôt qu'il ne la prescrit. Ce point de vue converge avec une approche éactive de la conception développée par Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres & Durand (2008). Ces auteurs s'inscrivent dans ce qu'ils appellent une « ingénierie de contexte » *versus* une « ingénierie de programme ». En référence aux

travaux de Varela (1989), le concept d'enaction résume l'idée que l'acteur « fait émerger » le monde de son action en fonction de son engagement dans l'environnement et que cette cognition énoncée (émergente) est inséparable de l'action produite. S'il existe un environnement objectif, ce dernier ne fait pas forcément partie du monde « propre » de l'acteur ou de son expérience. Selon cette acception, le dispositif repose donc sur des ressources qui, bien que présentes, peuvent être ou non significatives pour l'acteur. Paquelin (2009) s'inscrit dans ce courant en proposant une approche autopoïétique des dispositifs. Dans ce cadre, le dispositif constitue une entité à part entière dont les fonctionnalités en tant qu'objets ne se définissent pas uniquement par rapport à leurs aspects physiques. Les objets constituent en quelque sorte un acteur de la situation de par les affordances qu'ils peuvent constituer. Cette capacité des artefacts (constitutifs du dispositif) à faire agir, à faciliter certaines actions, renvoie à ce que Quéré (1997) nomme l'agentivité et qui fait de ces objets des éléments structurant l'action et, à la fois, structuré par l'action elle-même selon une forme de circularité (Quéré, 1997). Le dispositif est envisagé comme un environnement offrant des possibles qui constituent son potentiel d'action, c'est-à-dire permettant la « transformation de potentialités en possibilités » (Paquelin, 2009, p. 75).

Cette idée de potentialités offertes par un dispositif se retrouve à travers la notion d'environnements capacitants proposée par Falzon (2005, 2006) dans le cadre d'une approche ergonomique. En effet, les environnements capacitants sont définis autour de trois caractéristiques essentielles : a) ce sont des environnements permettant d'encourager les capacités futures d'action ; b) ce sont des environnements prenant en compte des différences interindividuelles (sexe, âge, culture) et c) ce sont des environnements permettant le développement de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs, permettant l'élargissement des possibilités d'action présentes.

L'approche sociotechnique développée par Albero (2010) nous semble compléter et enrichir les approches précédentes dans la mesure où son approche envisage de prendre en compte l'expérience personnelle de l'individu dans le dispositif. Albero (2010) identifie trois dimensions constitutives d'un dispositif : l'idéal, le fonctionnel de référence et le vécu. La dimension idéale est l'ensemble des idées, principes, modèles et valeurs qui orientent et structurent les actes et décisions des acteurs. La dimension fonctionnelle de référence est la mise en acte pratique de l'idéal, le projet opérationnel explicité dans les discours. Il constitue le pivot central de l'ingénierie qui organise, contrôle et régule le fonctionnement global. La dimension du vécu correspond à l'expérience personnelle des différents acteurs engagés dans

le dispositif et aux usages personnels qu'ils réalisent en fonction de leur histoire, de leurs aspirations et dispositions propres.

Cette conception permet donc d'envisager et d'analyser le fonctionnement des dispositifs, non plus comme des entités figées mais bien comme des entités complexes et évolutives, en fonction de la dynamique structurée et structurante du dispositif. « Chaque dispositif devient ainsi une organisation spécifique, située dans un espace-temps précis, fonction d'un modèle stratégique particulier d'intervention et de transformation sociocognitive » (Albero, 2010, p. 8).

Nous soulignons ici l'intérêt d'envisager les dispositifs de formation selon ces deux approches éactive et socio-technique. Elles prennent en compte le vécu de l'acteur, et celui-ci est une composante du dispositif permettant l'évolution de ce dernier. Ces deux orientations marquent donc un changement de position sur la place de l'individu dans le dispositif, qui peut se résumer selon nous avec cette citation de Peteers et Charlier (1999) : « On n'oriente plus l'individu, c'est l'individu qui s'oriente dans le dispositif » (p. 19). Le dispositif n'est plus envisagé comme un environnement prescriptif et assurant l'atteinte de certains résultats mais bien comme un environnement fournissant des aides au développement de l'action.

Enfin, Barbier (2009) relève une extraordinaire diversité et complexité des dispositifs qui se caractérisent par : a) une diversité de formats temporels des « actions de formation » (journée, session, plusieurs années), b) une diversité de lieux (dans notre cas Université, EPSé, établissement scolaire), et c) une diversité de dispensateurs (formateurs universitaires, pairs, tuteurs,...). Cependant, malgré ces différences, chaque dispositif prend appui sur des ressources matérielles et humaines et, *in fine*, il cherche à transmettre des normes : « on se rend compte que le concept de dispositif est un concept situé. Il est lié à une certaine vision du monde, il s'articule et participe à la conception d'un modèle, d'un idéal de société. De ce fait, il présente, qu'on le veuille ou non, un certain caractère normatif » (Peteers et Charliers, 1999, p. 20).

Le dispositif de formation que nous avons conçu et dont nous étudions les effets dans cette recherche, s'inscrit dans une approche éactive. Sa finalité est de développer la capacité à réfléchir sur les pratiques de classes en vue d'acquérir des gestes professionnels pour enseigner. Pour cela, le dispositif ne prend pas seulement appui sur des ressources matérielles, mais aussi sur des ressources humaines (formateurs, pairs) et facilite les relations entre les acteurs du dispositif.

5. Les ressources constitutives des dispositifs de formation des enseignants

Pour Barbier (2009), un dispositif de formation renvoie à une « mise en place d'organisations de moyens susceptibles de susciter l'activité de sujets en référence à des objectifs affichés » (p. 226). L'idée de dispositif de formation repose sur le fait qu'il est constitué de ressources afin de permettre d'atteindre un objectif de formation, une transformation. Dans cette optique, les dispositifs de formation des enseignants sont constitués de différents types de ressources afin de favoriser le développement professionnel de personnes en charge de l'exercice d'un métier. La conception d'un dispositif de formation nécessite donc d'opérer des choix parmi les ressources à considérer. Parmi ces ressources, celles qui sont le plus couramment utilisées sont iconographiques, vidéoscopées ou encore textuelles.

5.1. Les ressources iconographiques

Les ressources iconographiques renvoient à un ensemble d'images et/ou d'illustrations. L'image fixe est présente depuis bien longtemps dans la formation des adultes et des enseignants (Laot, 2010). En effet, cet auteur rend compte d'un usage de l'image dans la formation des adultes dès la fin du XIX^{ème} siècle et souligne que la période de 1873 à 1896 voit apparaître la « première politique publique audiovisuelle » (p. 16). A cette époque, on parle notamment de projections lumineuses grâce aux « lanternes magiques » qui constituent donc de nouveaux moyens d'instruction. L'image apparaît alors comme un moyen d'instruction : « L'image est non seulement un support de médiation de la connaissance mais aussi un élément du processus de formation : elle est connaissance. Il ne faut pas, en effet, sous estimer l'intelligence de l'intentionnalité du regard car apprendre c'est d'abord voir » (p. 61). Très tôt l'image fixe apparaît comme une ressource de formation et un moyen d'instruction. Cependant, la question des effets éducatifs et instructifs de ce support ne semble pas clairement résolue.

Plus récemment, les approches sémiotiques (Kress, Jewitt, Ogborn, & Tsatsarelis, 2001 ; Kress & Van Leeuwen, 1996 ; Lemke, 1998) considèrent que l'image constitue un moyen de faire en sorte que les individus attribuent une signification particulière à une situation. L'apprentissage est conçu ici comme une construction de significations, ces dernières dépendant en partie de l'environnement et des différents « modes » qui constituent cet environnement. Par « mode », Kress (2009) entend une ressource socialement et culturellement partagée pour susciter la construction de significations. L'image fixe, l'écriture, les gestes, la

parole, l'image animée, les sons sont des exemples de « mode ». L'image constitue dans ce cadre une ressource potentielle permettant d'apprendre.

Les travaux de Félix & Mouton (2016) réalisés avec des formateurs d'enseignants, ont montré que la photo peut être envisagée comme une méthode d'accès à l'expérience vécue et un déclencheur d'un processus développemental. La photo a pour caractéristique d'arrêter le regard du spectateur sur un instant vécu par d'autres. Face à cet arrêt temporel, l'individu est amené à reconstruire l'instant d'avant ou d'imaginer celui d'après. Cette reconstruction va passer par le dialogue et des échanges entre les acteurs du dispositif, et il va susciter des débats et des controverses professionnelles. Félix & Mouton (2016) avancent que l'individu, grâce à l'image, peut réaliser un travail de mise en mots de son vécu, mise en mots qui sera source d'un développement professionnel. Les travaux de Saez (2004) ont d'ailleurs montré que l'usage d'un corpus iconographique (reposant sur des images d'enseignants en train d'enseigner) pour la formation des enseignants, permet aux étudiants d'identifier certains gestes de métier propres aux enseignants, comme par exemple les démonstrations de l'enseignant ou l'usage de l'espace.

L'image fixe, tout comme un arrêt sur image dans le cadre d'une vidéo, constitue donc une ressource intéressante pour instruire et permettre l'acquisition de connaissances dans le cadre de la formation des enseignants.

5.2. Les ressources vidéos

Les travaux de Gaudin (2014) soulignent « une utilisation de plus en plus accrue du visionnage de vidéos dans la formation des enseignants » (p. 32), aussi bien initiale que continue. Cet aspect peut notamment s'expliquer en partie par une « grande utilisabilité contemporaine des méthodes et outils d'enregistrement (légèreté et maniabilité des caméras et des systèmes de fixation), de stockage, de montage, de partage et de diffusion (outils numériques) » (Flandin, 2016, p. 195 ; Morieux, 2016). De nombreuses revues de littérature (*e.g.*, Brouwer, 2011 ; Gaudin & Chaliès, 2015) rendent compte d'un usage actuel très important de la vidéo notamment dans la formation initiale des enseignants. Cependant, si cet usage installé depuis les années 30 semble exponentiel aujourd'hui, il n'en demeure pas pour autant une innovation contemporaine majeure.

En effet, Leblanc & Veyrunes (2011) situent les premières expérimentations relatives à l'usage de la vidéo dans la formation des enseignants au début des années 60 avec notamment les premières expériences de micro-enseignement développées à l'université de Stanford en

1963 par Allen et Ryan (Allen, 1967). Leur but était de faire acquérir des habiletés d'enseignement : grâce à des vidéos de situations d'enseignement aménagées, simplifiant la complexité de la situation écologique de classe (réduction du nombre d'élèves, de la durée et des contenus d'enseignement), les étudiants étaient amenés à se focaliser sur des habiletés spécifiques pour apprendre à se les représenter et ensuite à les répéter pour les automatiser.

En France, l'usage de la vidéo dans la formation des enseignants s'est fait notamment à travers le développement du micro-enseignement et des circuits fermés de télévision dans les écoles normales dans les années 1970. Les premières expériences de mise en œuvre du micro-teaching en France ont été menées auprès des élèves-maîtres des écoles normales de Lille, entre 1964 et 1966-1967, et de Versailles, en 1966 (Jacquet-Francillon, 1996). L'observation des classes en direct ou par circuit fermé de télévision a contribué à déplacer la centration sur les contenus d'enseignement visés par la leçon vers une focalisation sur la mise en situation pédagogique, les interactions et les comportements en classe ; elle a, par là même, contribué à faire avancer la réflexion sur les objets et la démarche d'observation. Leblanc & Veyrunes (2011) ont identifié deux approches dans le cadre de la vidéo-formation qui se sont développées à partir des années 60 : une approche en extériorité et l'autre en intériorité. L'approche en extériorité renvoie au micro-teaching : elle propose une analyse des habiletés d'enseignement à partir d'une position d'observateur extérieur à la situation regardée. L'approche en intériorité, elle, s'est développée à travers l'autoscopie (Fuller & Manning, 1973) : elle propose une analyse à partir du point de vue personnel de l'enseignant qui est filmé. Leblanc & Veyrunes (2011) ont également identifié trois grands types de pratiques du micro-teaching : vidéo-contrôle, vidéo-miroir et vidéo-exploration. Le micro-teaching de type vidéo-contrôle vise une efficacité de l'enseignement (c'est-à-dire à faire apprendre les élèves) par l'apprentissage d'habiletés standardisées, alors que le type vidéo-miroir se caractérise et se centre sur l'observation de soi afin de corriger et améliorer ses propres habiletés. Enfin, le type vidéo-exploration a pour but de permettre aux enseignants de se former « par expérimentation » de stratégies pédagogiques ou d'habiletés d'enseignement à mettre en œuvre. Cette approche se différencie de la précédente notamment en prenant en compte dans la formation le caractère interactif de la situation d'enseignement-apprentissage, en partant de l'idée qu'enseigner nécessite un ajustement continu aux comportements des élèves et aux activités qu'ils produisent. Ces trois types de micro-teaching montrent le déplacement d'un questionnement allant de la reproduction des comportements efficaces, vers l'auto-observation, puis vers un questionnement sur la manière d'enseigner, dans le but de susciter des apprentissages.

La vidéo s'est donc progressivement constituée comme une ressource pour la formation

des enseignants et son usage actuel se fait désormais selon différentes modalités comme nous le verrons ultérieurement.

5.3. Les ressources textuelles

Dans le cadre de la formation des enseignants, les ressources textuelles sont souvent utilisées comme un moyen de transmission des connaissances et de médiatisation des savoirs. Altet (2000) rend compte notamment de l'usage de ressources textuelles dans la formation initiale des enseignants dans le cadre d'une démarche d'analyse de pratiques. Les ressources textuelles prennent notamment la forme d'études de cas rédigées et distribuées à l'ensemble des étudiants. L'usage de ces études de cas transcrites textuellement, permet d'outiller les analyses compréhensives menées par les formés à propos de la pratique professionnelle. Ces études de cas participent donc à la construction du métier chez les formés, notamment en suscitant des interactions entre eux (pairs) dans le cadre de dispositifs collectifs d'analyse de pratique. Ces échanges issus du collectif de formation favorisent le développement d'un « savoir-analyser » portant sur les pratiques de classe (Altet, 2000).

Dans ce cadre des formations à l'analyse collective de pratiques d'enseignement, Vanhulle (2004) rend compte d'un usage du texte comme un moyen de développer la réflexivité des étudiants en formation initiale des enseignants. Des activités d'écriture individuelle suscitées chez les formés permettent de rendre compte de la construction de savoirs professionnels, co-construits dans les échanges au sein du groupe. Les échanges se font à partir des traces écrites rédigées par les étudiants mais aussi à partir de textes scientifiques relatifs à l'enseignement / apprentissage et issus de la recherche en pédagogie, en didactique et en sciences humaines et sociales. Ces textes offerts à la lecture partagée et à la discussion dans le groupe sont un moyen de favoriser le développement d'une démarche d'écriture individuelle, source de questionnement professionnel : ce que l'étudiant apprend en les lisant, la signification qu'il accorde aux concepts abordés par le texte, les implications des théories étudiées pour la pratique enseignante, etc., sont de nature à faire émerger chez lui des questionnements professionnels. La finalité première de l'écriture est ici de permettre le développement d'une réflexivité portant sur des situations d'enseignement. Buysse & Vanhulle (2009) ont notamment montré que ce type d'écriture réflexive est source d'un développement professionnel.

Ainsi, si l'usage de ressources textuelles constitue un moyen pour favoriser l'acquisition de connaissances relatives au métier, elles sont aussi un support favorable au développement d'une activité réflexive portant sur le métier. L'étudiant en formation peut être amené à réfléchir

et se questionner sur son statut d'enseignant, à se pencher sur les théories ou savoirs propices à améliorer son action d'enseignant mais aussi à analyser l'usage de toutes sortes d'objets d'étude relatifs à son activité d'enseignant (Vanhulle, 2004) dans la classe ou dans l'établissement. L'usage de ressources textuelles apparaît donc comme pouvant constituer une ressource potentiellement intéressante, exploitable de façon indépendante ou complémentaire avec des ressources d'une autre nature, pour favoriser le développement professionnel d'étudiants en formation.

5.4. Les ressources en ligne

Le développement des ressources de formation en ligne à destination des enseignants semble s'accélérer à partir des années 2000 (Karsenti, 2013) avec notamment le développement des MOOC (Massive Online Open Course) qui ont été mis en place au départ au Massachusetts Institute of Technology (MIT). Les MOOC, au même titre que les plateformes de formation et les sites web constituent des ressources de formation en ligne qui peuvent être utilisées de façon autonome ou avec l'accompagnement d'un formateur dans le cadre d'un dispositif de formation en présentiel ou hybride. Charlier, Deschryver & Peraya (2006) ont identifié cinq caractéristiques des dispositifs hybrides de formation : a) l'importance de l'articulation entre les moments de regroupement en présentiel et ceux de travail à distance ; b) les médias utilisés et les choix technopédagogiques ; c) les effets escomptés et observés en termes de médiations réflexives ; d) l'accompagnement humain mis en place ; e) l'ouverture permise par le dispositif, à savoir le degré de liberté de l'apprenant et son ouverture à des ressources humaines ou matérielles externes.

Peraya, Peltier, Villiot-Leclercq, Nagels & Morin (2012), quant à eux, identifient six types de dispositifs hybrides :

- le Type 1 : une configuration « enseignement » orientée sur les contenus, caractérisée par le soutien au cours présentiel et la mise à disposition de ressources essentiellement textuelles ;
- le Type 2 : une configuration « enseignement » orientée sur les contenus, caractérisée par le soutien au cours présentiel et la mise à disposition de nombreuses ressources multimédia ;
- le Type 3 : une configuration « enseignement » orientée sur l'organisation de la session de formation, par l'usage d'outils de gestion de la formation et intégrant parfois des objectifs relationnels et réflexifs pour les formés ;

- le Type 4 : une configuration « apprentissage » centrée sur le soutien au processus de construction des connaissances chez les formés et sur leurs interactions interpersonnelles ;
- le Type 5 : une configuration « apprentissage » centrée sur l'ouverture du dispositif de formation à des ressources externes à la séquence de formation, et favorisant la liberté de choix des formés dans leur parcours d'apprentissage professionnel ;
- le Type 6 : une configuration « apprentissage » caractérisée par l'exploitation d'un grand nombre de possibilités technologiques et pédagogiques.

Parmi les ressources en ligne, on constate aussi depuis ces dernières années un développement de ressources de formation en ligne à destination des enseignants débutants tout particulièrement (*e.g.*, Neopass@ction, Tenue de classe). Ces ressources sont en libre accès afin de permettre des pratiques d'auto-formation, bien qu'elles ne débouchent pas sur la délivrance d'un diplôme comme dans le cas des MOOC. Flandin & Ria (2014) ont par exemple montré que l'usage de ressources vidéo en ligne, dans le cadre d'une activité autonome au sein d'un dispositif de formation hybride, permettait à des enseignants débutants de construire/transformer leurs connaissances professionnelles en répondant à des insatisfactions émergeant de leur activité de travail.

Enfin, dans le cadre de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013, des formations et des parcours de formation en ligne ont été créés avec l'ambition de "Faire entrer l'École dans l'ère du numérique". Ces parcours sont regroupés sous une plateforme nommée M@gistère qui s'adresse aussi bien aux enseignants débutants qu'aux enseignants possédant plus d'ancienneté. Les contenus abordés dans ces parcours sont surtout disciplinaires.

L'usage de ressources en ligne nous semble donc être des ressources intéressantes à utiliser dans le cadre de dispositifs de formation hybride, et notamment dans ce que Peraya & *al.* (2012) appelle des dispositifs de type 4. Ces dispositifs nous semblent particulièrement intéressants car ils renvoient à une approche destinée à soutenir le processus de construction des connaissances professionnelles (via une diversité de ressources) et sur les interactions entre les formés. Notre étude vise à concevoir et étudier les effets d'un dispositif hybride, que nous avons conçu à la croisée de plusieurs types de dispositifs tels que catégorisés par Peraya & *al.* (2012) : il repose sur diverses ressources numériques (type 6) et textuelles (type 1), afin de développer la réflexivité (type 3) et l'apprentissage chez les formés (type 6).

5.5. Une complémentarité des ressources utilisées en formation des enseignants

Les ressources utilisées dans le cadre de la formation des enseignants peuvent être utilisées de façon exclusive (*e.g.*, seulement des vidéos) ou de façon mixte (*e.g.*, plusieurs types de ressources combinées : vidéos, photos, textes, fichiers audios). Les effets produits par l'usage de ces différents types de ressources combinées ont été analysés et, selon certaines études, leur efficacité est réelle mais parfois contrastée ou dépendante de conditions particulières (*e.g.*, Beare, 1989 ; Syring, Bohl, Kleinknecht, Kuntze, Rehm & Schneider, 2015).

Beare (1989) a démontré dans le cadre d'une étude sur la formation à distance d'enseignants que certaines ressources étaient utilisées de façon préférentielle par les enseignants en formation. Les ressources utilisées étaient de trois types : a) des vidéos des cours délivrés à l'Université et visionnées en présence d'un formateur, b) des vidéos des cours délivrés à l'Université mais visionnées de façon autonome par les étudiants à leur domicile et c) des enregistrements audio des cours délivrés à l'Université et écoutés de façon autonome par les étudiants à leur domicile. Cette étude a notamment montré une plus grande appétence des étudiants envers les vidéos comparativement aux fichiers audio de contenus de cours. En effet, bien que les documents audio pouvaient être écoutés de n'importe quel endroit, les vidéos étaient perçues par les étudiants comme des aides plus concrètes et permettaient plus facilement de saisir le contenu délivré en cours.

Plus récemment, Syring, Bohl, Kleinknecht, Kuntze, Rehm & Schneider (2015) rendent compte des effets de l'usage de différents types de médias (vidéos et textes) sur l'activité cognitive et motivationnelle des étudiants (*pre-service teachers*). Lors de cette étude, les textes et vidéos portaient sur le même sujet de cours et le même contenu. Les résultats montrent que l'usage de vidéos provoque une activité cognitive plus élevée par rapport à l'utilisation du texte. De plus, l'immersion dans la situation de classe visionnée et le plaisir d'acquérir des contenus liés à la leçon étudiée sont apparus plus forts dans l'analyse vidéo que dans celle du texte. Syring & *al.* (2015) ont aussi montré une corrélation entre la charge cognitive et les processus de motivation dans l'apprentissage. Cette étude rejoint en partie les résultats de Moreno & Ortegano-Layne (2008) pour qui l'usage en formation de vidéos en complémentarité de textes permet d'obtenir de meilleurs résultats que l'usage exclusif de descriptions textuelles de situations de classe. Pour les auteurs, l'usage de vidéos accompagnant des textes faciliterait : a) l'application, la reproduction, des habiletés d'enseignement visionnées, b) un meilleur apprentissage et une meilleure compréhension des habiletés d'enseignement visionnées et c) une meilleure motivation pour apprendre ces habiletés. Moreno & Ortegano-Layne (*ibid*) en

concluent que l'usage de ressources visuelles en complément de textes est un bon moyen de favoriser la mise en relation théorie/pratique.

C'est dans cette approche « multimodale » de la formation des enseignants, c'est-à-dire de l'usage de différents types de ressources dans le cadre de dispositifs de formation, que s'inscrit notre étude.

Pour autant, s'il est intéressant d'utiliser différents types de ressources, il est nécessaire de penser la scénarisation de ces ressources quant à la façon de les introduire auprès des formés et de les faire utiliser par ces derniers (Simonian, 2012). En effet, Ronveaux (2006) a notamment montré que lorsque le formateur introduisait l'usage de transcriptions écrites détaillant et explicitant le contexte de classe correspondant à la vidéo de la situation d'enseignement à visionner, alors les étudiants réussissaient mieux à reconstituer le contexte de classe visionnée. L'ordre dans lequel les supports sont utilisés ici est donc important afin d'aider les étudiants à mieux comprendre la situation d'enseignement/apprentissage en lien avec le contexte de classe.

5.6. Les ressources utilisées dans la formation des enseignants d'EPS

Dans le cadre d'une étude menée avec des enseignants débutants (première année d'exercice), Adé, Gal-Petitfaux et Serres (2015) soulignent que peu d'études ont porté une attention sur les ressources utilisées en formation des enseignants en vue de susciter un développement professionnel. Cette étude a montré que sur la période d'une année scolaire, une grande diversité de ressources sont mobilisées par les enseignants afin de faire face à des « urgences professionnelles » (p. 25). En effet, une diversité de ressources a pu être utilisées par les enseignants parmi lesquelles : a) le tuteur et d'autres enseignants d'EPS, b) leurs pairs, c) des documents de la formation initiale et des sources institutionnelles et d) des ressources puisées sur internet.

De plus, Adé, Gal-Petitfaux et Serres (2015) soulignent le côté « polymorphe » des ressources utilisées en formation par les enseignants débutants. En effet, les enseignants utilisent de façon différente les ressources afin de faire face à certaines de leurs préoccupations. Par exemple, les vidéos recherchées sur internet constituent un moyen de formation pour les enseignants afin d'enseigner des Activités physiques, sportives et artistiques (APSA) qu'ils ne connaissent pas. Le recours aux pairs se fait afin d'obtenir une aide de pairs spécialistes dans certaines APSA. Ces auteurs (2015) soulignent aussi que l'usage de ces ressources se fait sur

des temporalités plurielles : les enseignants utilisent ces ressources afin de répondre à des questionnements professionnels qui émergent à tout moment de leurs premières expériences de classe.

A notre connaissance, aucune étude ne s'est intéressée à l'usage d'une pluralité de ressources dans le cadre d'un dispositif de formation s'adressant à des étudiants de licence afin de scénariser l'introduction de ces différentes ressources.

6. Une pluralité de dispositifs de formation

Notre objectif dans cette partie n'est pas de réaliser un inventaire exhaustif de l'ensemble des dispositifs existants. L'orientation que nous prenons est celle de nous intéresser plus particulièrement aux dispositifs possédant un lien fort avec la pratique réelle en classe. Nous laisserons volontairement de côté les dispositifs s'appuyant de façon centrale sur l'usage de la vidéo afin de revenir sur ces dispositifs dans la partie suivante. Nous laisserons également de côté les dispositifs de formation visant un accompagnement des enseignants débutants comme ceux basés sur les visites de classe formatives par des tuteurs (Lerouge, 2003) ou sur la supervision des stages (Ciavaldini-Cartaut, 2016) dans la mesure où ce type de dispositif collaboratif n'est pas celui que nous étudions avec le public de participants qui est le nôtre pour cette thèse.

6.1. Les dispositifs basés sur des études de cas

Parmi les dispositifs de formation des enseignants, l'usage des études de cas s'est développé surtout à partir des années 90. Selon Merseth (1996), l'engouement pour les études de cas s'explique par leur pouvoir d'approcher la réalité d'une situation d'enseignement en fournissant de nombreuses informations sur la situation et en permettant une étude minutieuse. Pour l'auteur, on peut relever l'existence de deux types d'études de cas : les cas basés sur la narration (description orale ou écrite de la situation) et les autres, basés sur différents médias comme la vidéo ou des environnements numériques (Koehler, 2002). Pour Legendre (1998), la méthode des cas constitue un dispositif de formation particulièrement adapté pour susciter un développement professionnel en rendant l'enseignant notamment plus réflexif c'est-à-dire capable de réfléchir sur sa pratique et de l'analyser. Si l'usage des cas en formation s'est développé, cette approche présente néanmoins des objectifs de formation et des

perspectives théoriques variés. Legendre (1998) pointe trois grandes modalités d'articulation théorie/pratique à travers l'usage de cas :

a) l'application de la théorie à la pratique : la théorie précède la pratique et cette dernière est une application de connaissances, règles et principes théoriques à des cas particuliers de situations pratiques. C'est ce que Schön (1994) appelle le modèle de la rationalité technique et que Merseeth (1996) qualifie d'approche technique de l'enseignement ;

b) l'abstraction de la théorie à partir de la pratique : la pratique précède la théorie et en constitue la source. L'accent est mis sur le caractère contextualisé des connaissances et l'irréductibilité des situations concrètes à des modèles théoriques. Cette perspective valorise des cas pratiques plus que la théorie ; elle correspond à une conception selon laquelle l'enseignant n'agit pas à partir d'un ensemble de théories, mais construit, à partir d'expériences en situations contextualisées, un ensemble de scénarios auxquels correspondent certaines stratégies d'intervention (Merseeth, 1996) ;

c) l'interaction dynamique entre théorie et pratique : cette perspective s'efforce de tirer parti à part égale de la théorie et de la pratique. Si le modèle de la science appliquée possède ses limites en formation professionnelle des enseignants, cela ne signifie pas pour autant qu'il faille exclure la théorie, la formation professionnelle ne pouvant être basée que sur la seule pratique du métier.

Les objectifs de formation visés par les dispositifs reposant sur les études de cas sont essentiellement de deux types (Legendre, 1998) : des objectifs académiques liés plus spécifiquement à l'acquisition de contenus de cours et des objectifs professionnels associés au concept de pratique réflexive. Les cas sur lesquels s'appuient ces dispositifs de formation sont soit proposés par le formateur, soit élaborés et construits par les étudiants à partir de leur expérience en classe lors de stages. Pour Legendre (ibid), les cas proposés par l'enseignant ont pour avantage de mettre rapidement les étudiants en activité réflexive mais peuvent néanmoins correspondre à des situations qui n'ont jamais été vécues par les étudiants, alors que les cas élaborés par les étudiants peuvent constituer des cas représentatifs des situations scolaires auxquelles ils ont pu être confrontés au cours de leurs stages. Souvent, les cas rapportés par les étudiants renvoient à la narration d'une situation à laquelle ils ont été confrontés et qui est perçue par eux comme étant problématique. Pour Legendre (1998), un exemple de pratique aura le statut de cas s'il contient les éléments suivants : a) le contexte d'enseignement avec des données socioculturelles et institutionnelles; b) les acteurs (stagiaire, enseignant-formateur, groupe-classe, élève(s)) ; c) le problème professionnel auquel est confronté l'enseignant concerné dans

le cas étudié ; d) la solution trouvée par l'étudiant ; e) et une réflexion sur le cas afin de dégager des enseignements débordant la spécificité de ce cas.

Dans la cadre d'une approche basée sur la présentation de cas à travers un environnement numérique de formation des enseignants, Koehler (2002) montre l'importance de la narration ou description des cas. Il démontre ainsi que même dans le cadre d'un cas présenté via une vidéo, la narration revêt une grande importance afin de saisir le déroulement de la situation visionnée. La finalité est dans le cadre de cette étude de développer une réflexion sur des pratiques qui soient généralisables pour que la pratique ensuite ne se limite pas à la simple reproduction de la pratique visionnée.

De ces différentes approches de l'usage des cas en formation des enseignants, il nous semble intéressant de retenir l'articulation théorie/pratique basée sur une interaction entre ces deux aspects mais aussi une place importante accordée à la narration accompagnant les cas de vidéos proposés. Ces études nous alertent aussi sur le fait qu'un choix doit être opéré entre la conception des cas par les étudiants et/ou celle par le formateur.

6.2. Les dispositifs basés sur les « Lesson study »

Les *Lesson Studies* (LS) ou « études collectives d'une leçon » dans le monde francophone renvoient à un dispositif qui au départ a été développé au Japon (Stigler & Hiebert, 1999). De nombreuses études (*e.g.*, Lewis & Hurd, 2011 ; Miyakawa & Winslow, 2009) ont montré l'intérêt de ce type de dispositif dont l'objectif est de permettre aux enseignants de se former au sein même des établissements. Cette démarche (Figure 2) propose un processus novateur de recherche-formation impliquant un groupe d'enseignants dans la conception, la mise en œuvre et l'étude collective d'une leçon, autour d'un objet d'enseignement choisi. Les enseignants travaillent de façon collaborative pour: la détermination des buts d'apprentissage, l'analyse a priori des processus d'enseignement et d'apprentissage, la planification et la mise en œuvre d'une leçon, l'analyse critique de cette mise en œuvre dans le but d'améliorer la qualité de la leçon. La leçon est préparée avec l'aide d'experts (*e.g.*, enseignants chevronnés) et en prenant appui sur la littérature professionnelle et/ou académique. Elle est ensuite mise en œuvre par l'un des enseignants pendant que les autres l'observent en se centrant particulièrement sur les apprentissages des élèves. L'étape suivante est un moment de discussion collective sur ce qui a été observé, ce que le groupe d'enseignants a appris en observant la pratique d'un des leurs, afin d'envisager comment s'améliorer par rapport à l'objet enseigné.

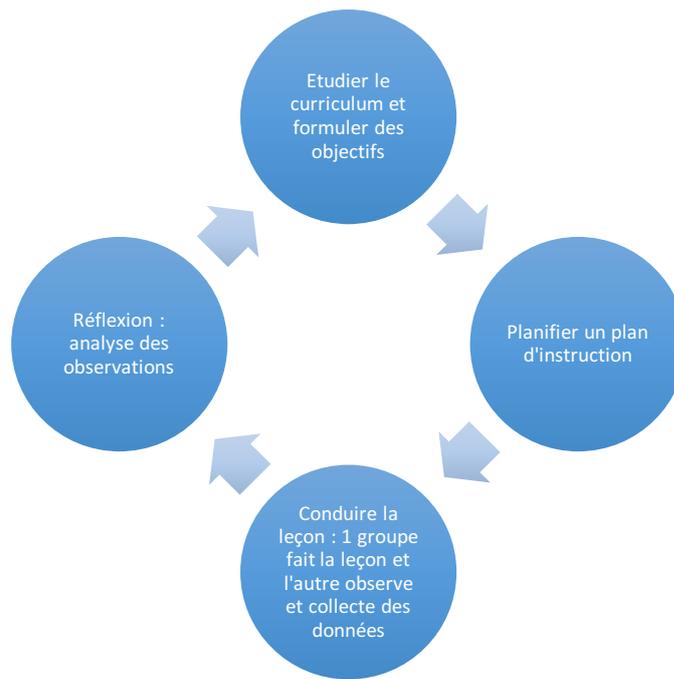


Figure 2 : Lesson study cycle (Lewis, Perry & Murata, 2006)

Clerc & Martin (2011) ont développé et utilisé un dispositif de formation de type « microteaching lesson study » (MLS), en prenant appui sur les lesson studies et en référence aux travaux de Fernandez (2005, 2010). Ce dispositif est très proche des lesson studies mais il intègre la vidéo comme outil d’observation et la situation d’enseignement est simplifiée (temps d’enseignement court et effectif réduit) tout comme dans le microteaching. Il se différencie également du microteaching dans la mesure où il est orienté vers l’amélioration collective des habiletés d’enseignement alors que le microteaching vise l’amélioration des habiletés d’enseignement de l’enseignant filmé. Dans cette approche du MLS, l’étude collective d’une leçon repose sur différentes étapes selon une logique itérative :

- choix d’une thématique, définition des objectifs d'apprentissage ;
- préparation et planification de la leçon ;
- mise en œuvre de la leçon (filmée) ;
- analyse des faits récoltés (à partir de l’observation et du film) et révision du plan de leçon ;
- nouvelle mise en œuvre (filmée) et seconde étude de la leçon (à partir des observations et du film) ;
- diffusion dans la communauté éducative du travail effectué autour de la leçon qui a fait l'objet de l'étude.

Pour Clerc & Martin (2011), ce type de dispositif est particulièrement pertinent et permet de répondre à l'insatisfaction exprimée par les étudiants qui déplorent régulièrement la faiblesse de l'articulation entre la théorie et la pratique en formation. Pour ces auteurs, les dispositifs de type LS ont aussi pour intérêt de guider des enseignants en formation dans l'utilisation de concepts théoriques pour analyser leur enseignement. Ces auteurs ont mis à jour que les focalisations des enseignants évoluaient au cours du dispositif de formation : grâce aux échanges collectifs, les enseignants sont passés d'une prise en compte d'aspects périphériques dans les situations étudiées (*e.g.*, bon déroulement apparent de l'activité, participation des élèves) à une focalisation sur des aspects plus centraux, en particulier les processus d'apprentissage des élèves.

En conséquence, deux points nous semblent particulièrement intéressants dans ce type de dispositif en vue de concevoir un dispositif de formation des enseignants. Tout d'abord l'apport du collectif et la confrontation de différents points de vue pour constituer en quelque sorte une affordance sociale (Simonian, 2012) pouvant favoriser le développement professionnel. Ensuite, l'apport de la vidéo dans les dispositifs de type MLS, qui permet de partir de situations réelles au plus proche des situations professionnelles vécues par les enseignants en formation.

6.3. Les dispositifs pour apprendre à improviser au cours d'une leçon

La capacité à improviser des enseignants apparaît comme étant une des composantes essentielles de l'activité enseignante (*e.g.*, Perrenoud, 1996 ; Tochon, 1993) et cette dernière ne peut se réduire à « une mise en pratique de recettes » (Perrenoud, 1994, p. 198). Aussi, des dispositifs de formation des enseignants se sont développés afin de préparer au mieux les étudiants à cette dimension du métier, c'est-à-dire à faire face à des situations nouvelles et inhabituelles. Les enseignants débutants, s'ils doivent construire des routines, doivent aussi apprendre à les utiliser avec souplesse. Azéma (2015) recense un certain nombre de dispositifs visant un entraînement à l'improvisation parmi lesquels :

- le Center for Artistry in Teaching – Washington DC, l'Academic Play – New Jersey (Sawyer, 2004) ;
 - le Stanford Teaching Studio et le Center to Support Excellence in Teaching – San Francisco (Barker & Borko, 2011) ;
 - le Development Fellowship Program – Eastside Institute, New-York (Lobman, 2011)
- ;

- le Second City Theatre de Chicago qui propose des ateliers d'improvisation à destination des enseignants (DeZutter, 2011).

Certaines recherches s'inscrivant dans une orientation technologique rapprochent l'improvisation théâtrale et la formation professionnelle des enseignants. Pour Lobman & Lundquist (2007), l'improvisation théâtrale consiste à apprendre à diverger du plan initial pour prendre en compte ce qui émerge. Elle peut donner aux enseignants débutants des outils leur permettant d'améliorer leurs pratiques ou bien d'adapter les routines qu'ils utilisent. Par exemple, le jeu d'improvisation dans une situation éloignée du contexte professionnel et dans des conditions sécurisantes peut s'avérer intéressante en formation initiale (Archieri, 2013) : cet auteur souligne que même si les situations d'improvisation théâtrale peuvent susciter de l'inconfort au départ pour les enseignants, à terme elles peuvent les aider à affronter et résoudre les dilemmes propres aux situations d'enseignement. Ces ateliers d'improvisation théâtrale permettent d'obtenir un gain de confiance, d'ouverture aux autres, de prise de risque et d'écoute de ses émotions. Aussi, afin d'aider des jeunes enseignants qui « ont le sentiment régulier d'improviser » (Azéma & Leblanc 2014, p. 135), il convient de se questionner sur la façon de les aider au mieux à surmonter des situations inconnues et inhabituelles.

Dans la démarche de conception de dispositifs de formation que nous adoptons dans cette étude, il nous semble pertinent de proposer une formation centrée sur des situations de classe vidéoscopées qui soient porteuses de problèmes typiques d'enseignement, si nous souhaitons préparer les étudiants à faire face à des situations d'enseignement inhabituelles et variées.

6.4. Les dispositifs basés sur l'analyse de pratiques

L'analyse des pratiques professionnelles a été définie depuis longtemps comme une compétence fondamentale à acquérir pour les enseignants en poste ou en formation (Altet, 1994). En formation initiale, elle leur permet « d'adopter une posture réflexive, de décentration qui s'apparente à une posture de chercheur » (Méard & Bruno, 2004, p. 8). Les dispositifs de formation basés sur l'analyse de pratiques permettent également de transmettre des savoirs professionnels non plus sous une forme frontale mais en réponse à des difficultés et des besoins de formation identifiés dans la pratique de classe. En effet, bien souvent les premières expériences de classe sont délicates ; elles sont marquées par des dilemmes (Ria, Saury, Sève & Durand, 2001) et amènent les enseignants à ressentir une certaine souffrance (Lantheaume

& Hérou, 2008). L'analyse de pratiques constitue alors pour Méard & Bruno (2004, p. 10) « le meilleur moyen d'y remédier ».

L'apport majeur de l'analyse de pratiques se situe dans le fait qu'elle propose un renversement de la conception de la formation. La démarche de formation n'est plus descendante selon laquelle la théorie sert à prescrire la pratique, mais la logique se veut plus ascendante. La démarche s'appuie sur les problématiques professionnelles du terrain pour les éclairer au regard d'apports théoriques. Pour mener à bien cette démarche et réaliser une analyse de pratiques dans un cadre bienveillant, Méard & Bruno (2004, p. 13) énoncent des principes de mise en œuvre : a) un accueil positif des évocations et interprétations de la pratique de la personne concernée par l'analyse ; b) un degré d'analyse qui doit rester à un niveau professionnel (le formateur ne peut laisser se dévoiler des aspects relatifs à la sphère privée) ; c) une démarche favorisant une ouverture des interprétations en évitant de se référer à des manques par rapport à un modèle de pratique enseignante virtuelle, considérée comme parfaite ou idéale ; et d) la détermination d'un contrat (confidentialité des échanges et respect des principes précédents).

Méard & Bruno (2004) pointent aussi les différents types d'activité réalisés par les étudiants dans le cadre des dispositifs d'analyse de pratiques :

- une évocation et une comparaison entre plusieurs séances mises en œuvre ;
- une analyse à l'aide de guides méthodologiques (outils d'aide à l'observation des élèves et/ou de l'enseignant) ;
- une analyse de « moments forts » ou « marquants », qui ont eu un fort retentissement émotionnel chez les étudiants en formation ;
- une comparaison entre ce qui a été prévu et ce qui a été réalisé ;
- une analyse à partir de pratiques enregistrées à la vidéo ;
- une analyse de pratiques expertes ;
- une simulation de situations d'enseignement.

Si la vidéo constitue un outil potentiellement utilisable dans l'analyse de pratiques, Levain & Minary (2010) ont montré que dans les IUFM, majoritairement, l'analyse de pratiques était faite à partir de récits centrés sur des situations vécues plutôt que des traces réelles de l'activité en classe. Parmi les approches centrées sur les situations vécues, on retrouve les ateliers d'analyse de pratiques (Blanchard-Laville & Nadot, 2004) qui prennent appui sur une approche de type clinique ou encore les groupes d'entraînement à l'analyse des situations éducatives (GEASE, Fumat & *al.*, 2003), qui ont pour but d'aider les enseignants débutants à

faire face à des imprévus et à résoudre le problème posé par cet imprévu, en construisant la compétence de comprendre ce qui a troublé la situation éducative.

Enfin, la mise en œuvre de dispositifs d'analyse de pratiques est motivée par la poursuite d'objectifs divers, tels que : a) l'acquisition d'éléments disciplinaires, b) l'acquisition d'éléments transdisciplinaires, c) l'acquisition d'éléments spécifiques à une classe d'âge et d) l'adoption d'une posture réflexive par les étudiants (Méard & Bruno, 2004). Le métier devient le point de départ de la formation, et les dispositifs d'analyse de pratiques constituent une passerelle entre différents types de savoirs, tout en permettant « un accompagnement de l'expérience » (ibidem, p. 8).

L'analyse de pratique nous semble donc présenter l'intérêt d'amener les formés à se centrer sur l'analyse de « moments forts » de leur pratique (moments critiques, marquants, saillants, pour eux) mais aussi d'instaurer un cadre éthique favorisant les échanges au sein d'un collectif de formation pour susciter un développement professionnel.

6.5. Les dispositifs basés sur la réflexivité

Les dispositifs d'analyse de pratiques mettent au centre de la formation la réflexion des formés. Rappelons que l'analyse réflexive ou la capacité à réfléchir sur sa pratique est reconnue au plan institutionnel comme étant une compétence centrale à développer chez les professionnels. L'OCDE (2005) définit notamment la pratique réflexive comme un élément clef de la formation des enseignants, un « élément au cœur des compétences clefs » (OCDE, 2005, p.10). Dans le cadre du développement de compétences d'analyse réflexive, certains dispositifs vont chercher à susciter préférentiellement, et à transformer, les formes d'analyse réflexive que peuvent déployer des enseignants ou étudiants en formation à propos du métier d'enseignant.

Les ministères de l'éducation de nombreux pays définissent cette capacité à réfléchir sur sa pratique comme étant essentielle. Le Ministère de l'Éducation au Québec a défini en 2011 un référentiel de compétences : parmi ces dernières, on compte la compétence n°11 du programme de formation des maîtres au Québec qui consiste à former des professionnels « autonomes, capables de réfléchir dans l'action et d'engendrer des savoirs à partir de ces actions » (MEQ, 2011, p.132). Aux États-Unis, la National Association for Sport and Physical Education (NASPE) a défini en 2008 les compétences à acquérir en formation initiale par les enseignants d'Éducation Physique, parmi lesquelles on pointe la compétence n°5 relative à l'impact de l'évaluation et de la réflexion de l'enseignant sur l'apprentissage des élèves ; les

capacités réflexives des enseignants sont ici définies comme étant un moyen de favoriser l'apprentissage des élèves. En France, la capacité à réfléchir sur sa pratique comme moyen d'améliorer celle-ci fait également partie des référentiels de compétences professionnelles des enseignants de 2010 et de 2013. En effet, le dernier Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (2013) définit parmi les compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation, la compétence n°14 consistant à « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » notamment en étant capable de « Réfléchir sur sa pratique - seul et entre pairs - et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action ».

L'intérêt de la pratique réflexive est donc reconnu par de nombreuses institutions et n'est pas démenti par les résultats issus de la recherche. Pour autant, de nombreuses études (Ecclestone, 1996 ; Grimmett, Erickson, Mackinnon & Riecken, 1990) soulignent un flou sur la façon de définir ce qu'est la pratique réflexive. La littérature conduit notamment à distinguer différentes approches de la pratique réflexive (Beauchamp, 2012). Par exemple, les travaux de Collin (2010) mettent en évidence quatre types d'approches :

a) la première est une approche qualifiée par l'auteur de séquentielle. La pratique réflexive est envisagée comme un processus réflexif structuré par une succession d'étapes. L'ensemble des étapes à suivre est un incontournable pour mener à bien la démarche réflexive. On peut notamment relever dans cette approche le modèle d'Atkins et Murphy (1993) qui distingue trois étapes dans le processus réflexif : (1) une prise de conscience de ressentis, de sentiments et d'un vécu inconfortable ; (2) une analyse de ces ressentis et sentiments afin de construire de nouvelles connaissances au cours de la pratique réflexive ; (3) l'adoption de nouvelles perspectives afin de transformer les sentiments ressentis dans la situation initiale (sentiments d'inconfort et/ou de doute) vers un sentiment de confort. Dans ce modèle séquentiel, les étapes se succèdent sans présenter pour autant une hiérarchisation : une étape n'est pas qualitativement supérieure à une autre, l'ensemble des étapes constituant un tout ;

b) la seconde approche identifiée par Collin (2010) est de type évaluative. Elle présente des niveaux de réflexivité, organisés selon une gradation, une progressivité de la réflexion. Les modèles correspondant à cette approche mettent l'accent sur l'existence de différents niveaux de réflexion, même si ces niveaux ne sont pas identiques d'un modèle à un autre. Le modèle de Van Manen (1977), par exemple, distingue trois types d'orientation de la réflexivité de l'enseignant : (1) une orientation de type technique qui est essentiellement tournée vers l'application de connaissances pédagogiques ; (2) une orientation de type pratique qui dépasse

l'orientation technique, et dans laquelle l'enseignant est amené à analyser et clarifier le contexte de classe dans lequel se déroule son action et (3) une orientation de type critique dans laquelle le formé adopte un point de vue plus large en replaçant son action en classe dans un contexte intégrant des valeurs personnelles, éducatives et sociales. Avec ces modèles de type évaluatif, la qualité de la réflexion développée par les enseignants en formation est croissante. C'est ce que l'on retrouve notamment dans l'approche de Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton & Starko (1990) qui propose sept niveaux de réflexivité hiérarchiquement organisés. Cette conception hiérarchisée de la réflexivité envisage que le formé doit être capable de questionner progressivement les finalités de l'enseignement dans le contexte particulier et singulier qui est celui dans lequel il enseigne. Il doit être capable de se départir d'une logique applicationniste des connaissances acquises en formation afin d'envisager son action dans des contextes singuliers ;

c) le troisième type d'approche est appelée thématique (Collin, 2010). Elle propose un thème choisi pour la pratique réflexive, sans considérer une hiérarchisation des aspects sur lesquels porte l'analyse réflexive. Le postulat sous-jacent à ce type de modèle est qu'un enseignant réflexif est plus compétent qu'un enseignant non réflexif, à partir du moment où il sait exercer une réflexion sur des thèmes variés : ces derniers peuvent porter sur les savoirs disciplinaires, les recherches scientifiques relatives à l'éducation ou encore le processus d'enseignement-apprentissage. L'analyse ne porte pas seulement sur l'activité de l'enseignant, mais peut aussi intégrer celle des élèves. Dans la lignée de ce modèle, on retrouve par exemple les travaux de Tom (1985) qui définit différents domaines de réflexion : la connaissance du contenu disciplinaire, le processus d'enseignement apprentissage, les principes politiques/éthiques sous-jacents à l'enseignement et la société ;

d) enfin, la quatrième approche (Collin, 2010 ; Collin et Karsenti, 2011) défend un modèle de pratique réflexive « pragmatique », en lien avec l'action et « centrée sur la réalité vécue par les enseignants » (Collin, 2010, p. 37). Ce modèle met aussi en avant le caractère générique de la pratique réflexive, celle-ci étant conçue comme un processus relevant de l'individu social et non pas seulement du professionnel. Cet aspect rejoint les travaux de Molénat (2006) considérant que la pratique réflexive est devenue une compétence inhérente à nos sociétés. Un autre intérêt de ces modèles est d'envisager la pratique réflexive plus seulement au niveau individuel mais aussi au niveau collectif et social : les interactions langagières au sein du collectif de formés permettent notamment le développement de la réflexivité. Aussi, Collin (2010) propose de développer une pratique réflexive interactionnelle en prenant appui sur la médiation sémiotique (Vygotsky, 1962) et la communauté de pratique

(Wenger, 1999). Ce modèle « cible précisément l'interaction verbale comme un foyer de développement des fonctions mentales supérieures » (Collin, 2010, p. 64) et défend l'idée que « dans des situations d'interaction entre pairs, l'interaction verbale peut représenter un des 'moteurs' possibles de la pratique réflexive, avant que cette dernière soit internalisée puis exploitée en autonomie dans la pratique des enseignants-stagiaires » (Collin, p. 64). Cette approche insiste notamment sur l'importance du collectif pour développer la réflexivité d'enseignants débutants en formation, les interactions verbales entre pairs favorisant le développement des capacités réflexives (Collin & Karsenti, 2011). Parmi ces modèles pragmatiques, celui de Mhamdi (1998) propose une utilisation de la vidéo comme un moyen pour installer une « discussion réflexive » (p. 143) permettant aux individus, grâce à la « confrontation de connaissances » (p. 138), de co-construire des connaissances relatives aux situations de travail visionnées. « La discussion qui suit le visionnement de la vidéo est riche d'enseignements, tant sur la dynamique du groupe que sur les savoir-faire partagés et produits » (Mhamdi, p. 138). Ces travaux convergent avec ceux de Bertone et Saujat (2013) qui cherchent à comprendre et formaliser les conditions dans lesquelles une co-analyse réflexive de l'expérience vécue en classe peut engendrer (a) une meilleure connaissance des préoccupations et difficultés des enseignants et, en retour, (b) une ouverture de possibles nouveaux en rapport avec les concepts et actions professionnels co-construits.

Aussi, au regard des différents modèles et paradigmes dont fait état la littérature, notre approche de la formation des enseignants s'inscrit dans ce que Veyrunes & Delpoux (2012) appellent une « activité réflexive située » (p. 259) par laquelle les formés sont amenés à construire de nouvelles connaissances en rapport avec leur vécu. Cette construction passe pour nous par des interactions au sein d'un collectif de formation permettant de réaliser une co-analyse de son expérience vécue en classe.

6.6. Les dispositifs prenant appui sur le mémoire professionnel

Le « mémoire professionnel » en France a été introduit avec la création des IUFM en 1991 et il est devenu un élément important de la formation des futurs enseignants. A travers le mémoire professionnel, l'objectif est de former des individus capables d'interroger leur pratique, « non pour en faire un objet de recherche, mais pour enrichir, rendre opératoires, efficaces et efficients leurs gestes professionnels » (Cros, 1994, p. 104). Le mémoire professionnel contribue ainsi à développer les capacités nécessaires pour

faire de l'enseignant un « praticien-réflexif », notamment pour qu'il construise des régulations dans sa pratique d'enseignement.

Gomez & Hostein (1996) s'interrogent sur la valeur formative du mémoire professionnel. Pour les auteurs, la réflexion et les opérations mentales réalisées dans le cadre de l'écriture d'un mémoire professionnel contribuent à enrichir, grâce à la formation, l'expérience d'enseignement que se construit l'étudiant en stage, dans le but que ce dernier se transforme en professionnel. L'analyse de l'activité réalisée en situation de formation contribue au développement de l'expertise professionnelle : « le mémoire professionnel ne saurait se réduire au document terminal, il est le prétexte et la trace d'un processus d'acquisition de la professionnalité enseignante » (p. 79).

Enfin, Fabre & Lang (2000) s'interrogent également sur l'intérêt du mémoire professionnel comme moyen de professionnalisation. Ils considèrent que ce dernier peut jouer le rôle de révélateur d'éléments du métier, aider au dévoilement de « ficelles » du métier et constituer aussi un moyen de clarifier les liens entre savoirs scientifiques et savoirs professionnels. Ainsi, l'écriture du mémoire professionnel correspond à « la mise en texte de l'expérience » (Chantraine, 1994, p. 111), par laquelle les stagiaires explicitent leur expérience, dégagent des savoirs qu'ils ont pu mettre en œuvre et/ou construire lors de situations de stage.

Il nous semble donc important d'envisager le recours à la réalisation d'un document professionnel, personnel, afin d'accompagner l'expérience vécue des stagiaires et de favoriser l'établissement de mises en relation entre savoirs pratiques et théoriques.

6.7. Les dispositifs de formation construits à partir d'une entrée « activité »

Afin de susciter un développement professionnel, Durand (2012) propose d'envisager la conception de dispositifs de formation qui soient au plus près des situations de travail, l'idée étant de « coller » aux préoccupations des enseignants lorsqu'ils sont engagés dans une situation réelle de travail. Le point de vue de Durand s'inscrit dans un ensemble d'approches en recherche et en formation en plein développement, qui adoptent une entrée « activité » en se saisissant de théories de l'activité telles que l'ergonomie cognitive, l'anthropologie cognitive, la didactique professionnelle, la psychologie ergonomique, la clinique de l'activité (Barbier & Durand, 2003 ; Leblanc, 2014 ; Lussi-Borer, Muller, Ria, Saussez & Vidal-Gomel, 2014). Ce courant défend l'idée que le travail est une source d'apprentissage : cette idée signifie que l'apprentissage du métier se ferait à la fois au travail (*e.g.*, the workplace learning, Billett, 2001) et par l'analyse du travail en formation, par exemple en concevant et en plaçant les étudiants dans des dispositifs

de formation au plus près de l'activité réelle de travail. Ces dispositifs sont conçus, dans ce cas, selon les présupposés d'une « entrée activité » (Lussi Borer, Muller, Ria, Saussez & Vidal-Gomel, 2014), à savoir :

- la nécessité de distinguer le travail prescrit et le travail réel ;
- l'analyse de l'activité dans ses dimensions les plus fines et dans son contexte d'émergence ;
- la nécessité de conceptualiser et d'élaborer langagièrement son travail pour mieux l'apprendre ;
- la conception d'environnements de formation engageant les formés dans une véritable démarche d'analyse du travail réel ;
- une analyse de l'activité permettant d'appréhender les enjeux du travail enseignant conjointement dans ses dimensions didactiques et pédagogiques.

Un des postulats théoriques qui organise cette « entrée activité » est celui de l'enaction (Varela, 1989). Selon cette perspective, la connaissance au travail n'est pas le résultat de l'application de savoirs préalablement pensés et prescrits, mais l'action est le résultat d'un couplage entre la situation et l'individu, la cognition et l'action étant conçues comme inséparables : l'individu agissant, engagé dans une situation, fait émerger à chaque instant de son action un monde propre et un corps propre. Ainsi envisager la formation des enseignants dans le cadre d'un dispositif de formation basé sur une « entrée-activité » nécessite de prendre en compte le couplage structurel situation-individu. Dans ce cadre, le formateur ne cherche pas à transmettre des savoirs indépendamment de l'engagement des acteurs dans la situation mais à agir sur le couplage structurel entre la situation et l'action/cognition de l'individu, et sa transformation (Durand, 2012) : « ce qu'il faut alors comprendre et ce sur quoi il faut agir en formation, c'est le couplage structurel et ses transformations (et non les représentations du monde et leur degré d'adéquation). C'est dire que l'unité d'analyse devient non les savoirs mais l'état du couplage au temps t et sa dynamique transformative. Ceci implique de concevoir les savoirs comme des états typiques du couplage structurel, émergeant dans la dynamique intrinsèque de ce couplage asymétrique, qui est créateur d'ordre et de signification pour l'acteur » (p. 193).

La démarche de conception de dispositifs dans le cadre de cette approche repose sur quatre principes (Durand, 2012) : a) prendre une pratique de référence pour cible de la formation, b) perturber l'activité des formés pour la transformer, c) proscrire et non prescrire et d) différencier l'activité au sein des dispositifs de formation et l'activité déployée lors du travail

quotidien. Dans ce sens, Ria (2009b) propose d'organiser la formation non plus en référence au « modèle » de l'enseignant expert mais plutôt en l'indexant aux mondes typiques des enseignants débutants (que la recherche peut notamment permettre de dévoiler) et aux pratiques sociales-cibles.

Il nous semble donc important de prendre en compte l'activité réelle des enseignants *in situ* (en situation de classe), afin de concevoir un dispositif de formation indexé à cette pratique en classe et aux mondes typiques des débutants.

6.8. Les dispositifs collectifs et les dispositifs individuels dans la formation des enseignants

Parmi la pluralité des dispositifs de formation, un autre critère de classification est celui de la dimension individuelle ou collective de la formation. On peut à cet égard recenser deux grands types de dispositifs : les dispositifs de type autoformation et les dispositifs collectifs de formation. Il ne s'agit pas d'opposer la formation individuelle à la formation collective, mais de caractériser et distinguer les dispositifs en fonction de leurs caractéristiques sociales.

Les dispositifs en autoformation se sont développés de façon concomitante au développement des TICE (Linard, 2002), conduisant à une évolution de la formation vers l'autoformation, ce qu'Albero (2000) qualifie de passage « du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie ». Ces dispositifs d'autoformation des enseignants accordent aux formés une certaine autonomie et s'adressent surtout à la formation continue (D'Ortun & Pharand, 2012). Parmi ces dispositifs, on repère les MOOC mais aussi les plateformes en ligne telle que M@gistère ou encore Neopass@ction. Si certaines études ont pu rendre compte des effets de l'usage de ressources en ligne en autoformation dans le cadre de la formation continue (*e.g.*, Flandin & Ria, 2014), pour autant ce type de dispositif reste rarement utilisé en formation initiale.

Les dispositifs collectifs de formation visent le plus souvent à favoriser le développement de la réflexivité chez les formés (*e.g.*, Clerc-Georgy & Martin, 2017 ; Méard & Bruno, 2004). La présence du collectif est envisagée comme une ressource pour ce développement réflexif, jouant un rôle d'affordance sociale (Simonian, 2012). Pour Simonian (2012), l'« affordance sociale » se caractérise par la construction d'une « valeur » commune autour d'un même objet. C'est le cas d'un dispositif collectif de formation qui, par ses caractéristiques sociales, peut contribuer à construire des valeurs communes relativement à des situations professionnelles d'enseignement/apprentissage. Dans le cadre de la vidéo-formation

en effet, si des approches individuelles (l'autoscopie) ou collectives (le micro-enseignement) restent possibles, Mottet (1997) souligne que les dispositifs collectifs de vidéo-formation permettent d'« apprendre par l'action et par la réflexion sur l'action avec l'aide du regard des autres » (Mottet, 1997, p. 64). Si le collectif de formation est constitué par la présence physique, ou virtuelle, des formés, il inclut également le formateur. A ce sujet, van Es, Tunney, Goldsmith & Seago (2014) identifient différents types d'activité déployés par le formateur pour susciter un développement professionnel des étudiants dans le cadre d'un dispositif de vidéo-formation :

- Orienter le groupe vers la tâche d'analyse vidéo ;
- Maintenir une position d'enquête chez les étudiants ;
- Maintenir une centration sur la vidéo et les contenus disciplinaires ;
- Favoriser le travail collectif pour analyser, réfléchir et comprendre, enquêter sur le travail d'enseignement visionné ;
- Coordonner l'action de tous afin d'obtenir des discussions productives.

Aussi, même si les dispositifs collectifs de formation des enseignants offrent moins d'autonomie aux formés, ils semblent particulièrement pertinents pour développer les aspects réflexifs chez les enseignants en formation.

7. La vidéo-formation des enseignants

La vidéo-formation se définit selon Mottet (1997, p. 13) de la façon suivante : « Ce qu'on appelle vidéo-formation est l'ensemble des méthodologies organisant ces activités [de formation], au sein desquelles la vidéo intervient essentiellement comme instrument d'analyse et de réflexion ». Mottet (1997) précise que « la vidéo-formation ne vise pas seulement à l'analyse des pratiques, mais à leur construction » (p. 14) et donc la transformation de la pratique proprement dite. Les pratiques de formation dans le domaine de la vidéo-formation peuvent prendre différentes formes : individuelles ou collectives. Parmi les pratiques individuelles, on peut citer notamment les pratiques d'auto-formation via la vidéo (*e.g.*, Flandin & Ria, 2014) ou encore les pratiques autoscopiques (*e.g.*, Peraya, 1990). Parmi les pratiques collectives de vidéo-formation, il est possible de recenser essentiellement deux formes de pratique : les « cercles d'étude vidéo » et les « vidéo clubs ».

Le premier type de dispositif collectif de vidéo-formation concerne les « cercles d'études vidéo » (Tochon, 2002 ou « video study group », Tochon, 1999) qui consistent en des visionnements collectifs de vidéos afin d'améliorer son propre enseignement. L'enjeu ici est de

prendre "la pratique plutôt que la théorie comme point de départ" (p. 64). Ils se déclinent en trois catégories :

- (a) le groupe d'étude vidéo individualisé (Individualized Video Study Group), dans lequel l'enseignant en formation s'enregistre dans un environnement à « complexité réduite » et bénéficie ensuite des conseils de pairs dans le but de s'améliorer grâce à une meilleure articulation théorie/pratique. Le cercle d'étude individualisé est fondé sur une approche individualisée via la rétroaction vidéo ;
- (b) le groupe d'étude basé sur la vidéo d'autres personnes (Other-Viewing Video Study Group). Ici la rétroaction n'est pas basée sur sa propre personne, mais il s'agit d'améliorer les pratiques professionnelles d'autres personnes en observant des enregistrements ;
- (c) le groupe d'étude vidéo intégré (Integrated Video Study Group), dans lequel la rétroaction et la réflexion sont basées sur des enregistrements vidéos réalisés en situation professionnelle réelle (stages,...).

Le deuxième type de dispositif collectif de vidéo-formation concerne les clubs vidéo ou « video clubs » (van Es & Sherin, 2006, 2008). Ils sont définis comme « un groupe d'enseignants qui se réunissent pour regarder et discuter à propos d'extraits vidéo de leur enseignement » (van Es & Sherin, 2008), avec comme but celui d'apprendre à relever des indices pertinents ("learn to notice", van Es & Sherin, 2008) dans une situation d'enseignement/apprentissage : par exemple, des indicateurs de l'activité cognitive des élèves dans une situation de classe.

Nos travaux s'inscrivent dans le cadre de pratiques collectives de la vidéo-formation, à partir du visionnement de vidéos de soi et d'autrui. Nous envisageons d'inscrire notre travail ici dans ce champ encore peu exploré par la recherche notamment sur les effets de différents types de vidéos sur l'apprentissage professionnel. En effet, Kleinknecht & Schneider (2013) soulignent que « malgré l'utilisation généralisée de vidéos de situations de classe dans la formation des enseignants, peu de choses sont connues sur les effets spécifiques de divers types de vidéos sur les processus cognitifs, émotionnels et motivationnels des enseignants » (p. 13), tout particulièrement dans le cadre d'un dispositif collectif de formation. A notre connaissance peu d'études se sont intéressées aux effets de l'usage de vidéos de soi et de vidéos d'autrui dans le cadre d'un dispositif collectif de vidéo-formation destiné à des étudiants en formation, d'autant plus en EPS, comme nous le montrerons dans la section 9.

7.1. La vidéo-formation des enseignants au plan international

Comme nous l'avons vu dans la section 5.2, la vidéo a été utilisée à partir du début des années 60 comme un outil de formation des enseignants (Allen & Eve, 1968), particulièrement sous l'impulsion des travaux menés à l'Université de Stanford. Allen & Ryan ont notamment développé à partir de 1963 une approche de la formation utilisant la vidéo, qu'ils ont appelée micro-enseignement (« microteaching ») : ils l'ont définie comme « un système de pratique contrôlée qui permet de se concentrer sur des comportements d'enseignement spécifiques et d'enseigner dans des conditions contrôlées » (Allen & Eve, 1968, p. 181). Cette approche était basée sur une réduction de la complexité de l'acte d'enseignement en réduisant le nombre d'élèves, la durée de la leçon enseignée mais aussi la difficulté (pour l'enseignant) des contenus à enseigner. La finalité du dispositif était de permettre l'apprentissage d'une habileté d'enseignement qui avait été ciblée préalablement et de répéter la situation d'enseignement jusqu'à ce qu'elle soit maîtrisée. Chaque situation d'enseignement était filmée puis analysée par un formateur qui délivrait ensuite des rétroactions à l'étudiant filmé. Bien que fortement développée dans les années 70 et encore maintenant (Amobi, 2005 ; Kilic, 2010), plusieurs limites à cette approche peuvent être relevées : d'une part, elle réduit de façon excessive la complexité de la situation de classe ; d'autre part, elle reste majoritairement comportementaliste ; enfin, elle vise la reproduction d'habiletés d'enseignement jugées efficaces par le formateur mais pas nécessairement perçues comme utiles pour le formé, ce que Leblanc & Veyrunes (2011) qualifie « d'approche en extériorité » (p. 140).

En opposition à cette approche s'est développée l'approche de l'autoscopie (Fuller & Manning, 1973), une « approche en intériorité » (Leblanc & Veyrunes, 2011, p. 140). Dans ce cas, la situation de classe est une situation réelle : l'usage de la vidéo a pour finalité de constituer une aide à la perception de soi et elle joue un rôle de feedback. Ce type de dispositif amène le formateur à formuler des commentaires relatifs à l'enseignement mis en œuvre et l'enseignant présent filmé est amené à exprimer son vécu dans la situation, ses difficultés et ses réussites. Une des critiques apportées à ce type d'approche a été essentiellement d'ordre éthique. En effet, les conditions de visionnement nécessitent des consignes de visionnement à l'égard du groupe, une attitude bienveillante du formateur et une définition claire des conditions d'usage des vidéos afin de ne pas placer les étudiants visionnés dans des situations affectives délicates pouvant nuire à l'image qu'ils ont d'eux-mêmes.

A la suite de ces études fondatrices du courant de la vidéo-formation, une question a émergé : faut-il se focaliser sur l'apprentissage d'habiletés d'enseignement jugées efficaces

dans le métier ou sur la correction de l'activité de l'enseignant en classe ? A la suite de ces travaux, de nouvelles recherches ont cherché à identifier la diversité des usages de la vidéo dans la formation des enseignants. Sherin (2004) en a identifié cinq :

- le microteaching, dans la lignée des travaux de Allen & Ryan ;
- l'analyse de leçon ("lesson analysis") qui permet aux enseignants en formation d'utiliser un outil d'observation pour analyser une situation d'enseignement/apprentissage en se centrant sur un thème (*e.g.*, les interactions enseignants/élèves) ;
- l'usage de la vidéo dans une visée modélisante, selon deux démarches possibles : soit en faisant enseigner la même leçon à un enseignant expert et à un novice, dans un but de comparer ces deux leçons, soit, en faisant visionner par un enseignant novice une vidéo d'un enseignant expert, afin que le novice puisse se représenter les comportements visionnés et ensuite les reproduire ;
- des vidéos visant l'étude de cas, le but étant de présenter des exemples de pratiques vidéoscopées de dilemmes pédagogiques, tout en les accompagnant d'une description écrite du cas visionné ;
- des vidéos utilisées dans le cadre d'environnements "hypermedia" ou numériques, qui permettent par exemple de visionner des séquences d'une même vidéo dans différents ordres ou encore de compiler de nombreuses vidéos.

L'ensemble de ces usages peut être rapporté à des orientations théoriques sous-jacentes qui sont différentes. Pour Gaudin, Flandin, Ria & Chaliès (2014), il est possible de regrouper les usages de la vidéo selon une approche de type « normative » ou de type « développementale ». L'approche de type normative a pour objectif de donner à voir des bonnes pratiques en classe afin que les étudiants puissent reproduire les comportements visionnés. L'inspiration de cette approche est clairement behavioriste. Le but est d'offrir au visionnement des vidéos « exemplaires » de situations de classe. L'approche de type développementale vise à offrir au visionnement des enseignants en formation, une grande variété de pratiques professionnelles afin de stimuler leur réflexion. Ici l'idée n'est pas de faire en sorte de définir des bonnes ou mauvaises pratiques mais bien de clarifier, questionner, perfectionner sa propre pratique en tentant de comprendre finement le déroulement des situations visionnées et ce qui organise les pratiques enseignantes visionnées.

Dans la démarche de conception du dispositif de vidéo-formation que nous proposerons, nous envisagerons l'usage de la vidéo dans une approche développementale recourant à des outils pour accompagner l'analyse de pratiques de classe.

7.2. La vidéo-formation des enseignants en France

En France, dans les années 1960, se développent des expériences ayant pour support la vidéo : par exemple, les expériences de télévision en circuit fermé (Circuit Fermé de Télévision, CFTV) en 1963 au Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM). Ces expériences avaient pour but de proposer un usage de la vidéo à destination des élèves, celle-ci étant appréhendée comme un support pédagogique ou moyen de diffusion de connaissances. A la même époque, les premières expériences de mise en œuvre du micro-teaching ont été menées auprès des élèves-maîtres des écoles normales de Lille, entre 1964 et 1967 (Jacquet-Francillon, 1996). Par la suite, le micro-teaching se développe surtout à partir de 1972 suite à l'allongement de la formation professionnelle des enseignants à deux ans après le baccalauréat (Jacquet-Francillon, 1996). Le développement de l'usage de l'outil audiovisuel apparaît alors comme étant un excellent moyen afin de surmonter « le divorce entre la théorie et la pratique » (Fauquet et Strasfogel, 1970) et contribue « à déplacer la focale des contenus de la leçon vers la mise en situation pédagogique, les interactions et les comportements » (Leblanc & Veyrunes, 2011, p. 140).

La vidéo-formation se développe alors pour devenir un moyen d'individualisation de la formation, notamment pour les enseignants débutants. L'enregistrement vidéo de la prestation d'un enseignant a pour but d'être visionné, évalué, d'aider à corriger les habiletés mises en œuvre par les enseignants filmés et de permettre que la situation visionnée soit imitée, reproduite dans le but de la modifier et de l'améliorer : « Les promoteurs du micro-enseignement dans les écoles normales d'instituteurs cherchent avant tout à abolir la division traditionnelle des cours et des stages, cette manière de succession qui aboutit à mettre le débutant, quand il arrive sur le "terrain", dans le cas de s'« initier » en imitant un enseignant 'chevronné'. Sur ce plan, le micro-enseignement prouve d'abord son efficacité dans des pratiques comme l'analyse des besoins, qui est une forme de négociation avec les stagiaires : après enregistrement vidéo d'une situation (table ronde, discussion ou autre), on visionne collectivement, on fait une analyse du contenu, et en inventoriant des items, on analyse les besoins pour établir un plan de formation dans un souci, en outre, d'individualisation » (Jacquet-Francillon, 1996, p. 92). Cette pratique du micro-enseignement repose donc sur un usage

permanent de feedbacks correctifs afin de reproduire une micro-leçon permettant de mettre en œuvre des habiletés d'enseignement efficaces. Cependant, le micro-teaching possède certaines limites : « hyper-rationaliste, le micro-enseignement serait incapable de prendre en charge la complexité de la situation pédagogique et notamment sa dimension subjective, socio-affective [de l'intervention de l'enseignant dans la classe], dissoute par l'illusion de toute-puissance qu'engendrerait l'opérationnalisation technologique des actes d'enseignement » (Jacquet-Francillon, 1996, p. 95).

Notre approche ne s'inscrit pas dans les formations de type micro-enseignement mais revendique une approche prenant en compte les aspects subjectifs dans la formation, c'est-à-dire le point de vue ou vécu de l'étudiant en situation de formation.

7.3. Les objectifs de formation assignés à la vidéo-formation des enseignants

Dans la formation des enseignants, différents objectifs d'apprentissage peuvent être visés à travers l'usage de la vidéo. Il est possible d'en identifier deux : 1) construire des connaissances permettant d'interpréter des situations de classe et de mener une réflexion à son sujet (Gaudin et Chaliès, 2015), 2) apprendre à observer et identifier des éléments pertinents de l'activité des élèves.

7.3.1. La vidéo comme aide pour apprendre à interpréter des situations de classe

L'usage de la vidéo a pour finalité d'aider à l'apprentissage d'habiletés nécessaires pour enseigner, notamment les habiletés à gérer la classe (Overbaugh, 1996), le face à face avec les parents (Olson, 1994), à communiquer et à prendre la parole en classe (Hinton & Kramer, 1998) ou encore celles consistant à intervenir pour corriger l'activité des élèves. Cette capacité à corriger l'activité des élèves renvoie à ce que de nombreux auteurs appellent la vision professionnelle ou « professional vision » (Sherin, 2007). Cette habileté est considérée par de nombreuses études comme étant une compétence essentielle des enseignants (Seidel et Sturmer, 2014 ; Sherin, 2007). La vision professionnelle repose sur deux éléments essentiels (Seidel et Sturmer, 2014) : a) la capacité à identifier certains éléments dans une situation d'enseignement/apprentissage (« noticing ») et b) la capacité à réfléchir et à analyser des aspects préalablement identifiés d'une situation (« reasoning ») (Figure 3).

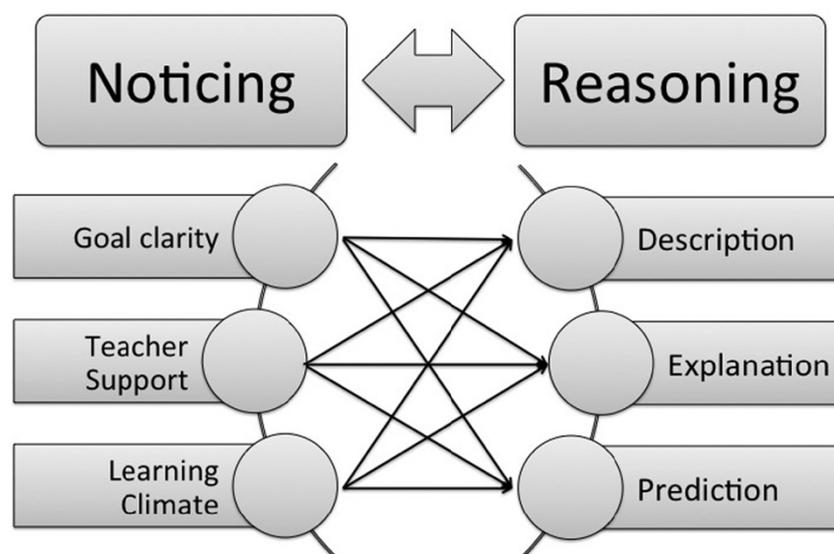


Figure 3 : Modélisation de la vision professionnelle des enseignants (Seidel et Sturmer, 2014)

C'est notamment dans le cadre de la formation des enseignants de mathématiques (Sherin, 2004 ; Sherin, Jacobs & Philipp, 2011 ; Sherin, Russ, Sherin & Colestock, 2008) que le visionnement de vidéos constitue une ressource fortement utilisée pour favoriser le développement de la vision professionnelle (Steffensky, Gold, Holdynski & Möller, 2015). L'activité de visionnement de vidéos « n'est pas une activité passive et implique des processus perceptifs » (Sherin, 2007, p. 384) qui vont permettre aux enseignants en formation de développer leur vision professionnelle. Elle contribue notamment à développer leur capacité à identifier la clarté du but assigné aux situations d'apprentissage (« goal clarity »), le type d'aide que l'enseignant peut apporter aux élèves (« teacher support ») et aussi le climat d'apprentissage dans la situation de classe observée à la vidéo (« learning climate »). A partir de ces éléments, l'enseignant peut ensuite mener une réflexion sur la situation d'enseignement/apprentissage jusqu'à pouvoir concevoir lui-même et mettre en œuvre une situation d'enseignement. Il est à noter, cependant que les études portant sur la vision professionnelle ne rendent compte que des transformations cognitives chez les enseignants, mais pas des transformations réellement effectives dans leur pratique en classe.

Un des apports importants de la vidéo pour aider les enseignants à réfléchir sur les pratiques de classe est l'aide à « la description » des situations (« description », Seidel & Sturmer, 2014). Cette dernière se réfère à la capacité à différencier clairement, et de façon objective, les aspects pertinents d'une situation d'enseignement/apprentissage observée (par exemple la clarté des objectifs), sans porter de jugements. Cette description prend appui sur des connaissances jugées professionnelles car elles permettent de décrire une situation selon ses

attributs avant d'expliquer la situation (« explanation », *Ibid.*) et de prédire des conséquences possibles (« prediction », *Ibid.*). L'objectif de ces études basées sur le développement de la vision professionnelle est d'améliorer le raisonnement de l'enseignant à propos de la pratique d'enseignement dans la classe.

7.3.2. La vidéo comme aide pour apprendre à observer l'activité des élèves

Un des objectifs visés à travers l'usage de la vidéo en formation des enseignants est d'apprendre à observer et identifier des éléments pertinents de l'activité des élèves afin de comprendre celle-ci et d'apprendre à la corriger. En effet, les enseignants en formation présentent une certaine « cécité » à l'activité des élèves, aux événements en classe. Leur activité d'analyse reste superficielle et peut être qualifiée de « butinage » (Delpoux et Veyrunes, 2010), au sens d'une analyse « en surface » de l'activité des élèves. A contrario, ils présentent une concentration accrue sur l'activité de l'enseignant et la gestion de la classe plutôt que sur la supervision et la correction des apprentissages.

Van Es & Shérin (2008) avancent que la vidéo pourrait aider à identifier ce qui est important dans la situation visionnée, utiliser ce que l'on sait du contexte pour raisonner sur la situation, et faire des liens entre des événements spécifiques et des principes pour enseigner et apprendre (« learn to notice ») : « la capacité d'identifier les comportements des élèves est une compétence particulière qui doit être développée chez les enseignants en formation » (« The ability to notice student behaviors is a particular skill that needs to be developed in preservice teachers », Van Es & Sherin, 2002, p. 578). Les résultats de Star & Strickland (2007) vont aussi dans ce sens. Ils montrent que l'usage de la vidéo en formation des enseignants permet d'apprendre à observer (« learn to observe ») et de développer des habiletés d'observation (« observation skills »). Pour eux, le visionnement de vidéos (lors de cours à l'Université) de situations de classe entraîne un changement dans cette capacité à observer : « le cours a entraîné une augmentation significative des compétences d'observation des enseignants, en particulier dans la capacité des enseignants à noter les caractéristiques de l'environnement de la classe, le contenu mathématique d'une leçon et la communication des enseignants et des élèves lors d'une leçon » (Star & Strickland, 2007, p. 107). De plus, pour Yakura, (2009), l'usage de la vidéo serait un moyen de favoriser le développement chez les étudiants d'une intelligence visuelle : « la vidéo fournit une forme visuelle de rétroaction, mais les étudiants doivent développer une sorte d'intelligence visuelle, une capacité d'analyse de la vidéo avant qu'elle puisse être utilisée. "Apprendre à voir" favorise la métacognition » (« Videotape provides a visual form of

feedback, but students must develop a kind of "visual intelligence"-an ability to analyze video before it can be of use. "Learning to see" promotes metacognition » p. 177). Cette étude montre que les enseignants en formation ont appris à interpréter des vidéos ; ils utilisent ensuite cette compétence pour établir des stratégies d'enseignement et adopter un comportement réflexif envers leur enseignement.

Ainsi, ces différentes recherches montrent qu'il est possible d'apprendre aux étudiants en formation à identifier, et interpréter, certains aspects saillants de l'activité des élèves en classe. Les aspects importants à prendre en compte pour enseigner sont, d'après ces études, disponibles et visibles dans les vidéos visionnées ; et les étudiants doivent apprendre à les voir (« learn to notice ») ou les observer (« learn to observe »), ce qui conduit à développer chez eux une « visual intelligence ». Cependant, ces approches demeurent assez prescriptives : les vidéos utilisées en formation sont davantage conçues comme un moyen de prescrire des façons de faire la classe.

S'il nous semble intéressant d'envisager l'usage de la vidéo comme un outil intéressant à utiliser dans la formation des enseignants, nous envisageons son usage non pas pour identifier des situations standardisées d'enseignement mais plutôt des situations typiques, qui sont « indexées aux mondes typiques des débutants » (Ria, 2009b).

7.4. Différentes orientations théoriques sous-jacentes à la vidéo-formation

Les dispositifs de vidéo-formation qui se sont développés se réfèrent de façon plus ou moins explicite à des orientations théoriques, même s'il reste difficile « d'identifier une approche unique, voire directrice » (Flandin, 2014, p. 52). Il est possible d'identifier trois grandes orientations sous-jacentes à leur conception : l'une est basée sur les théories behavioristes (approche comportementale), l'autre sur les théories cognitivistes (approche des représentations mentales), et la dernière prend appui sur les théories de l'activité humaine (approche de l'activité et de l'expérience vécue).

L'approche des comportements prend ses fondements dans les théories behavioristes. Elle concerne essentiellement les dispositifs de micro-enseignement (*e.g.*, Allen & Eve, 1968) dans lesquels l'accent est mis sur l'observation vidéo et l'apprentissage des comportements des enseignants en classe. Selon cette orientation, seules les réponses comportementales observables sont étudiées : elles sont appréhendées comme des réactions à un stimulus de l'environnement, sans considérer les aspects cognitifs sous-jacents à ces comportements.

L'objectif de la formation est de faire observer des habiletés d'enseignement spécifiques, reconnues comme efficaces dans les pratiques des enseignants et en lien avec des conditions déterminées. Les composantes affectives, cognitives et contextuelles (*in situ*) sont totalement ignorées. On se place ici dans ce que Leblanc & Veyrunes (2011) ont qualifié d'approche en extériorité.

L'approche des représentations mentales prend appui sur les théories cognitivistes. Elle se centre sur les processus cognitifs sous-jacents aux comportements produits par les individus. Elle considère que l'activité humaine est le produit d'un traitement continu et algorithmique de l'information. Dans cette approche, la formation a pour finalité d'amener les enseignants à identifier des indices objectifs et pertinents dans une situation d'enseignement/apprentissage, afin d'effectuer des choix et décisions en matière d'habiletés d'enseignement adaptées à la situation et de contenus de savoir à mettre en œuvre. Cette approche est caractéristique des dispositifs visant le développement de la « vision professionnelle » (Seidel & Stürmer, 2014 ; Sherin, 2001, 2007 ; Steffensky, Gold, Holdynski & Möller, 2015). Le développement professionnel consiste ici à développer la capacité des enseignants à identifier des indices pertinents dans une situation d'enseignement/apprentissage : en formation, il est notamment attendu d'eux, comme vision professionnelle, qu'ils apprennent à se centrer sur le fonctionnement cognitif des élèves lorsqu'ils effectuent une tâche scolaire.

L'approche de l'activité et de l'expérience vécue repose sur les théories de l'activité humaine. Elle remet en cause le fait que la cognition en action relève d'un traitement d'informations symboliques et objectives, qui pré-existent dans un environnement extérieur et qui soient identiques pour tous les individus. Cette approche est de plus en plus mobilisée dans les sciences de l'éducation et de la formation depuis la fin des années 90 (Barbier & Durand, 2003 ; Yvon & Saussez, 2010). Elle introduit une distinction fondamentale entre le travail prescrit (ce qui est prévu que le travailleur fasse), et le travail réel (ce que le travailleur fait effectivement). L'analyse de l'activité réelle des enseignants en situation de classe et en situation de formation, et l'accès à leur expérience subjective, est l'aspect central qui organise la conception du développement professionnel dans cette approche. Selon Barbier & Durand (2017), ces approches « s'orientent plutôt vers l'étude de l'expertise, locale et spécifique » (p.15). La réalisation d'une tâche d'enseignement ne dépend pas d'un algorithme décisionnel objectif et identique pour tous : elle est spécifique à la fois aux conditions environnementales dans lesquelles la tâche est réalisée, et à la façon singulière dont l'acteur appréhende et vit ces conditions d'action. On retrouve cette approche dans la formation d'adultes mais aussi dans la formation des enseignants où les dispositifs de formation conçus sont indexés à des activités

typiques chez les enseignants, c'est-à-dire des actions que les enseignants reconnaissent comme typiques et signifiantes pour eux dans leur façon de faire la classe (Faïta, 2007 ; Flandin, Leblanc & Muller, 2015 ; Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres & Durand, 2008).

Notre étude se positionne dans le cadre d'une approche basée sur l'analyse de l'activité et de l'expérience vécue : nous envisageons la vidéo-formation et la conception de dispositifs de vidéo-formation en référence à l'activité typique développée par des enseignants d'EPS.

8. La vidéo-formation des enseignants d'EPS

En Education physique et sportive (EPS), différents usages de la vidéo ont été identifiés grâce à des recherches s'intéressant soit aux pratiques de formation des enseignants d'EPS, soit aux pratiques d'enseignement des habiletés motrices en classe.

8.1. Les premiers usages de la vidéo en formation des enseignants

En France, l'usage de la vidéo dans la formation des enseignants d'EPS s'est développé à partir des années 60 et 70. Il s'inscrit dans deux grands types d'approches.

La première consiste à utiliser la vidéo comme un moyen de rendre compte de l'activité motrice des élèves et d'analyser celle-ci. Le point de départ est l'observation de situations réelles dans lesquelles les élèves sont en activité motrice. Dans les années 60, Robert Mérand, enseignant et formateur à l'Ecole Normale Supérieure d'Education Physique (ENSEP) développe une démarche de formation visant à faire progresser ses joueurs en basket-ball à partir de l'observation de leur propre jeu et non à partir de la recherche de l'application de modèles issus du haut niveau. Cette approche va aussi être développée dans le cadre des stages Maurice Baquet puis dans les stages de l'amicale de l'ENSEP. L'idée est de renoncer à l'apprentissage du geste sportif et au placage d'une habileté experte sur la motricité de l'enfant. Pour cela, le recours à la vidéo devient une aide systématique : il permet d'orienter et de guider l'observation réalisée par les enseignants sur la motricité des élèves. Ces stages sont l'occasion de former les enseignants à l'observation de la motricité.

La seconde approche utilise la vidéo comme un moyen de favoriser les apprentissages moteurs des élèves : la vidéo constitue à ce titre une source de feedback extrinsèque. En France, les travaux de Simonet (1985) sont précurseurs dans le domaine et ils s'attardent spécifiquement sur le feedback d'information par vidéo (FIV). En prenant appui sur les travaux de Rothstein et

Arnold (1976), Simonet montre que l'usage répété du FIV est nécessaire à une amélioration de la performance mais que cette efficacité est sujette à la prise en compte d'autres facteurs : a) le niveau des pratiquants, les sujets débrouillés tirant davantage de bénéfices du FIV, b) des indications verbales, qui doivent être fournies de manière à orienter l'attention du sujet sur les éléments d'information à acquérir, c) la personnalité des individus, par exemple des sujets introvertis sont plus ou moins fortement perturbés par le FIV et leur niveau de performance est, d'une manière générale, en régression.

Le troisième type d'approche est basée sur le micro-teaching qui s'est développé en France dans les années 70 dans les Ecoles Normales. Peu d'études rendent compte de façon spécifique de la formation des enseignants d'EPS à partir de ce type de dispositif en France. En effet, Zoro (1986) souligne que la vidéo a connu « un avènement difficile » (p. 350) en France. Dans les années 70, un intérêt se développe pour l'usage de la vidéo en formation des enseignants d'EPS (aussi bien initiale que continue) : la vidéo constitue alors un outil pour réguler l'activité des élèves et tenir le rôle de feedback d'information dans l'apprentissage des habiletés motrices (Figure 4). Cependant, face aux difficultés méthodologiques, matérielles, Zoro souligne que « l'engouement pour ce mode d'intervention s'est rapidement émoussé » (p. 350). En France, Fourdran (1986) a identifié différents usages de la vidéo en EPS : la vidéo-évaluation (évaluation des élèves filmées afin de juger si les contenus d'enseignement sont bien maîtrisés, Wille & Pureur, 1994) ; la vidéo-formation en tant qu'autoscopie ; ou encore l'observation des élèves par vidéo. Cet outillage vidéo est appréhendé comme un complément de formation professionnelle.

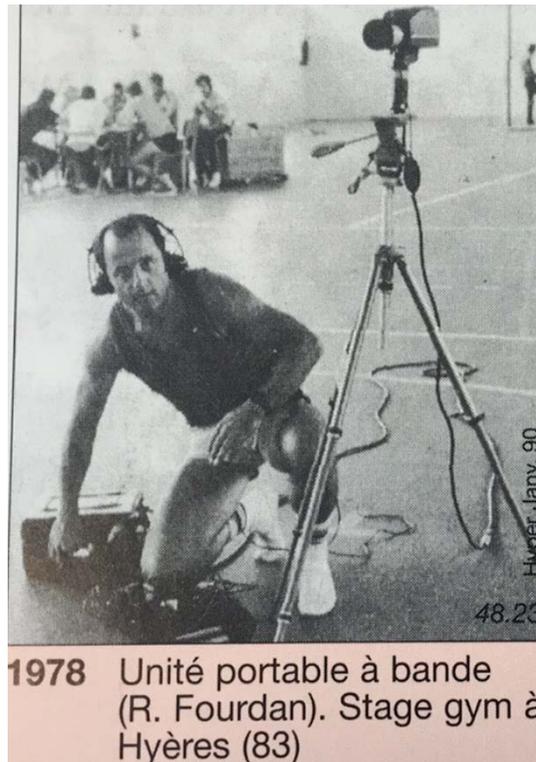
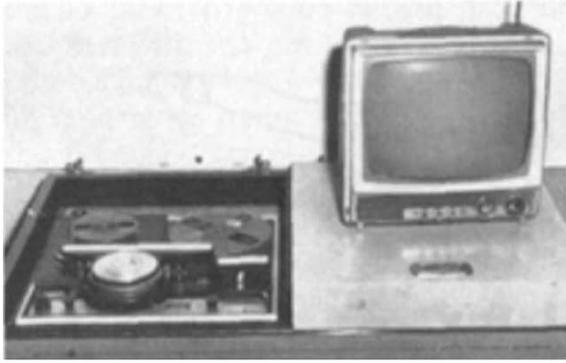


Figure 4 : Illustration du matériel utilisé pour effectuer des feedback en formation des enseignants dans les années 80.

Au plan international, les travaux de Greenberg (1971) ont par exemple envisagé très tôt l'usage de la vidéo pour apprendre à enseigner l'Education physique (EP) : « la vidéo est un moyen important d'améliorer l'enseignement et de former des enseignants d'éducation physique de qualité » (p. 32). L'expérience qu'il réalise est menée avec des étudiants de niveau master (« pre-service teacher») : les étudiants sont filmés pendant 20 minutes (en raison des contraintes techniques de l'époque) et, ensuite, les films sont utilisés et visionnés en groupe (Figure 5). A travers cette expérience, Greenberg (1971) a montré que : a) l'étudiant filmé pouvait corriger ses propres façons d'enseigner en se visionnant ; b) les autres étudiants pouvaient observer leurs pairs en train d'enseigner et apprendre à partir de ces épisodes visionnés (par exemple avec la possibilité d'arrêter la vidéo à un moment particulier) et c) la vidéo offrait la possibilité de pouvoir jouer le rôle d'un élève ou de l'enseignant à partir du visionnement de la vidéo.



Matériel audiovisuel utilisé



Groupe de discussion sur la vidéo

Figure 5 : Dispositif utilisé par Greenberg (1971)

A la même période, à partir de 1971 à l'Université de Columbia, Anderson & Barrette (1978) initient un projet, le « Video tape Data Bank Project », dont la finalité était de créer une base de données vidéos de situations de classe en EPS afin de constituer des ressources pour la formation des enseignants. Les vidéos réalisées étaient produites en situation réelle d'enseignement et ont conduit à la création d'une base de vidéos de 83 clips, réalisés seulement dans des APSA se déroulant en gymnase (pour des raisons techniques). Les vidéos étaient réalisées en plaçant une caméra dans un angle du gymnase afin d'avoir une vue d'ensemble de la salle pour bien comprendre les interactions mais aussi saisir toutes les actions de l'enseignant. A travers ce projet, l'objectif de l'étude est de nature compréhensive (comprendre l'action de l'enseignant en la décrivant) et il consiste à constituer une base de situations filmées à exploiter en formation : « une connaissance approfondie de ce que les enseignants font déjà [en classe] devrait servir de base informative pour déterminer ce à quoi il faut former les étudiants » (Anderson, 1975, p. 34).

Les travaux de Darst (1975) se centrent quant à eux sur l'usage de la vidéo comme moyen pour la supervision des étudiants en situation d'enseignement en classe. La vidéo constitue davantage un moyen d'évaluation de l'activité des étudiants (étudiants de niveau master). Dans ces travaux, Darst utilise la vidéo comme un moyen de corriger et réguler l'activité des étudiants visionnés. Ce dispositif est de type individuel : après avoir visionné la vidéo, le formateur délivre une rétroaction à l'étudiant soit via une fiche pré-établie, soit via un enregistrement audio sur cassette, soit en adressant ses commentaires à l'étudiant par téléphone. Les préoccupations sont centrées ici sur le comportement de l'étudiant qui enseigne (« teacher educators focus on teaching behaviors », Darst, 1975, p. 35).

L'ensemble de ces approches repose sur une conception béhavioriste de la formation professionnelle des enseignants : la vidéo est utilisée comme un moyen d'apprendre à corriger

des comportements produits par les enseignants en classe, afin de les rapprocher de comportements efficaces servant de référence (*e.g.*, comportement de régulation des apprentissages). L'approche reste ici en extériorité (Leblanc & Veyrunes, 2011).

8.2. La vidéo comme outil de correction des habiletés motrices des élèves

Une autre approche considère la vidéo comme un moyen pour apporter un feedback à l'apprenant (élève ou sportif) en situation d'enseignement/apprentissage. La vidéo est utilisée afin de favoriser les apprentissages des élèves en EPS, grâce au video-feedback qu'elle apporte en classe (*e.g.*, Boutmans, 1992 ; Darden, 1999 ; Trout, 2013). En France, les études de Simonet (1985) ont été les premières à mettre en avant l'intérêt de l'usage du feedback vidéo dans le cadre des apprentissages moteurs : « l'usage répété du feedback d'information par vidéo est nécessaire à une amélioration de la performance » (p. 203). Cette approche demeure encore d'actualité afin de favoriser les apprentissages moteurs chez les élèves (Haensler, 2015 ; Haensler & Barthès, 2012 ; Mérian & Baumberger, 2007 ; Potdevin, Bernaert, Huchez & Vors, 2013). Elle semble notamment connaître un nouvel essor avec le développement des caméras numériques miniaturisées de type GoPro, mais aussi d'un usage de plus en plus répandu des tablettes numériques par les enseignants d'EPS. Dans les situations de classe, les enseignants recourent de plus en plus fréquemment au feedback vidéo notamment grâce aux fonctions « replay » de la vidéo, aux ralentis, arrêts sur image, zooms,... Ces nouveaux usages de la vidéo se développent, conduisant même à des propositions de scénarisation de l'usage de la vidéo pour apprendre avec le numérique (*e.g.*, Jeannin & Tomaszower, 2017). L'objectif est de fournir des rétroactions aux élèves avec l'idée de développer des pratiques d'autoscopie, d'autonomie et d'autorégulation (Bruchon, 2015).

Face au développement de l'usage de la vidéo en vue de corriger la motricité des élèves, nombreuses sont les maquettes de formation universitaire des enseignants d'EPS ayant intégré l'apprentissage de cet usage. On peut notamment trouver de nombreux exemples de formations à, et par, l'usage de la vidéo pour les enseignants d'EPS sur des sites académiques (*e.g.*, Site de l'académie de Créteil³⁰).

³⁰ http://eps.ac-creteil.fr/IMG/pdf/les_tice_au_service_des_apprentissages_en_eps.pdf

8.3. La vidéo comme aide pour acquérir des habiletés d'enseignement

Un domaine de recherche portant sur l'usage de la vidéo en formation des enseignants d'EPS s'est centré sur l'usage de la vidéo pour aider à l'acquisition de différents types d'habiletés d'enseignement.

Cloes & Piéron (1995) ont étudié l'utilisation de techniques d'analyse de gestes sportifs à la vidéo, dans le cadre d'une approche d'enseignement simulé. L'enseignement simulé consiste pour le formateur, après avoir fait visionné des films de situations de classe, à demander aux formés de formuler des feedback dans le but de corriger l'activité des élèves observés. Les résultats montrent une influence positive sur la qualité des feedback délivrés et aussi sur la fréquence et la pertinence de ces feedback. Ce qui rejoint en partie les résultats de Piéron & Wauquier (1984) qui ont étudié l'usage de la vidéo couplé à un enseignement simulé.

Certaines études se sont centrées sur la capacité des enseignants à gérer la classe afin d'augmenter le temps de pratique. Ramos, Esslinger, Pyle & Whilock (2012) et Ramos, Esslinger & Pyle (2015) ont mené une étude avec des enseignants de niveau Master (pre-service teacher) afin de rendre compte de l'impact de l'usage de la vidéo sur l'amélioration de leur capacité à gérer le temps de travail des élèves en classe et à créer de bonnes conditions d'apprentissage. Les étudiants étaient amenés à analyser les vidéos de leur enseignement à partir d'une grille mentionnant quatre items : activité (« activity », temps pendant lequel les élèves sont en mouvement), instruction (« instruction », temps pendant lequel les élèves ont l'opportunité d'apprendre), management (« management », temps pendant lequel il n'y a pas d'instruction, de démonstration ou de pratique) et l'attente (« wait », temps qui n'est pas dans les trois autres catégories). Les résultats montrent que l'usage de la vidéo permet d'améliorer la préparation des étudiants et leur expérience sur le terrain notamment par rapport à une augmentation du temps de travail des élèves. Trottier (2012) a également montré que l'usage d'un système d'autoanalyse vidéo de la gestion de classe (SPAGC) permettait à des enseignants stagiaires d'améliorer la gestion de classe.

Concernant la formation d'étudiants de Licence (undergraduate), on relève une quasi absence de travaux s'intéressant à l'usage de la vidéo dans ce cadre là. Seuls les travaux d'Ignico (1995) ont montré que l'usage de la vidéo permettait d'améliorer de façon significative la qualité de l'évaluation des habiletés motrices par les étudiants lors de la formation.

Enfin, des études se sont intéressées au développement de la vision professionnelle chez les enseignants d'EPS (Reuker, 2012, 2016a, 2016b). Reuker (2016a, 2016b) a repéré que l'usage de vidéos de situations de classe permet aux étudiants de Master (pre-service teacher)

d'identifier de plus en plus finement des éléments pertinents à prendre en compte pour réguler la motricité des élèves. Il a également observé des différences en fonction du niveau de pratique sportive personnelle que possédaient les étudiants et aussi de leur vécu dans l'encadrement de pratiques sportives. Les progrès relevés dans le dispositif étaient d'autant plus importants que les étudiants possédaient un haut niveau de pratique sportive et un vécu conséquent dans l'enseignement d'activités sportives (Reuker, 2016a).

8.4. La vidéo comme aide pour développer la réflexivité

Dans le cadre de la formation des professeurs d'EPS, la vidéo est apparue récemment comme un moyen de développer la réflexivité des enseignants à propos de leur pratique en classe (Calandra, Gurvitch & Lund, 2008 ; Le Gall & Wane, 2014 ; Prusak, Dye, Graham & Graser, 2010 ; Trottier, 2012).

Les travaux de Calandra, Gurvitch & Lund (2008), conduits avec des étudiants de niveau Master (pre-service teacher), ont montré que dans un dispositif de formation au cours duquel il était demandé aux étudiants de produire des vidéos de leur propre enseignement, ces derniers amélioraient leur niveau de réflexivité. Ces auteurs identifient un déplacement de la réflexivité des étudiants initialement sur leurs propres actions en classe vers une réflexion sur l'activité des élèves. Au départ, la majorité des vidéos produites par les étudiants, ainsi que les écrits produits dans leurs journaux de bord, portaient sur leur propre activité d'intervention : notamment la gestion de classe et l'explication des consignes. Progressivement, comme le notent les auteurs, les étudiants ont commencé à s'interroger sur les façons de faire apprendre les élèves.

De leur côté, Prusak, Dye, Graham & Graser (2010) ont pu rendre compte d'un développement des capacités réflexives dans le cadre d'un dispositif de formation d'enseignants stagiaires. Ils ont demandé aux étudiants de travailler sur la constitution de vidéos de leur propre enseignement à partir d'un logiciel de codage et de création de catégories de vidéos selon les critères suivants : la fin du cours et le rangement du matériel, la constitution des équipes, la longueur des consignes et les réactions aux comportements déviants. Leur étude a permis de mettre à jour que l'usage de la vidéo permettait a) aux enseignants de remarquer des aspects de leur pratique en classe qu'ils pouvaient difficilement percevoir au moment d'enseigner, b) de mener une autoanalyse vidéo qui les amenait à réfléchir, porter des jugements et c) d'identifier les faiblesses de leur propre pratique enseignante. Ces résultats rejoignent notamment ceux de Fernandez-Balboa (1991) qui avait montré que l'autoanalyse vidéo menée dans un contexte

d'entrevue auprès de stagiaires en enseignement de l'éducation physique, conduisait ces derniers à cibler des lacunes spécifiques dans leur pratique enseignante, à prendre davantage conscience de leurs croyances et à devenir plus efficaces dans un très court laps de temps.

Enfin, Le Gall & Wane (2014) renforcent l'idée que l'usage de la vidéo (mais aussi des TICE) contribue à enrichir la réflexion des futurs enseignants sur leur pratique de classe en construction. S'intéressant à la formation d'étudiants de licence STAPS dans le cadre d'un module de pré-professionnalisation, ces auteurs montrent que l'usage de la vidéo permet la mise en place d'un espace de rencontre constructif entre les étudiants lors de la situation de formation.

8.5. La vidéo comme outil d'aide à l'analyse d'une leçon

Certaines études ont cherché à rendre compte de l'usage de la vidéo par des enseignants ou étudiants en EPS, engagés dans des dispositifs de formation recourant à des grilles d'analyse dont le but est d'orienter l'analyse vidéo sur des aspects particuliers d'une leçon entière ou d'une séquence d'enseignement structurant la leçon d'EPS (Morieux & Andrieu, 2014).

Dans le cadre de leurs travaux, Palomaki & Heikinaro-Johansson (2005) ont mis en œuvre un dispositif au cours duquel des étudiants de Master étaient amenés à analyser des vidéos portant sur leur propre enseignement dans le cadre d'un dispositif de micro-enseignement : il s'agissait de leçons de 15 minutes délivrées à un groupe de 8 à 10 étudiants. Pour analyser leur vidéo, les étudiants étaient regroupés en doublette et l'analyse se faisait à partir du Système d'Analyse et d'observation en Education Physique (The Physical Education Observation and Analyzing System, proposé par Heikinaro-Johansson, Hänninen, Hannila & Palomaki, 1998). Les catégories pour analyser les vidéos étaient les suivantes : a) la gestion de classe, b) la présentation des tâches, c) la régulation des exercices et l'instruction délivrée aux élèves pendant les exercices, d) les feedbacks délivrés tout au long de la leçon et e) la supervision (observation et contrôle des élèves). Les résultats de cette étude ont montré que les étudiants passaient 35% de leur temps à présenter les situations et 30 % de leur temps à superviser l'activité des élèves. De plus, 64% des commentaires des étudiants sur les vidéos restaient descriptifs ou évaluatifs (jugements de valeur) et seulement 10% des commentaires des étudiants envisageaient des pistes pour améliorer la leçon mise en œuvre.

Calandra, Gurvitch & Lund (2008) utilisent, dans leur étude, le Système d'Evaluation de l'Université de West Virginia (West Virginia University Teaching Evaluation System, WVUTES, 1983) : ce système constitue pour les étudiants un cadre d'analyse pour observer

l'activité en classe d'enseignants d'EPS ou leur propre activité vidéoscopée. Les différentes catégories du WVUTES sont les suivantes :

- Management : l'enseignant est engagé dans l'organisation et la gestion des aspects des tâches qui ne sont pas liés aux contenus (*e.g.*, organisation matérielle, gestion des groupes) ;
- Les consignes : l'enseignant décrit aux élèves comment réaliser une habileté motrice, une tâche ;
- Observation générale : l'enseignant observe l'ensemble de la classe ; cette activité renvoie à une forme de supervision passive, au cours de laquelle l'observation n'est pas centrée sur un aspect particulier ;
- Observation spécifique : l'enseignant observe spécifiquement un étudiant engagé dans une tâche afin de lui fournir un feedback. Pour cela, l'enseignant est proche de l'élève ; l'observation spécifique peut aussi se centrer sur un petit groupe d'élèves ;
- Démontrer : l'enseignant démontre l'activité à réaliser dans une tâche soit en la démontrant lui-même, soit en ayant recours à un élève.

Dans le cadre des études citées ci-dessus, l'usage d'un cadre d'analyse accompagnant le visionnement de vidéos constitue un bon outil afin d'aider les étudiants à réfléchir et analyser les situations de classe visionnées. Cet aspect nous apparaît intéressant à prendre en compte en vue de concevoir un dispositif de vidéo-formation instrumenté destiné à former des enseignants d'EPS à la conduite d'une leçon.

8.6. La vidéo comme moyen d'évaluation de l'enseignement

La vidéo est aussi utilisée à des fins d'évaluation des habiletés d'enseignement mises en œuvre, dans la mesure où elle permet de fournir un feedback aux enseignants en formation. Leight, Banville & Polifko (2009) ont par exemple montré que l'usage de la vidéo permet aux formateurs de fournir à des enseignants en formation (*pre-service teacher*, c'est-à-dire de niveau Master) un feedback augmenté leur permettant d'améliorer leur pratique de classe. Les auteurs soulignent entre autres un attrait manifeste et une adhésion forte de la part des enseignants en formation pour ce type de feedback.

Les travaux de Walkwitz & Cefalu-Walkwitz (1998) ont eux aussi montré que l'usage de la vidéo permet à des enseignants en formation de même niveau de cursus universitaire (*pre-service teachers*) d'évaluer leur pratique de classe par comparaison de leurs propres vidéos avec

celles d'autres enseignants, et de discuter entre étudiants des pratiques effectives et non effectives. Les vidéos étaient utilisées pour mesurer la durée que les enseignants consacraient à la gestion de classe, la durée pendant laquelle les élèves étaient en activité ou encore le temps consacré à la délivrance de feedback.

Enfin, plus récemment, Baghurst (2016) rend compte de l'usage de vidéos tournées grâce à une vidéo embarquée (type GoPro) pour évaluer des étudiants (pre-service teachers). Grâce à ce type de films, les étudiants ont déclaré qu'il était utile de voir leur propre point de vue ou celui d'un autre pour pouvoir analyser et évaluer leur propre enseignement. Une fois tournées, les vidéos étaient déposées sur une chaîne youtube spécialement dédiée à la formation, afin d'être évaluées. L'évaluation était menée sur trois temps : (1) évaluation par le formateur, (2) évaluation par les étudiants de leur enseignement via leurs propres vidéos, sur la base d'un ou de deux moments remarquables qu'ils choisissaient eux-mêmes (« teachable moments »), en se référant à des critères pré-établis, puis réalisation de leur analyse par écrit, (3) réalisation par un étudiant d'une analyse portant sur la vidéo d'un autre étudiant selon le même principe. Chaque étudiant reçoit donc trois évaluations : le formateur, le groupe de pairs et un pair avec qui il travaille.

Il nous semble donc intéressant au regard de ces études, d'envisager parmi les ressources possibles de formation, l'usage de vidéos de type caméra embarquée dans la formation des enseignants, en intégrant une analyse ou une évaluation par les pairs.

8.7. L'usage de la vidéo dans les dispositifs numériques de formation

Parmi les dispositifs de formation des enseignants d'EPS, nombreux sont ceux qui, aujourd'hui, prennent appui sur des ressources numériques dont la vidéo. Gurvitch & Lund (2014) ont notamment mis en évidence les effets innovants de l'intégration de la vidéo au service de la formation. Leur étude portait sur l'usage de vidéos clips animées créées par des étudiants (pre-service teacher) grâce à un logiciel spécifique (Figure 6). L'objectif était d'envisager de nouvelles façons de former au regard de l'évolution du public étudiant, correspondant de plus en plus à un public de « digital native » (Prensky, 2001), et habitué à vivre avec le numérique. Les clips animés à créer étaient centrés sur des tâches d'enseignement-apprentissage à mettre en œuvre et sur l'évaluation des comportements de l'enseignant engagé dans la tâche. Les résultats de cette étude montrent que la création de clips permet aux étudiants de développer la recherche de solutions pour enseigner, la capacité à analyser des situations d'enseignement en EPS, la créativité et l'engagement des étudiants dans le dispositif de

formation. Un autre résultat mis en évidence est que la création de vidéos par les étudiants eux-mêmes constitue un excellent moyen d'offrir des situations d'évaluation par les pairs. La création de vidéos animées amène les étudiants à échanger entre eux et à évaluer les habiletés d'enseignement mises en œuvre dans la vidéo créée.



Figure 6 : Capture d'écran d'un clip vidéo créé par des étudiants

Une autre étude (Colasante, 2011) s'est centrée sur l'usage d'un outil d'annotation en ligne (MAT) de vidéos avec des étudiants en éducation physique (troisième année, undergraduate student). Cette recherche a montré que les étudiants appréciaient fortement, notamment à travers l'usage d'un outil d'annotation vidéo par le formateur, de pouvoir bénéficier de feedback du formateur mais aussi de leurs pairs. En effet, le déroulement du dispositif de formation consistait à donner la possibilité aux étudiants et au formateur de visionner la vidéo de chacune des personnes du groupe (les pairs) et de les annoter. La formation était donc instrumentée par cet outil MAT et elle se déroulait en plusieurs phases : a) connexion des étudiants au MAT en ligne et inscription au groupe de formation, b) création d'annotations par les étudiants sur leurs propres vidéos, c) rédaction de commentaires sur les vidéos d'autres étudiants du groupe, d) rédaction de commentaires par chaque étudiant sur sa propre vidéo à partir des annotations reçues de la part des autres membres du groupe, e) lecture par l'étudiant des commentaires apportés par le formateur sur sa propre vidéo et f) enregistrement en ligne d'une seconde vidéo. A la fin du dispositif, les résultats issus des questionnaires ont permis de

rendre compte de l'apport des feedbacks délivrés par le formateur et les pairs, et des annotations créées par eux-mêmes sur leurs propres vidéos, que les étudiants ont jugés comme étant les ressources de formation les plus utiles pour eux.

Enfin, l'étude de Goad & Jones (2017) a révélé qu'un dispositif de formation d'enseignants totalement en ligne, adressé à des pre-service teachers, et intégrant des vidéos de situations portant sur leur propre classe, permettait à ces étudiants de rester « connectés » avec leur classe. Ils pouvaient ainsi mieux percevoir et comprendre l'activité de leurs élèves, notamment les efforts que ces derniers fournissaient en classe. Enfin, les étudiants ont exprimé une certaine satisfaction relative à l'usage de la vidéo dans le cadre de ce dispositif de formation en ligne.

Au terme de cette revue de questions sur l'usage de ressources en ligne pour la formation des enseignants débutants en EPS, il nous apparaît que la conception de ressources vidéos par les formés eux-mêmes et leur mise en ligne sur une plateforme pour une consultation facilitée, s'avère être un élément important pour susciter leur engagement dans le dispositif de formation ainsi que des échanges entre pairs relatifs à leur propre pratique.

8.8. L'usage de la vidéo dans une orientation de formation centrée « activité »

Un certain nombre de recherches se sont focalisées sur l'usage de la vidéo dans le cadre de dispositifs de formation des enseignants d'EPS conçus à partir d'une approche centrée sur l'activité en classe. Cette approche est qualifiée de vidéo-formation « orientée activité » (Flandin, Leblanc & Muller, 2015). Dans le champ de la formation des enseignants d'EPS, elle s'est développée de façon très récente et en lien avec différentes approches théoriques (Flandin & Ria, 2014 ; Guérin, 2013a, 2013b ; Laurent & Saujat, 2014 ; Moussay, 2013). L'objectif de formation visé par ces dispositifs instrumentés par la vidéo, est d'exploiter des traces de l'activité réelle de professionnels (ici, les enseignants) en situation de travail et de les utiliser comme un moyen de formation.

Les travaux conduits par Laurent & Saujat (2014) en clinique de l'activité sur l'usage de la vidéo en formation continue d'enseignants d'EPS, ont mis en évidence que le visionnement de vidéos facilitait l'accès par les formés à la dimension corporelle des gestes de métier. Grâce à des entretiens de type auto-confrontation croisée, les auteurs montrent que la vidéo rend davantage visibles les formes d'engagement corporel de l'enseignant dans la classe, aide les formés à les identifier et à s'interroger sur les conditions de transmission de ces gestes

corporels de métier. Moussay (2013), dans le même cadre de la clinique de l'activité, s'est également intéressée au rôle de la vidéo-formation dans l'observation et la compréhension des gestes de métier. L'objectif de l'étude était de rendre compte de l'activité déployée par un étudiant de master 2^e année dans un dispositif de vidéoformation basé sur le visionnement de vidéos de soi en classe et d'autrui, consultées sur la plateforme Néopass@ction. Les résultats ont révélé que le dispositif permettait d'installer chez l'étudiant une « discussion intérieure » entre son activité en classe et les formes génériques du métier d'enseignant en EPS, conduisant à établir chez lui le sentiment d'une appartenance à une communauté professionnelle. Cette étude a aussi mis en avant qu'à travers le dispositif, l'étudiant cherchait à améliorer son efficacité en classe, par l'exploration de vidéos à travers lesquelles il recherchait des solutions pour agir.

D'autres travaux orientés « analyse de l'activité », et conduits en référence à la théorie du Cours d'action (Theureau, 2006), ont analysé la construction de l'expérience vécue par des enseignants d'EPS débutants lors de situations de classes vidéoscopées (Guérin, 2013a, 2013b). Le dispositif s'étalait sur une année universitaire complète et était organisé en différentes étapes : (1) présentation et visionnement d'un extrait vidéo d'enseignant novice, choisi par l'étudiant dans un répertoire d'activités typiques de sa pratique en classe à l'entrée dans le métier (1^{er} semestre), (2) phase d'analyse des traces audiovisuelles de cet extrait vidéo, (3) délimitation d'une difficulté professionnelle à partir du croisement des traces objectives de l'activité d'enseignement vidéoscopée et du vécu qu'en avait l'enseignant novice, 4) la détermination d'un objectif d'apprentissage-transformation de sa pratique à partir de l'introduction d'une boussole pédagogique (« confort/inconfort » « cohérence/incohérence » « impact/non impact »). La démarche de formation proposée dans ce dispositif est itérative : elle est basée sur des allers/retours entre l'analyse de l'activité en formation et la conception de nouvelles situations de formation. Guérin (2013a) a notamment analysé les effets que produit le visionnement de vidéos de soi et d'autrui (pairs connus ou inconnus) sur la transformation des significations que les enseignants d'EPS en formation attribuaient aux pratiques d'enseignement vidéoscopées. Il met en évidence que le visionnement collectif de vidéos déclenche chez les formés une expérience fictionnelle et mimétique, provoquant la construction de nouvelles significations et les conduisant à reconsidérer, grâce aux échanges entre pairs, l'analyse et la compréhension de leur propre pratique :

« L'émancipation du sujet est intimement liée à la participation à un collectif [...] L'usage d'extraits de films de classe a montré que la « mimésis » joue un rôle central dans la construction de nouvelles significations et interprétations à propos de la manière de faire le

métier. C'est en se reconnaissant dans l'activité professionnelle, en partageant ses préoccupations et éprouvant des émotions similaires que les enseignants ont progressivement remodelé leur propre expérience pour faire preuve d'audace et d'innovation pour agir en classe » (Guérin, 2013a, p. 63).

Enfin, d'autres études centrées « activité » ont cherché à comprendre les effets du visionnement de vidéos sur la construction des connaissances professionnelles. C'est le cas de l'étude de Flandin & Ria (2014) conduite en référence à la théorie du Cours d'action (Theureau, 2006). Cette étude a analysé l'activité d'un enseignant débutant dans le cadre d'un dispositif d'autoformation sur la plateforme Néopass@ction. Elle pointe le fait que l'interaction avec l'artefact vidéo amène l'enseignant à modifier ses connaissances et à en construire de nouvelles. La construction de nouvelles connaissances se réalise à travers un processus de validation, invalidation, stabilisation, ou de relativisation d'une connaissance, déclenché par le caractère insatisfaisant de son activité dans certaines situations.

Ces recherches semblent s'être développées sous l'effet d'un « comeback » de la vidéo-formation à partir des cadres de l'analyse du travail (Leblanc & Ria, 2014) introduits dans la formation des enseignants, dont ceux d'EPS. Ces dispositifs de formation centrés sur l'analyse sont reconnus aujourd'hui comme particulièrement pertinents pour favoriser la construction par les enseignants en formation de connaissances professionnelles liées à l'activité réelle de travail, simulée grâce à l'interface des vidéos de classe. Ils apparaissent du coup aptes à aider les formés à apprendre et transformer leur activité d'enseignement en classe. Notre étude s'inscrira dans le cadre de cette approche de la vidéo-formation orientée-activité.

9. Concevoir un dispositif de vidéo-formation pour des enseignants d'EPS

9.1. Différents modèles de la conception

Béguin (2013, p. 147) définit la conception comme « un processus de développement conjoint des artefacts et de l'activité de ceux qui en feront l'usage » et il identifie trois différentes perspectives de conception.

La première perspective est celle de la cristallisation, selon laquelle tout dispositif technique, et les artefacts qui le composent, « cristallisent » une connaissance, une représentation, et donc prescrivent un modèle fixe de l'utilisateur et de son activité. En « figeant » dans l'artefact un modèle psychologique de l'utilisateur, cette perspective peut néanmoins être source de difficultés pour les personnes, voire même d'exclusion. La deuxième

perspective de conception est celle de la plasticité. Elle se caractérise par une volonté d'anticipation de l'activité de l'utilisateur et défend des systèmes suffisamment souples, plastiques, pour laisser des degrés de liberté à l'acteur. Le postulat de départ est que, quels que soient les efforts pour anticiper l'activité, la réalisation de la tâche ne correspondra jamais complètement à ce qui a été prévu. Béguin (2013) parle à ce titre « d'espace d'activité future » (p. 149). La troisième perspective est celle du développement. Elle part de l'idée selon laquelle les anticipations construites durant l'acte de conception sont insuffisantes. Tout artefact est mis en oeuvre par un individu en fonction de ses constructions cognitives et culturelles antérieures. L'usage de l'artefact mène à des genèses instrumentales (Béguin & Rabardel, 2000) c'est-à-dire des processus par lesquels les opérateurs s'approprient une nouveauté technique et la constituent en ressource pour leur action. Durant cette appropriation, il y a soit une instrumentation (l'opérateur modifie son activité grâce au dispositif), soit une instrumentalisation (les individus modifient et adaptent l'instrument).

Notre étude envisagera, à la suite des apports de Béguin (2013), la conception d'un dispositif de vidéo-formation comme suffisamment souple et plastique pour que l'acteur puisse y déployer une activité qui tienne compte de ses constructions cognitives et culturelles antérieures et qui lui permette de se préparer à l'exercice de son activité de travail future. Dans ce cadre, nous chercherons à concevoir ce dispositif comme un espace d'action encouragée (Durand, 2008) préparant à une activité future (Béguin, 2013).

9.2. Conception continuée dans l'usage et conception participative

En vue de permettre une plus grande « plasticité » dans un dispositif (Béguin, 2013) de formation d'enseignants d'EPS, deux aspects apparaissent importants à prendre en compte : a) le dispositif doit être envisagé selon une logique de conception continuée dans l'usage (Béguin & Cerf, 2004 ; Folcher, 2003) répondant à une logique itérative (Ria & Leblanc, 2011) ; et b) il doit être conçu selon une logique de conception participative (*e.g.*, Darses, 2013 ; Könings, Seidel & Merriënboer, 2014).

La logique de conception continuée dans l'usage d'un dispositif de vidéo-formation (Flandin & Gaudin, 2014) consiste en plusieurs phases itératives : (1) la modélisation de l'activité réelle enseignante dans son déroulement quotidien (*e.g.*, gestes professionnels) ; (2) la conception et la mise en oeuvre d'un dispositif de formation s'appuyant sur cette modélisation initiale ; (3) l'étude de l'utilisation du dispositif par les formés et les formateurs, et des effets générés sur le développement de l'activité des formés, et (4) une phase de reconception au

regard des effets générés. Cette approche de la conception nous semble particulièrement intéressante car elle prend en compte et s'appuie sur l'activité réelle des acteurs. Cependant, il nous semble pertinent d'enrichir cette approche en se référant à une approche de type conception participative qui prend en compte les besoins des formés au cours du dispositif de formation. Dans ce cas, la démarche se veut plutôt inductive, basée sur les besoins des participants, comme par exemple les difficultés des étudiants durant leur stage en établissement. Pour Darses (2013), « la conception participative est un moyen d'obtenir une meilleure expression des besoins », elle accorde une place centrale à l'établissement d'une « intelligibilité mutuelle » et offre aussi la possibilité de simuler des situations futures ». L'intérêt de ce type de conception est donc de prendre en compte de façon centrale les besoins exprimés par les formés au cours du dispositif.

A notre connaissance, peu de démarches ont tenté de prendre en compte les besoins des formés tout au long du processus de conception et en lien avec l'usage du dispositif d'enseignement/apprentissage qu'en font les formés (*e.g.*, Könings, Seidel & Merriënboer, 2014 ; Flandin & Gaudin, 2015 ; Roche & Gal-Petitfaux, 2014b, accepté) afin d'envisager une évolution continue de ce dernier. Si certaines approches s'inscrivent dans ce type de démarche de conception continuée dans l'usage selon une logique itérative (*e.g.*, Ria & Leblanc, 2011), pour autant, elles ne prennent pas nécessairement en compte les besoins des formés au cours du dispositif, besoins qui peuvent évoluer.

Aussi, afin de concevoir un dispositif de vidéo-formation à destination d'étudiants souhaitant devenir enseignant d'EPS, nous tenterons d'articuler, selon un processus participatif et continué dans l'usage, la formation théorique abordée à l'Université d'une part, avec les besoins des étudiants repérés à partir de leur expérience d'enseignement vécue en période de stage d'autre part. L'enjeu sera d'éviter que les étudiants considèrent les situations abordées en formation initiale comme étant trop décontextualisées de leurs préoccupations professionnelles.

9.3. La conception centrée sur l'utilisateur et la conception centrée sur l'expérience de l'utilisateur

Pour que la conception d'un dispositif de formation puisse se continuer dans l'usage, un des principes à respecter est que le dispositif évolue, qu'il soit adaptable et adaptatif. Cet aspect est à rapprocher du concept de catachrèse instrumentale (Rabardel, 1995) qui signifie que les utilisateurs développent de nouveaux usages ou adaptent l'instrument (le dispositif) à leurs usages. Le dispositif doit donc être conçu dans l'idée de permettre des développements futurs

de l'activité des individus. Pour cela, deux approches de la conception sont repérables dans la littérature : une approche centrée sur l'utilisateur et une approche centrée sur l'expérience vécue par l'utilisateur.

L'approche de la conception centrée sur l'utilisateur (« user centered design », Norman, 1988) se centre sur l'utilisateur à travers un recueil d'informations via des questionnaires (en début ou en fin de conception) et/ou des tests utilisateurs. Les utilisateurs sont dans cette approche impliqués dans le processus de conception. L'objectif est d'évaluer les actions réalisables par l'acteur avec un outil particulier tout en prenant en compte ses besoins. Dans cette optique, Nielsen (1993) définit cinq critères pour caractériser l'utilisabilité d'un outil (dans son cas un système informatique) : a) l'efficacité (l'outil permet d'atteindre le but sans perdre de temps), b) l'apprenabilité (la facilité avec laquelle l'individu apprend à se servir de l'outil), c) la mémorisation (l'individu mémorise facilement le fonctionnement de l'outil), d) la fiabilité (l'outil fonctionne avec peu d'erreurs) et e) la satisfaction de l'utilisateur (ce dernier est satisfait du fonctionnement de l'outil et a plaisir à l'utiliser).

L'approche centrée sur l'expérience vécue par l'utilisateur (« user experience design », Garrett, 2011) vise à repenser l'utilisabilité en prenant en compte l'expérience vécue des acteurs lorsqu'ils utilisent l'outil et non plus uniquement à envisager l'utilisabilité selon des appréciations formulées par les utilisateurs à partir de critères prédéfinis dans des tests ou questionnaires. Cette démarche de conception centrée sur l'expérience a pour finalité d'éviter que le dispositif (ou l'outil) conçu soit inadapté pour les utilisateurs (*e.g.*, Zouinar, Salembier & Darcy, 2010). En effet, selon Pouponneau (2015, p. 33) « évaluer l'utilisabilité par un ensemble de critères liés à la satisfaction n'est pas suffisant pour comprendre les modalités d'utilisation des outils en situation réelle ». L'utilisation d'un outil fait émerger une expérience vécue par l'utilisateur et pour approcher cette expérience dans une logique de conception, il est nécessaire de faire verbaliser l'acteur sur son expérience d'utilisation afin de rendre compte des dimensions cognitives, émotionnelles et sociales de cette expérience vécue. Les études portant sur des approches expérientielles (*e.g.*, Cahour, Brassac, Vermersch, Bouraouis, Pachoud & Salembier 2007 ; Leblanc & Sève, 2012 ; Poizat, Adé, Seifert, Toussaint & Gal-Petitfaux, 2010 ; Ria & Leblanc, 2011) fournissent des informations sur l'utilisation des outils et proposent une nouvelle conception de l'appropriation d'un outil (Poizat, 2014 ; Theureau, 2011) répondant à trois critères (Tricot, Plégat-Soutjis, Camps, Amiel, Lutz & Morcillo, 2003) : a) l'utilité, qui concerne l'efficacité pour les utilisateurs dans un domaine d'activité particulier (ici la formation) ; b) l'utilisabilité qui renvoie à la possibilité pour eux de manipuler l'outil (facilité d'apprentissage, facilité d'usage); et c) l'acceptabilité qui concerne leur décision d'utiliser

spontanément l'outil, de leur propre initiative et avec engouement. Pour ces auteurs, l'utilité est conditionnée par l'utilisabilité et l'acceptabilité.

Au regard de ces deux approches, nous retiendrons celle centrée sur l'expérience vécue par l'utilisateur pour concevoir notre dispositif de formation des enseignants débutants en EPS. Nous chercherons donc à faire des dimensions cognitives, affectives et sociales constitutives de l'expérience vécue de l'utilisateur, un levier important de l'activité de formation des étudiants et de leur développement professionnel.

9.4. Une approche énaïve des dispositifs de formation

Dans la continuité des travaux de Paquelin (2009), il nous semble intéressant d'envisager les dispositifs de formation selon une approche de type énaïve, s'appuyant sur le modèle de l'autopoïèse (Varela, 1989). Pour Maturana et Varela (1980, p. 89), un système autopoïétique se définit « comme un réseau de processus de production qui (a) régénèrent continuellement par leurs transformations et leurs interactions le réseau qui les a produits, et qui (b) constituent le système en tant qu'unité concrète dans l'espace où il existe, en spécifiant le domaine topologique où il se réalise comme réseau ». Aussi, s'inscrire dans le cadre de la théorie de l'autopoïèse pour envisager les dispositifs comme une entité autopoïétique amène à dépasser une approche dualiste basée sur une séparation entre l'environnement et l'individu. Pour Paquelin (2009), les usages d'un dispositif se construisent dans l'interaction entre l'environnement et l'individu, dans l'interaction entre l'extériorité et l'intériorité de l'individu. Ces interactions conduisent alors à l'émergence de phénomènes d'appropriation singulière des dispositifs, qui dépassent largement les effets attendus du dispositif tels que les concepteurs les ont prescrits. En effet, pour Paquelin (2009) « l'appropriation d'un dispositif serait par conséquent un passage du statut de l'objet technique comme simple environnement à celui de contributeur à l'effectuation d'une situation qui résulte de la mise en adéquation d'un projet et d'une interprétation » (p. 71). Le dispositif est donc ici à envisager comme un environnement qui va offrir à l'individu des possibilités pour réaliser certaines actions (ici de formation) et qu'il s'approprie à sa façon en fonction de la signification qu'il attribue à la situation et à ses interactions avec l'environnement. Cette activité déployée par le sujet dans le cadre d'un dispositif renvoie à ce que Paquelin (2009) appelle la « transformation de potentialités en possibilités » (p. 75), c'est-à-dire la capacité pour l'individu dans le dispositif, à se projeter à partir de son activité actuelle, dans une possible activité future.

Peu de dispositifs de vidéo-formation s'inscrivent dans une approche de type éactive. Les travaux de Coles (2013) nous semblent à ce sens particulièrement novateurs et pertinents. En effet, Coles envisage les situations collectives de visionnement de vidéos comme des situations au cours desquelles le rôle du formateur n'est pas de prescrire des formes d'analyse mais plutôt de construire *in situ* une analyse de la vidéo visionnée. De plus, comme ont pu le souligner Fadde & Rich (2010) : « tout enregistrement vidéo constitue un artefact et est le résultat d'une production. Chaque décision (ou non-décision) pour produire une vidéo affecte ce que perçoivent les individus de l'expérience de classe » (« Any video recording is an artifact, a production. Every video production decision, and every non-decision, affects what viewers will perceive as the classroom experience », p. 5). La perception des étudiants en formation serait donc en partie dépendante du type de vidéos proposées en formation (*e.g.*, plan large ou serré) mais aussi des individus, de leur vécu. Il apparaît donc difficile d'envisager comment peut être perçue, comprise et interprétée une vidéo en formation sans analyser la façon dont les formés l'analysent et l'interprètent réellement pour apprendre à enseigner l'EPS.

C'est parce que l'approche éactive prend en compte le vécu antérieur des individus ainsi que l'expérience qui émerge de leur interaction avec le dispositif, qu'elle nous semble être une approche intéressante à retenir pour accéder à l'expérience que les étudiants font d'un dispositif vidéo-formation.

9.5. La multimodalité dans les dispositifs de formation pour les étudiants en STAPS

Nous venons de voir que, dans le cadre d'une approche éactive de l'expérience, ce sont les formés eux-mêmes qui s'approprient les ressources d'un dispositif de formation et en font une expérience qui leur est propre. Ce point montre qu'il n'est pas possible de connaître à l'avance les significations qu'un formé construit au cours de son action dans le dispositif et que ces significations ne se résument pas aux effets prescrits lors de la conception du dispositif. On ne peut donc prescrire des significations ; pour autant la conception du dispositif doit chercher à penser les ressources de façon à ce qu'elles offrent des opportunités en matière d'actions, de cognitions, d'émotions... qui s'ancrent au plus près des besoins des formés et qui les orientent au mieux vers les objectifs de formation visés. Cette démarche consiste à concevoir des dispositifs permettant d'« afforder » (Simonian, 2012), c'est-à-dire porteurs d'un ensemble de potentialités d'action, objectives, mais qui doivent être mises en relation avec les possibilités de l'acteur pour qu'il puisse les utiliser (Gibson, 1979).

Pour concevoir des dispositifs de formation porteurs d'affordances en lien avec les besoins des formés, certains auteurs proposent d'offrir, aux formés, le choix de différentes ressources numériques, qui permettront de : a) répondre à divers besoins des formés, b) proposer des facilités d'accès (Karsenti & Collin, 2011) et d'usage (copie, visionnement répété, stockage en ligne,...) et c) construire une même signification en recourant à différents « modes » (Kress, 2009). Un « mode » est entendu, selon Kress (2009), comme une ressource façonnée socialement et culturellement (gestes, images, vidéos,...) pour faciliter la construction d'une signification particulière. L'intérêt de l'usage de différents "modes" réside dans le fait qu'ils peuvent « afforder » différentes significations (Kress & Selander, 2012). Mais pour que les affordances du dispositif puissent faire émerger des significations chez les formés qui soient en lien avec les attentes de formation, la conception d'un dispositif collectif multimodal nécessite de réaliser différents choix : nature des ressources (photos, vidéos, textes, sites web), type de vidéos (filmées en plan large, serré, embarqué ou à 360°), nature des vidéos (vidéos de soi, d'autrui, ou d'un enseignant inconnu, débutant ou chevronné), nature des textes (verbatim d'entretien, articles de recherche, articles professionnels), nature des formats de travail (travail individuel, en doublette, en grand groupe). Ce type de dispositif a pour finalité de susciter la création d'une signification relative à une situation d'enseignement/apprentissage en ayant recours à différents types de ressources.

Par exemple, dans le champ de la formation des enseignants d'EPS, les travaux de Ciavaldini-Cartaut (2016) reposent sur l'usage de diverses ressources numériques dans le cadre d'un dispositif multimodal de supervision d'enseignants stagiaires. Cette multimodalité numérique repose sur l'usage de différents types de vidéos. Parmi les ressources numériques utilisées, on retrouve des vidéos filmées en plan large mais aussi en perspective « embarquée » et l'usage d'une tablette numérique. La finalité est d'apporter un feedback à l'enseignant sur sa prestation mais aussi de l'aider à analyser sa pratique avec l'aide d'un tuteur et d'un formateur universitaire.

Nous retiendrons cette approche multimodale des dispositifs de vidéo-formation, en valorisant des modalités de visionnement variées et l'usage d'une pluralité de ressources vidéos dans la conception du dispositif que nous envisageons.

9.6. Le choix des modalités de visionnement

Le visionnement de vidéos dans le cadre de dispositifs de formation basés sur l'analyse du travail peut se faire selon différentes modalités. Mollo & Nascimento (2013) identifient deux grandes catégories : les méthodes de confrontation individuelle à une vidéo de l'activité et les méthodes de confrontation collective à une vidéo.

Les méthodes de confrontation individuelle à une vidéo de l'activité peuvent se faire soit selon une méthode d'autoconfrontation individuelle, soit selon une méthode d'alloconfrontation. L'autoconfrontation individuelle confronte l'individu à sa propre activité ; elle permet d'accéder aux logiques organisatrices qui sous-tendent son activité. L'individu peut être amené à décrire les savoir-faire mis en œuvre, ou encore à expliciter ses logiques de fonctionnement. L'alloconfrontation quant à elle confronte le sujet à une vidéo qui met en scène un autre que lui (un pair connu ou inconnu, expérimenté ou non) mais qui effectue la même activité que lui. Les bénéfices de ce type de méthode sont de quatre ordres pour Mollo & Nascimento (2013) : a) un changement de représentation du fait que l'individu est placé à distance d'une activité qu'il réalise lui-même habituellement ; b) une prise de conscience d'autres formes de réalisation de l'activité ; c) une analyse critique de ses savoirs au regard de ceux qui sont visionnés et mis en œuvre par un autre et d) la construction de savoirs. Cette méthode d'alloconfrontation peut être individuelle, mais aussi croisée. Cette dernière renvoie au visionnement en dyade de la vidéo : un individu visionne la vidéo d'un autre pendant que ce dernier effectue la même action. Cette méthode entraîne obligatoirement un échange entre les deux protagonistes, ce qui pour Mollo & Nascimento (2013, p. 212) « apporte un bénéfice supplémentaire à la méthode, à savoir la construction de procédures nouvelles et partagées ».

Les méthodes de confrontation collective à une vidéo peuvent s'appuyer sur des vidéos d'individus présents, ou non, lors du visionnement. La confrontation collective renvoie à une forme d'activité réflexive collective permettant (Mollo & Nascimento, 2013) : a) une élaboration collective de connaissances partagées à partir d'expériences individuelles et b) une évaluation collective de la réalisation de l'activité.

En résumé, il est donc possible de recenser avec Mollo & Falzon (2004) quatre modalités de visionnement : a) l'autoconfrontation individuelle, b) l'alloconfrontation individuelle, c) l'alloconfrontation croisée et d) l'alloconfrontation collective. Ces auteurs identifient aussi différents types d'effets de ces modalités sur le développement des connaissances individuelles et des connaissances collectives. On peut noter que selon eux, l'alloconfrontation collective serait la plus favorable au développement des connaissances

collectives (connaissances partagées) alors que l'alloconfrontation croisée serait la plus favorable au développement des connaissances individuelles (connaissances relatives à sa propre activité).

Si des études ont pu rendre compte de l'intérêt de formes de visionnement comme l'alloconfrontation pour développer la réflexivité d'enseignants en formation (*e.g.*, Leblanc & Blanes Maestre, 2016), à notre connaissance aucune étude ne s'est intéressée à l'usage combiné dans un même dispositif de vidéo-formation des enseignants d'EPS de ces différentes modalités de visionnement. Cette piste nous semble relativement intéressante à explorer.

9.7. Le visionnement de soi ou d'autrui

Dans le cadre d'un dispositif de vidéo-formation, le choix des images utilisées pour le visionnement est un aspect important. En effet, Linard & Prax (1984) ont montré toute la difficulté et les précautions à prendre pour pouvoir utiliser l'image de soi dans le cadre de dispositifs de vidéo-formation. Meyer (2012) souligne notamment que « lorsque des vidéos sont perçues comme présentant un idéal impossible à atteindre, le risque de se décourager est présent » (p. 18). Le choix des vidéos de soi ou de quelqu'un d'autre reste donc un aspect délicat dans le cadre des dispositifs de vidéo-formation.

Le choix de vidéos de leçons animées par des enseignants inconnus peut par exemple permettre aux étudiants de s'approprier une méthode d'analyse de la leçon visionnée (*e.g.*, the Lesson Analysis Framework, Santagata & Angelici, 2010). D'après certains auteurs, ce type de vidéos sur autrui permettrait un engagement plus aisé dans une réflexion partagée au sein d'un collectif de formation que s'il s'agissait d'une vidéo de soi (*e.g.*, Mitchell, Marsh, Hobson & Sornsen, 2008). Kleinknecht & Schneider (2013) montrent également que l'engagement émotionnel et motivationnel est supérieur lorsque les enseignants visionnés sont des enseignants inconnus. Cependant, ce type de vidéos en formation a néanmoins des limites si elles sont trop éloignées du niveau de pratique de celui qui visionne ou si elles ne correspondent pas aux difficultés professionnelles auxquelles les formés sont confrontés ; dans ce cas, elles ne susciteront aucun engagement dans l'analyse et provoqueront même du découragement (*e.g.*, Meyer, 2012 ; Serres & Ria, 2007).

Le choix de vidéos de l'activité de pairs permet notamment aux enseignants débutants de se rassurer et de prendre conscience qu'ils ne sont pas les seuls à rencontrer des difficultés professionnelles (Ria, Serres & Leblanc, 2010 ; Roche & Gal-Petitfaux, 2013). Leblanc (2012)

souligne à ce sujet que « la confrontation à des ‘difficultés typiques’ d’enseignants débutants dans le métier contribue à rassurer les enseignants novices en les amenant à prendre conscience que leurs propres difficultés vécues ne sont pas liées à leur personne mais sont des passages incontournables plus ou moins longs pour s’approprier le métier » (p. 153). Lussi-Borer et Muller (2014) ont quant à eux montré un processus de « renormalisation » qui s’opère à travers le visionnement de vidéos de pairs. Les enseignants en visionnant ce type de vidéos sont amenés à questionner leurs propres normes et à les réviser au regard de leur efficacité en classe. Le visionnement de vidéos de soi agit ainsi comme un miroir de son propre enseignement (Zhang, Lundeborg, Koehler & Eberhardt, 2011) et il permet de faire émerger des réflexions relatives à sa propre pratique en classe. Il permet aux enseignants de « *se connaître et se reconnaître* » afin de pouvoir identifier les aspects de leur pratique professionnelle à améliorer (Leblanc, 2009) mais aussi afin de développer des capacités à observer des situations de classe (e.g., Sherin & van Es, 2009 ; Star & Strickland, 2008).

Peu d’études se sont intéressées aux effets de l’usage de vidéos de soi et de vidéos d’autrui dans le cadre d’un dispositif collectif de vidéo-formation pour des enseignants de différentes disciplines (Zhang et al., 2011). Pour ce qui est de la formation des enseignants d’EPS, seules les études de Guérin (2013a et 2013b) se sont intéressées à l’usage de vidéos de soi et d’autrui dans le cadre d’un dispositif collectif de vidéo-formation (avec des étudiants de master). Cette piste nous semble donc intéressante à explorer avec des étudiants de licence, un contexte non encore étudié.

9.8. Le choix des vidéos à utiliser en formation des enseignants

Les évolutions récentes et continues dans le domaine du développement technologique ont permis de produire de nouveaux types de vidéos en plus des vidéos « classiques ». Le développement de caméras miniaturisées et de caméras filmant à 360°, ou encore la démocratisation des logiciels de montage vidéo, ont permis la création et l’usage de nouveaux types de vidéos. Cinq grands types de production de vidéos semblent pouvoir se dégager : (1) des vidéos de type « embarqué », (2) des « hypervidéos », (3) des vidéos panoramiques ou à 360°, (4) des vidéos de type synchronisé (incrustation d’une vidéo dans une autre vidéo) et (5) des vidéos filmées à partir d’un drone.

Les avancées technologiques ont permis le développement et l’apparition de caméras miniaturisées comme la subcam (Lahlou, 1998) pour l’analyse du travail, facilitant ainsi la

production de vidéos de type embarqué. Les premières caméras de type embarqué se sont développées au début des années 60 mais leur taille restait assez imposante. C'est seulement à partir des années 2000, avec la miniaturisation des caméras et le développement des premières GoPro (à partir de 2004) que des études commencent à se développer en utilisant des caméras embarquées sur l'enseignant. Dans le cadre de la formation des enseignants, Sherin, Russ, Sherin & Colestock (2008) et Luna & Sherin (2017) ont mis en oeuvre un dispositif de type vidéo club basé sur l'usage de vidéos de type embarqué. Le dispositif d'enregistrement permettait aux enseignants d'enregistrer les moments qu'ils souhaitaient analyser. Leurs études ont permis de rendre compte que l'usage de ce type de vidéos permettait de mieux rendre compte des interactions enseignants/élèves. Dans le cadre de la formation des enseignants d'EPS, Baghurst (2016) a montré l'intérêt d'utiliser des vidéos de type embarqué afin d'évaluer l'action des enseignants en formation ; cet usage est actuellement en voie d'utilisation à destination des élèves (Andrieu, Burel & Paintendre, 2014). Cependant, Zouinar, Relieu, Salembier & Calvet (2004) ont mis à jour une limite à l'usage de ce type de matériel. En effet, l'utilisation de lunettes-caméra pour capter la zone du champ visuel sur laquelle l'utilisateur porte son attention à un instant donné pose le problème de l'orientation de la caméra. Il peut donc y avoir un écart entre l'orientation de la tête de l'individu et l'orientation de son regard. Cette limite a conduit Stürmer, Seidel, Müller, Häusler & Cortina (2017) à utiliser un dispositif de eye-tracking afin de rendre compte des processus attentionnels des enseignants lors de situations de classe.

L'usage de vidéos de type embarqué nous semble donc constituer un outil intéressant pour repérer et étudier les focalisations attentionnelles des enseignants, tout en étant conscient des limites que cela peut impliquer.

Un nouveau type de vidéos se développe en éducation et en formation des enseignants : les « hypervidéo » (Winkler, Ide & Herczeg, 2013). Ces vidéos ne constituent pas des vidéos « figées » mais elles offrent un support interactif car certaines zones de la vidéo possèdent des contenus additionnels (documents PDF, power-point) mais aussi des liens sur lesquels la personne qui visionne la vidéo peut cliquer (Figure 7). L'objectif selon Sauli, Cattaneo & Aprea (accepté) est de faire en sorte que les individus ne soient pas passifs face à une vidéo et qu'ils ne subissent pas le flot d'images et d'informations que peut apporter la vidéo ; il s'agit d'éviter ce que Schwan & Riemp (2002) appelle « couch potato attitude » (Schwan & Riemp, 2002) ou une « attitude de canapé-lit ». De plus, Cattaneo, Nguyen & Aprea (2016) ont montré que pour des enseignants en formation, l'usage d'hypervidéo permettait de rendre plus concret les

contenus abordés, d'associer plus facilement la théorie à la pratique, d'accroître la motivation et de soutenir la réflexion et l'analyse des pratiques professionnelles. A notre connaissance, aucune étude n'a été réalisée sur l'usage d'hypervidéo en formation des enseignants d'EPS.

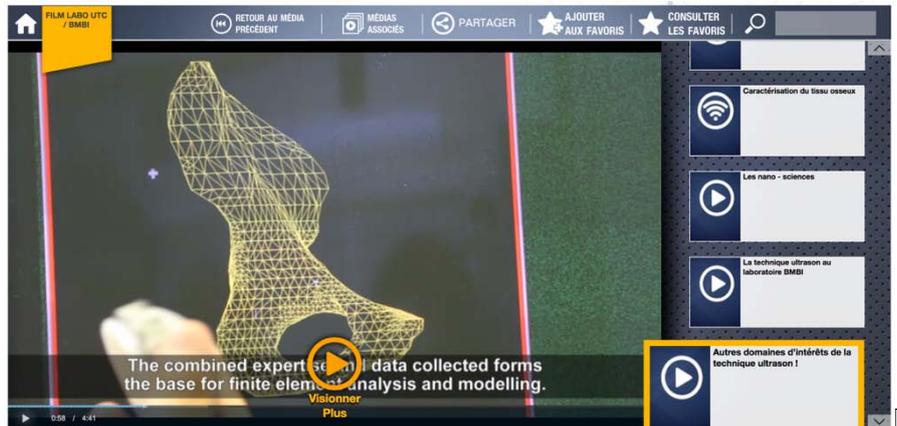


Figure 7 : Exemple d'hypervidéo tiré du site de l'Université Techniques de Compiègne³¹

Le développement récent des caméras à 360° (miniaturisation et facilité d'usage, Figure 8) a amené le développement de l'usage de ce type de vidéos dans le champ de l'éducation.



Figure 8 : Exemple de caméras 360° actuelles (Source Blog Paysages Numériques)³²

Si les premières études relatives à l'usage de vidéos panoramiques datent des années 90 (Peri & Nayar, 1997), la première étude sur l'usage de la vidéo à 360° avec des enseignants est relative au projet DIVER (Digital Interactive Video Exploration and Reflection). Ce projet dirigé par Roy Pea à l'université de Stanford est un système interactif d'exploration et de réflexion vidéo. Il permet d'explorer une situation de classe à partir d'une seule et même captation vidéo réalisée avec une caméra vidéo à 360° (Figure 9). Le dispositif est construit à partir de la captation de vidéos de situations de classe mais aussi d'un système d'annotation qui

³¹ <http://hypervideo.utc.fr/index.html?v=HOME>

³² <https://christophegazeau.wordpress.com/2015/06/08/lessor-des-videos-360-1-les-technologies-de-tournage-se-developpent/>

permet d'insérer des commentaires dans la vidéo afin de pouvoir échanger avec d'autres enseignants.



Figure 9 : Caméra 360° utilisée dans le projet DIVER (Source site fullview)³³

Les vidéos à 360° développées par Iris Connect, grâce à la caméra live view camera (Figure 10), permettent de mettre en place un dispositif de coaching live des enseignants. Via une oreillette, l'enseignant peut suivre les conseils d'un superviseur qui peut visualiser l'ensemble de la situation de classe grâce à une caméra filmant à 360°. Les images sont enregistrées en temps réel sur un espace dédié pour l'enseignant afin qu'il puisse re-visionner et analyser de façon autonome la vidéo.

³³ <http://www.fullview.com/technology.html>



Figure 10 : Caméra live view, Iris Connect³⁴

Dans une recherche portant sur l'amélioration des habiletés de présentation d'un exposé oral à l'Université chez des étudiants, Yamashita & Taira (2016) ont montré que des vidéos à 360° ont permis de rendre compte des interactions entre un auditoire et un présentateur. La caméra à 360° a permis d'enregistrer tous les aspects de la situation : le présentateur, le public, et les diapositives de présentation. Après avoir visionné les vidéos, les étudiants ont amélioré leurs présentations.

A notre connaissance peu d'étude ont été réalisées sur l'usage de vidéos à 360° dans la formation des enseignants d'EPS (Roche & Gal-Petitfaux, 2017) bien que certaines études se développent sur l'usage de ce type de vidéos pour l'apprentissage de pratiques physiques et sportives comme le Tai chi (Han, Chen, Zhong, Wang & Hung, 2017). Certaines vidéos de situations de classe à 360° sont disponibles en ligne (Figure 11) mais elles ne constituent pas encore une ressource pour la formation. L'usage de vidéos à 360° nous semble présenter un certain potentiel pour la formation des enseignants qu'il pourrait être intéressant d'étudier dans la formation des enseignants d'EPS, même si certaines études ont pu identifier une surcharge cognitive engendrée par le visionnement de ce type de vidéos (Lahlou, Nosulenko & Samoylenko, 2012).

³⁴ <http://www.irisconnect.com/us/products-and-services/video-technology/>



Figure 11 : Exemple de vidéo à 360 d'une leçon d'EPS (Source : youtube)³⁵

Les vidéos de type synchronisé ont été utilisées dans le cadre de certaines études portant sur la formation des enseignants (Marsh, Mitchell & Adamczyk, 2010 ; Veillard & Coppé, 2009). Par vidéos de type synchronisé, nous entendons des vidéos qui ont été synchronisées et incrustées l'une dans l'autre (incrustation d'une ou plusieurs vidéos dans une première vidéo, Figure 12), avec des dimensions identiques ou non.



Figure 12 : Exemple d'incrustation vidéo (Veillard & Coppé, 2009)

Veillard & Coppé (2009) ont eu recours à ce type de vidéos. Ils ont notamment utilisé deux vidéos, l'une de type plan large sur la classe et l'autre, de type plan large sur l'enseignant

³⁵ https://www.youtube.com/watch?list=PLf_5SaJu-WJQqAh2T3oxzik2i-Gpn2HCc&v=D_80tq5GMok

au tableau, afin de faciliter l'analyse de situations de classe par des étudiants. Ce type de vidéo peut constituer une ressource intéressante en formation des enseignants afin de proposer simultanément un visionnement de l'activité de l'enseignant et celui de l'activité de l'ensemble de la classe.

Les vidéos filmées avec un drone commencent à se développer dans le domaine de l'éducation. Par exemple, Ha (2012) a réalisé une expérimentation pédagogique afin de permettre aux élèves le visionnement de leur propre activité en EPS grâce à des vidéos tournées à l'aide d'un drone (Figure 13). Le visionnement des vidéos produites par ce type d'appareil permet notamment aux élèves d'être plus conscients des aspects tactiques, de mieux percevoir leurs placements et leur organisation collective. Les images filmées à partir d'un point haut permettent d'évaluer où chaque joueur se trouve au cours du déroulement du jeu. Ha (2012) souligne aussi que les élèves ont manifesté un intérêt fort quant à l'utilisation de ce type d'images pour analyser leur activité. Pour autant, peu d'études rendent compte de l'usage de ce type de vidéo afin de favoriser les apprentissages chez les élèves en EPS et, à notre connaissance, aucune étude n'a été réalisée sur l'usage de ce type de vidéo en formation des enseignants. Cela pourrait constituer une piste potentielle d'étude dans un futur, afin, par exemple, de rendre compte de l'usage de ce type de vidéos pour apprendre à des étudiants à organiser l'espace de travail durant une leçon d'EPS, mais aussi à visualiser l'activité de l'ensemble des élèves ainsi que l'organisation collective.



Figure 13 : Images filmées avec un drone (Source : Release the geek)³⁶

³⁶ <http://releasethegeek.com.au/use-ar-drones-education/>

10. Synthèse des points saillants de la revue de littérature

La revue de littérature relative à la vidéo-formation des enseignants d'EPS nous a permis de mettre en avant certains points relatifs :

- aux démarches de conception ;
- aux démarches de formation ;
- à la finalité du dispositif de vidéo-formation ;
- au public cible du dispositif de vidéo-formation ;
- aux formats de travail utilisés dans le cadre de la vidéo-formation en EPS ;
- aux ressources de formation utilisées dans les dispositifs de vidéo-formation pour apprendre à enseigner l'EPS.

10.1. Démarche de conception du dispositif de vidéo-formation

Parmi la pluralité des dispositifs de formation des enseignants qui ressortent de notre revue de littérature, nous avons retenu que :

- les dispositifs de vidéo-formation sont particulièrement propices pour aider des enseignants à comprendre la réalité des activités en classe : la vidéo constitue un moyen d'ancrer la réflexion et la formation dans le réel ;
- les dispositifs de type simultané favorisent et renforcent les liens théorie/pratique ;
- les dispositifs centrés « activité » et « expérience », et répondant à une conception multimodale continuée dans l'usage, permettent d'orienter la formation au plus près des préoccupations professionnelles des formés.

10.2. Les démarches de formation

La revue de littérature a permis d'identifier que, parmi les démarches de conception, celles de nature participative permettent de prendre en compte l'activité réelle des acteurs en formation afin d'adapter et réguler le processus de conception selon les besoins de formation exprimés par les formés. Ce type de démarche, répondant à une logique de conception continuée dans l'usage, s'oppose à une démarche de conception « cristallisant », figeant l'activité attendue du formé et ne prenant pas en compte l'évolution de ses besoins de formation.

10.3. Finalité du dispositif de vidéo-formation

La revue de littérature fait ressortir également que, parmi les dispositifs de vidéo-formation, divers objectifs peuvent être visés : corriger la motricité des élèves, acquérir des habiletés d'enseignement, développer sa réflexivité, ou apprendre à analyser une leçon. Cependant, peu d'étude se sont développées dans le cadre d'une approche centrée « activité » afin d'apprendre à réfléchir sur les moments-types d'une leçon d'EPS.

10.4. Public cible des dispositifs de vidéo-formation en EPS

La revue de littérature met en évidence des effets bénéfiques de la vidéo-formation sur le développement professionnel des étudiants de licence (undergraduate) :

- l'usage de la vidéo permet d'améliorer de façon significative la qualité de l'évaluation des habiletés motrices par les étudiants (Ignico, 1995) ;
- les feedback fournis par le formateur et les pairs, par exemple à travers des annotations en ligne (MAT) de vidéos, sont très appréciés par les étudiants en EPS (Colasante, 2011) ;
- l'étude de Le Gall & Wane (2014) pointe que l'usage de la vidéo (mais aussi des TICE) contribue à enrichir la réflexion des futurs enseignants sur leur pratique de classe en voie de construction.

Cependant, à notre connaissance aucune étude a cherché à analyser les effets de dispositifs de vidéo-formation destinés à des étudiants de niveau L3 en EPS pour développer leur capacité à analyser l'activité de l'enseignant et des élèves en situation de classe

10.5. Les formats de travail utilisés dans le cadre de la vidéo-formation en EPS

La revue de littérature a mis en avant l'intérêt de certains formats de travail, notamment que :

- Les formes de travail favorisant les interactions entre pairs sont des aspects importants de la démarche de conception des dispositifs de vidéo-formation ;
- Les pairs ont un rôle important à jouer dans la formation des enseignants pour favoriser le développement de la réflexivité.

10.6. Ressources de formation utilisées dans les dispositifs de vidéo-formation en EPS

D'après la revue de littérature, la vidéo est utilisée depuis longtemps dans la formation des enseignants d'EPS :

- Mais peu d'études portent sur l'usage du visionnement de différents types de vidéos dans la formation des enseignants et de façon plus précise, très rares dans le cadre de la formation d'étudiants L3 Education et Motricité ;
- Peu d'études portent sur les effets du visionnement de différents « plans » vidéo (synchronisé, 360,...) ;
- L'introduction de vidéos de soi, ou d'autres enseignants dont le niveau de pratique peut sembler inatteignable, peut parfois bloquer l'analyse et l'engagement des formés, nécessitant alors des conditions particulières pour les introduire en formation.

11. Objectif de la thèse, questions de recherche et objets d'étude

Notre étude vise à concevoir et mettre en oeuvre un dispositif collectif multimodal de formation afin de susciter chez des étudiants de 3^{ème} année de licence Education et Motricité (L3EM) en STAPS, un développement professionnel portant sur leur capacité à analyser et comprendre l'activité en classe de l'enseignant et des élèves, à l'échelle de la leçon d'Education physique et sportive (EPS).

Plus précisément, elle cherche à répondre aux questions de recherche suivantes :

Question n°1 : Comment les étudiants de 3^e année de licence vivent leur activité d'enseignement lorsqu'ils interviennent en classe durant leur stage de pré-professionnalisation : Quels sont les moments d'expérience les plus marquants pour eux lorsqu'ils conduisent une leçon d'EPS ? Quelles sont les dimensions vécues de cette activité en classe ?

Question n°2 : Comment concevoir un dispositif multimodal au plus près de cette expérience de leçon vécue en stage, afin de proposer des ressources de formation répondant aux préoccupations des étudiants ?

Question n°3 : Quel rôle d'artefact cognitif joue chacune des ressources introduites dans le dispositif de formation (vidéos de classe, photos de situations de classe, documents écrits, formats individuels et/ou collectifs de travail entre les étudiants) ? En particulier, quel est le potentiel formatif a) des ressources matérielles et b) des pairs, pour développer la

réflexivité des étudiants à propos de l'activité d'intervention de l'enseignant d'EPS et de l'activité des élèves en situation de classe ?

Question n°4 : Comment faire évoluer les ressources de formation à partir de la dynamique de transformation de l'expérience que vivent les étudiants au cours du dispositif de formation ?

Pour répondre à ces questions de recherche, nous retiendrons deux objets d'étude :

Objet d'étude n°1 : notre premier objet d'étude est centré sur l'activité individuelle-sociale déployée par les formés, leur expérience vécue et son évolution, lorsqu'ils sont confrontés aux différentes ressources du dispositif de formation (vidéos de classe, documents écrits, photos, formats de travail). Nous nous attacherons pour cela à rendre compte des préoccupations qui animent les étudiants en formation, ainsi que les perceptions, émotions et connaissances qu'ils mobilisent/construisent, lorsqu'ils sont engagés dans le dispositif de formation ;

Objet d'étude n°2 : notre deuxième objet d'étude est centré sur le processus de conception du dispositif, tant au plan des ressources que de leur scénarisation. Nous chercherons à concevoir un dispositif de vidéo-formation et son évolution, en s'appuyant sur l'expérience vécue des étudiants à chaque étape de cette évolution. Nous étudierons plus particulièrement (a) les liens de complémentarité entre les ressources, (b) les conditions de leur introduction dans le dispositif, (c) les effets de formation induits par l'usage des ressources, et (d) les effets de cet usage sur le processus de (re)conception du dispositif.

Notre travail visera donc à articuler un objet « analyse de l'activité et de l'expérience » et un objet « conception d'un dispositif de formation et de ses évolutions », en nous inscrivant dans une démarche de conception continuée dans l'usage (Béguin & Cerf, 2004 ; Cèbe & Goigoux, 2012). La Figure 14 schématise cette dynamique articulant l'évolution des étapes de conception du dispositif (*i.e.*, versions v1, v2, etc.) et l'évolution de l'activité des étudiants en formation.

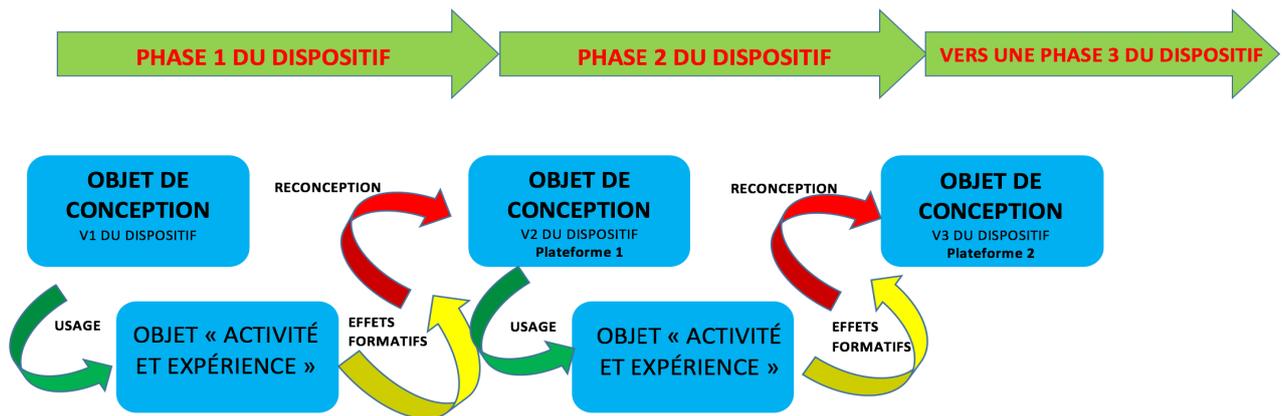


Figure 14 : Articulation des deux objets d'étude centrés sur l'analyse de l'« activité/expérience des formés » et l'analyse de l'« activité de conception » au cours du dispositif de formation

PARTIE 3 : Cadre théorique

1. Le programme de recherche « Cours d'Action »

Notre étude se situe dans le cadre du programme de recherche empirique et technologique du cours d'action (Theureau, 1992, 2004, 2006, 2009). Ce programme de recherche implique « une relation étroite entre un certain mode de connaissance de l'activité humaine conçue d'une certaine façon et un certain mode de conception des situations dans lesquelles se développe cette activité » (Theureau 2006, p. 13). Deux visées sont donc poursuivies à travers notre recherche : a) une visée épistémique cherchant à mieux comprendre les formes d'activité déployées par des acteurs engagés dans une situation de vidéoformation et b) une visée de conception technologique d'un dispositif de vidéoformation orienté activité.

1.1. La notion de programme de recherche

Les travaux de Lakatos (1970, 1994) ont permis de définir la notion de programme de recherche. L'originalité de ces travaux est de se centrer non pas sur l'analyse des théories mais sur l'analyse de groupes de théories organisés autour de règles, d'hypothèses communes et irréfutables. Un programme de recherche repose sur un noyau dur (hypothèses irréfutables) constitué d'un nombre restreint de postulats, qui détermine la définition des objets théoriques et d'étude ainsi que des hypothèses auxiliaires qui sont réfutables : « *le programme est constitué de règles méthodologiques : certaines nous indiquent les sentiers de recherche à éviter (heuristique négative), et d'autres les sentiers à suivre (heuristique positive)* » (« *The programme consists of methodological rules: some tell us what paths of research to avoid (negative heuristic), and others what paths to pursue (positive heuristic)* », Lakatos (1970), p. 132). L'heuristique négative correspond au « noyau dur » du programme de recherche, il incarne les hypothèses empiriquement irréfutables des scientifiques appartenant au programme de recherche. Il représente un ensemble d'hypothèses dont la validation ou la remise en cause est interdite par l'heuristique négative. L'heuristique positive permet la mise en place d'une « ceinture protectrice » autour du noyau dur et c'est « *cette ceinture protectrice des hypothèses auxiliaires qui supporte les assauts des tests et qui est ajustée et réajustée, ou même complètement remplacée, pour défendre le noyau ainsi endurci* » (« *It is this protective belt of auxiliary hypotheses which has to bear the brunt of tests and get adjusted and re-adjusted, or even completely replaced, to defend the thus-hardened core* », Lakatos (1970), p. 133). Un

programme de recherche se base donc sur des hypothèses irréfutables, constitutives du noyau dur et des hypothèses réfutables qui permettent le développement, l'évolution du programme de recherche (Figure 15).

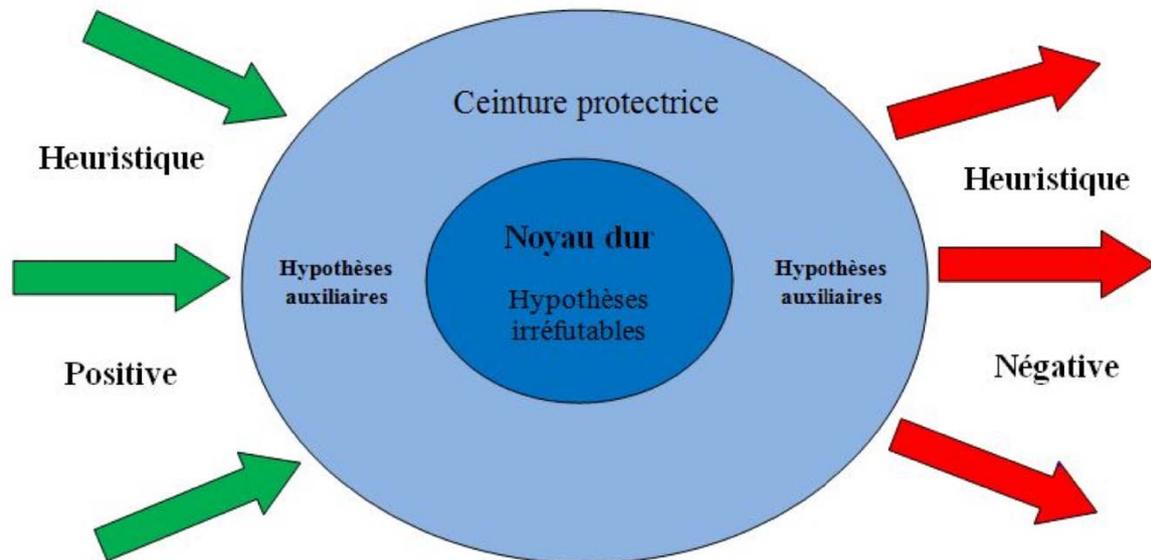


Figure 15 : Modélisation d'un programme de recherche (Lakatos, 1970)

La disparition des hypothèses auxiliaires réfutées et leur remplacement par de nouvelles hypothèses jouent un rôle central dans la pérennité des programmes de recherche amenant à qualifier un programme de « théoriquement progressif ». L'évolution d'un programme de recherche repose alors sur l'évolution de la ceinture protectrice à travers sa capacité à produire de nouvelles théories ou de nouveaux systèmes de compréhension d'un phénomène étudié (ici, l'activité humaine dans une situation sociale particulière de vidéoformation).

1.2. Le programme empirique du cours d'action

Nos travaux s'inscrivent dans le programme de recherche empirique du « Cours d'Action » (Theureau, 1992, 2006, 2009, 2010) en anthropologie cognitive. Ce programme de recherche s'est construit à partir d'emprunts multiples parmi lesquels : la phénoménologie (Merleau-Ponty, 1962 ; Sartre, 1960), l'énaction (Maturana & Varela, 1994 ; Varela, 1989 ; Varela, Thompson, & Rosch, 1993), l'anthropologie ou l'ethnographie cognitive (Hutchins, 1995 ; Lave, 1988 ; Suchman, 1987), et l'ergonomie de langue française (Amalberti, de Montmolin, & Theureau, 1991 ; Daniellou, 2005, 1996 ; Wisner, 1995). Ce programme de recherche

empirique se présente actuellement comme un programme de recherche sur l'activité humaine dont certaines spécifications participent à la formation de programmes de recherche empiriques et technologiques dans des domaines variés, tels que l'éducation, la formation, le travail social, le sport, l'enseignement et l'apprentissage scolaires (Gal-Petitfaux Sève, Cizeron & Adé, 2010 ; Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève & Trohel, 2013).

Aussi, au delà des particularités disciplinaires, un certain nombre d'hypothèses constituent le noyau dur de ce programme de recherche du Cours d'Action, c'est-à-dire les hypothèses ontologiques dans lesquelles vont s'inscrire nos recherches : a) l'hypothèse de l'action située, b) l'hypothèse de l'autopoïèse et de l'énaction, c) l'hypothèse de la conscience pré-réflexive, d) l'hypothèse de la cognition incarnée, e) l'hypothèse de la typicalité dans l'activité et l'expérience humaine.

1.2.1. L'action humaine comme située

En 1979, Dreyfus (1979) apporte une critique aux visions en cours à l'époque qui envisagent le fonctionnement de l'intelligence humaine selon une vision informatique. Deux approches se dégagent à cette époque : une qui considère l'homme comme un système symbolique de traitement de l'information, et une seconde qui se réfère à l'Intelligence Artificielle pour analyser le fonctionnement cognitif humain. Ces approches se réfèrent au « paradigme cognitiviste ». Dreyfus (1979) propose une approche différente qui accorde une place au rôle du corps dans l'exercice de l'intelligence », et aussi une importance à la situation et à la façon dont elle organise l'activité de l'individu. Ces travaux sont à l'origine des travaux de Suchman (1987) et de sa théorie de l'action située (ibidem), qui initie « l'hypothèse de la cognition (ou action) située comme alternative à celle de l'homme comme système symbolique de traitement de l'information » (Theureau, 2004, p. 14)

Cette théorie de l'action située prend son origine dans l'ethnographie et l'anthropologie sociale et culturelle. Elle met l'accent sur l'activité humaine, sa réalisation concrète, et postule une co-détermination action-situation : l'action de l'individu influence la situation et en retour cette dernière influence l'action de l'individu, selon une dynamique de couplage circulaire. De plus, comme l'acteur est toujours un individu situé et engagé dans un environnement, l'action (individuelle ou collective) est toujours spatialement, temporellement, socialement et culturellement située. Ainsi, l'expression action située signifie que « *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).

En conséquence, pour comprendre l'activité déployée par des étudiants engagés dans un dispositif de vidéo-formation à finalité professionnelle, il conviendra de l'étudier *in situ*, en tenant compte des conditions environnementales dans lesquelles elle s'inscrit.

1.2.2. L'autonomie de l'action : l'hypothèse de l'autopoïèse et de l'énaction

La théorie du Cours d'Action s'inspire de la théorie de l'autopoïèse et de l'énaction (Maturana & Varela, 1994 ; Varela, 1989 ; Varela, Thompson & Rosch, 1993), notamment de l'idée que l'action est autonome et possède des propriétés d'auto-organisation.

Tout organisme vivant, quel que soit son niveau d'organisation (la cellule, l'individu, le collectif) est un système complexe autonome ou autopoïétique, c'est-à-dire répondant à la propriété de se produire lui-même. Selon Varela (1989, p. 45) : *« Un système autopoïétique est organisé comme un réseau de processus de production de composants qui (a) régénèrent continuellement par leurs transformations et leurs interactions le réseau qui les a produits, et qui (b) constituent le système en tant qu'unité concrète dans l'espace où il existe, en spécifiant le domaine topologique où il se réalise comme réseau. Il s'ensuit qu'une machine autopoïétique engendre et spécifie continuellement sa propre organisation. Elle accomplit ce processus incessant de remplacement de ses composants, parce qu'elle est continuellement soumise à des perturbations externes, et constamment forcée de compenser ces perturbations. Ainsi, une machine autopoïétique est un système à relations stables dont l'invariant fondamental est sa propre organisation (le réseau de relations qui la définit) »*.

La cognition constitue elle aussi un système autonome opérationnellement clos, l'autonomie renvoyant à l'asymétrie des relations acteur-environnement. Elle émerge du couplage dynamique entre l'acteur et son environnement, ou couplage structurel (Varela, 1989). Elle est conçue comme étant co-déterminée par l'acteur et son environnement physique, social et culturel, à chaque instant du déroulement de l'activité. Ce couplage entre l'acteur et son environnement constitue toujours un couplage structurel asymétrique (Varela, 1989). Il est asymétrique au sens où c'est l'acteur qui spécifie seulement ce qui est pertinent pour lui, de son point de vue, à l'instant considéré c'est-à-dire qui construit son monde propre perçu subjectivement : *« l'acteur interagit seulement avec ce qui, à chaque instant et dans son environnement, est source de perturbations pour son organisation interne. Il interagit donc avec un environnement signifiant à l'émergence duquel il a lui-même contribué, à partir de*

l'histoire de ses propres interactions avec cet environnement jusqu'à l'instant précédent » (Theureau, 2006, p. 39).

Ainsi, toute activité humaine possède des propriétés d'auto-organisation et repose sur un couplage structurel acteur-environnement que nous chercherons à étudier dans le cadre d'un dispositif de vidéoformation.

1.2.3. La conscience pré-réflexive

Le postulat de conscience pré-réflexive caractérise l'idée que l'activité humaine a du sens pour l'acteur, ou plutôt qu'elle prend un sens en même temps que l'acteur la produit. L'activité s'accompagne d'un vécu significatif donnant lieu pour une part à une expérience, qui correspond à ce que l'on désigne habituellement par conscience (Theureau, 1992, 2006, 2009). La notion d'expérience est précisée avec le concept de conscience pré-réflexive qui caractérise une modalité particulière de vécu, constitutive de l'activité (Sartre, 1960). Cette présence de l'acteur à son activité, c'est-à-dire sa conscience immanente à l'action, est l'expérience partielle de son couplage structurel (Varela, 1989), que Theureau (2006) caractérise comme son « effet de surface ». Cette notion signifie qu'il ne s'agit ni d'un effet dans l'environnement (ou effet extrinsèque distinct de l'activité), ni d'une activité autre (la conscience pré-réflexive étant consubstantielle à l'activité) comme dans le cas d'une prise de conscience qui suppose un arrêt de l'action en cours et une nouvelle action prenant la première comme objet de réflexion. La prise de conscience est une action délimitable et repérable dans le continuum d'activité de l'acteur qui s'accompagne potentiellement d'une conscience pré-réflexive (faire l'expérience que l'on est en train de prendre conscience d'une action passée). L'activité est à chaque instant accompagnée d'une conscience pré-réflexive qui ne se surajoute pas mais qui est consubstantielle de l'activité (Goudeaux, Stroumza, & Durand, 2008 ; Theureau, 2006).

L'accès à la conscience pré-réflexive, celle que l'acteur engage dans l'action en train de se faire (*i.e.*, l'expérience) est possible, selon Theureau (2010), dans la mesure où un acteur peut à chaque instant, moyennant la réunion de conditions favorables (méthodologiques et éthiques) montrer, mimer, simuler, raconter et commenter son activité à un observateur-interlocuteur. Cet effet de surface est constitutif, c'est-à-dire que sa transformation par une prise de conscience à un instant donné transforme l'activité qui suit cet instant. Lorsque cette possibilité d'atteindre la conscience pré-réflexive est actualisée, lors d'un entretien d'autoconfrontation notamment, on parle alors d'expression de la conscience pré-réflexive. Ainsi, les données produites par cette expression de la conscience pré-réflexive permettent de

connaître l'activité d'un acteur de l'intérieur tout en respectant l'asymétrie de l'interaction du sujet avec l'environnement.

En résumé, la conscience pré-réflexive est considérée comme une composante de l'activité qui est a) continue (l'acteur y accède potentiellement à chaque instant), b) concomitante (elle n'interrompt pas le flux de l'activité), c) partielle (toute l'activité ne fait pas expérience) et d) qui est exprimable (dans les conditions favorables que nous évoquerons ensuite dans la partie Méthodologie) (Durand, 2008). C'est ce niveau pré-réflexif constitutif de l'activité et qui caractérise cette modalité particulière qu'est le vécu (l'expérience vécue), que nous chercherons à étudier dans le cadre d'un dispositif de vidéoformation. Il s'agit de la familiarité de l'acteur à lui-même et de « sa présence à soi » en continu, qui accompagnent le flux de son activité en situation de vidéoformation.

1.2.4. L'action repose sur une cognition incarnée

In situ l'action est une construction de significations, ce qui signifie qu'elle manifeste à chaque instant des connaissances acquises et en construit de nouvelles. Ces connaissances se construisent dans - et par - l'action, et sont de ce fait incarnées au sens où elles émergent de l'action. Leur caractère incarné s'explique aussi par le fait qu'elles sont mobilisées dans l'activité selon une efficacité pratique *in situ*. Pour Varela, Thompson & Rosch (1993, p. 234) « la cognition dépend des types d'expériences qui découlent du fait d'avoir un corps doté de diverses capacités sensori-motrices » et « ces capacités individuelles sensori-motrices s'inscrivent elles-mêmes dans un contexte biologique, psychologique et culturel plus large ». Ainsi, la cognition, c'est-à-dire la conscience pré-réflexive (Theureau, 2006), est énoncée de l'activité corporelle et de son fonctionnement biologique. Elle se produit dans l'interaction sensori-motrice constante de l'acteur avec son environnement et elle est inséparable des dimensions sensori-motrices, perceptives et émotionnelles du corps agissant. Elle est définie comme l'effet de surface de la dynamique du couplage structurel entre l'acteur et son environnement (Theureau, 2006). Parce que l'action prend racine dans le corps, l'expérience est alors un accomplissement corporel qui porte les propriétés de ce corps en action (Biache & Gal-Petitfaux, 2012).

Cette action, dite incarnée, s'organise *in situ* dans l'interaction concrète avec l'environnement (objets, autrui) et ce couplage action-situation reste médié par la perception (Gibson, 1979). Dire que l'expérience est corporelle et que les connaissances sont incarnées ne signifie pas seulement qu'elles sont construites par l'interaction (Wortham, 2001) et par la

médiation du corps, mais aussi par la médiation d'artefacts (humains et non humains). Nous reviendrons sur le rôle des objets matériels comme artefacts cognitifs, dans la partie 2.

1.2.5. L'hypothèse de la typicalité dans l'activité et l'expérience humaines

Pour Schütz (1998), la connaissance pour agir dans une situation, se typicalise : elle est mobilisée ou construite par l'acteur à partir d'expériences qu'il a accumulées et dont il dégage des régularités. Pour l'auteur, la « typification » est au fondement de la connaissance humaine et indissociable de l'être au monde. Ainsi : « *toute typification est relative à un problème quelconque : il n'y a pas de type en général mais seulement des types qui comportent un "index" désignant un problème* » (Schütz, 1998, p. 117). Theureau (2004) à l'instar de Schütz, considère la typification comme une notion dynamique liée à l'activité située. La notion de type (Rosch, 1978) correspond à la capacité de l'esprit humain à simplifier le réel et à le catégoriser.

Dans le cadre du programme de recherche du cours d'action, cette notion a connu de nombreux développements (*e.g.*, Saury & Rossard, 2005) appliqués à l'analyse du travail enseignant et à la formation. Ainsi, la notion d'expérience-type a conduit les études menées dans ce programme de recherche, à identifier des émotions-types, savoirs-types, préoccupations-types, perceptions-types, actions-types ou « couplages-archétypes », pour documenter l'activité et l'expérience humaines. La mise à jour de couplages archétypes entre l'individu et la situation dans le champ de la formation est particulièrement intéressant : elle permet d'orienter les choix de formation (objectifs, dispositifs, ressources) à partir des traits typiques de l'activité et l'expérience, en cours, des formés. Dans cette logique, le développement de la plateforme Néopass@ction repose sur cette idée de typicalité : cette plateforme propose des vignettes vidéos représentant des activités typiques, une activité typique étant définie comme « *activité composée d'actions similaires (pour une personne ou un groupe de personnes), reposant sur des caractéristiques semblables et employées dans une même famille de situations professionnelles* » (Glossaire de la plateforme Néopass@ction). Ces activités typiques structurent « *l'espace de formation sur la base de couplages activité-situation professionnelle typiques qui ont été repérés comme récurrents chez un nombre important d'enseignants débutants* » (Ria & Leblanc, 2011, p. 156).

Notre étude s'inscrit dans cette approche en proposant des ressources centrées sur l'activité typique des enseignants d'EPS. Cette notion de typicalité nous permet de montrer qu'à partir d'études de cas, il est possible d'envisager un certain degré de genericité afin de

dégager des activités typiques produites par des étudiants engagés dans un dispositif de vidéoformation.

1.3. Le programme technologique du cours d'action

Dans le cadre de notre recherche, nous adoptons les critères de scientificité définis par Theureau (2006) et repris par Durand (2008), et qui explicitent les propositions de Lakatos (1970, 1994) : a) « littéralisation de l'empirique », c'est-à-dire modéliser l'activité et l'expérience humaine, ainsi que les processus liés à leurs dynamiques respectives, b) « réfutabilité », et c) « une relation organique (ou de détermination réciproque) avec une technique ». Ce dernier point implique donc un positionnement de la recherche par rapport à la technique et la technologie. Theureau (2006) envisage cet aspect dans la perspective de l'anthropologie et de l'ergonomie cognitive, c'est-à-dire dans une visée de conception de situations travail orientées vers la performance par exemple. Il définit dans ce cadre des critères de validité à savoir : « efficacité technico-organisationnelle-culturelle », « relation organique avec une (ou plusieurs) science(s) empirique(s) », et une relation à des valeurs explicites (Theureau, 2009). Dans le cadre de la formation d'étudiants engagés dans un dispositif de vidéoformation, la visée technologique concerne la conception d'artefacts destinés à favoriser l'apprentissage/développement, et s'organise en un programme technologique de formation et plus précisément un programme technologique de vidéoformation (Flandin & Ria, 2014 ; Guérin, 2013 ; Leblanc, 2014; Leblanc & Sève, 2012 ; Ria, 2009 ; Serres & Ria, 2007 ; Serres, Ria & Adé, 2004).

Il demeure important de souligner que le programme technologique ne dérive pas de recherches qui seraient situées en amont, il ne se réduit pas à une logique applicationniste de connaissances ou à la résolution de problèmes pratiques mais dépasse ces aspects. Durand (2008) parle de « relation organique » (p. 98) entre programme technologique et programme empirique. Outre la résolution de problèmes pratiques, le programme technologique a une fonction de validation et d'invalidation des hypothèses issues des programmes scientifiques, et contribue à la génération de nouvelles hypothèses. Pour résumer, il existe une « *articulation [qui] spécifie un rapport de co-définition ou de détermination réciproque entre programmes scientifique et technologique, qui sont en lien de cohérence logique et fonctionnelle, et se fécondent mutuellement tout en étant dotés d'une autonomie relative* » (Durand, 2008, p. 98).

Notre étude s'inscrit dans un programme technologique, articulé avec un programme empirique, à travers la conception d'un dispositif collectif de vidéoformation centré sur

l'expérience vécue des individus engagés dans ce dispositif. Notre programme de recherche est qualifié de « technologique » dans la mesure où il ne se réduit pas à la mise en oeuvre et à la réalisation de formations basées sur des outils, ou sur l'application de connaissances, mais bien à la conception d'outils innovants susceptibles d'initier un apprentissage/développement individuel et collectif.

2. La matérialité des situations comme artefact

2.1. Cognition située et cognition distribuée

Les travaux de Suchman (1987) ont contribué à initier la réflexion sur une approche située de l'action mais aussi de la cognition, qui sera reprise et développée par Norman (1993) et Hutchins (1995) sous l'expression « cognition située et distribuée ». Ce paradigme s'appuie sur l'idée que les connaissances sont « enactées » de l'action, c'est-à-dire enchâssées et produites par elle (Varela, 1989 ; Varela, Thompson & Rosch, 1993). Le courant de recherche de « l'action ou cognition située » étudie précisément l'interaction entre l'acteur humain et son environnement, en cherchant à rendre compte du caractère situé et culturel de la cognition humaine. Le concept de cognition « située » et « distribuée » qualifie un processus d'inscription de l'action dans un environnement culturel composé d'artefacts symboliques et physiques, donnant à la cognition la particularité d'être « située » à la fois dans « la tête » des individus et à la fois « dans les ressources de l'environnement » (Norman, 1993). Cette approche interactionnelle de l'action et situationnelle de la rationalité (Conein, 1998) est développée à l'occasion d'un champ étendu d'études portant sur des tâches quotidiennes, profanes ou professionnelles, qui utilisent des matériaux ou des outillages. Conein (1994) souligne que la distribution de la cognition est présentée (dans cette approche de la cognition située) comme impliquant deux versants : a) un versant écologique dans lequel les processus cognitifs se distribuent entre un (ou plusieurs) individus et des artefacts (matériels ou symboliques) et b) un versant social où les processus cognitifs se distribuent entre plusieurs individus se coordonnant au sein d'une même situation. Hutchins (1995) définit quant à lui la cognition comme étant socialement distribuée. Il met l'accent sur l'aspect écologique, collectif et culturel de l'activité. Il considère l'activité comme l'intersection de trois sortes de processus culturels : l'activité comme interaction entre les acteurs, et entre eux et le monde matériel ; l'activité comme développement du collectif ; et l'activité comme développement de la culture du métier. Hutchins envisage le collectif comme un réseau connexionniste d'où émerge une représentation distribuée entre les acteurs et les artefacts.

Aussi, rendre compte de la cognition d'un individu dans un collectif (le collectif d'étudiants en situation de vidéoformation dans notre étude), nécessite de prendre en compte les interactions entre les individus et les artefacts, ou entre les individus entre eux.

2.2. Une approche située des artefacts

La matérialité de la situation dans laquelle s'inscrit l'activité joue un rôle d'artefact (Norman, 1993) : grâce à ses propriétés, il participe à structurer des dimensions de l'activité des utilisateurs. Un artefact est un outil ou dispositif naturel ou artificiel, qui offre un ensemble de ressources pour organiser et exécuter des actions humaines. Il peut être utilisé pour pallier l'absence d'objets dont on a besoin pour agir, et pour assister les performances de l'action : on parle alors de « simple » artefact. L'artefact cognitif (Norman, 1993) se distingue d'un simple artefact du fait que sa relation à l'action ou à l'état de la situation qu'il symbolise est cachée, indirecte, et qu'il aide – ou favorise l'émergence de - la cognition utile à l'action : un volant, par exemple, est un artefact avec lequel on interagit directement et dont les changements de position permettent des inférences précises sur la direction de la voiture (Millerand, 2003). Les artefacts cognitifs, en revanche, symbolisent des états du monde qu'il est nécessaire de décoder, et agir sur eux n'a pas nécessairement des conséquences visibles ou immédiates. Norman (1993, p. 18) définit « *un artefact cognitif est un outil artificiel conçu pour conserver, exposer et traiter l'information dans le but de satisfaire une fonction représentationnelle. Il augmente nos capacités cognitives* » (p.18-19). A travers son interface, l'artefact permet de seconder l'action et les fonctions cognitives qui lui sont afférentes. Norman (1993) montre qu'un artefact joue un rôle dans la sensibilité perceptive : par ses propriétés physiques, il rend certains indices plus saillants, simplifie le contexte pour mieux orienter la perception. Il facilite l'interprétation des événements qui se produisent et guide l'exécution d'une action.

Ainsi, les propriétés physiques d'un artefact tel qu'un dispositif de vidéoformation, facilitent certaines opérations cognitives, et amplifient de ce fait les ressources pour l'action, en constituant « une interface pour l'action et la perception dans un environnement » (Dessus, Arnoux & Blet, 2008, p. 3). Toutefois, même si les propriétés des dispositifs techniques jouent un rôle dans la façon dont les individus explorent un environnement et développent des activités cognitives et perceptives à partir de cette exploration, cette approche anthropo-cognitive des artefacts (Conein et Jacopin, 1993 ; Theureau, 1992) souligne que les propriétés structurantes de l'artefact n'existent pas en elles-mêmes mais qu'elles émergent à partir de l'action que l'individu exerce « sur » et « avec » l'artefact. Il convient donc de s'intéresser au couplage

acteur-artefact et d'analyser l'activité que l'individu accomplit quand il est confronté à l'artefact pour déceler les opérations cognitives et perceptives qui émergent de ce couplage et qui, en retour, participent à structurer la dynamique de ce couplage. Norman (1993) parle d'environnement « intelligent » pour désigner le fait qu'une partie de nos ressources cognitives est déposée dans l'environnement. En référence à l'approche écologique, et notamment aux travaux de Gibson (1986) sur la perception visuelle, les artefacts présentent des affordances, c'est-à-dire des offres ou opportunités d'action. L'action – et la cognition - ne peuvent donc être étudiées séparément de l'environnement dans lequel elles s'enracinent et dont elles portent l'empreinte (Hutchins, 1995).

2.3. Artefact et appropriation

Analyser le couplage individu/artefact consiste à étudier le processus d'appropriation de l'artefact par l'acteur. Trois courants se sont intéressés au processus d'appropriation d'un artefact (Poizat, 2014) : a) l'approche instrumentale, b) l'approche socio-culturelle du développement, c) l'approche anthropo-phénoménologique et incarnée, dans laquelle est conduite notre étude.

L'approche instrumentale (Rabardel, 1995) s'intéresse aux transformations opérées par l'usage d'un outil, caractérisées en termes de « genèses instrumentales ». Une genèse instrumentale rend compte d'une part, d'une transformation du sujet par l'assimilation de nouveaux artefacts aux schèmes d'utilisation que le sujet possède déjà, ainsi que l'accommodation de ses schèmes aux nouveaux artefacts (processus d'instrumentation) ; et d'autre part, d'une transformation de l'artefact, par l'enrichissement de ses propriétés par le sujet qui lui donne un statut de moyen pour son action (processus d'instrumentalisation). Cette approche propose une théorie développementale de l'activité instrumentée, permettant de rendre compte de l'appropriation des artefacts aussi bien matériels que symboliques (*e.g.*, règles, prescriptions).

L'approche socio-culturelle du développement (Rogoff, 1995) remet en question l'existence d'une frontière entre intérieur et extérieur (artefact), telle que le propose l'approche précédente : les individus ne se contentent pas d'internaliser des connaissances socialement construites ou des usages de l'artefact socialement construits mais s'engagent dans un processus constructif dans lequel les usages de l'artefact et l'apprenant sont réciproquement transformés.

L'approche anthropo-phénoménologique et incarnée (Poizat, 2014 ; Theureau, 2011) est une approche holistique, prenant en compte les aspects corporels, expérientiels, cognitifs et culturels impliqués dans les processus d'appropriation. Cette approche s'intéresse à

l'appropriation d'artefacts aussi bien matériels que symboliques. Elle se focalise sur le couplage individu-environnement : elle considère le caractère indissociable de l'individu et de l'environnement dans lequel son action se déroule, et cherche à rendre compte des dimensions situées et énoncées de l'action. Pour Theureau (2011), l'appropriation d'un artefact est un processus basé sur une triple intégration progressive de l'artefact par l'acteur :

a) une intégration au monde propre de l'acteur : elle consiste en un changement de statut de l'artefact qui devient signifiant pour l'acteur au regard de son expérience. Dans la relation asymétrique qu'entretient l'acteur avec son environnement, l'artefact est intégré par l'acteur quand il perturbe et façonne la réponse qu'il peut apporter à cette perturbation, en fonction de son vécu antérieur ; cette réponse transforme conjointement l'organisation interne de l'acteur et l'environnement ;

b) une intégration à son corps propre : elle signifie une in-corporation, basée sur des changements expérientiels de l'artefact pour l'acteur. Au cours de l'usage que l'acteur fait de l'artefact, ce dernier lui procure de nouvelles expériences ; il devient progressivement « transparent » à l'acteur qui parvient à voir, percevoir, ressentir, agir, comprendre différemment à travers l'artefact comme s'il faisait partie de lui-même ;

c) une intégration à la culture propre de l'acteur, ou in-culturation : elle renvoie à la transformation d'un artefact en un élément de la culture d'action de l'acteur : la culture propre repose à la fois sur la culture partagée par le collectif auquel appartient l'acteur et qui se définit par la pratique commune, et sur l'héritage propre à chaque individu. L'usage d'un artefact va donc donner lieu à la création de significations à travers des relations asymétriques entre l'artefact et l'acteur (dépendantes du vécu de l'individu) permettant la constitution d'une culture partagée.

Pour notre étude, qui est conduite dans le cadre du programme de recherche du cours d'action en anthropologie cognitive, nous adopterons l'approche anthropo-phénoménologique et incarnée, pour étudier le couplage individu/artefact et éclairer, notamment, l'appropriation d'un dispositif de vidéoformation par des étudiants.

3. L'activité individuelle-sociale et sociale-individuelle

La manière dont l'acteur construit son propre monde subjectif est liée à la manière dont il prend en compte la matérialité des situations, mais aussi les autres acteurs en présence. Cet aspect constitue une dimension importante à considérer dans le cadre de notre étude car le

dispositif que nous étudions est un dispositif collectif de formation. La théorie du cours d'action pose l'action individuelle comme étant toujours « individuelle-sociale » en raison du fait qu'elle est ontologiquement conçue comme à la fois individuelle et en relation constitutive avec autrui (Theureau, 2006) et qu'autrui appartient au couplage structurel de tout acteur (Theureau, 2006). Le niveau individuel et le niveau social de l'activité et de la cognition sont mutuellement constitutifs. Qu'elle soit individuelle ou inscrite dans un collectif d'acteurs, l'activité d'un acteur implique une relation à autrui. S'intéresser à l'activité dans une approche anthropologique consiste à prendre en compte simultanément les dimensions comportementales, perceptives, cognitives, affectives, culturelles et sociales constitutives de l'activité d'un acteur engagé dans une situation de formation.

Pour étudier une activité se déployant dans un cadre collectif, la théorie du cours d'action propose deux niveaux d'analyse :

- le niveau des activités individuelles-sociales en lien avec deux objets théoriques : « le cours d'action » des acteurs qui intègre lui même « le cours d'expérience » des acteurs ;
- le niveau des activités sociales-individuelles qui repose sur l'articulation des cours d'action des acteurs et l'articulation des cours d'expérience des acteurs.

Ainsi, analyser l'activité d'un collectif de formation consiste à décrire et expliquer la complexité des interactions qui organisent ce collectif. Cependant, rendre compte de l'ensemble des interactions et de leur complexité relève d'un pari impossible, il est donc nécessaire d'opérer une réduction opératoire pertinente (Sève & Saury, 2010 ; Theureau, 2006) afin de pouvoir en élaborer une description pertinente. Aussi, l'activité collective au sein d'un collectif de formation sera étudiée à travers le cours d'action collectif ou articulation des cours d'action des individus, et cela en considérant l'activité collective comme une « *totalité organisée dont l'organisation est constamment remise en cause par les activités individuelles et constamment reconstruite par ces mêmes activités individuelles* » (Theureau, 2006, p. 96).

3.1. Le niveau des activités individuelles-sociales

Le cours d'expérience des acteurs (cours d'expérience individuel-social) est l'activité « individuelle-sociale » des acteurs. Il correspond à la manière dont l'acteur construit une situation significative pour lui, intégrant d'autres acteurs ou des collectifs et/ou des artefacts. Plus précisément, il renvoie à la description intrinsèque de l'activité c'est-à-dire à la signification que l'acteur, engagé activement dans un environnement physique et social déterminé, attribue

à son activité à chaque instant de son déroulement. Theureau (2006, p. 48) le définit comme étant « *la construction de sens pour l'acteur de son activité au fur et à mesure de celle-ci, ou encore l'histoire de la conscience pré-réflexive de l'acteur* », dont la description peut être atteinte grâce à ce qui est « *montrable, racontable et commentable par l'acteur à un observateur-interlocuteur moyennant des conditions favorables* ».

Le cours d'expérience permet ainsi de documenter la compréhension du vécu de son activité par un acteur (*i.e.*, sa conscience pré-réflexive), notamment ce qui fait signe pour lui dans l'environnement et la manière dont il prend autrui ou le collectif pour agir. Dans notre dispositif de vidéoformation, il s'agira de rendre compte des significations construites par l'individu engagé dans la situation au regard des interactions qu'il pourra avoir avec les autres mais aussi avec les ressources de formation (*e.g.*, vidéos, photos, textes). Aussi, le cours d'expérience constituera une première approche de l'activité collective car celle-ci est ontologiquement conçue comme « *à la fois individuelle et en relation constitutive avec autrui* » (Theureau, 2006, p. 88) et qu'« *autrui appartient au couplage structurel* » de tout acteur (Theureau, 2006, p. 92).

Cependant, le cours d'expérience est limité pour approcher l'activité collective car il ne permet pas d'appréhender les dimensions de l'environnement qui participent à la construction du cours d'expérience. C'est pour cela que Theureau propose un autre objet théorique, le cours d'action, qui met en relation le cours d'expérience d'un acteur et un ensemble de caractéristiques environnementales dites « *extrinsèques* » qui sont pertinentes pour le sujet et en relation avec son activité individuelle. Ces caractéristiques extrinsèques peuvent caractériser l'état de l'acteur (*e.g.*, âge, expérience), le contexte local (*e.g.*, objectifs, tâches d'apprentissage) ou sa culture (*e.g.*, normes sociales). La description du cours d'action constitue un niveau d'analyse de l'activité qui dépasse la seule description de la construction du sens de son activité par l'acteur (*i.e.*, le niveau du cours d'expérience), pour tendre vers une description plus large de la relation qui existe entre cette construction de sens et l'état de l'acteur, le contexte de son action et sa culture. Rendre compte du cours d'action nécessite alors de documenter les caractéristiques extrinsèques de l'état de l'acteur, et/ou du contexte (spatial, matériel, social) et/ou de la culture de l'acteur. Toutefois, la description du cours d'action exige de renseigner au préalable le cours d'expérience, selon un principe appelé « *primat de l'intrinsèque* » ou « *primat de la description du cours d'expérience sur celle des autres objets théoriques* » (Theureau, 2006, p. 52).

En conséquence, nous chercherons à rendre compte des cours d'action d'étudiants engagés dans un dispositif collectif de vidéo-formation, en donnant un primat à leur expérience vécue

dans ce dispositif et en tentant de comprendre comment autrui (les pairs) participent à l'activité des formés.

3.2. Le niveau des activités sociales-individuelles

Pour comprendre comment une activité collective se structure, au-delà des activités individuelles-sociales, il convient pour Theureau (2006) d'adopter un autre niveau d'analyse qu'il appelle l'articulation collective des cours d'action des acteurs, ou encore l'activité sociale-individuelle. Toujours en référence au principe du primat de l'intrinsèque, ce niveau intègre donc aussi l'articulation des cours d'expérience des acteurs. Ce niveau de l'activité sociale-individuelle consiste à analyser en parallèle plusieurs cours d'action individuels-sociaux d'acteurs engagés dans une situation (*e.g.*, un dispositif de vidéoformation). L'analyse porte sur la façon dont se coordonnent les activités individuelles pour faire émerger une activité collective, comme par exemple des modalités de collaboration, d'aide, de coopération entre acteurs.

Theureau (2006) précise aussi qu'il est possible d'analyser plusieurs niveaux d'articulation de cours d'action lorsqu'on cherche à comprendre l'activité collective déployée par des acteurs dans une situation donnée. L'analyse peut porter sur a) l'articulation des cours d'action individuels de couples d'acteurs (*e.g.*, une dyade d'étudiants en formation), b) d'un acteur avec un collectif restreint ou avec un grand groupe (*e.g.*, un étudiant en formation et le groupe des pairs), c) de plusieurs groupes d'acteurs (*e.g.*, plusieurs dyades d'étudiants en situation de formation).

4. Les méthodes d'accès à l'expérience vécue

Selon l'approche du cours d'action que nous avons retenue, l'activité humaine se manifeste par des dimensions qui sont pour certaines observables et pour d'autres, non directement observables (*i.e.*, l'expérience vécue). Les manifestations observables constituent des traces de l'activité qui peuvent servir de support, lors des entretiens d'autoconfrontation, pour accéder à l'expérience vécue du sujet dans la situation. Une diversité de méthodes de confrontation aux traces de l'activité déployée *in situ* peut être utilisée : ces méthodes sont désormais relativement bien exploitées dans les recherches au point d'amener Cahour & Licoppe (2010) à souligner une « *banalisation des situations de confrontation aux traces de son activité* » (p. 243). La nature des traces utilisées lors des entretiens d'autoconfrontation

menés dans le cadre du programme de recherche du Cours d'Action peut être différente (Theureau, 2010) : il peut s'agir de documents écrits, d'enregistrements audio et/ou vidéo de l'activité, du recueil en temps réel, grâce à des notes ethnographiques, de certains indicateurs liés aux comportements des acteurs en situation (Donin & Theureau, 2006 ; Theureau, 2010). Aussi, afin d'accéder à l'expérience vécue en situation, différentes méthodes d'entretien recourant à des traces de l'activité peuvent être envisagées (Theureau, 2010), telles que des méthodes d'autoconfrontation de premier ou second niveau, et des entretiens de remise en situation à partir de traces matérielles de l'activité.

4.1. L'autoconfrontation proprement dite (ou de « premier niveau »)

L'autoconfrontation proprement dite (ou « de premier niveau ») s'appuie sur le produit de l'observation ou de l'enregistrement du comportement qui peut être un enregistrement audio ou vidéo. Elle a été introduite en 1983 par Pinsky & Theureau (1987) dans la continuité des travaux de von Cranach (von Cranach, Kalbermatten, Indermuhle & Gugler, 1982). Theureau (2010) définit l'autoconfrontation comme une méthode qui se différencie des méthodes de réflexion : un entretien d'autoconfrontation ne porte pas sur le « Moi » (contrairement à l'autoscopie chez Linard & Prax (1984) mais comme une méthode au cours de laquelle, pour reprendre une formule de E. Husserl, « *je me prends moi-même comme thème* », [j'exerce une] « *réflexion naturelle sur moi-même* » (Husserl, 2001, p. 291).

A partir de la critique des travaux de von Cranach, Theureau (1992, 2004) développe la méthode de l'autoconfrontation pour en faire une méthode de documentation de la conscience pré-réflexive durant cette activité. L'autoconfrontation « proprement dite » se distingue en effet de l'« autoconfrontation » selon von Cranach qui, elle, s'inscrit dans la « théorie de l'action dirigée vers un but » et fait l'hypothèse de l'existence de niveaux de l'activité humaine (« niveau du comportement », « niveau cognitif » et « niveau de la signification ») dont la documentation est censée se faire de façon séparée, l'« autoconfrontation » documentant ici le niveau cognitif. L'autoconfrontation proprement dite ne se limite pas à documenter un seul de ces trois niveaux de l'activité humaine définis par von Cranach car les hypothèses ontologiques du cours d'action définissent l'action et la cognition comme indissociables et devant être envisagées comme relevant d'un couplage structurel. Aussi, l'entretien d'autoconfrontation proprement dit (ou de premier niveau) permet d'accéder à l'effet de surface du couplage structurel (Theureau, 2006), c'est-à-dire à la conscience pré-réflexive de l'acteur. Cette méthode s'est développée afin de pouvoir rendre compte de l'activité d'un individu sur des périodes courtes et réalisées en

présence du chercheur.

Enfin, l'autoconfrontation (proprement dite) ne peut atteindre ses objectifs que si a) elle se développe sur la base d'un contrat avec l'acteur : accord pour se remettre en contexte et expliciter sa conscience pré-réflexive, et non pas analyser son activité et b) si des conditions favorables (méthodologiques et éthiques) sont réunies pour favoriser cette remise en contexte.

4.2. Autoconfrontation de remise en situation par les traces de l'activité

La méthode d'entretien d'autoconfrontation de « remise en situation » à l'aide de traces matérielles de l'activité se situe dans le prolongement des principes de l'autoconfrontation proprement dite (ou de premier niveau). Les traces utilisées peuvent être de nature différente : audio, vidéo, notes, descriptions ethnographiques. Cette méthode a été développée et précisée par Donin et Theureau (2005, 2007), notamment dans le cadre de l'activité de composition d'une œuvre musicale. Elle s'est développée afin de pouvoir connaître l'activité considérée sur des périodes longues, discontinues et réalisées hors de la présence du chercheur. Cependant, cette méthode peut être porteuse de biais constitutifs : les risques de la réflexion située *a posteriori* ou expression de la conscience réflexive sur un empan temporel long, sont que l'acteur peut être amené à rationaliser son activité, à la ré-interpréter au regard de préoccupations nouvelles.

Aussi Theureau (2010) établit donc deux étapes préalables à l'entretien de remise en situation : 1) la constitution, datation et mise en série des traces de l'activité et 2) la collecte des documents et outils utilisés durant la période d'activité étudiée. La première étape remplace l'observation ou l'enregistrement (vidéo ou autre) du comportement en situation, tel qu'utilisé en autoconfrontation proprement dite, alors que la seconde étape est identique à celle qui a lieu pour l'autoconfrontation. La nature des documents pour recueillir des traces de l'activité est variable : journaux de bord, dossiers, questionnaires, notes, fichiers audios, brouillons,...

4.3. Autoconfrontation de type analytique ou de second niveau

Tout individu qui est amené à participer à une autoconfrontation se retrouve placé dans une situation où il est mis, grâce à l'enregistrement vidéo, en position de développer sa réflexion située sur son activité. Or, dans l'autoconfrontation proprement dite, il lui est demandé de ne pas faire usage de cette possibilité, mais de se contenter d'exprimer sa conscience pré-réflexive au moment de la réalisation de son activité ; c'est ce que Theureau (2010) nomme le paradoxe

de l'autoconfrontation. Ce type d'analyse (réflexion située sur son activité) est qualifié par Theureau (2010) d'autoconfrontation analytique (ou de second niveau). Dans le cadre de ce type d'entretien, les traces utilisées peuvent être diverses (vidéos ou autres). Ces entretiens dits « de second niveau » ou « analytiques » permettent, voire favorisent, l'activité analytique des acteurs relativement à leur activité. De tels entretiens appartiennent plutôt aux méthodes d'analyse qu'à l'observatoire de l'activité proprement dit, mais ils y participent cependant car « à l'occasion de leur mise en oeuvre, de nouvelles données d'expression de la conscience réflexive des acteurs peuvent être obtenues » (Theureau, 2010, p. 314). Ces types d'entretiens nous semblent donc être un moyen intéressant et complémentaire des entretiens d'autoconfrontation de premier niveau afin de pouvoir accéder à la conscience pré-réflexive. Cependant, Theureau (2010) avance que si cette méthode d'entretien analytique constitue une méthode de contribution des acteurs à l'analyse de leur activité, elle demeure une méthode délicate à mettre en œuvre : pour lui, il est encore difficile de définir des généralités permettant de la mettre en œuvre et il souligne qu'« on en est réduit au pragmatisme » (Theureau, 2010, p. 313).

Aussi, au regard de la complémentarité possible des entretiens d'autoconfrontation de premier et de second niveau, il nous semble intéressant d'opérer un rapprochement entre des traces écrites de l'activité que des acteurs produisent, et plus précisément dans notre cas celles que des étudiants peuvent produire lorsqu'il leur est demandé d'analyser leur activité lors de situations d'enseignement en classe. Par exemple, ces traces écrites produites par les étudiants pour analyser leur propre pratique et consignées dans des journaux de bord, peuvent servir de données de second niveau. Ces traces écrites nous semblent pertinentes à utiliser à double titre, car : a) tout comme lors d'entretiens de second niveau, elles permettent de documenter partiellement la conscience pré-réflexive et b) elles constituent des traces d'activité qui peuvent servir de support lors de la mise en œuvre d'entretiens d'autoconfrontation à partir de traces de l'activité.

4.4. Autoconfrontation de remise en situation par des traces vidéos

Si l'autoconfrontation proprement dite se réalise à partir de traces de l'activité, l'enregistrement audiovisuel est actuellement un moyen privilégié pour constituer de telles traces. Ce moyen peut aussi être utilisé dans le cadre des autoconfrontations de remise en situation, que Flandin (2015, p. 19) appelle des entretiens de remise en situation par les traces numériques de l'activité. Les développements technologiques récents ont permis de pouvoir

réaliser plus facilement différents types de captations vidéos comme par exemple des vidéos de type embarqué (ou subjectives) ou encore des captations vidéos de l'activité déployée lors de situation basée sur l'usage d'un ordinateur.

Dès 1998, Lahlou développe des prises de vue dites « subjectives » grâce à la subcam ou caméra subjective, permettant de recueillir des traces de l'activité en étant au plus proche de l'activité déployée par le sujet, et cela à partir d'une perspective située (Rix & Biache, 2004). Ce type de plan vidéo (avec caméra embarquée) a aussi été utilisé afin de pouvoir approcher les significations sous-jacentes à l'activité de l'acteur, comme dans le cadre des entretiens en re-situ subjectif (Rix & Biache, 2004). Theureau (2006) pose « la question des avantages et inconvénients des divers modes de caméra dite « subjective » relativement aux divers modes de caméra « extérieure à l'acteur » (p. 183). Pour lui, le cadrage n'aurait pas d'incidence directe sur l'accès à la conscience pré-réflexive mais « le cadrage apparaît en fait plus comme favorisant des questions analytiques de la part du chercheur que comme favorisant des réponses analytiques de la part de l'acteur » (p. 184). Pour Theureau (2006), les modes de caméra « subjective » favorisent la remise en contexte dynamique du côté de l'acteur et aussi des relances respectueuses de cette remise en contexte dynamique du côté de l'observateur-interlocuteur. Le mode de caméra « extérieur » à l'acteur favorise au contraire un point de vue analytique tant du côté de l'acteur que du côté de l'observateur-interlocuteur et demanderait donc une meilleure épistémologie normative interne de la part de cet observateur-interlocuteur.

Enfin, Theureau (2006, p. 185) souligne que les caméras de type extérieur posent aussi la question du cadrage de l'image : « Pour favoriser la remise en situation et, inversement, défavoriser l'analyse par l'acteur de son image, il faut évidemment que le cadrage vidéo porte plus sur ce que fait l'acteur que sur les expressions de son visage et de son corps. C'est une question de degré plutôt qu'une question de tout ou rien. En effet, ces expressions faciales et corporelles peuvent contribuer à la remise en situation de l'acteur, par exemple à rappeler des focalisations sur tel ou tel élément de l'environnement ou des émotions ressenties ». Il semble donc nécessaire d'envisager et de questionner les outils utilisés dans le déroulement des entretiens d'autoconfrontation. Par exemple, Andrieu & Burel (2014) soulignent l'intérêt de l'usage de caméra GoPro embarquée sur le corps lui-même afin d'améliorer la perception de micro-gestes dans le déroulement de l'activité (ou encore des hésitations, des changements de direction, des ajustements moteurs ou des adaptations à la nouveauté). Barbier (2011) montre, quant à elle, l'intérêt d'utiliser un nouveau type de « format spatial » de la vidéo pour réaliser une autoconfrontation de premier niveau : le quadra (synchronisation de 4 angles de vue) semble « faciliter l'immersion » (p. 98).

Nous retiendrons de ces évolutions relatives aux méthodes d'autoconfrontation, la possibilité d'utiliser des traces de l'activité, à la fois écrites et vidéos, afin de réaliser des autoconfrontations de remise en situation auprès des étudiants participant à notre étude.

PARTIE 4 : Méthodologie

1. Contexte de l'étude

L'étude a été menée durant le second semestre d'une année universitaire avec des étudiants de licence 3^{ème} année STAPS, issus du parcours Education et Motricité à l'UFR STAPS de Clermont-Ferrand. Le corpus de données a été établi en 2013, 2014, 2015, dans le cadre d'une Unité d'Enseignement (UE) en pré-professionnalisation suivie par les étudiants. La spécificité de cette UE dans cette UFR STAPS est de former les étudiants à l'intervention en EPS à l'échelle de la leçon. Il s'agit notamment pour les étudiants d'être capables de réaliser un diagnostic sur des situations de classe, de planifier, mettre en œuvre puis réguler des interventions dans différentes Activités physiques, sportives et artistiques (APSA) dans des situations d'intervention directe en face à face pédagogique (Référentiel RNCP³⁷).

L'intervention renvoie à « l'idée d'une action, dans le cadre d'un métier relationnel, qui vient modifier un processus ou un système. L'intervention n'est donc pas simplement action, mais proaction (...), action intentionnelle, dirigée, finalisée, légitimée. » (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi & Roy, 2002,). Elle renvoie à une praxis (Spallanzani, Biron, Larose, Lebrun, Lenoir, Masselter & Roy, 2001), un ensemble d'actions, finalisées et nourries de registres de savoirs tant expérimentiels que disciplinaires. Ainsi, l'intervention correspond à « tout acte professionnel mettant en œuvre des compétences, des savoirs d'expérience et théoriques au service d'un objectif, dans différents champs (l'école, le club sportif, les loisirs actifs, la rééducation, la psychomotricité...), au profit de publics variés, aux différents âges de la vie » (définition de l'ARIS, Association pour la Recherche sur l'Intervention en Sport³⁸).

1.1. Participants

Le collectif de formation était constitué d'un effectif de 15 étudiants inscrits en licence 3^{ème} année dans la filière Education et Motricité (L3EM), dont le projet professionnel était de devenir enseignants d'EPS. Parmi ces étudiants, peu d'entre eux possédaient de l'expérience dans l'enseignement de l'EPS. Ils avaient un petit vécu de cet enseignement grâce aux stages en L2EM, stages essentiellement centrés sur l'observation (avec de rares prises en main de situations d'enseignement). De plus, le vécu des étudiants relativement à l'encadrement

³⁷<http://www.rncp.cncp.gouv.fr/grand-public/visualisationFiche?format=fr&fiche=24541>

³⁸<http://aris-intervention-sport.org>

associatif extra-scolaire était assez disparate : certains étudiants n'avaient jamais enseigné ou encadré des pratiques sportives et d'autres possédaient déjà une expérience d'encadrement associatif extra-scolaire.

1.2. Dispositif étudié.

1.2.1. Finalité du dispositif

Le dispositif étudié avait pour finalité de former les étudiants à savoir analyser et savoir conduire une intervention durant différents moments d'une leçon d'EPS : accueil des élèves, installation du matériel, explication collective des consignes, supervision de l'activité... Pour développer les capacités d'intervention, le dispositif visait notamment à développer la capacité à observer, analyser et comprendre des situations réelles de classe illustrant ces moments. Pour cela, l'usage de vidéos de classe était l'outil principal utilisé pour favoriser cette aptitude à observer et à analyser. In fine, la finalité était d'initier les étudiants à l'analyse réflexive de leur pratique (savoir analyser et comprendre des situations de classe), afin d'acquérir les gestes professionnels requis pour enseigner ces différents moments de la leçon d'EPS.

1.2.2. Organisation temporelle du dispositif

Le dispositif reposait sur une organisation temporelle spécifique (Figure 16). Il se déroulait entre janvier et mai et était basé sur une alternance entre des périodes de stage et des périodes de TD. L'organisation était la suivante : 1) les étudiants avaient un stage de deux semaines, sous la responsabilité d'un tuteur, où ils devaient a) réaliser des enregistrements audiovisuels de leçons ou séquences de leçon qu'ils animaient, b) consigner dans un journal de bord leurs analyses post-leçons en s'appuyant sur un outil donné en amont du stage pour analyser la leçon dans sa chronologie (début de leçon, échauffement, transition, supervision, bilan..., Gal-Petitfaux, 2011, 2013) ; 2) ensuite, ils suivaient six cours de deux heures de travaux dirigés (TD) à l'Université au cours desquels ils exploitaient leurs vidéos confectionnées en stage ; 3) un second stage de deux semaines dans le même établissement avec le même tuteur, puis 4) six TD à l'Université au cours desquels étaient utilisées différentes ressources.

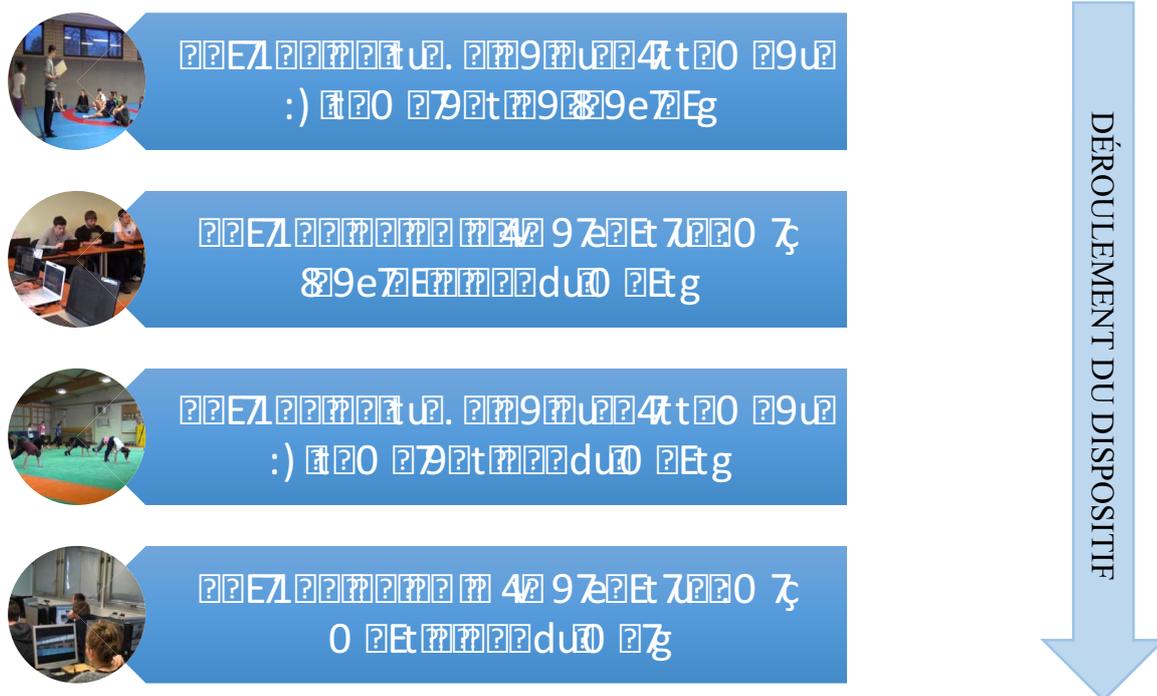


Figure 16 : Organisation temporelle du dispositif durant le second semestre de l'année universitaire

1.2.3. Ressources utilisées dans le dispositif de vidéo-formation

Le dispositif était un dispositif multimodal intégrant différentes ressources utilisées pour former les étudiants :

- a) **des formats de travail variés** (individuels, inter-individuels et collectifs) : travail de visionnement autonome, visionnement croisé (visionnement mutuel au sein d'une dyade d'étudiants), visionnement en grand groupe (Figure 17)



Figure 17 : Formats de travail utilisés lors du dispositif de formation

- b) **des vidéos de nature différente** : vidéos de soi, vidéos d'autrui (portant sur des pairs présents dans la salle, ou issus de cohortes d'étudiants L3EM passées), vidéos

d'enseignants d'EPS chevronnés, vidéos d'entretiens d'autoconfrontation conduits avec les enseignants visionnés dans leur classe, ou encore vidéos portant sur des témoignages d'enseignants chevronnés à propos de leur pratique (Figure 18).



Figure 18 : Nature des vidéos utilisées dans le cadre du dispositif

c) **des ressources textuelles** : comptes rendus de recherche ; verbatim d'autoconfrontation ; articles issus de revues professionnelles (Annexe 13).

d) **des photos** (Figure 19) illustrant des pratiques d'enseignants et d'élèves en EPS lors des de moments-types de la leçon d'EPS.



Figure 19 : Photos utilisées dans le cadre du dispositif de vidéo-formation

Le moment de la leçon sur lequel portait les ressources utilisées n'a pas été défini en amont du dispositif mais lors du premier TD (choix qui s'est porté sur les moments de face à face pédagogique avec l'ensemble du groupe classe, comme par exemple l'explication collective des consignes). Au cours de l'étude, le dispositif a évolué au regard des préoccupations des formés et différentes phases ont marqué l'évolution du dispositif :

a) □ **la première version du dispositif** a été utilisée entre janvier et mars 2014. Ce dispositif prenait appui sur des ressources photographiques, des vidéos de soi et d'autrui, constituées en grande partie en 2014 mais aussi pour certaines en 2013. Les formats de travail utilisés étaient le visionnement autonome de soi, le visionnement croisé de vidéos de soi (par dyades) et le visionnement en grand groupe (vidéos d'enseignants chevronnés et/ou d'un étudiant du groupe, Figure 20).

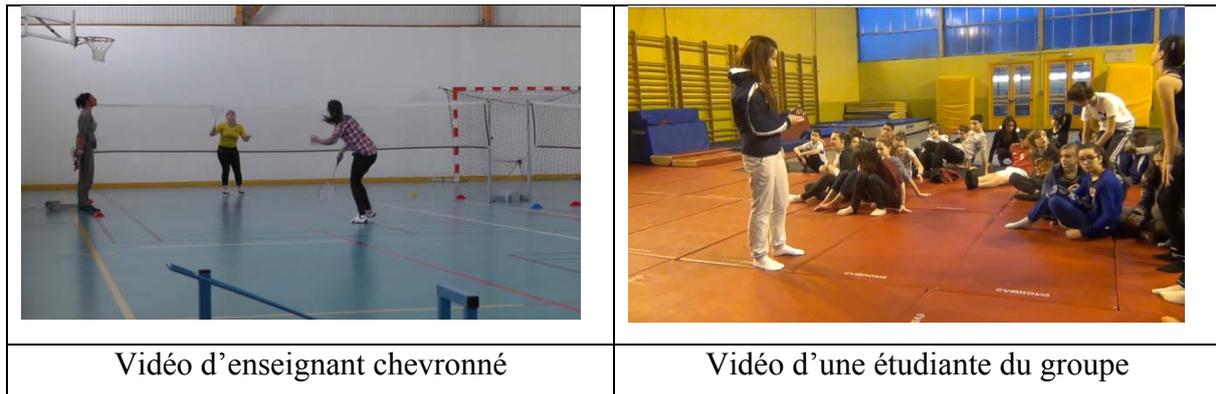


Figure 20 : Exemple de vidéos utilisées pour le visionnement en grand groupe

De plus, les ressources textuelles utilisées dans cette première phase de conception du dispositif, étaient : des extraits d'entretiens d'autoconfrontation (EAC) conduits avec l'enseignant visionné dans sa classe ; des comptes rendus de recherche ; et un cadre fourni aux étudiants pour analyser une leçon d'EPS (Figure 21)

1. Filmer et photographier

- **filmer en entier DEUX de vos leçons d'EPS** (depuis l'arrivée des élèves jusqu'à leur départ en fin de leçon) **dans 2 APSA différentes**
- **faire des photos** prises à différents moments des leçons d'EPS que vous avez encadrées. Ces photos doivent renseigner sur différents temps d'une leçon dans une APSA et doivent permettre :
 - de vous voir en train d'intervenir auprès de la classe entière
 - de vous voir intervenir auprès d'un élève ou d'un petit groupe d'élève
 - de voir (en plan serré) le comportement moteur de différents élèves dans l'APSA
- **faire un mini-reportage (film) d'une journée de travail pendant votre stage** : depuis votre arrivée sur le parking de l'établissement jusqu'à votre départ le soir

2. Analyser TOUS LES MOMENTS (ou séquence) constituant les différents temps d'UNE leçon.

En EPS, ces moments sont la plupart du temps :

- L'arrivée et l'accueil des élèves
- Le trajet
- La mise en tenue aux vestiaires
- Le début de leçon
 - L'appel
 - L'installation du matériel
 - L'explication collective des consignes de travail (présentation de la leçon)
 - La transition CAD le passage de la fin des explications de la leçon à la situation d'échauffement
- La situation d'échauffement :
 - Regroupement et explication collective des consignes
 - Supervision de la pratique des élèves CAD le moment où l'enseignant supervise, observe, guide, corrige les élèves pendant qu'ils sont en train de pratiquer l'exercice demandé
 - Transition CAD le passage de l'arrêt de l'exercice à l'explication de la situation suivante
- Situation 1 d'apprentissage
 - Explication collective des consignes
 - Transition CAD le passage de l'arrêt de l'explication à la mise en action des élèves
 - Supervision de la pratique des élèves CAD le moment où l'enseignant supervise, observe, guide, corrige les élèves pendant qu'ils sont en train de pratiquer l'exercice demandé
 - Transition CAD le passage de l'arrêt de l'exercice à l'explication de la situation suivante
- Situation 2 d'apprentissage, etc...
 - Explication collective des consignes
 - Transition CAD le passage de l'arrêt de l'explication à la mise en action des élèves
 - Supervision de la pratique des élèves CAD le moment où l'enseignant supervise, observe, guide, corrige les élèves pendant qu'ils sont en train de pratiquer l'exercice demandé
 - Transition CAD le passage de l'arrêt de l'exercice à l'explication de la situation suivante
- Le retour au calme
- Le bilan de leçon
- Le rangement du matériel
- Le rhabillage aux vestiaires
- La sortie

✚ Pour analyser, il s'agit à chaque fois de faire un journal de bord relatant de façon très précise ce que vous avez FAIT, DIT, VECU

VOLET 1 (Contexte) : Séquence de Supervision 25/10/2005 - Natation - Piscine de 25mètres - Lignes n°1 et n°2 - Classe de 5ème - 22 élèves Objectif : Equilibre horizontal, position de la tête, respiration - Tâche : 100m battements Crawl avec planche. Dispositif d'organisation : page en file indienne .			
VOLET 2 : Temps	VOLET 3 : Description du comportement de l'enseignant (EG) et des élèves en classe		VOLET 4 : Le vécu
	Actions	Communications	Décrire en détail comment vous (EG) vous avez vécu ce moment :
45'00-55'25	Décrire en détail ce que vous (EG) et les élèves faisaient : positionnement dans l'espace, déplacements, gestes, postures... 	Décrire en détail ce que vous (EG) et les élèves disaient : Ex pour EG : "Allonge-toi ! Allonge tes bras ! loin devant, encore ! Avec les battements... Souffle ! Souffle dans l'eau, Voilà ! C'est bien !"	Vos Préoccupations à ce moment-là : qu'est-ce que vous cherchiez à faire, produire, obtenir ? qu'est-ce que vous visiez ? Vos Perceptions à ce moment-là : qu'est-ce que vous aviez remarqué, vu, perçu, dans la classe ? qu'est-ce qui a attiré votre regard ou votre écoute ? Vos ressentis à ce moment-là : comment vous véciez ce moment, quelles émotions ou ressentis ? Les Connaissances utilisées à ce moment-là : à quelles connaissances, règles ou principes, vous avez fait référence à ce moment pour agir ? Quelles connaissances vous aviez en tête ?

Figure 21 : Cadre d'analyse de la leçon d'EPS fourni aux étudiants

b) la **seconde version du dispositif** a été utilisée entre mars et mai 2014. Lors de cette phase, le dispositif prenait appui sur des ressources photographiques, des vidéos de soi et d'autrui. Les formats de travail utilisés étaient le visionnement croisé (vidéos de soi)

et le visionnement en grand groupe (vidéo d'enseignants chevronnés et/ou d'un étudiant du groupe). De plus, des ressources textuelles ont été utilisées : extraits d'EAC d'enseignants visionnés dans leur classe ; comptes rendus de recherche). Cette seconde version du dispositif a été marquée par l'introduction d'une ressource en ligne conçue à l'issue de la première phase de conception du dispositif : il s'agit d'une plateforme de formation, intitulée « *Former à l'intervention en EPS* »³⁹ (Roche & Gal-Petitfaux, 2014a, Figure 22) qui permettait aux étudiants de bénéficier de ressources en ligne à utiliser durant leur second stage.

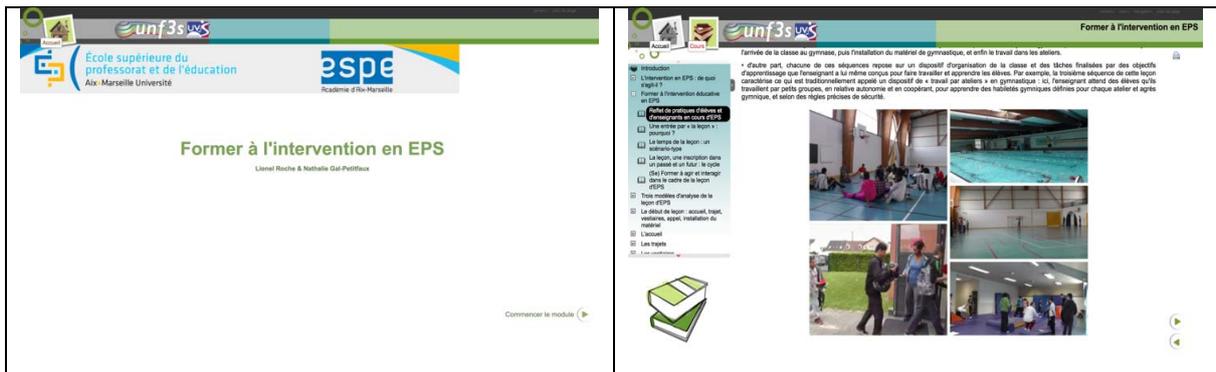


Figure 22 : Plateforme « *Former à l'intervention en EPS* » (Roche & Gal-Petitfaux, 2014a)

c) une 3^{ème} version du dispositif a été projetée à partir des résultats issus de la première et de la deuxième version du dispositif, et a conduit, fin 2014 et début 2015, à la conception d'une seconde plateforme en ligne intégrant différents plans vidéos : vidéo en plan large, plan embarqué, plan serré, plan de type « synchronisé » et plan réalisé à 360° (Figure 23). Cette seconde plateforme de formation en ligne s'intitule : « *Observation et Régul@ction en EPS* »⁴⁰, (Roche & Gal-Petitfaux, 2016, Figure 24).



³⁹ http://uv2s.cerimes.fr/media/s1302/co/INTERVENIR_EN_EPS_web.html

⁴⁰ http://uv2s.cerimes.fr/media/s1401_supervision/co/supervision_web.html



Figure 23 : Vidéos tournées selon différents plans et utilisées dans le dispositif de formation

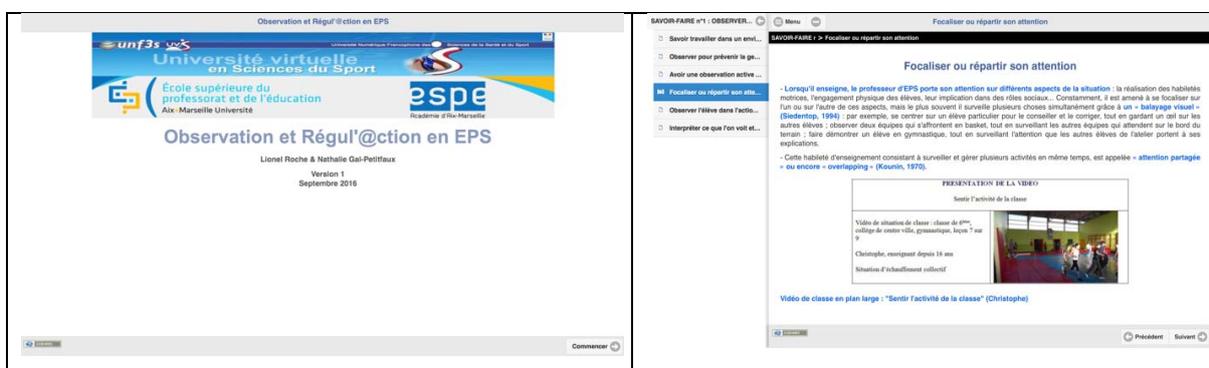


Figure 24 : Plateforme « Observation et Régul@ction en EPS (Roche & Gal-Petitfaux, 2016)

Le formateur était enseignant-chercheur, expérimenté dans la formation pré-professionnelle des enseignants d’EPS (aussi bien initiale que continue). Il était responsable du département EPS, ainsi que de la gestion pédagogique de la licence 3^{ème} année Education et Motricité. De plus, il était impliqué dans des travaux de recherche portant sur la formation des enseignants d’EPS et l’intervention en EPS. Enfin, la posture adoptée par le formateur était non prescriptive, ce dernier jouant en quelque sorte le rôle d’un accoucheur d’idées, cherchant à faire émerger des besoins de formation chez les étudiants et favorisant la construction de savoirs dans une perspective inductive et participative.

2. Recueil des données

La démarche de conception continuée dans l’usage du dispositif qui est la notre, implique a) l’introduction de ressources de formation, b) l’analyse des effets de ces ressources sur l’activité des formés, c) une phase de « (re)conception » du dispositif visant l’introduction de nouvelles ressources, etc. selon une boucle itérative. Afin d’étudier l’activité et l’expérience

vécue des étudiants engagés dans le dispositif de vidéo-formation, nous avons modifié et fait évoluer la méthodologie de recueil des données au cours des différentes phases du dispositif.

De plus, la temporalité du dispositif étant une temporalité longue, nous avons également recueillis diverses traces de l'activité afin de re-construire finement l'activité des étudiants au cours du dispositif : « il s'agit de 'faire feu de tout bois' pour identifier des éléments permettant de compléter « les trous » et reconstruire ainsi le déroulement de l'activité et la dynamique de ses transformations sur une période de temps relativement longue » (Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève & Trohel, 2013, p. 57). Ainsi, trois types de données ont été recueillies : (i) des données d'enregistrement vidéo de l'activité en classe des étudiants durant le stage et aussi en formation, (ii) des traces écrites produites par les étudiants en stage et en formation (journaux de bord), (iii) des données d'entretien d'autoconfrontation sur leur activité en situation de classe, (iv) des données d'entretien d'autoconfrontation sur leur activité en situation de formation (utilisant leurs traces écrites), et (v) des données quantitatives et qualitatives issues de questionnaires.

Nous développons ci-après l'ensemble des données qui ont constitué notre corpus.

2.1. Données recueillies en classe lors des stages

Lors des stages, il a été demandé aux étudiants de recueillir différentes traces de leur activité en situation d'enseignement : des vidéos d'eux-mêmes lorsqu'ils prenaient en main une classe ; et des bilans issus des leçons qu'ils avaient observées ou qu'ils avaient animées. Des traces audiovisuelles de l'activité des étudiants en stage ont aussi été recueillies par le chercheur, et les films réalisés ont ensuite servi de supports pour des entretiens d'autoconfrontation (Theureau, 2004) conduits avec ces étudiants filmés en classe. Ces matériaux d'enregistrement audiovisuel des actions et communications des étudiants en classe ont été recueillis grâce à une caméra numérique en plan large afin de saisir les interactions étudiant/élèves. La caméra était placée sur un trépied, dans un angle de la salle ou du gymnase (Figure 25).



Figure 25 : Exemple de matériaux audiovisuels recueillis sur l'activité d'enseignement des étudiants en stage

Les étudiants L3EM étaient équipés d'un micro-cravate muni d'un émetteur HF lors des phases de recueil en situation de classe, aussi bien lorsqu'ils effectuaient eux-mêmes le recueil que lorsque c'était le chercheur qui s'en chargeait. L'Université mettait à leur disposition du matériel audiovisuel lors de leur stage.

2.2. Données recueillies lors des TD à l'Université

En situation de formation, différentes traces de l'activité ont été recueillies : des questionnaires (papier ou en ligne), des journaux de bord, et des enregistrements audio-visuels de l'activité des étudiants lors des TD à l'Université (Figure 26).

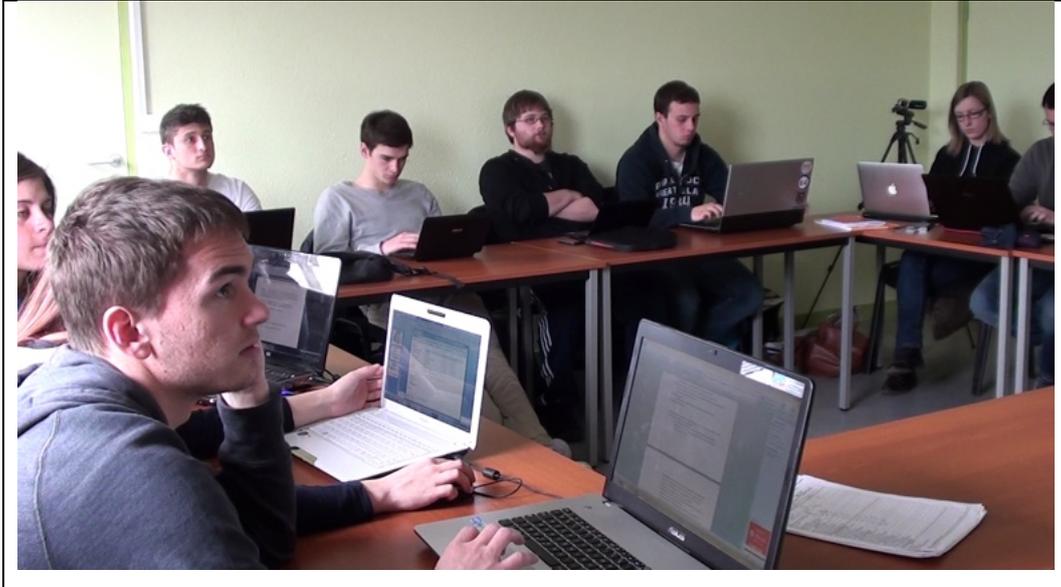


Figure 26 : Exemple de données recueillies en situation de formation (visionnement en grand groupe)

Lors de la première version du dispositif, des questionnaires papier ont été utilisés afin de collecter des données relatives aux sensations de confort et d'inconfort exprimées par les stagiaires lors de certains moments d'une leçon d'EPS qu'ils avaient animée en stage. Il leur a aussi été demandé de hiérarchiser parmi ces moments, ceux qu'ils considéraient comme étant les plus « marquants » pour eux au cours des leçons animées lors de leur stage (Figure 27).

1) Nombre de leçons enseignées au cours du second stage :

1 leçon en autonomie (Demi-fond)
toutes les leçons en co-intervention
1 situation seul en lutte et 1 situation seul demi-fond

2) Quels moments d'enseignement vous ont le plus marqué au cours de votre stage ? Hiérarchisez les dans le tableau suivant (le 1^{er} étant le plus marquant) et expliquez pourquoi ? Dites si ce moment est positif (+) et/ou négatif (-)

	+ ou - ou + et -	Quel moment ?	Expliquez ce qui est + (satisfaction, progrès,...) ou - (difficultés, inconfort accru,...)
1	⊖	Rassembler les élèves dans la cour	⊖ difficulté car il y a du bruit autour et à partir de là on joue beaucoup par rapport au reste de la séance. Si ce moment est réussi, bonne leçon si non risque de perdre la classe
2	⊕ et ⊖	Appel	⊖ tendance à oublier de compter ⊕ pas de faute de prononciation
3	⊖	Installation du matériel	⊖ mon tuteur l'a fait pour moi et je ne sais pas quand j'aurais eu le temps de le faire car nécessaire des mesure (Vma)
4	⊖	transition fin d'explication à l'échauffement	⊖ les élèves ont mis du temps à se mettre en activité et m'ont posé des questions sur ce qu'il y avait à faire
5	⊖	transition fin d'explication à la situation 1	idem
Etc...	⊖	explications	⊖ capacité à les rassembler et me faire entendre et ne pas répondre à toutes les questions

Figure 27 : Extrait d'un questionnaire papier rempli au retour du stage 2, portant sur les moments de leçon les plus marquants d'une leçon pour les étudiants

Lors de la seconde version du dispositif, des questionnaires sous format numérique ont été utilisés via sondage online⁴¹ (Figure 28), permettant de compiler facilement les données (quantitatives et qualitatives) recueillies et de les traiter plus efficacement. Ce questionnaire avait pour but de renseigner en partie les usages que les étudiants faisaient de la plateforme « Former à l'intervention en EPS ».

⁴¹ <https://www.sondageonline.fr/s/c091029>

Sondages
Mon compte
Produits & Prix
+ Créer un nouveau sondage

Compte Student, N° de client 164328
 Déconnecter (lionel.roche@univ-bpclermont.fr)

Tous les sondages
Modifier le sondage
Mise en page
Paramètres
Envoi de courriel
Évaluation (35 participants)
Navigation sur plateforme... ▾

Modifier le sondage PDF

État : actif | interrompu | terminé Ouvrir l'aperçu Modifier le sondage »

Votre lien de sondage :

https://www.sondageonline.fr/s/c091029
changer

Vous voulez faire des changements à votre sondage? Vous devez alors l'interrompre temporairement.

Navigation sur plateforme retour stage 1
0 %

Page 1

Dans l'ensemble du questionnaire des échelles d'évaluation vous sont proposées, veuillez noter que 1= la valeur la plus faible (réponse = peu ou plutôt pas d'accord) et 5= la valeur la plus haute (réponse = beaucoup ou fortement d'accord)

Données personnelles *

Nom

Prénom

Nom du tuteur UE 65

La plateforme permet-elle de former à l'intervention de l'enseignant en classe ? *

	1	2	3	4	5	Pas évaluable
Les contenus proposés sont-ils adaptés à un enseignement de pré-professionnalisation?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Expliquez / commentez / justifier... votre réponse saisie ci-dessus *

Figure 28 : Extrait du questionnaire en ligne sur l'activité de navigation des étudiants, utilisé suite au stage 1 (deuxième version du dispositif)

A la fin du dispositif, lors du dernier TD, des questionnaires sous format numérique ont été utilisés via google form (Figure 29) afin de pouvoir insérer des vidéos dans un nouveau questionnaire, ce que « sondage online » ne pouvait offrir comme possibilité technique. Ce questionnaire visait à recueillir des données sur l'activité de visionnement de différents plans vidéos.

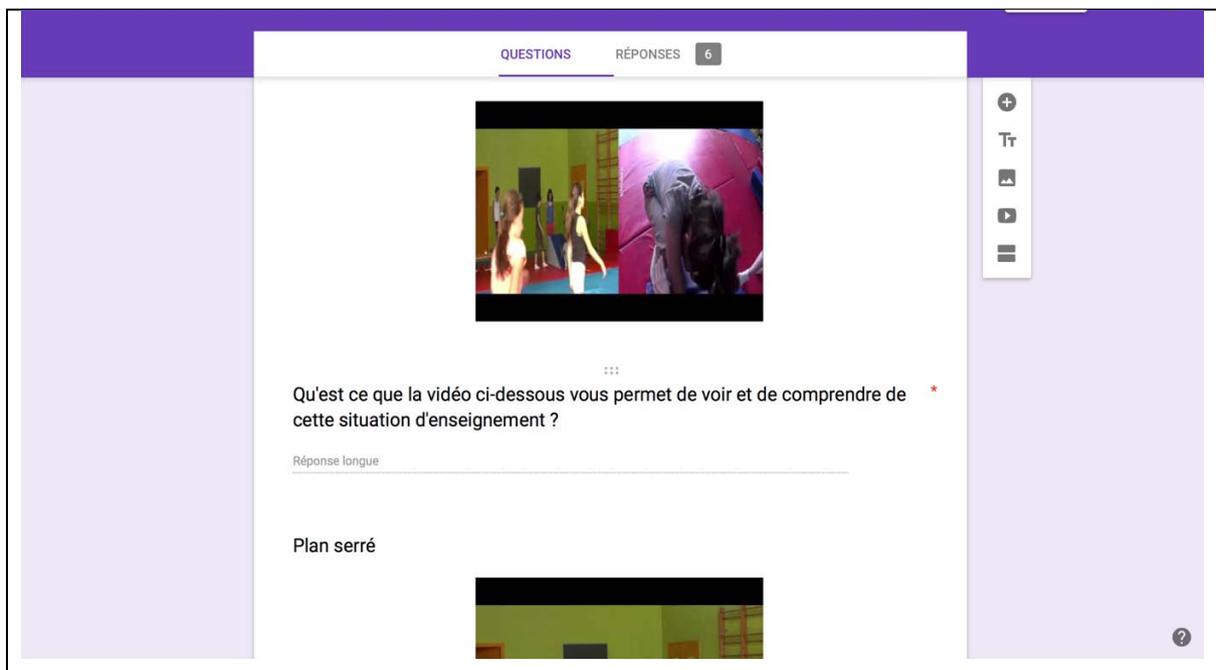


Figure 29 : Extrait du questionnaire en ligne portant sur l'activité de visionnement de différents plans vidéo, utilisé suite au stage 2 (troisième version du dispositif)

2.3. Données recueillies lors des situations de navigation en ligne

Afin de recueillir des traces de l'activité de navigation autonome des étudiants sur la plateforme « Former à l'intervention en EPS », utilisée dans le cadre du dispositif de vidéoformation, il a été nécessaire d'adopter une méthodologie de recueil permettant de rendre compte de l'activité déployée en ligne par les étudiants, lors de leurs interactions avec la plateforme. Selon Heath, Hindmarsh & Luff, (2010), le choix du cadrage vidéo impacte le type de données recueillies. Il a donc été nécessaire pour nous d'effectuer un choix afin de pouvoir recueillir des données dans ce type situation.

En effet, dans de telles situations, il est possible d'avoir recours à des « verbalisations simultanées et interruptives » (Theureau, 2004) comme Leblanc (2014) lors de sessions de navigation sur la plateforme Neopass@ction. Flandin, (2015) quant à lui utilise un recueil en ligne avec un enregistrement en continu à l'aide d'une application qui concatène des captures

d'écran à un intervalle de temps régulier permettant d'obtenir un enregistrement proche de l'écran vu par l'enseignant au moment de l'utilisation, et de rendre compte des actions effectuées à l'aide du pointeur. Cet enregistrement lui permet ensuite de réaliser un entretien d'autoconfrontation (Theureau, 2004) à partir des traces de navigation en ligne.

Pour notre part, afin de reconstruire le cours d'action du formé à partir d'occurrences d'observation au fil de la séquence de navigation autonome et d'accéder à son expérience vécue dans le cadre du dispositif, nous avons recueilli deux types de données : a) des données d'enregistrement audiovisuel de l'activité des étudiants en situation de navigation sur la plateforme lors d'un TD, cela grâce à une caméra numérique placée de trois-quarts-face, afin de pouvoir saisir leurs réactions et mimiques lors de la navigation (*e.g.*, sourires, grimaces, notes prises pendant le visionnement) ; b) des données vidéos issues d'une capture d'écran de la navigation libre des étudiants sur la plateforme afin de rendre compte de cette activité de navigation, des ressources consultées, de l'ordre dans lequel elles étaient consultées et du temps passé sur chacune, des déplacements de la souris sur l'écran... Le suivi de l'activité a été réalisé à l'aide d'un logiciel de capture vidéo (Quicktime player, version 10.4) permettant d'éditer un fichier vidéo MP4 de l'activité de navigation.

A la suite de la session de navigation en ligne, un entretien d'autoconfrontation (Theureau, 2004) était réalisé à partir des traces de l'activité en situation de navigation. Pour cela, un montage vidéo était réalisé afin de synchroniser le film en trois-quarts face, et le film de navigation (Figure 30). L'usage de ces traces d'activité retenues pour mener l'EAC avait pour finalité de documenter finement l'activité des étudiants afin d'accéder à leur conscience pré-réflexive au cours de l'activité de navigation (Theureau, 2006).

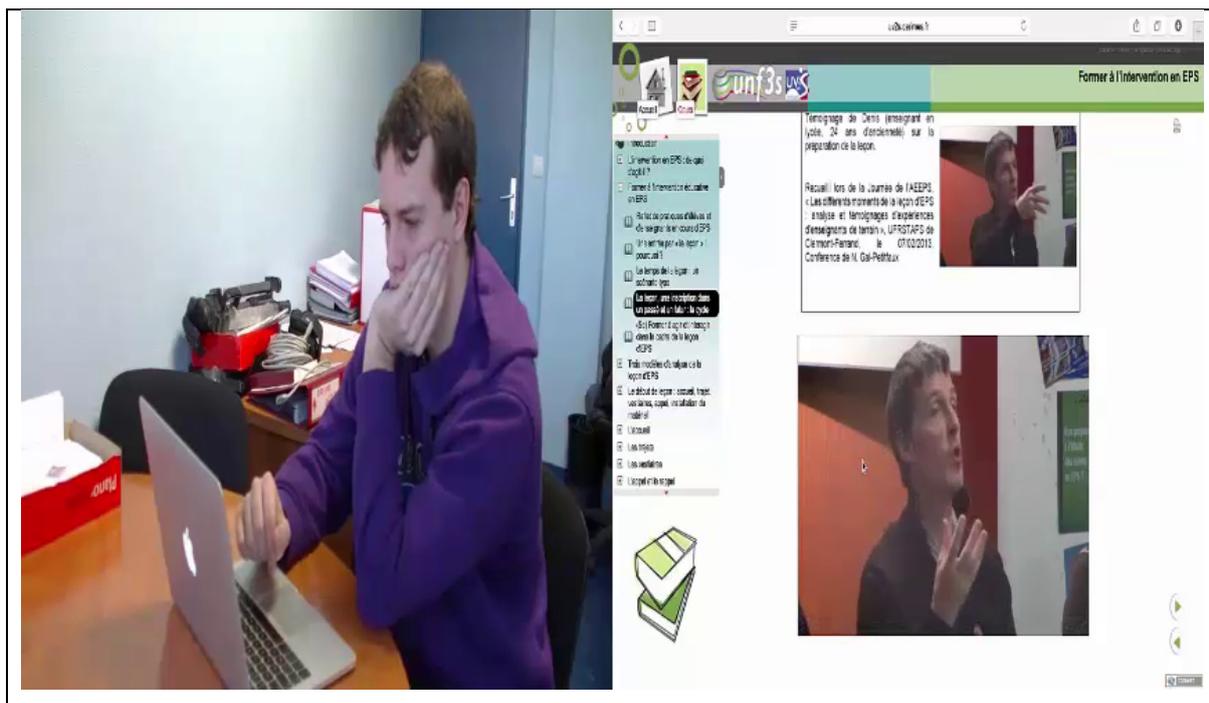


Figure 30 : Montage vidéo à partir des traces d'activité de navigation sur la plateforme

2.4. Synthèse des types de données recueillies

Les différentes méthodes de recueil utilisées dans cette étude ont pour finalité de rendre compte de l'activité déployée et de l'expérience vécue par les étudiants au cours des différentes phases du dispositif. L'objectif est de recueillir des traces d'activité hors de la présence du formateur (lors de la période de stage) mais aussi en situation de TD en présence du formateur, et tout cela sur l'ensemble de la temporalité du dispositif (5 mois). Nous avons synthétisé les traces de l'activité des étudiants dans le dispositif de vidéo-formation à travers les deux tableaux ci-dessous : Tableau 2 (l'activité d'enseignement en stage) et 3 (l'activité en formation).

Traces de l'activité en stage :	(a) Traces filmées de l'activité lors d'une leçon	(b) Traces écrites issues des journaux de bord
Entretien	Entretien d'autoconfrontation	Entretien d'autoconfrontation de type analytique
Objectif de l'entretien	Accéder à la conscience pré-réflexive dans l'action	Réflexion située sur son activité

Tableau 2: Traces de l'activité en stage

Traces de l'activité en formation :	(a) Traces filmées de l'activité lors de la formation	(b) Traces écrites issues des journaux de bord	(c) Traces issues de questionnaires sur (c1) l'utilité de la plateforme et (c2) les différents formats vidéo
Entretien	Entretien d'autoconfrontation	Entretien d'autoconfrontation de type analytique	Entretien d'autoconfrontation de type analytique
Objectif de l'entretien	Accéder à la conscience pré-réflexive dans l'action	Réflexion située sur son activité	Réflexion située sur son activité

Tableau 3 : Traces de l'activité en formation

3. Traitement des données

3.1. Traitement des données audiovisuelles recueillies en classe et lors des TD

(a) Traitement des données audiovisuelles recueillies en classe

A partir des données audiovisuelles recueillies en classe, l'objectif était de reconstituer le cours d'action des étudiants dans le cadre du dispositif de vidéo-formation. Le cours d'action a été reconstruit en faisant correspondre les comportements observés (traces écrites, et actions, communications en formation) et les significations qui organisaient leurs actions. Les significations ont été analysées à partir des composantes du signe (Theureau, 2006) : les préoccupations (P), representamens (R), connaissances (C) et les émotions (E) des acteurs en situation. Les (P) concernent l'engagement des étudiants dans la situation (ce qu'ils cherchent à faire) : elles traduisent leurs intentions à l'instant t, qui émergent de leur couplage à la situation de vidéo-formation et qui est fonction des representamens perçus. Les (R) renvoient à ce qui fait signe pour eux à l'instant t : ce sur quoi ils focalisent leur attention, ce qu'ils prennent en compte pour agir et qui oriente leur engagement futur. Ils peuvent être perceptifs (visuels, auditifs, kinesthésiques) et mnémoniques (le souvenir d'expériences passées). Les (C) renvoient aux connaissances qu'ils mobilisent dans l'action, compte tenu de leurs préoccupations à l'instant t, pour interpréter ce qui fait signe pour eux.

Le traitement des données a été réalisé en deux temps : tout d'abord (a) une description de l'activité de l'enseignant à partir du suivi ethnographique et des enregistrements audiovisuels, et (b) ensuite une analyse de l'activité de l'étudiant en situation d'enseignement en stage.

La description de l'activité des étudiants a été réalisée sous forme de tableaux à quatre colonnes : la première correspondant au déroulé temporel de la leçon (ou de la situation de formation), la seconde mettant en évidence les actions des étudiants, la troisième concernant leurs communications en classe et la quatrième indiquant les verbalisations des étudiants lors des entretiens d'autoconfrontation (Tableau 4).

Temps	Description des actions de l'étudiant en stage	Description des communications de l'étudiant en stage	Verbatim d'entretiens d'autoconfrontation de l'étudiant
0'00	Accueil des élèves à l'entrée du gymnase et vérification des chaussures L'enseignant se place dans l'entrée du gymnase et place son corps entre les élèves et l'accès au couloir menant aux vestiaires	« Ta casquette ! Chaussures »	AR : donc là c'est la vérification de chaussures CH : c'est des 6 ^{ème} AR : oui 6ème, vérification de chaussures, j'essaie d'ordonner la rentrée en fait CH : tu te mets à l'intérieur ? AR : à l'intérieur je vérifie la semelle une chaussure, ou deux ça dépend, les élèves sérieux une chaussure ça suffit parce que des fois ils se passent des chaussures entre eux mais bon on commence à les connaître, là on a des retardataires

Tableau 4 : Description de l'activité des étudiants en classe, lors du stage en établissement

L'analyse de l'activité des étudiants en stage a été menée suite à la mise en correspondance temporelle des descriptions des comportements en classe ou lors des TD et des verbatims d'entretiens d'autoconfrontation, tout en se référant aux catégories d'analyse de l'expérience proposées par le modèle anthropologique et sémiologique de Theureau (2006), à savoir : les préoccupations (P), représentations (R), connaissances (C) et les émotions (E) (Tableau 5).

Temps	Verbalisations de l'étudiant lors de l'entretien d'autoconfrontation à propos de son activité en classe	Analyse des verbalisations d'entretien
21'38	CH : donc ce que tu veux toi là c'est mettre en place, préparer pour gagner du temps derrière BF : après ils viennent, je leur explique simplement l'évaluation, les critères ils les connaissant j'en ai parlé la fois d'avant euh voilà CH : encore les filles qui t'interpellent BF : elle a toujours pas compris....ça c'est une élève, elle est très bien	Préoccupation : mettre en place le matériel à la place des élèves pour gagner du temps Emotion : irritation chez l'enseignant qui ne peut finir de préparer le matériel
22'50	CH : donc sur ce temps-là tu es en train de tout préparer, tout cadrer, et tu ne regardes plus du tout ce qu'ils font BF : non CH : comme tu étais en évaluation, tu n'évalues plus ? BF : non parce que cette phase-là moi je l'évalue pas, je n'évalue pas avec raquette l'échauffement avec	Connaissance : ne pas évaluer l'échauffement avec les raquettes afin d'avoir plus de temps pour mettre en place le matériel

23'09	<p>raquette non, je le laisse de côté...là j'aurais peut-être pu le voir</p> <p>CH : ça ne te pose pas de problèmes de laisser fonctionner les élèves comme cela ?</p> <p>BF : ça dépend vraiment de la classe, ici, cette classe quand je me retourne ils vont faire, ils ne vont pas...ce n'est pas une classe</p>	<p>Connaissance : les filles sont suffisamment échauffées au regard de l'activité qu'elles vont produire</p> <p>Emotion : sensation désagréable car l'échauffement n'est pas complet, optimal chez les filles</p>
23'37	<p>CH : donc tu n'es plus sur ta préoccupation comme sur l'échauffement où tu es intervenu sur les filles parce qu'elles n'étaient pas sur un échauffement dynamique sur la fin, alors que, bon on ne le voit pas sur l'image mais là les filles ne sont peut-être pas très actives maintenant alors que tu n'es plus en train de les regarder comme tu disais</p> <p>BF : ça ça me préoccupe moins parce que pour moi je me dis que si elles s'échauffent un petit peu moins, au niveau de la sécurité ça jouera un peu moins, voilà pour moi elles sont échauffées, j'estime qu'elles sont échauffées pour faire une évaluation surtout elles, elles vont pas beaucoup bouger sur le terrain, etc...mais tu vois ça me gêne un petit peu moi, tant pis pour elles si elles sont moins bien échauffées tant pis pour elles voilà si elles testent pas les différents coups elles auront une moins bonne note</p>	<p>Préoccupation : faire en sorte que les filles réussissent aussi bien que les garçons</p> <p>Representamen : non renseigné ici</p>
24'15	<p>CH : au niveau de ton organisation, tu pourrais très bien poser toutes les feuilles, ils prennent une feuille une plaquette et sans que tu prépares tout avant comme tu le fais ?</p>	

Tableau 5 : Mise en correspondance des verbatims d'entretien d'autoconfrontation et des catégories du signe

Des choix d'épisodes ont été effectués afin de documenter au mieux les résultats présentés.

(b) Traitement des données audiovisuelles recueillies lors des TD

Les données audiovisuelles recueillies lors des TD ont été traitées de façon identique à celles recueillies en classe. Les significations ont été analysées à partir des composantes du signe (Theureau, 2006) : les préoccupations (P), representamens (R), connaissances (C) et les émotions (E) des acteurs en situation.

3.2. Traitement des données recueillies via des traces écrites

Les traces écrites recueillies grâce aux journaux de bord des étudiants, mais aussi à travers les questions ouvertes des questionnaires, permettent de documenter l'activité des étudiants, parfois hors de la présence du formateur. Elles constituent un moyen de renseigner certaines catégories du signe, notamment les préoccupations des étudiants. Ces traces de l'activité sont à apparenter à ce que Theureau (2010) appelle des données issues d'autoconfrontation de second niveau ou autoconfrontation analytique : « Qu'une participation à l'analyse de son activité soit promise à l'acteur grâce à l'autoconfrontation analytique (ou de second niveau) et d'autres méthodes de participation des acteurs à l'analyse, cela découle de ce que je propose d'appeler le « paradoxe de l'autoconfrontation » : l'acteur est mis, grâce à

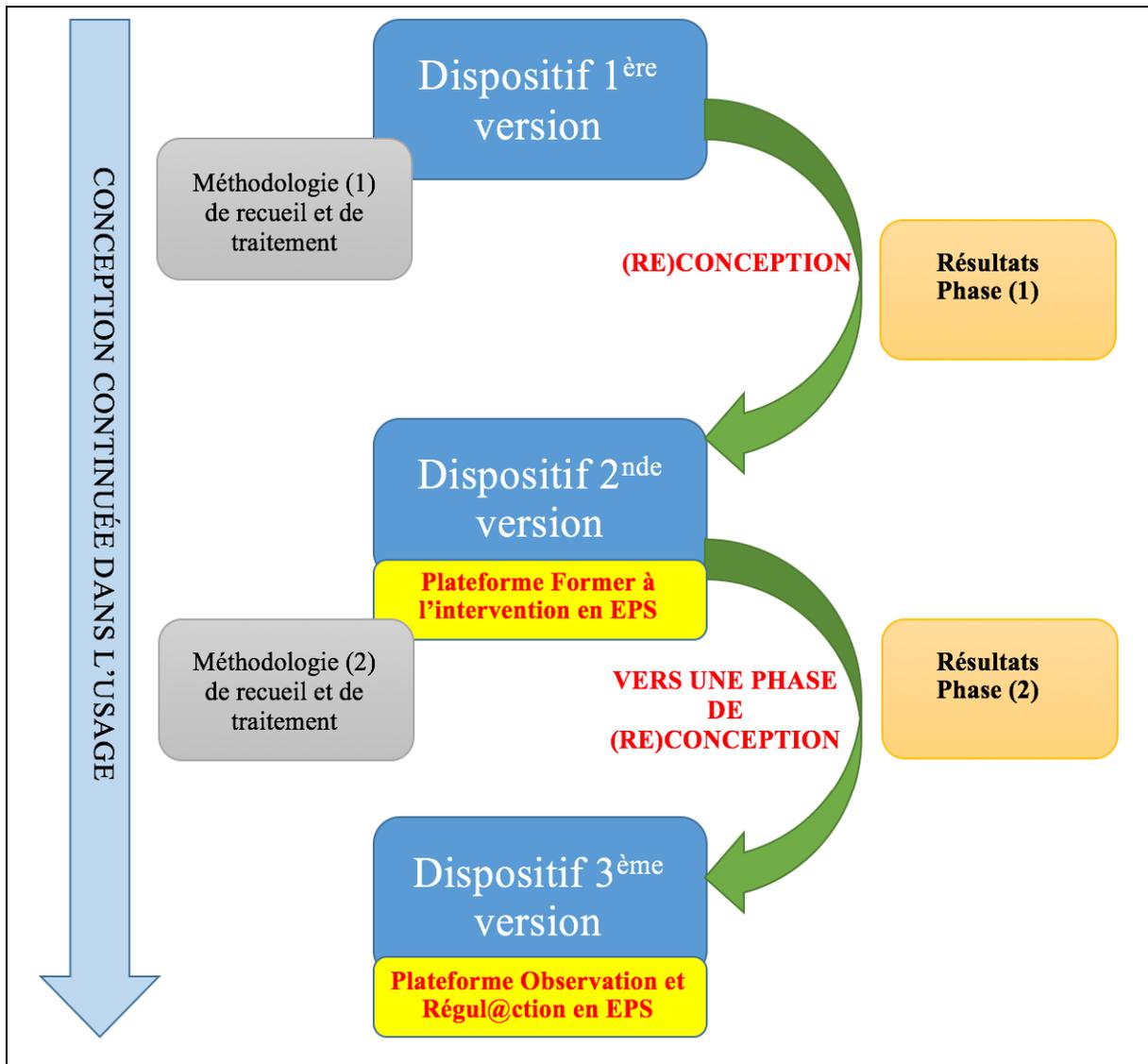
l'enregistrement vidéo, en position de développer sa réflexion située sur son activité, et il lui est demandé, dans l'autoconfrontation proprement dite de ne pas faire usage de cette possibilité, mais de se contenter d'exprimer sa conscience préreflexive au moment de la réalisation de son activité. » (Theureau, 2010, p. 301). Dans le cadre du dispositif de vidéo-formation que nous avons mis en place, les étudiants sont amenés à développer une réflexion située sur leur propre activité à travers les situations de productions de traces écrites dans le dispositif.

Enfin, dans le cadre du programme de recherche du cours d'action, l'objet théorique du « cours de vie » se définit comme « l'histoire de la transformation des pratiques d'un acteur au cours du temps qui est significative pour lui » (Theureau, 2004, p. 103). Dans notre étude, cette approche permet notamment : a) d'étudier l'activité sur un empan temporel long (cinq mois dans notre étude) ; b) de rendre compte de périodes d'activité réparties à différents moments du semestre ; et c) d'intégrer, pour l'analyse, des éléments non directement observables par le chercheur. L'objet théorique du « cours de vie » vise à rendre compte de l'activité sur des temps longs et discontinus mais qui restent marqués par l'hypothèse de cohérence entre les périodes d'activité relatives à un même intérêt pratique au cours du temps.

3.3. Traitement des données recueillies via les questionnaires

Les données issues des questionnaires ont été traitées statistiquement afin de rendre compte de tendances d'usage de la plateforme ou d'une vision globale des ressentis de confort/inconfort durant les moments-types d'une leçon d'EPS (« we use the surveys to 'portray the landscape' and the case studies to 'illuminate key locations' » (Stecher & Borko, 2002, p.567) sur différents aspects (*e.g.*, préférences d'usage des différents plans vidéos). Les données quantitatives issues de ces questionnaires seront ensuite complétées par des matériaux « qualitatifs » permettant de renseigner des « cas » singuliers relatifs à l'expérience vécue par les étudiants.

4. Synthèse de la dynamique d'évolution du dispositif



PARTIE 5 : Résultats

1. Phase 1 du dispositif : une expérience d'enseignement, et de formation, centrée sur les moments de face à face pédagogique

Cette partie vise à rendre compte des moments d'enseignement au cours d'une leçon d'EPS qui sont vécus comme étant les plus marquants pour les étudiants et qui servent de point de départ pour la conception des premières ressources de formation en étant au plus près de ces expériences d'enseignement initiales. Ces moments d'expérience marquants qui émergent au cours de la leçon sont ceux où l'étudiant est en face à face pédagogique avec sa classe (appel ; explication collective des consignes ; bilan de leçon). Les résultats sont présentés ici en quatre temps.

Dans un premier temps, nous présenterons ces moments saillants qui ont pu être mis à jour grâce à l'introduction de deux ressources en début de formation :

- (a) un document écrit, donné aux étudiants avant de partir en stage en établissement scolaire, servant de grille d'analyse des moments-types du déroulement d'une leçon d'EPS ;
- (b) un questionnaire permettant d'estimer le degré de confort ou d'inconfort que les étudiants avaient ressenti lors de chaque moment-type de la leçon qu'ils avaient enseignée en stage.

Dans un deuxième temps, nous présenterons l'expérience vécue en formation par les étudiants lorsqu'ils visionnent des vidéos illustrant ces moments de leçon marquants pour eux, ces vidéos portant sur eux-mêmes (vidéos qu'ils avaient conçues en stage en se faisant filmer), sur des pairs et sur des enseignants chevronnés. Nous tenterons ici de rendre compte des préoccupations, des représentations, des connaissances mobilisées/construites et des émotions ressenties par les étudiants lorsqu'ils sont confrontés à ces différentes vidéos.

Dans un troisième temps, nous montrerons que les pairs jouent un rôle dans l'expérience vécue en vidéo-formation, en servant d'accélérateur de la capacité à analyser des pratiques de classe.

Enfin, dans un quatrième temps, nous exposerons l'activité de (re)conception du dispositif de formation qui a été réalisée à partir de l'expérience des étudiants mise à jour lors du visionnement des vidéos de soi, de pairs et d'enseignants chevronnés, portant sur les moments de face à face pédagogique. Cette activité de (re)conception a donné lieu à la production d'une première plateforme de formation sur les moments de la leçon d'EPS (plateforme « *Former à l'intervention en EPS* »).

1.1. Validation d'une grille d'analyse des moments-types de la leçon d'EPS pour mettre à jour les expériences de classe marquantes pour les étudiants

Au départ, le dispositif a été conçu par le chercheur pour répondre à l'objectif central de l'UE de préprofessionnalisation des étudiants à l'université. Pour rappel, cet objectif de formation est d'apprendre à analyser et comprendre la pratique d'une leçon d'EPS dans sa totalité, en se centrant sur l'activité de l'enseignant et des élèves en classe, afin de pouvoir améliorer sa propre expérience de leçon. Pour initier une analyse de la leçon en situation de formation, le formateur avait élaboré un outil d'analyse de la leçon en s'appuyant sur les modèles de la leçon d'EPS issus de travaux professionnels et scientifiques (Gal-Petitfaux, 2011, 2013, pour une synthèse). L'outil était composé de deux volets : a) une grille permettait aux étudiants d'analyser les moments-types qui structurent l'organisation séquentielle d'une leçon d'EPS (Figure 31) ; et b) un tableau à quatre volets venait compléter la grille et avait pour but d'amener les étudiants à décrire la façon dont ils avaient réalisé et vécu les moments de la leçon qui les avaient marqués. Pour cela, un exemple leur avait été donné en natation pour leur indiquer comment parler de leur vécu, notamment leurs intentions, leurs ressentis, ce sur quoi ils focalisaient leur attention, les connaissances qu'ils utilisaient pour agir, etc. à tel et tel moment (Figure 32).

Le formateur avait donné cette grille d'analyse des moments-types de la leçon aux étudiants, avant leur départ en stage, afin qu'ils puissent la tester pour analyser les leçons qu'ils allaient animer.

<p>L'arrivée et l'accueil des élèves Le trajet La mise en tenue aux vestiaires Le début de leçon</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'appel ▪ L'installation du matériel ▪ L'explication collective des consignes de travail (présentation de la leçon) ▪ La transition CAD le passage de la fin des explications de la leçon à la situation d'échauffement <p>La situation d'échauffement :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Regroupement et explication collective des consignes ▪ Supervision de la pratique des élèves CAD le moment où l'enseignant supervise, observe, guide, corrige les élèves pendant qu'ils sont en train de pratiquer l'exercice demandé ▪ Transition CAD le passage de l'arrêt de l'exercice à l'explication de la situation suivante <p>Situation 1 d'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Explication collective des consignes ▪ Transition CAD le passage de l'arrêt de l'explication à la mise en action des élèves ▪ Supervision de la pratique des élèves CAD le moment où l'enseignant supervise, observe, guide, corrige les élèves pendant qu'ils sont en train de pratiquer l'exercice demandé ▪ Transition CAD le passage de l'arrêt de l'exercice à l'explication de la situation suivante <p>Situation 2 d'apprentissage, etc...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Explication collective des consignes ▪ Transition CAD le passage de l'arrêt de l'explication à la mise en action des élèves ▪ Supervision de la pratique des élèves CAD le moment où l'enseignant supervise, observe, guide, corrige les élèves pendant qu'ils sont en train de pratiquer l'exercice demandé ▪ Transition CAD le passage de l'arrêt de l'exercice à l'explication de la situation suivante <p>Le retour au calme Le bilan de leçon Le rangement du matériel Le rhabillage aux vestiaires La sortie</p>

Figure 31 : Grille d'analyse des moments-type de la leçon d'EPS (Gal-Petitfaux, 2011) distribuée aux étudiants en début de dispositif

<p>Pour analyser, il s'agit à chaque fois de faire un journal de bord relatant de façon très précise ce que vous avez FAIT, DIT, VECU</p>		
<p>VOLET 1 (Contexte) : Séquence de Supervision 25/10/2005 - Natation - Piscine de 25mètres - Lignes n°1 et n°2 - Classe de 5ème - 22 élèves Objectif : Equilibre horizontal, position de la tête, respiration - Tâche : 100m battements Crawl avec planche. Dispositif d'organisation : page en file indienne.</p>		
<p>VOLET 2 : Temps</p>	<p>VOLET 3 : Description du comportement de l'enseignant (EG) et des élèves en classe</p> <p style="text-align: center;">Actions</p> <p>Décrire en détail ce que vous (EG) et les élèves faisaient : positionnement dans l'espace, déplacements, gestes, postures...</p> 	<p style="text-align: center;">Communications</p> <p>Décrire en détail ce que vous (EG) et les élèves disaient :</p> <p>Ex pour EG : "Allonge-toi ! Allonge tes bras ! loin devant, encore ! Avec les battements... Souffle! Souffle dans l'eau, Voilà ! C'est bien !"</p>
<p>45'00-55'25</p>		<p style="text-align: center;">VOLET 4 : Le vécu</p> <p>Décrire en détail comment vous (EG) vous avez vécu ce moment :</p> <p>Vos Préoccupations à ce moment-là : qu'est-ce que vous cherchiez à faire, produire, obtenir ? qu'est-ce que vous visiez ?</p> <p>Vos Perceptions à ce moment-là : qu'est-ce que vous aviez remarqué, vu, perçu, dans la classe ? qu'est-ce qui a attiré votre regard ou votre écoute ?</p> <p>Vos ressentis à ce moment-là : comment vous véciez ce moment, quelles émotions ou ressentis ?</p> <p>Les Connaissances utilisées à ce moment-là : à quelles connaissances, règles ou principes, vous avez fait référence à ce moment pour agir ? Quelles connaissances vous aviez en tête ?</p>

Figure 32 : Tableau complémentaire donné aux étudiants pour analyser leurs expériences marquantes au cours de la leçon d'EPS

Au retour de stage, l'analyse des matériaux issus des journaux de bord des étudiants remplis en stage ont permis de mettre à jour :

a) l'usage qu'ils avaient fait de la grille d'analyse pour identifier différents moments types organisant la structure d'une leçon d'EPS ;

- b) l'usage qu'ils avaient fait de la grille pour analyser des moments marquants pour eux lors de différentes leçons ;
- c) l'inconfort majeur qu'ils avaient ressenti lors des moments-types de face à face pédagogique.

1.1.1. L'usage de la grille d'analyse pour identifier les moments-types de la leçon

Les étudiants ont utilisé la grille pour analyser plusieurs des leçons qu'ils avaient animées pendant le stage, en repérant dans le flux de ces leçons les moments-types qui en organisaient le déroulement temporel (Figure 33, Annexe 1). Cette analyse leur a permis de discrétiser une leçon-type d'EPS en unités élémentaires typiques qu'ils pouvaient désormais formaliser et nommer.

01	Appel – Classe – CA 4 ^{ème}
02	Présentation leçon – Classe – CA 4 ^{ème}
03	Transition fin explications/échauffement PARTIE 1 – Classe – CA 4 ^{ème}
04	Echauffement – Discussion élève dispensée – Classe – CA 4 ^{ème}
05	Supervision échauffement PARTIE 1 – Classe – CA 4 ^{ème}
06	Explication collective consignes – PARTIE 2 Echauffement – Classe – CA 4 ^{ème}
07	Supervision échauffement PARTIE 2 – Classe – CA 4 ^{ème}
08	Transition échauffement/situation 1 – Classe – CA 4 ^{ème}
09	Explication collective consignes situation 1 – Classe – CA 4 ^{ème}
10	Démonstration situation 1 – Classe – CA 4 ^{ème}
11	Démonstration situation 1 – Classe – CA 4 ^{ème}
12	Supervision situation 1 – Petit groupe – CA 4 ^{ème}
13	Supervision individuelle situation 1 – CA 4 ^{ème}
14	Supervision individuelle situation 1 – CA 4 ^{ème}
15	Supervision petit groupe situation 1 – CA 4 ^{ème}
16	Supervision petit groupe situation 1 – CA 4 ^{ème}
17	Supervision individuelle situation 1 – CA 4 ^{ème}
18	Transition situation 1 / Rassemblement – Classe – CA 4 ^{ème}
19	Explication collective + démonstration situation 2 – Classe – CA 4 ^{ème}
20	Supervision petit groupe - situation 2 – CA 4 ^{ème}

Figure 33 : Usage de la grille d'analyse par Amélie (Extrait de journal de bord)

1.1.2. L'usage de la grille pour analyser des moments marquants lors des leçons enseignées

Après avoir découpé la leçon en une succession de moments, les étudiants ont retenu ceux qui les avaient le plus marqués et qui avaient pour eux un fort retentissement affectif. En utilisant la grille d'analyse comme outil, ils ont fait état de la façon dont ils avaient vécu ces moments (Figure 34, 35, Annexe 2).

<p>12/01 (13h30-16h25) Gymnase Fénelon</p>	<p>Badminton (Troisièmes) : J'étais en charge du cours. J'explique les consignes de ma situation, les élèves se mettent au travail. Personne n'a vraiment l'air d'avoir compris toutes les règles. Je rassemble à nouveau les élèves et réexplique en accompagnant cette explication d'un schéma au tableau.</p>	<p>Consignes</p>	<p>Je considère ce moment comme étant le plus marquant de ceux que j'ai vécu car il a été assez désagréable à vivre. J'ai senti beaucoup de difficulté pour savoir de quelle manière je devais agir pour réguler l'activité des élèves et cela m'a coûté de devoir les rassembler car j'avais l'impression de perdre du temps sur la pratique réelle de l'activité. Faut-il privilégier l'usage d'outils pour faciliter la transmission des consignes ? Faut-il simplifier au maximum le nombre de facteurs à retenir pour les élèves ?</p>	<p>L'utilisation d'outils telle que la réalisation d'un schéma au tableau (testé lors d'un cours où j'avais du rassembler les élèves pour réexpliquer les consignes) améliore fortement la transmission et la compréhension des consignes (mode de pratique à privilégier pour l'avenir).</p>
<p>12/01 (13h30-16h25) Gymnase Fénelon</p>	<p>Acrosport (Troisièmes); Les élèves devaient présenter leur composition devant les autres élèves. Un groupe de jeune fille nous a tenu tête pendant un bon bout de temps avant d'accepter de passer.</p>	<p>Transition</p>	<p>Ce moment est important pour moi car face au refus des élèves je me suis senti extrêmement démuni, je ne savais pas qu'est ce que je pouvais utiliser pour faire pression sur elles. D'autant plus que nous étions à la base pour lui donner une sensation de liberté et de trois avec Léa et François à essayer de les convaincre. C'est finalement l'autorité de notre tuteur qui les à poussé à agir. Quels leviers peuvent être utilisés pour motiver les élèves? L'autorité est-elle lié à la disposition d'un statut de</p>	<p>Quel levier peut agir plus efficacement que la peur? La ruse peut être (amener l'élève à faire quelque chose qu'il ne fera pas et atténuer cela pour lui donner une sensation de liberté et de contrôle de la situation). Je pense en effet que l'autorité est liée à ces pouvoirs décisionnaires et exécutifs, que seul l'enseignant dispose et non le stagiaire. Le fait de faire passer plusieurs</p>

Figure 34 : Exemples d'usage de la grille d'analyse par Olivier pour expliciter deux moments de la leçon marquants pour lui (Extrait de journal de bord)

Moments sur lequel je veux travailler	Raisons pour lesquelles j'ai choisi ces moments
Les consignes et l'explication d'une situation.	Lorsque j'ai pu enseigner, j'ai souvent eu l'impression que mes explications n'étaient pas claires et donc pas forcément bien comprises. Etant donné qu'il s'agit là d'un évènement qui s'est répété, il me semble intéressant de pouvoir y réfléchir.
Adapter une situation au nombre d'élèves.	Evènement auquel j'ai été confronté et que je n'ai pas forcément géré de la meilleure des manières.
Faire un bilan de la séance du jour.	Je souhaiterais réfléchir sur ce moment car quand j'ai du faire des retours sur les différentes séances, je n'ai pas eu l'impression que ce que je disais pouvait être réellement intéressant pour les élèves.
Réguler l'activité ou l'inactivité des élèves.	Ayant été confronté a des élèves qui ne veulent pas trop se forcer ou d'autres presque trop actifs, il me semble qu'il pourrait être intéressant de comprendre comment les amener à s'engager plus ou moins dans l'activité.

Figure 35 : Usage de la grille d'analyse par Alexandre (Extrait de journal de bord)

Ces usages de la grille d'analyse en stage, que nous avons identifiés chez les étudiants dans leurs journaux de bord, nous ont permis de valider la grille d'analyse comme une ressource de formation fonctionnelle pour eux et donc exploitable par la suite lors du visionnement de vidéos illustrant des moments-types de la leçon d'EPS.

1.1.3. Un fort retentissement affectif lors des situations de face à face pédagogique

L'analyse des données issues des journaux de bord, et du questionnaire permettant d'estimer le degré de confort ou d'inconfort que les étudiants avaient ressenti à chaque moment de leçon animée en stage, a permis de mettre à jour que certains moments se détachaient avec une coloration émotionnelle d'inconfort majeur pour les étudiants : l'appel et l'accueil des élèves, l'explication collective des consignes de travail, les bilans d'exercice et de leçon.

La lecture des journaux de bord a permis de pointer qu'il s'agissait de moments où l'étudiant se trouvait en face-à-face pédagogique avec sa classe entière, comme l'illustre l'extrait du journal d'Amélie (Figure 36, Annexe1).

Moments étant vécus comme les plus inconfortables	<ul style="list-style-type: none"> ● Classement des temps de leçon du plus confortable au moins confortable pour moi ○ Rangement ○ Appel, Bilan, Supervision 	4
	<hr/> <ul style="list-style-type: none"> ○ Transitions ○ Explications 	

Figure 36 : Traces écrites de l'activité d'Amélie (Journal de bord)

L'analyse des questionnaires remplis par les étudiants nous a permis de préciser ce degré d'inconfort important ressenti par les étudiants lors des moments de face à face pédagogique (appel, accueil, explication des consignes, bilan) (Figure 37, Annexe 3).

Temps de la leçon	Déroulement temporel et durée de la séquence EX : Arrivée et accueil des élèves : 0' - 4' EX : Trajet : 4' - 15'	Confort (1)... à Inconfort (5) EX : Arrivée et accueil des élèves : 3 EX : Trajet : 1
Début de leçon		
Arrivée et accueil élèves dans la cour, mise en rang et départ pour le gymnase	0' - 5'	3
Trajet Etablissement - gymnase	5' - 25'	5
Entrée des élèves dans le gymnase (ou dans la classe)	25' - 26'	1
Passage aux vestiaires pour mise en tenue	26' - 36'	1
Transition : passage de la sortie des vestiaires à la prise en main	36' - 37'	3
Appel	37' - 6'	2
L'installation du matériel	60' - 85'	2
Explication collective de la leçon du jour	37' - 40'	3
Transition : passage de la fin des explications de la leçon à la situation d'échauffement	40' - 41'	2
Echauffement		
Explication collective des consignes	41' - 42'	2
Transition : passage de la fin des explications à la mise en activité des élèves	42' - 44'	3
Supervision de la pratique des élèves : observation, correction, guidage des élèves	44' - 54'	4
Transition : passage de la fin de l'échauffement au rassemblement des élèves	54' - 57'	2
Bilan collectif de l'échauffement		

Figure 37 : Questionnaire papier rempli par les étudiants pour renseigner leur niveau de confort/inconfort lors des moments-types de la leçon d'EPS

Il ressort de l'analyse des questionnaires que les moments marquants peuvent ne pas être les mêmes d'un étudiant à l'autre (e.g., Benjamin, Figure 38 ; Alexandre, Figure 39 ; Maéva, Figure 40). Cependant, on remarque que les valeurs renseignées par les étudiants pour chaque moment-type, d'après l'échelle d'appréciation allant d'un sentiment de confort (1) à un sentiment d'inconfort (5), rendent saillants ces trois moments typiques (l'appel, les explications collectives et les bilans collectifs) vécus avec un inconfort élevé. Les valeurs moyennes sont renseignées dans le Tableau 42.

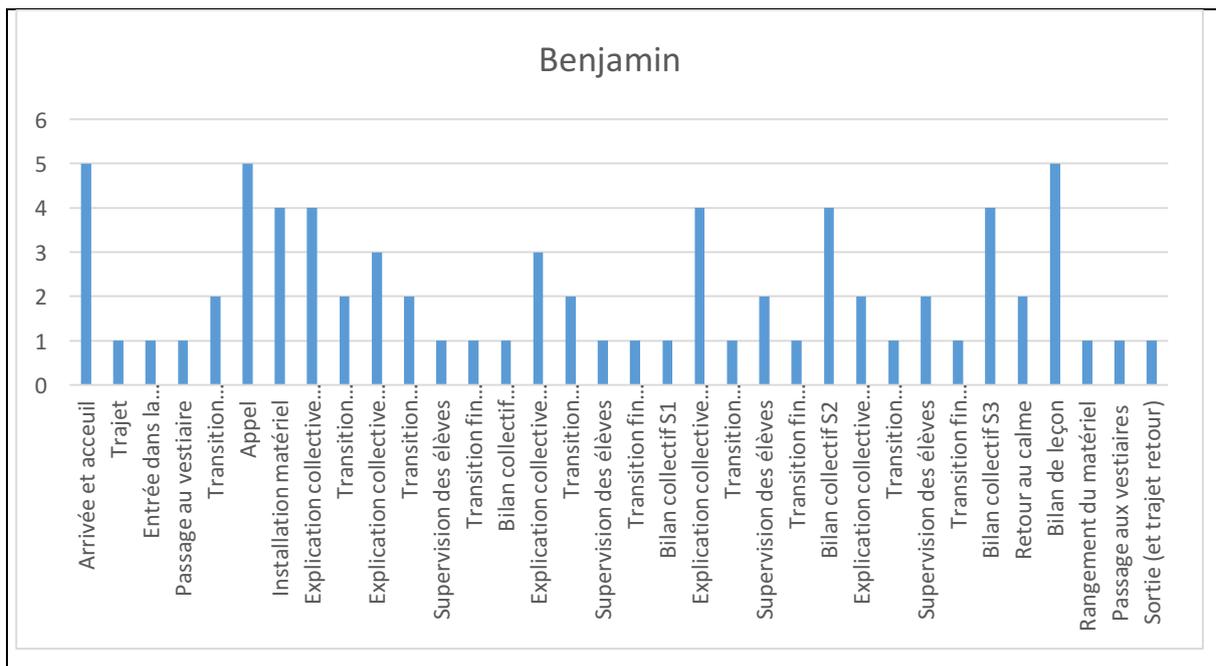


Figure 38 : Evolution des ressentis (confort/inconfort) de Benjamin lors des moments-types d'une leçon d'EPS enseignée en stage

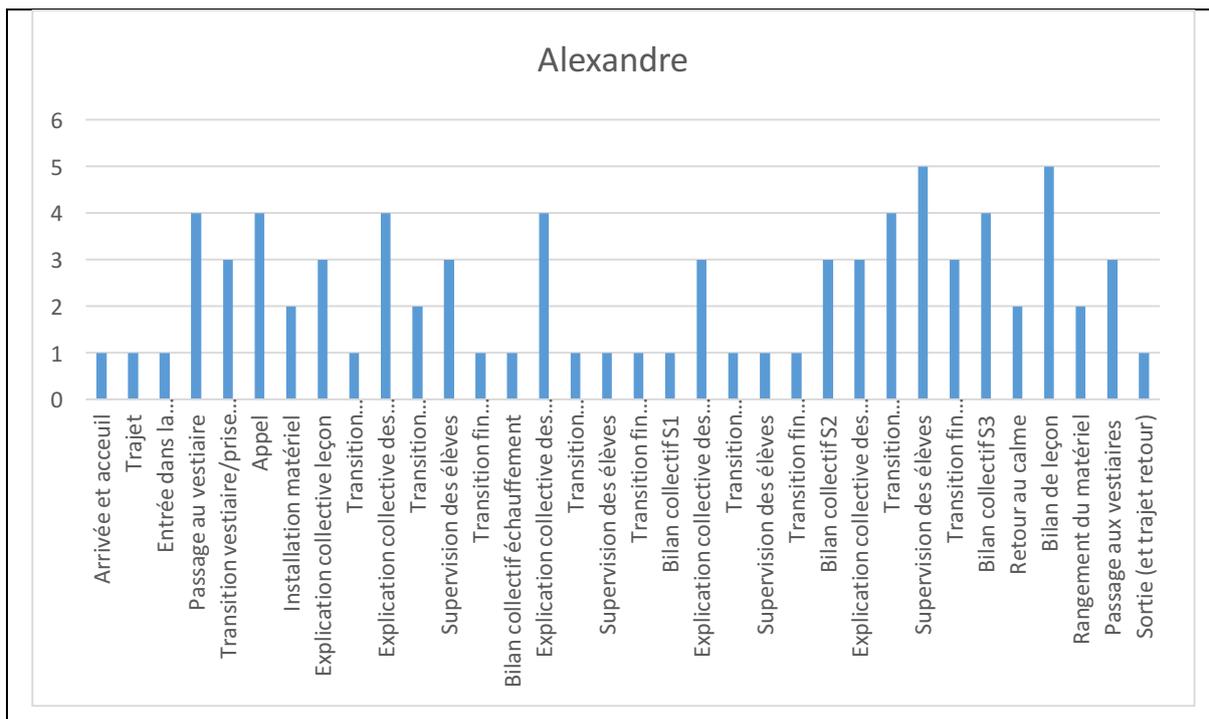


Figure 39 : Evolution des ressentis (confort/inconfort) d'Alexandre lors des moments-types d'une leçon d'EPS enseignée en stage

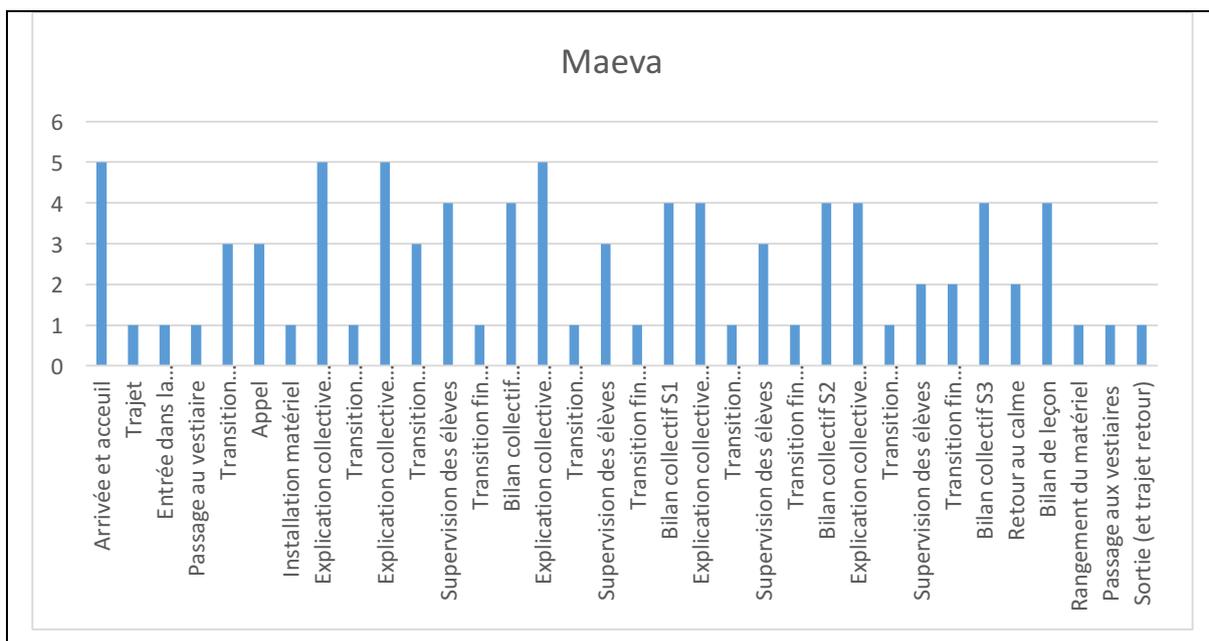


Figure 40 : Evolution des ressentis (confort/inconfort) de Maéva lors des moments-types d'une leçon d'EPS enseignée en stage

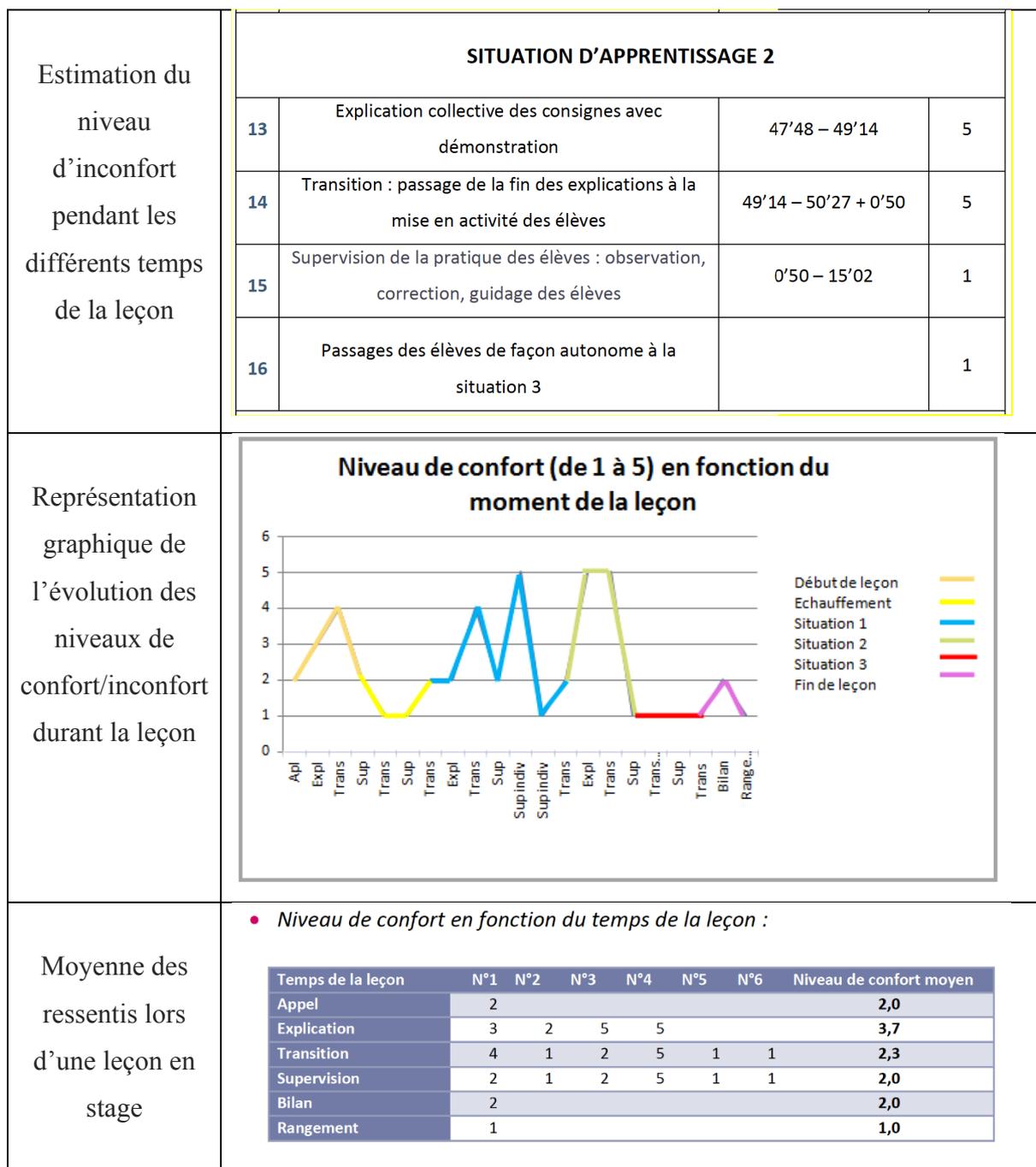
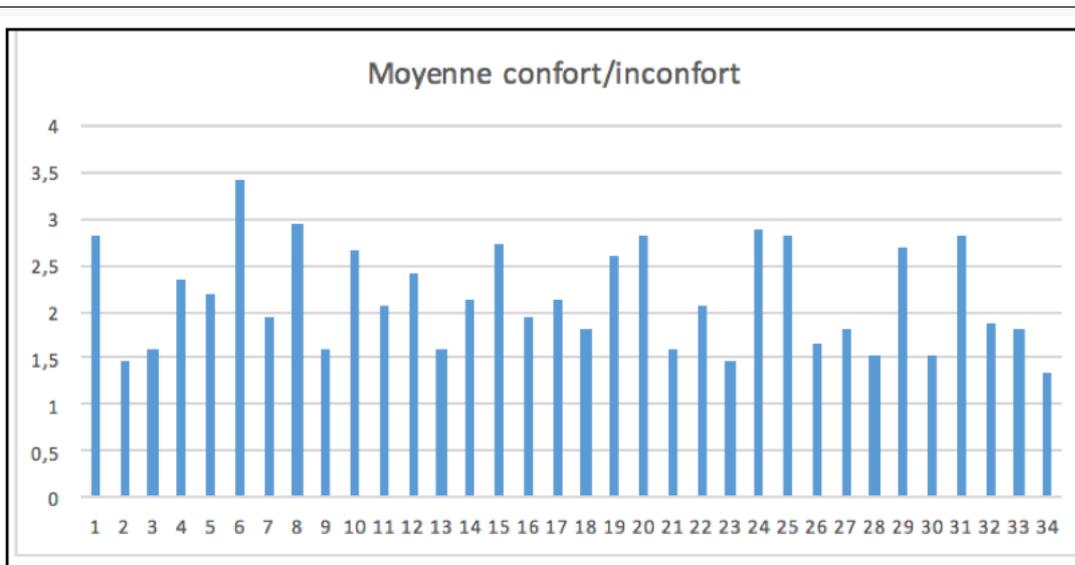


Figure 41 : Moyenne des ressentis (confort/inconfort) par les étudiants lors des moments-types des leçons d'EPS enseignées en stage

Le calcul de la moyenne des niveaux d'inconfort ressentis par les étudiants lors des moments de face à face pédagogique avec la classe, fait ressortir les valeurs les plus élevées : elles sont respectivement de 3,4/5 pour le moment de l'appel, de 2,93/5 pour l'explication collective de la leçon, 2,73/5 pour l'explication collective des situations, et de 2,8/5 pour le bilan collectif de la leçon, alors qu'elles sont souvent inférieures pour d'autres moments-types de la leçon (Figure 42, Annexe 4).



1) Arrivée et accueil	18) Transition fin S1/rassemblage des élèves
2) Trajet	19) Bilan collectif S1
3) Entrée dans la salle/gymnase	20) Explication collective des consignes S2
4) Passage au vestiaire	21) Transition explication/mise en activité
5) Transition vestiaire/prise en main	22) Supervision des élèves
6) Appel	23) Transition fin S2/rassemblage des élèves
7) Installation matériel	24) Bilan collectif S2
8) Explication collective leçon	25) Explication collective des consignes S3
9) Transition explication/échauffement	26) Transition explication/mise en activité
10) Explication collective des consignes E	27) Supervision des élèves
11) Transition explication/mise en activité	28) Transition fin S3/rassemblage des élèves
12) Supervision des élèves	29) Bilan collectif S3
13) Transition fin échauffement/rassemblage élèves	30) Retour au calme
14) Bilan collectif échauffement	31) Bilan de leçon
15) Explication collective des consignes S1	32) Rangement du matériel
16) Transition explication/mise en activité	33) Passage aux vestiaires
17) Supervision des élèves	34) Sortie (et trajet retour)

Figure 42 : Moyenne du sentiment de confort/inconfort vécu par les étudiants lors des moments-types de la leçon d'EPS

1.2. L'expérience vécue en vidéo-formation : une inclination réflexive vers les moments de face à face pédagogique avec le groupe classe

Au retour de leur premier stage, dès les premières séances de formation à l'université, les étudiants ont été placés en situation de visionnement de vidéos. Pour susciter leur engagement dans le dispositif de formation, les extraits vidéo retenus comme supports de travail étaient en lien avec les moments de leçon qu'ils avaient signalés comme étant les plus marquants pour eux. Il s'agissait a) des vidéos d'eux-mêmes qu'ils avaient conçues en stage, b) de vidéos de pairs des années précédentes en L3EM, et c) de vidéos d'enseignants chevronnés, chaque vidéo portant sur les moments de face à face pédagogique.

L'expérience vécue lors du visionnement des vidéos de classe portant sur les moments de face à face pédagogique et les traces écrites que constituent les journaux de bord ont permis de rendre compte des inclinations réflexives des étudiants au début du dispositif de vidéo-formation.

1.2.1. L'expérience vécue par les étudiants lors de moments de face à face pédagogique en situation de classe

(a) L'étude des journaux de bord des étudiants a permis de renseigner l'expérience vécue par les étudiants lors des moments d'enseignement de la leçon sur lesquels leur réflexion et questionnements se focalisaient. Ainsi, nous avons pu mettre à jour les préoccupations, émotions, connaissances-types qui les animaient lors de leur activité d'enseignement en classe, et qui a servi ensuite de point de départ pour la conception de la formation.

Les préoccupations types que nous avons identifiées sont illustrées à partir d'exemples d'extraits de journaux de bord (Tableau 6).

Extraits de journaux de bord	Préoccupations
Amélie, moment d'appel : <i>« L'appel pour moi c'est le moment qui lance le cours donc je veux qu'ils écoutent, que ça aille vite et qu'on commence »</i>	- Mettre rapidement les élèves en activité - Obtenir l'attention des élèves - Avoir du calme pour faire l'appel
Grégory, moment d'explication collective de la leçon : <i>« Je me suis centré sur un moment d'explication collective de la séance. Je trouve ce moment très intéressant et important car il peut faire la différence entre une séance riche en investissement de la part des élèves et l'inverse. C'est aussi un moment propice pour canaliser l'énergie des</i>	- Canaliser l'énergie des élèves - Préparer l'investissement des élèves ensuite

élèves »	
Florian, moment d'explication des consignes : « <i>A partir du moment où les explications sont claires, répétées pour être intégrées par tous et qu'elles prennent du sens dans l'esprit des élèves, alors la mise en place sur le terrain et l'investissement sont respectivement plus rapides et plus grands.</i> <i>En badminton, inconsciemment, j'ai d'abord expliqué l'échauffement et après l'installation du matériel, ça n'a pas fonctionné</i> »	- Etre clair et concis lors de l'explication des consignes - Faciliter une mise en action rapide des élèves une fois les consignes données - Présenter les consignes dans le bon ordre
Maéva, moment d'explication des consignes : « <i>J'ai tout expliqué aux élèves, je leur ai dit de prendre un ballon chacun et du coup ils l'ont fait et n'ont plus rien écouté</i> »	- Arriver à voir l'attention de tous les élèves - Ne pas distribuer les ballons avant de donner les consignes de travail
Martin, moment de bilan : « <i>Les élèves voulaient tous aller au vestiaire, ils écoutaient rien... je savais pas trop quoi leur dire à part « c'est bien vous avez bien travaillé »... Je ne vois pas trop quoi dire à ce moment-là pour boucler le cours</i> »	- Garder l'attention des élèves malgré la fin du cours - Savoir quoi dire aux élèves pour clôturer le cours
Alexandre, construire un Bilan de la séance : « <i>Avec les élèves, j'ai eu du mal à l'organiser pour être clair et bref. Mais aussi cibler le retour sur les points importants de la séance. J'étais encore sous le coup de la déception du raté de ma S3 et j'ai un peu perdu le fil au final</i> »	- Etre clair et bref pour terminer le cours - Cibler les points importants sur lesquels conclure avec les élèves

Tableau 6 : Préoccupations types des étudiants lors des moments de face à face pédagogique en classe (Extraits de journaux de bord)

Au niveau des émotions, des ressentis d'inconfort majeur éprouvés par les étudiants lors des moments d'appel, d'explication collective des consignes et des bilans, ont été également mis à jour à partir des journaux de bord renseignés par les étudiants pendant leur stage. Les extraits suivants attestent de cet inconfort et recensent ces émotions-types (Tableau 7) :

Extraits de journaux de bord	Emotions
Florian, moment d'appel : « <i>J'avais beaucoup d'appréhension et un peu de stress au départ pour m'adresser à la classe</i> »	- Stress - Anxiété - Appréhension
Jordan, moment d'explication des consignes : « <i>L'explication des consignes était un moment très marquant puisque je n'étais pas toujours sûr de moi me mettant parfois mal à l'aise lors de cette situation. Ainsi, il</i>	- Doute - Anxiété - Peur de l'erreur

<i>m'arrivait de me cacher derrière mes feuilles afin de ne rien oublier et, surtout, de ne pas faire d'erreurs »</i>	
Léa, moment d'explication des consignes : « <i>Sur ma feuille [de préparation de leçon] j'avais pensé à tout, je l'avais montrée à ma tutrice et pour elle cela convenait. Et quand j'ai expliqué les consignes j'ai oublié un détail très important tellement j'étais tendue »</i>	- Tendue, crispée - Sentiment de malaise
Alexandre, moment d'explication des consignes : « <i>Pour les consignes j'étais un peu perdu et j'avais envie que cela se finisse rapidement, je savais vraiment pas comment gérer ce moment. J'étais hyper stressé »</i>	- Stressé - Perdu
Benjamin, moment de bilan : « <i>Lors du bilan, j'étais perdu, je ne savais pas quoi leur dire. Je voulais juste que le cours se finisse alors je les ai renvoyés au vestiaire »</i>	- Perdu - Envie que ça se termine
Mathieu, moment d'explication des consignes : « <i>Quand j'explique un exercice, j'ai le sentiment de tourner en rond, que les élèves n'arrivent pas à comprendre ce que je veux leur faire faire... j'essaie de m'appliquer sur ce que je dis mais ça prend du temps et je m'emmêle parfois »</i>	- Sentiment de tourner en rond - Impuissance - Confusion
Martin, Premier moment d'explication des consignes : « <i>Moment marquant également car il s'agit de la première fois que je me retrouve devant tous les élèves à expliquer une consigne, et le déroulement de la séance. De plus il s'agit d'une classe que mon tuteur qualifiait lui aussi de relativement difficile par rapport aux autres. C'était un moment marquant, notamment lié à mon appréhension et mon stress. »</i>	- Appréhension - Stress

Tableau 7 : Emotions-types des étudiants lors des moments de face à face pédagogique en classe (Extraits de journaux de bord)

(b) Les données issues des entretiens d'autoconfrontation (EAC) renforcent ce constat que les moments de face à face pédagogique sont vécus comme des moments stressants pour les étudiants. Pour eux, ces moments sont perçus comme des moments clefs pour le bon déroulement de la leçon et ils les perçoivent comme un révélateur de l'expertise de l'enseignant au niveau de la maîtrise de sa classe. Les résultats des EAC (Annexe 5) font ressortir cette expérience de classe, fortement marquée émotionnellement lors de ces moments. L'extrait suivant de l'EAC de Benjamin illustre ces dimensions de l'expérience vécue lors de l'appel par exemple (Tableau 8).

Temps	Description des actions de l'enseignant	Description des communications de l'enseignant	Verbatim d'entretiens d'auto-confrontation de l'enseignant
0:04:27.4	Se dirige vers le bureau pour préparer le cahier d'appel. 	« On prend toutes ses affaires. [bruits]] »	Benjamin : Là en fait je viens de préparer l'appel, c'est le moment où je suis un peu... C'est vraiment un truc [l'appel] qui, pour moi, détermine la suite de la séance. Et euh donc je suis, donc je connais pas les prénoms donc euh ça va être... moi je vais partir sur une base très formelle, ça va être nom prénom dans l'ordre. Là je prends le cahier de texte, je me suis rendu compte à ce moment-là que j'avais oublié mon stylo pour écrire au tableau alors je voulais faire une présentation, j'étais sur le thème de l'énergie, dans la séance, je voulais prendre mon stylo pour faire une présentation au tableau sauf que je l'ai pas. Donc là je recommence, je suis en train de réfléchir sur qu'est-ce que je vais leur dire... et je commence à paniquer (...) , enfin j'aurais bien aimé avoir un visuel, là je suis en train de réfléchir à la séquence. [relance la vidéo]
0:05:43.4	Se dirige vers l'entrée du couloir pour donner des consignes en parlant fort	« Ce que vous allez faire vous vous asseyez tranquillement devant »	
0:06:23.2	Benjamin effectue des allers/retours le long du tableau en attendant l'arrivée des élèves 		Chercheur : Est-ce que ce moment de l'appel, ce problème là il se pose à ce moment-là du stage parce que t'es tout seul avec la classe ?
0:08:31.6	Benjamin est face à la classe et fait l'appel alors que des élèves sont encore en train d'arriver du vestiaire 	« Valentin T. » Rires de la classe	B : Oui... j'aimerais bien en fait prendre moins de temps, être beaucoup plus rapide, par exemple prendre une classe, les mettre en rang, compter, identifier l'élève qui est pas là. Enfin pour moi ça serait vraiment ça... ce que je recherche. (...) là c'est à ce moment-là je suis vraiment... c'est exactement ce que je ne voulais pas faire et à force de tenir mon cahier en fait j'ai mis mon pouce sur le E,.... Et euh c'est exactement ce que je voulais éviter, des rires à cause de ça , je me suis trompé c'est Valentine. Donc euh voilà. Là j'essaye de, enfin j'essaye de me rattraper en parlant...
			Chercheur : Et pourquoi ça te gêne en fait au départ, les élèves rient parce que voilà t'as fait une erreur. Ils en font aussi... Benjamin : Ouais mais c'est dans le début de cours, j'aimerais qu'il y ait une sorte de... enfin une autorité. J'aimerais essayer, pas de m'imposer mais voilà de créer un climat de distance par rapport à eux, d'autorité enfin de compétence. Euh être capable de faire l'appel par exemple sans se tromper c'est une compétence, c'est le

			fait de...enfin de réussir cet exercice et de montrer voilà qu'on est à l'aise dès le départ. Ça, ça aiderait à créer cette autorité que je recherche.
<p>Préoccupations : préparer l'appel ; trouver une solution présenter la leçon sans support visuel ; mettre rapidement les élèves en activité ; poser son autorité dès le début de cours ; ne pas perdre la face devant les élèves ; ne pas se tromper pour éviter les rigolades des élèves ; montrer qu'on est à l'aise devant les élèves.</p> <p>Emotions : sensation désagréable ; panique ; culpabilité ; sentiment d'incompétence professionnelle ; anxiété ; insatisfaction relative à sa propre façon de mener l'appel.</p> <p>Representamens : l'oubli du stylo ; le doigt pointé sur le « E »</p> <p>Connaissances, raisonnements : l'appel est un moment déterminant pour la suite ; être compétent lors de l'appel suppose de poser son autorité, créer un climat de distance par rapport aux élèves ; il ne faut pas se tromper en expliquant si on veut être crédible aux yeux des élèves.</p>			

Tableau 8 : Mise en évidence de l'expérience émotionnelle vécue en classe par Benjamin lors du moment de l'appel

1.2.2. Les moments de face à face pédagogique : des moments clefs dans la leçon

L'étude des journaux de bord des étudiants a permis de renseigner les connaissances des étudiants au début du dispositif de vidéo-formation, et plus précisément la façon dont ils interprétaient la fonction de ces moments dans la leçon d'EPS. Les connaissances-types que nous avons identifiées sont recensées dans le Tableau 9 ci-dessous :

Extraits de journal de bord	Connaissances
Benjamin « <i>L'appel c'est un moment tendu où beaucoup de choses se jouent</i> »	<ul style="list-style-type: none"> - Moment important pour commencer la leçon, ce n'est pas qu'un acte administratif - Moment qui détermine la suite et le déroulement de la leçon - L'appel est un moment déterminant où il faut poser son autorité
Jordan « <i>Les consignes en début d'exercice, c'est ce qui le lance, il faut rien oublier, la constitution des groupes, les consignes, les points, le matériel,....</i> »	<ul style="list-style-type: none"> - Moment important pour mettre en route les situations d'apprentissage - Moment où il faut penser à de nombreux aspects pour détailler la situation d'apprentissage
Maéva « <i>Quand on explique les consignes, il y a des choses à pas oublier et d'autres à ne pas faire. On ne peut pas dire « prenez un ballon chacun » et donner des consignes après, sinon les élèves n'écoutent plus</i> »	<ul style="list-style-type: none"> - Moment qui permet l'organisation de la situation d'apprentissage qui suit - Moment qui nécessite de savoir organiser l'ordre dans lequel sont données les consignes

Tableau 9 : Connaissances-types des étudiants lors des moments de face à face pédagogique en classe (Extraits de journaux de bord)

1.2.3. Une envie d'analyser des moments inconfortables pour se former et progresser

Nous venons de voir que l'analyse des questionnaires et journaux de bord nous a permis révéler que les moments de face à face pédagogique avec le groupe classe étaient teintés d'un fort retentissement émotionnel. Cependant, malgré ces ressentis d'inconfort, les étudiants ont retenu ces moments comme des moments à privilégier en début de formation pour pouvoir leur permettre d'améliorer leur pratique de classe.

(a) Les extraits suivants issus de leurs journaux de bord illustrent leurs besoins de formation pour améliorer leur activité d'enseignement lors des moments de face à face pédagogique. Ces besoins s'expriment par des préoccupations de formation.

Extraits de journal de bord	Préoccupations de formation exprimées par l'étudiant
Léa (explication des consignes) : « <i>Quand j'ai dû expliquer deux ateliers différents à toute la classe, j'ai été en difficulté. J'ai eu du mal à être claire, à tout dire sans parler trop longtemps. C'est pour ça que j'ai choisi ce moment.</i> »	<u>Apprendre à :</u> - Donner suffisamment de consignes pour que l'exercice soit compris - Etre claire et concise pour mettre rapidement les élèves en activité
Amélie (explication des consignes) : « <i>En expliquant la situation, j'ai demandé de faire des équipes, mais je n'avais pas dit comment les faire. Tous les élèves se sont levés et c'était le bazar. C'était difficile à gérer pour moi</i> »	<u>Apprendre à :</u> - Trouver une solution pour anticiper la composition des équipes - Trouver une façon de gérer plus efficacement l'explication des consignes - Ne plus revivre cette situation

Tableau 10 : Préoccupations de formation des étudiants lors des moments de face à face pédagogique en classe (Extraits de journaux de bord)

(b) Les données issues des entretiens d'autoconfrontation (EAC) des étudiants analysant leurs vidéos de classe, en situation de formation, renforcent le constat que les étudiants souhaitent se former en priorité sur ces moments de face à face pédagogique comme l'illustre l'extrait d'EAC de Jordan à propos des moments d'explication collective des consignes qu'il a animés en stage (Tableau 11).

Temps	Description des actions de Jordan	Verbatim d'entretiens d'autoconfrontation de Jordan à propos du moment de l'explication collective des consignes
0:24:17.1	Jordan regarde sa vidéo portant sur l'explication des consignes	Chercheur : Pourquoi tu as choisi de parler de ce moment ? J : Ben... c'est quelque chose que je voulais transformer et voilà... enfin j'ai envie de changer un peu tout ça. C : Changer un peu tout ça... ? J : Je n'étais pas du tout clair, je savais pas trop comment faire.... C : du coup ; là ce que tu cherches à faire là... c'est de... J : C'était au début du stage et depuis j'y pense... je voudrais avoir des trucs pour faire mieux parce que là j'ai du mal sur les consignes (...) je ne voudrais pas que ce soit pareil sur le prochain stage... je voudrais trouver des solutions, faire différemment (...). C'est ça que je voudrais travailler en priorité quand on est en cours.
Préoccupations de formation : transformer sa façon d'enseigner pour transmettre des consignes de travail à une classe ; pouvoir disposer de différentes solutions pour le faire ; progresser dans sa façon d'expliquer des consignes lors du prochain stage.		

Tableau 11 : Exemple de préoccupations de formation exprimées par Jordan lors de son entretien d'autoconfrontation à propos d'un moment d'explication des consignes qu'il a animé en stage

En conclusion, les données issues des entretiens et les données issues des traces écrites d'activité des étudiants en début du dispositif de formation ont permis de montrer que l'analyse des moments possédant un fort retentissement affectif chez les étudiants (moments de face à face pédagogique avec le groupe classe) est une préoccupation centrale pour les étudiants car c'est « *un moment agréable par certains aspects et en même temps tendu, qui m'énerve à l'intérieur* », comme le précise Benjamin (Extrait de l'EAC de Benjamin, Annexe 6).

1.3. Le rôle des pairs dans l'expérience vécue en vidéo-formation : un accélérateur de la capacité à analyser des pratiques de classe

Cette partie consiste à rendre compte de l'activité individuelle-sociale et collective des formés, et plus particulièrement de l'expérience de formation qu'ils vivent lorsqu'ils sont engagés dans des formats de travail par dyades ou en grand groupe. Nous montrerons que les pairs et le collectif des pairs contribuent fortement au développement de la réflexivité des étudiants à propos de l'activité visionnée de l'enseignant d'EPS et de l'activité des élèves en situation de classe.

1.3.1. Les pairs comme aide à la compréhension de la situation visionnée

Lors de la conception du dispositif de formation et des différentes ressources à retenir en début de formation, un choix s'est porté sur l'introduction de formats de travail collectifs entre les étudiants, en dyades et en grand groupe. Il ressort que les situations de visionnement croisé

en dyades (binôme E1 et E2) sont apparues comme pouvant constituer une aide pour les étudiants afin de connecter les pratiques filmées visionnées (celles des pairs ou d'un enseignant chevronné) à leurs propres pratiques d'enseignement. Pour rappel, au cours de ces moments de visionnement croisé d'une vidéo d'un des deux étudiants constituant la dyade (E1 et E2), l'étudiant (E1) cherche à décrire dans un premier temps la situation de classe vidéoscopée animée par un pair (E2) pendant que ce pair cherche à décrire sa propre pratique qu'il visionne lui aussi. Ils réalisent conjointement cette analyse vidéo en retranscrivant en direct leur description sur leur ordinateur personnel, sans échanger entre eux conformément aux consignes de travail données par le formateur. Puis, dans un deuxième temps, les deux étudiants échangent leur analyse : l'étudiant (E1) expose en premier à E2 son analyse écrite portant sur ce qu'il a observé et interprété sur la vidéo ; puis E2 (l'auteur de la vidéo) adresse à son tour à E1 l'analyse écrite qu'il a faite de sa propre vidéo (la vidéo de E1).

L'étude des traces écrites des analyses produites par les étudiants sur leur ordinateur fait ressortir deux types d'analyse de la vidéo commune qu'ils visionnaient. Ces deux types d'analyse montrent des points de convergence, mais aussi de divergence qui les rendent complémentaires :

(a) Les traces écrites de l'étudiant E1 lorsqu'il analysait la vidéo du pair, montre une analyse essentiellement descriptive, factuelle et en « extériorité ». Les préoccupations-types et perceptions-types, qui caractérisent cette activité d'analyse en formation, sont résumées à partir d'exemples singuliers issus des journaux de bord des étudiants (Tableau 12) :

Extraits de journaux de bord	Préoccupations qui animent les étudiants lorsqu'ils analysent la vidéo d'un pair
<p>Manon (E1), moment d'explication des consignes (Mathieu, E2) :</p> <p>E1 : « <i>Arrêt des élèves lors de l'exercice précédent pour en introduire un nouveau (élèves calmes, écoutent) ; démonstration avec tout le monde autour et un élève qui joue avec Mathieu, explication de l'évolution des consignes précédentes. Elèves attentifs, impliqués. Interactions avec les élèves (réexplications). Centration un peu longue sur une seule table (pendant ce temps d'autres élèves ne suivent pas les consignes et font des échanges). Beaucoup de consignes : « service cadeau », « jouer sur toute la table pour écarter le tapis ensuite », « ne pas s'occuper des petites zones », « lancer la balle</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Décrire tout le déroulement de la séquence visionnée - Identifier et noter ce que font les élèves durant les consignes - Ecouter attentivement et retranscrire toutes les consignes énoncées afin d'évaluer leur efficacité

<i>au service avec la main ». Beaucoup de réexplications sont faites »</i>	
Martin (E1), moment d'appel (Benjamin, E2) : E1 : « <i>Lors de l'appel Benjamin est face aux élèves, debout et les élèves assis devant lui. Il est dos au couloir arrivant des vestiaires du coup il ne voit pas les élèves arriver »</i>	- Décrire l'organisation spatiale de la situation - Décrire le positionnement corporel de Benjamin
Amélie (E1), moment d'explication des consignes (Maéva, E2, Annexe 7) : E1 : « <i>3 élèves lancent les ballons, tout un groupe de filles mettent longtemps à se lever. Maéva les reprend. Les élèves de gauche mettent 20 secondes pour se lever. Elle siffle et redonne les consignes : « mettez-vous par 3 », « prenez des dossards ». »</i>	- Décrire le déroulement précis de la situation et les interactions enseignants/élèves - Identifier toutes les consignes que donne Maéva pour mettre en activité les élèves

Tableau 12 : Préoccupations qui animent les étudiants lorsqu'ils analysent la vidéo d'un pair (extraits de leur journal de bord)

(b) Les traces écrites de l'étudiant E2 lorsqu'il analysait sa propre vidéo, révèle une analyse beaucoup moins descriptive (en extériorité) mais davantage centrée sur son propre vécu émotionnel de la situation de classe, selon une posture en intériorité (Tableau 13).

Extraits de journaux de bord	Préoccupations qui animent les étudiants lorsqu'ils analysent leur propre vidéo
Mathieu (E2), moment d'explication des consignes (Manon, E1) : E2 : « <i>Je donne les consignes en regardant les élèves quand je n'écris pas au tableau. J'ai l'impression d'avoir du mal à m'exprimer correctement pour que les élèves comprennent. Je répète plusieurs fois la même chose pour être sûr que tout le monde a bien compris [...] Je n'étais pas très à l'aise devant les élèves, j'avais peur de dire des bêtises et de l'image que les élèves allaient se faire de moi. Ce qui m'a le plus gêné c'est la manière de m'exprimer. Peur d'utiliser des mots que les élèves ne comprennent pas, ou la façon dont je fais mes phrases ... »</i>	- Cherche à décrire ses émotions, son ressenti son mal-être - Tente de redécrire comment il a vécu la situation - Exprime la peur d'être incompris par les élèves (peur qu'il ressentait lors de ce moment de classe)
Benjamin (E2), moment d'appel (Martin, E1) : E2 : « <i>En décrivant à Martin, je me suis centré directement sur la façon dont moi j'ai vécu la situation...J'étais mal à l'aise, je ne voyais rien et je n'étais concentré que sur mon cahier pour ne pas faire d'erreur de prononciation. Finalement, je me suis quand même trompé et tous les élèves ont rigolé. J'ai vraiment eu l'impression de ne pas être compétent »</i>	- Veut décrire comment il a vécu la situation - Essaie de faire comprendre son malaise - Faire comprendre à Martin son appréhension lors de l'appel

	<ul style="list-style-type: none"> - Montrer que la situation est inconfortable pour lui alors que cela ne se voit pas sur la vidéo
<p>Maéva (E2), moment d'explication des consignes (Amélie, E1, Annexe 8) :</p> <p>E2 : « <i>A partir de ce moment je commence vraiment à m'énerver car on perd beaucoup de temps de pratique « vous avez quel âge pour ne pas réussir à faire les équipes de 3 ??? ». Ensuite les problèmes de groupes sont enfin réglés mais les élèves ne sont toujours pas dans la situation. Je m'agace en leur demandant de prendre des dossards car certains groupes n'en ont toujours pas. Je commence à leur parler de façon agressive. J'accompagne le groupe du fond car je veux être sûre qu'ils commencent la situation. Je suis énervée car je me rends compte que certains n'ont pas compris la situation alors que j'ai fait une explication suivie d'une démonstration. Je leur parle de façon agressive et on sent mon impatience. Je reste donc vers ce groupe en étant dos au reste de la classe et je leur donne toutes les indications pour qu'ils se lancent sur la situation. Ça fait 5 minutes que j'ai lancé la situation et les groupes sont enfin en activité. Je suis énervée d'un côté car les élèves sont mollassons et nonchalants »</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Montrer son énervement à Amélie - Exposer son agacement - Expliquer qu'elle a essayé plusieurs choses mais que cela ne fonctionne pas - Expliciter qu'elle envisage de nombreuses choses, elle réfléchit - Dévoiler qu'elle se sent démunie

Tableau 13 : Préoccupations qui animent les étudiants lorsqu'ils analysent leur propre vidéo de classe (extraits de leur journal de bord)

L'analyse croisée a été vécue par les étudiants comme un moyen d'accéder au ressenti de celui qui enseigne et ainsi de mieux comprendre l'interaction enseignant/élève qui leur a été demandé d'observer : « *Le fait de voir l'analyse de celui qui enseigne me permet de prendre conscience de son ressenti, ça me précise le contexte du moment. Je peux savoir ce qu'elle ressent à ce moment-là, car elle ressent des choses qu'on ne peut pas voir sur la vidéo, c'est comme si j'avais toutes les cartes en mains pour être dans la situation* ». (Trace écrite du journal de bord de Yannick). Bien que ces deux analyses diffèrent en partie, alors même qu'elles portaient sur une même vidéo, leur « confrontation » apparaît comme un catalyseur pour la compréhension de la situation visionnée et cela pour les deux étudiants de la dyade (a, b) :

(a) Pour l'étudiant E1 analysant la vidéo du pair, le croisement de son analyse avec celle de son pair, lui permet d'interpréter et d'analyser la vidéo qu'il visionne sous un nouvel angle. Il peut accéder aux motifs d'action d'E2, aux raisons qui l'ont poussé à agir de cette façon dans la situation. Ainsi, E1 construit de nouvelles connaissances lui permettant de mieux comprendre la situation de classe, notamment l'activité de l'enseignant dans la classe (Tableau 14).

Extrait de journal de bord	Connaissances
<p>Mathieu (E1), moment d'explication des consignes (Manon, E2) :</p> <p>E1 : « <i>L'analyse de Manon m'a aussi permis de voir qu'il n'y avait pas que ma manière d'analyser qui montrait que j'étais mal à l'aise mais qu'il pouvait aussi y avoir ma façon d'être au niveau de la posture et de mes positionnements. Alors que moi je n'avais pas du tout perçu cela, je n'avais pas prêté attention à cela en regardant ma vidéo tout seul</i> »</p>	<p>En croisant son analyse avec Manon, Mathieu se rend compte qu'il est possible d'analyser différemment l'explication des consignes : il construit des connaissances relatives à l'importance du positionnement corporel et de l'aménagement de l'espace</p>
<p>Martin (E1), moment d'appel (Benjamin, E2) :</p> <p>E1 : « <i>Ecouter l'analyse de Benjamin m'a permis de comprendre pourquoi il était comme ça pendant l'appel mais aussi que ce moment était difficile pour lui alors qu'en voyant la vidéo on ne croirait pas</i> »</p>	<p>Martin saisit les raisons expliquant le comportement de Benjamin. Il accède à ce que ce dernier ressent dans la situation, ce qui lui permet de découvrir que les aspects subjectifs (non visibles à la vidéo) sont importants à connaître si on veut comprendre la façon d'enseigner de Benjamin</p>
<p>Amélie (E1), moment d'explication des consignes (Maëva, E2):</p> <p>E1 : « <i>L'analyse de Maëva m'a permis de conforter mon analyse. Je connais bien Maëva donc j'ai pu percevoir des choses sur son comportement grâce à cela. Grâce à cette confrontation, j'ai fait ressortir un « geste professionnel » : adapter le degré d'autonomie et de cadrage des élèves en fonction de la situation (APSA, sécurité...) et du type d'élèves (âge, personnalité, ambiance de classe...)</i> »</p>	<p>Amélie comprend grâce à l'analyse de Maëva que l'explication des consignes nécessite de cadrer différents aspects : organisation des espaces, constitution des équipes, placement par rapport au groupe et consignes différenciées selon les élèves</p>

Tableau 14 : Exemples de connaissances construites par les étudiants lorsqu'ils analysent la vidéo d'un pair (extraits de leur journal de bord)

(b) Pour l'étudiant E2, auteur de la vidéo visionnée, le croisement des analyses l'amène à réinterpréter sa propre activité d'enseignement, à l'envisager selon un nouvel angle, qui lui permet de construire une nouvelle façon d'analyser sa pratique et d'envisager la mise en œuvre de gestes professionnels lors du face à face pédagogique (Tableau 15) :

Extrait de journal de bord	Connaissances
<p>Manon (E2), moment d'explication des consignes (Mathieu, E1) :</p> <p>E2 : « <i>Le fait d'avoir le point de vue de Mathieu sur sa vidéo ça m'a permis de</i></p>	<p>Manon comprend grâce au point de vue de Mathieu que même s'il a l'air à l'aise, il est tendu et que cela influe sur sa façon de réaliser l'explication des consignes. Pour</p>

<i>comprendre pourquoi il hésitait sur les consignes. Il n'était pas à l'aise dans l'APSA et il était stressé même si à la vidéo cela ne se voit pas. Je me dis qu'il faut parfois être capable de cacher ce qu'on ressent »</i>	enseigner, il faut parfois être capable de cacher ses émotions.
Benjamin (E2), moment d'appel (Martin, E1) : E2 : « <i>Ce que m'a dit Martin sur ma vidéo m'a permis de prendre en compte les aspects concrets comme le placement des élèves et moment où débiter l'appel, il faut bien attendre tous les élèves »</i>	Benjamin comprend que pour l'appel il faut attendre que tous les élèves soient sortis des vestiaires et qu'il doit penser en amont la façon de les regrouper pour l'appel.
Maéva (E2), moment d'explication des consignes (Amélie, E1) : E2 : « <i>En échangeant avec Amélie, je me rends compte que j'aurai dû organiser mes consignes différemment, ne pas laisser les élèves prendre les ballons tant que je n'avais pas fini de parler. Pour mon prochain stage, je pense expliquer, démontrer, puis faire prendre les ballons. C'est sur quoi je me suis arrêté avec Amélie »</i>	Maéva comprend que ses difficultés s'expliquent par la façon dont elle a organisé sa passation des consignes et donc donc mieux l'agitation des élèves. Elle construit donc avec Amélie une façon de fonctionner qu'elle veut adopter pour le prochain stage.

Tableau 15 : Exemples de connaissances construites par les étudiants lorsqu'ils analysent leur propre vidéo (extraits de leur journal de bord)

L'aide des pairs lors de l'analyse croisée, pour mieux comprendre l'activité de l'enseignant dans la classe, s'est aussi confirmée lors des entretiens d'autoconfrontation (EAC) portant sur l'enregistrement audiovisuel de la situation de formation en visionnement croisé (par dyade). L'extrait suivant de l'EAC de Benjamin sur le moment de l'appel, illustre le rôle du pair pour aider les étudiants à transformer leur façon d'interpréter une situation de classe (Tableau 16).

Temps	Description des actions de Benjamin lors du visionnement croisé	Description des communications de Benjamin et Martin	Verbatim d'entretiens d'autoconfrontation de l'enseignant (expérience vécue lors de la situation de visionnement croisé en formation)
0:17:12.4	Benjamin se tourne vers Martin qui vient de finir de visionner la vidéo de Benjamin	B : « Bon alors dis-moi comment toi tu analyses ma vidéo » M : « Ben...les élèves sont assis devant toi,	Chercheur : Avec un autre camarade, est-ce que ça t'a apporté quelque chose? Est-ce que c'est quelque chose qui a contribué à faire évoluer ton appel ou..? Benjamin : oui... ça m'aide à transformer mon analyse dans un premier temps, parce que j'étais avec Martin, je lui ai montré ma vidéo

<p>0:18:57.4</p> <p>0:19:51.3</p>	<p>Martin explique comment il analyse la situation, Benjamin est attentif et hoche parfois la tête</p>	<p>regroupés...Enfin on ne voit pas tout au fond [montre une partie de l'écran] mais on a l'impression qu'ils sont tous devant toi, groupés. Par contre, pendant que tu fais l'appel, on en voit certains qui arrivent dans ton dos et s'asseyent sans rien dire...sans s'excuser... On a l'impression qu'ils défilent dans ton dos et tu ne leur dis rien...Sinon on voit que cela se passe bien, ils écoutent....</p>	<p>d'appel et j'ai directement interprété, alors que lui il était d'abord sur les aspects observables et puis après sur l'interprétation et au premier visionnement on n'a pas parlé de remédiation pour l'instant on était seulement sur la description.</p> <p>Chercheur : C'est-à-dire que quand tu dis ça n'a pas transformé ma pratique mais ça m'a apporté une analyse autre.</p> <p>Benjamin : Eh ben il m'a mis en évidence que moi j'analyse ma vidéo de manière... enfin c'est plutôt subjectif pour analyser parce que je suis directement dans l'interprétation mais je n'ai pas pensé à décrire de manière objective, enfin si c'est possible, enfin de décrire moment par moment, voilà, parce que lui ce qu'il m'a fait remarquer c'est que quand on regarde un appel ben on ne voit quasiment rien quoi, il n'y a rien de choquant mais pour moi qui ai vécu le moment il y a des trucs qui sont importants. Donc Martin là sur le coup il m'a aidé à transformer mon analyse du moment, (...) en fait ça me permet de sortir un peu de ce que je vois tout de suite euh,... alors qu'avec Martin on regarde tout et on se dit bah finalement il n'y a pas grand-chose, là tu fais ci, là tu fais ça. C'est très objectif et c'est bien pour commencer je trouve l'analyse.</p>
<p>Préoccupations : expliquer, décrire son vécu de la situation ; analyser en identifiant des éléments objectifs de la situation ; volonté d'améliorer ses propres modalités de fonctionnement</p> <p>Emotions : satisfaction liée au fait d'enrichir son analyse</p> <p>Representamen : amélioration de sa façon de percevoir la situation ; perception de l'activité de tous les élèves grâce aux apports de Martin</p> <p>Connaissances : possibilité d'analyser une situation à partir d'aspects descriptifs ; intéressant d'analyser la situation à partir d'aspects à la fois objectifs et subjectifs</p>			

Tableau 16 : Description de l'activité de Benjamin en situation de visionnement croisé avec Martin (extrait d'EAC de Benjamin à propos de ses échanges avec Martin)

Cet extrait ci-dessus de l'EAC de Benjamin montre que son analyse est centrée sur des aspects émotionnels, mais qu'elle ne s'ouvre pas sur la manière dont sont placés les élèves face à lui, ni sur son propre positionnement corporel, par exemple. Lors du premier visionnement de sa vidéo, il ne fait jamais allusion aux aspects corporels et sémiotiques des gestes qu'un enseignant peut mettre en œuvre lors de l'appel, pour cadrer l'attention des élèves (positionnement corporel et spatial face au groupe). C'est l'apport de l'analyse d'un pair (Martin) qui lui permet d'ouvrir une « nouvelle fenêtre » perceptive et d'analyser la situation sous un nouvel angle. Le retour sur son propre vécu pour le ré-analyser, lui permet de se

détourner de l'engagement émotionnel qui caractérisait son activité en classe et en formation lors du visionnement en doublette. En découvrant l'analyse contrastée qu'un pair fait sur sa propre pratique, Benjamin parvient à décentrer son regard en prenant en compte les actions des élèves pendant le temps où l'enseignant explique les consignes : « *Il y a des choses qui pour moi n'existent pas à ce moment, parce que je suis préoccupé par autre chose* » (Extrait d'EAC de Benjamin en fin de formation).

En conclusion, l'usage des différentes ressources (à savoir le visionnement croisé, et vidéos de soi) a aidé les étudiants à mener une analyse plus précise relative à différents aspects d'une situation d'enseignement. L'analyse croisée (visionnement avec un pair d'une situation) a permis aux étudiants de réaliser une analyse moins centrée sur leur ressenti. Un déplacement des préoccupations des étudiants s'est opéré, de la description du vécu « émotionnel » à la description des aspects observables. Lorsqu'ils se regardent enseigner à la vidéo, les étudiants restent centrés sur leur propre vécu subjectif : ils expriment comment ils ont vécu et ressenti ce moment en classe en insistant quasi exclusivement sur des aspects émotionnels et perceptifs. Les étudiants restent orientés vers une recherche d'exhaustivité centrée sur leur propre ressenti, ils cherchent à décrire en continu la façon dont ils ont vécu la situation : « *J'ai fait une analyse chronologique car je voulais une analyse très détaillée avec beaucoup de précision. Je voulais ne rien oublier. L'analyse est très centrée sur moi, mes sentiments et mes ressentis. Je fais essentiellement des jugements négatifs, je me focalise sur ce qui ne va pas et j'ai du mal à déceler les compétences positives* » (Trace écrite du journal de bord de Maéva, Annexes 8). Dans ces situations de visionnement croisé, autrui joue un rôle d'artefact cognitif, facilitant pour les étudiants le passage d'une analyse en intériorité à une analyse en extériorité.

1.3.2. Le visionnement collectif : le groupe comme aide pour comprendre l'activité visionnée

(a) Concernant l'analyse des journaux de bord des étudiants relatifs à la situation de visionnement collectif de vidéos, celle-ci montre que le dispositif de vidéo-formation a une portée émotionnelle sur les étudiants qui facilite leur implication dans la situation de formation. Lors du visionnement collectif, les ressources introduites étaient dans l'ordre a) la vidéo (d'un pair d'une année précédente ou de l'année en cours, d'un enseignant chevronné), et b) suite à des échanges collectifs (étudiant/étudiant, étudiants/formateur), la vidéo et la retranscription de l'EAC conduit avec l'EG vidéoscopé étaient introduites.

L'implication des étudiants dans la situation de formation est provoquée par le fait que le dispositif renforce le caractère ostensif de leur activité d'enseignement en classe. Il permet au formé de se plonger dans une expérience de pratique de classe qui rappelle immédiatement les expériences qu'ils ont vécues grâce à la proximité de ce qui est donné à voir dans l'extrait filmique. Par le visionnement collectif de vidéos et les échanges en grand groupe, l'étudiant se sent rassuré quant à son propre enseignement. Les traces écrites issues des journaux de bord ont permis d'identifier des émotions-types chez les étudiants, marquant un gain de confiance, lors des situations de visionnement en grand groupe (Tableau 17).

Extraits de journaux de bord	Emotions ressenties en écoutant les pairs lors des échanges collectifs à propos des vidéos visionnées
Alexandre, moment d'explication des consignes : « <i>Ça fait du bien de voir des vidéos d'autres étudiants, de voir qu'on n'est pas tout seul à galérer</i> »	<ul style="list-style-type: none"> - Se rassure par rapport à son propre enseignement - Tranquillisation par rapport à sa compétence professionnelle
Olivier, moment d'explication des consignes : « <i>Le fait de voir Lionel en difficulté avec ses fiches, le fait qu'il ne voit pas tout et qu'il oublie une partie de la classe à droite c'est bien. Cela permet de voir que ça arrive à tout le monde, c'est une étape par laquelle on passe tous</i> ».	<ul style="list-style-type: none"> - Empathie avec l'enseignant visionné - Satisfaction de découvrir que d'autres ont les mêmes difficultés - Déculpabilisation
Grégory, moment d'explication collective de la leçon : « <i>L'analyse de Jérémie est contradictoire avec la mienne, pour lui énoncer programme séance peut avoir impact négatif en baissant motivation mais en discutant avec tout le groupe, il ressort que c'est une bonne solution, que c'est important pour favoriser la</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfaction car les échanges avec le groupe permettent de valider une façon de faire

<i>mémorisation et donner un but. C'est important pour motiver »</i>	
--	--

Tableau 17 : Emotions ressenties en écoutant les pairs lors du visionnement collectif et des échanges en grand groupe (extraits de journaux de bord des étudiants)

Lors du visionnement collectif de l'activité d'un enseignant débutant comme eux, les étudiants se rendant compte que certaines difficultés personnelles sont en fait caractéristiques d'étapes de leur construction professionnelle. Ce visionnement de vidéos de pairs leur permet en quelque sorte une déculpabilisation par rapport aux problèmes professionnels rencontrés : « *Il pense plus à ce qu'il a à dire qu'à ce que les élèves font. Il s'oriente plus vers les élèves qui écoutent. C'est ce que j'avais fait en stage l'an dernier et ce sur quoi j'ai progressé, je ne fonctionne plus comme cela* » (Remarque de Jordan lors de la discussion post-visionnement en grand groupe).

La confrontation du collectif à une même vidéo de classe, et l'exposé en public de l'analyse produite par quelques étudiants du groupe génère alors une activité de comparaison chez les formés et les rassure par la proximité qu'ils repèrent entre les situations filmées et leur vécu en tant qu'enseignant :

« Cette vidéo [vidéo d'un étudiant] me fait penser à différentes situations dans lesquelles je me suis retrouvé pendant mon stage. En effet, au début, j'avais aussi ce besoin de sentir que je contrôlais toute la classe et pour ça je me disais que je devais toujours avoir l'ensemble de la classe sous les yeux, que je ne pouvais pas m'occuper d'un seul élève dans un coin en laissant le reste de la classe seul ne serait-ce que 5 minutes » (Extrait d'EAC de Maxence).

(b) Concernant l'analyse des entretiens d'autoconfrontation (EAC) conduits avec les étudiants à propos de leur activité en situation de visionnement collectif de vidéos de pairs, celle-ci révèle de façon encore plus forte ce phénomène de déculpabilisation. Les données d'EAC conduits avec les étudiants montrent elles aussi que le fait de visionner en grand groupe des vidéos de moments inconfortables ou « dilemmatiques » vécus par un autre enseignant durant des situations de classe, permet aux étudiants de prendre plus facilement la parole, d'initier des échanges, de construire du sens par l'interprétation conjointe autour d'un objet commun de discussion. L'extrait suivant de l'entretien d'autoconfrontation (EAC)

d'Amélie lors du visionnement en grand groupe, illustre l'apport qu'elle tire de la situation collective de formation (Tableau 18).

Temps	Description des actions d'Amélie	Description des communications d'Amélie	Verbatim d'entretiens d'auto-confrontation d'Amélie lors de la situation de visionnement collectif de vidéos et d'échanges en grand groupe
0:17:12.4	Amélie en grand groupe qui échange avec Maeva et Jordan (visionnent la vidéo d'un étudiant de L3EM (E3) de l'année précédente)		Maéva : C'est en regardant sa vidéo que je me suis rendue compte que moi aussi, pendant ces moments d'explication, je ne m'étais préoccupée que de quelques élèves mais pas de tous. Je voulais tellement me concentrer que j'ai oublié le reste de la classe. Je me suis rendue compte que je ne regardais que ceux qui étaient juste devant moi, en fait comme l'étudiant à la vidéo. (...) après avec les échanges, ça m'a permis de me rendre compte qu'on est plusieurs comme ça, donc ça doit être normal parce qu'on est des débutants. (...) moi je voyais ça comme quelque chose de nul mais en fait, c'est juste normal je pense... enfin c'est ce que pense maintenant...
<p>Préoccupations : découvrir comment l'enseignant fait à la vidéo ; comparer sa façon de faire avec celle des autres camarades (pairs)</p> <p>Emotions : se sent rassurée</p> <p>Representamens : voit que l'étudiant sur la vidéo ne s'adresse qu'à quelques élèves, placés juste devant lui</p> <p>Connaissances : découvre que sa difficulté pour expliquer les consignes est une étape dans le développement professionnel.</p>			

Tableau 18 : Extrait de l'EAC conduit avec Amélie en situation de visionnement et d'échanges collectifs à propos d'une vidéo d'un étudiant (pair) de l'année passée en train d'expliquer des consignes à des élèves

Lors du visionnement en grand groupe, les étudiants avaient eu non seulement accès à des vidéos de pairs, mais aussi à des extraits d'entretien d'autoconfrontation (EAC) conduits avec l'enseignant (ou l'étudiant) visionné. Ces extraits d'EAC ont stimulé les échanges collectifs entre eux à propos des ressentis des enseignants ou étudiants visionnés, et les ont conduits à prendre conscience (grâce à leurs débats en grand groupe) de l'importance des dimensions subjectives de l'expérience pour comprendre l'activité d'un enseignant en classe :

« Cela m'a permis de me rendre compte qu'on est beaucoup à avoir ressenti des sensations similaires face aux élèves. On a tous à un moment ou à un autre ressenti une situation d'inconfort ou au contraire d'intense plaisir face aux élèves et le fait de voir

que tout le monde s'est trouvé dans la même situation à un moment ou à un autre quelque part ça rassure. D'ailleurs on a pu voir à travers les témoignages d'anciens enseignants stagiaires que c'était déjà le cas pour eux et parfois dans des dimensions bien plus importantes mais ces gens-là ont quand même réussi à entrer dans le métier et sont sûrement maintenant bien plus à l'aise dans les situations qui ont pu leur poser problème autrefois... Alors le fait d'en parler en groupe, ça rassure encore une fois » (extrait de l'EAC de Benjamin, l'explication collective des consignes)

Le visionnement en grand groupe a aussi amené les étudiants à se représenter d'autres façons de faire pour mener des situations de face à face pédagogique, grâce à la comparaison de leur propre pratique à celle visionnée ou à celle que les pairs exposent en grand groupe.

« Cette vidéo d'enseignant chevronné me permet de m'interroger sur ma pratique car les techniques d'intervention que l'enseignant utilise diffèrent beaucoup de ma façon de faire. Les méthodes que j'employais, qui n'étaient pas forcément réfléchies mais qui me semblaient bien pour moi lors du cours, en fait elles n'étaient pas forcément très efficaces. C'est en écoutant les autres parler que j'ai vu qu'il y avait d'autres façons de faire, eux ils parlaient du placement par rapport aux élèves, la distance proche ou loin... moi ça je n'y avais pas pensé du tout, ça ne me paraissait pas important, moi ce que je voyais c'était surtout la façon de parler (extrait de l'EAC de Maéva, à propos de l'explication collective des consignes).

« Là, dans cette vidéo on a vu que l'enseignant chevronné donne très peu d'informations lors de l'explication des consignes, il sélectionne les informations pertinentes et primordiales... d'ailleurs tout de suite sur la sécurité et il insiste, et on voit que ses explications sont très courtes. On en a beaucoup parlé avec les autres... cette question du temps qu'il faut passer ou pas... et j'ai vu qu'en fait il y en avait qui étaient exactement comme moi et après on est tombé tous d'accord pour dire qu'il faut aller à l'essentiel quand on explique et qu'il faut savoir dire ce qui est important... (...) Moi lors de mes explications surtout dans les activités où je ne suis pas spécialiste je donne souvent des consignes très longues et à la fin une grande partie des élèves n'a pas compris ou pas écouté.. J'ai tendance à donner trop de détails concernant les critères de réussite, de réalisation... et tout ça et après les élèves ils n'arrivent pas à suivre le fil de l'explication

et ils décrochent (extrait de l'EAC d'Amélie, à propos de l'explication collective des consignes).

L'analyse collective d'une vidéo d'un pair, notamment présent en formation, a alors permis d'élaborer collectivement un ensemble de possibles, pour organiser hiérarchiquement la délivrance des consignes selon un ordre précis : donner d'abord les aspects organisationnels de la tâche puis réguler les apprentissages ; ou encore délivrer les consignes en fonction des différents espaces de travail (selon les tâches) et des niveaux d'habileté des élèves : « *Jordan arrive à regrouper de petits groupes d'élèves peu de temps et à circuler entre les groupes pour donner des consignes rapides [...] c'est une forme de regroupement possible, c'est un peu de la péda différenciée parce qu'il ne donne pas la même consigne à chaque groupe* » (Extrait d'EAC de Benjamin en fin de formation). Ces pistes envisagées collectivement amènent les étudiants à se projeter pour transformer leur pratique de classe : « *il faut que je parvienne à réduire la durée de mes explications en sélectionnant les informations pertinentes pour les élèves puissent intégrer les consignes et se mettre rapidement en activité* » (extrait de l'EAC d'Amélie).

En conclusion, les analyses réalisées dans le collectif ont permis aux étudiants d'échanger sur leurs propres façons de percevoir des situations d'enseignement visionnées (d'un pair ou d'un enseignant chevronné), d'essayer de comprendre ces situations en tentant d'accéder aux raisons d'agir de l'enseignant visionné pour élaborer de nouvelles façon d'analyser et de comprendre des pratiques visionnées mais aussi de modifier leur propre pratique. Le collectif de pairs apparaît donc être un moyen pour les étudiants de se rassurer, de prendre conscience qu'ils ne se situent pas dans un isolement professionnel et que les situations qu'ils vivent sont typiques des premières expériences professionnelles de face à face pédagogique.

1.3.3. Construire des connaissances relatives aux gestes professionnels grâce aux pairs

Grâce aux situations de visionnement croisé et de visionnement collectif, l'analyse des interprétations des étudiants à propos des situations de classe visionnées au cours de la première phase du dispositif de formation a révélé une évolution de leurs contenus de pensée. Cette évolution a été facilitée par l'articulation de ressources différentes leur permettant d'envisager les dimensions d'effectuation corporelle inhérentes à l'activité de l'enseignant lors des moments de face à face pédagogique, mais aussi les dimensions sémiotiques constitutives de cette expérience corporelle de l'enseignant en situation de classe. Les résultats présentés ci-

après illustrent l'évolution des cognitions des étudiants à propos de l'expérience corporelle de l'enseignant d'EPS lors de moments-types de la leçon. Nous présenterons ici les résultats de la construction collective des gestes professionnels à propos du moment d'explication collective des consignes de travail par l'enseignant.

L'observation de photos illustrant ce moment d'explication collective, le visionnement de vidéos d'autres enseignants relatives à ces moments, mais aussi les échanges en doublette entre pairs ont permis aux étudiants de relever des aspects relatifs au positionnement corporel et spatial de l'enseignant et des élèves : d'une part, le positionnement de l'enseignant face au groupe ; d'autre part, le positionnement de l'ensemble du groupe d'élèves face à l'enseignant. En visionnant des photos et des vidéos, les étudiants ont échangé sur les façons de faire en grand groupe, et ont compris que la façon dont l'enseignant se positionnait dans l'espace, dont il organisait conjointement le positionnement spatial des élèves par rapport à lui, était un moyen de capter l'attention de ces derniers. Les étudiants ont construit, grâce au dispositif, de nouvelles significations à propos de l'activité de l'enseignant lorsqu'il explique des consignes de travail aux élèves : ces significations nouvellement construites, et collectivement construites, ont porté a) sur l'identification de comportements typiques chez l'enseignant et les élèves vidéoscopés, comportements qui ne faisaient pas sens pour les étudiants tout au début de la formation ; et b) sur la compréhension des dimensions émotionnelles, intentionnelles, qui organisent ces comportements identifiés.

(a) Concernant l'identification de comportements typiques chez l'enseignant et les élèves vidéoscopés, les étudiants ont repéré les comportements typiques suivants : la posture debout/assise de l'enseignant ; son positionnement proche/éloigné des élèves ; le placement des élèves étalés/regroupés face à l'enseignant :

« ce qui m'a marqué c'était la vidéo de l'enseignante qui parlait en étant quasiment assise au milieu de ses élèves [...] le fait d'être hyper proche et pas surélevée m'a vraiment interpellé, et on était plusieurs d'ailleurs à trouver ça intéressant » (Extrait journal de bord de Benjamin)

« On en a discuté ensemble, en fait ça nous aide à nous faire une représentation plus claire des différentes solutions possibles. » (Extrait du journal de bord de Maéva)

« De voir comment d'autres font pour regrouper les élèves cela me permet de voir que parfois il y a de « petits paquets » d'élèves aux extrémités. Quand on est en classe on ne le voit pas forcément mais avec la photo on a bien vu où sont tous les élèves, comment ils sont placés. » (Extrait du journal de bord d'Olivier)

« Les photos permettent de voir que différents placements du professeur par rapport aux élèves et des élèves par rapport à l'enseignant sont possibles. Mais les photos ne nous permettent pas de voir si ces façons de se positionner sont pertinentes, on s'est questionnés justement là-dessus avec les autres et on n'était pas d'accord sur ce qui était mieux ou pas de faire » (Extrait du journal de bord d'Amélie).

Grâce au visionnement de photos (Figure 43) et de vidéos de pairs (Figure 44) et d'enseignants expérimentés, en doublette ou en grand groupe, les étudiants ont pu à la fois identifier des récurrences et des contrastes dans les manières d'agir de l'enseignant en classe (Figure 43, Figure 44) et ces contrastes ont stimulé leurs échanges à propos des façons de faire de l'enseignant. Les étudiants ont pu identifier que les gestes professionnels mis en œuvre par les enseignants reposent sur des aspects spatiaux (e.g., « cadrage » spatial des élèves lors de la passation des consignes), corporels (e.g., positionnement proximal ou distal par rapport aux élèves) et langagiers (e.g., contenu des consignes de l'enseignant concernant l'organisation de classe ou les critères de réalisation motrice, et forme d'énonciation des consignes).



Figure 43 : Photos suscitant des débats collectifs à propos des habiletés corporelles contrastées de l'enseignant d'EPS lors des moments d'explication collective des consignes de travail aux élèves



Figure 44 : Vidéo utilisée en formation (extraite de la plateforme Neopass@ction) pour stimuler des débats collectifs à propos des habiletés corporelles lors du moment d'explication des consignes par un enseignant

(b) Concernant la compréhension des dimensions émotionnelles, intentionnelles, qui organisent les comportements identifiés : le fait de pouvoir observer des comportements contrastés chez l'enseignant lors de l'explication collective des consignes, a déclenché ensuite chez les étudiants un questionnement collectif sur les aspects sémiotiques sous-jacents aux habiletés corporelles identifiés en classe. Les étudiants découvrent que le positionnement corporel de l'enseignant revêt une signification particulière lors des moments de face à face pédagogique avec l'ensemble du groupe classe :

Extraits de journaux de bord	Connaissances construites lors du visionnement collectif de vidéos « contrastées » sur des façons différentes d'enseigner lors d'un même moment de leçon
Benjamin, moment d'explication des consignes : « Le fait d'être en hauteur et bien visible c'est dans une optique de création de statut, voilà je suis le prof »	- La passation des consignes permet de poser le statut du professeur, son autorité

<p>Maéva, moment d'explication collective de la leçon :</p> <p><i>« On voit bien dans cette vidéo la volonté de l'enseignante de créer un climat agréable avec les élèves en jouant sur son placement. Elle favorise la proximité physique avec les élèves. Elle se met à leur hauteur »</i></p>	<p>- Être proche physiquement des élèves pour expliquer les consignes permet d'établir une proximité relationnelle</p>
<p>Martin, explication collective des consignes :</p> <p><i>« C'est un moment un peu frontal, le prof pose le cadre... « Maintenant, on commence à travailler ! » »</i></p>	<p>- L'organisation spatiale frontale permet de faciliter la mise au travail et pose l'autorité de l'enseignant</p>

En conclusion, la confrontation collective des étudiants à des ressources vidéos (de soi, d'autrui, de chevronnés), à des ressources iconographiques ou à des extraits d'autoconfrontation, a permis aux étudiants d'envisager l'intervention de l'enseignant en classe lors des situations de face à face pédagogique comme étant toujours porteuse d'une signification particulière.

1.4. Première phase de (re)conception du dispositif : création d'une plateforme de formation « Former à l'intervention en EPS » lors de la leçon

A partir l'analyse de l'activité déployée par les étudiants dans le cadre de la première phase du dispositif de vidéo-formation, nous avons envisagé une phase de (re)conception des ressources constitutives du dispositif de vidéo-formation. La (re)conception porte sur deux points :

- a) la nature des ressources utilisées et leur agencement temporel ;
- b) la conception d'une plateforme en ligne « Former à l'intervention en EPS », proposant des ressources (vidéoscopées, iconographiques et textuelles) relatives à l'activité de l'enseignant et des élèves lors des différents moments-types organisant le déroulement d'une leçon d'EPS.

1.4.1. La nature des ressources utilisées et leur agencement temporel

L'activité déployée par les étudiants dans la première phase du dispositif a montré que le visionnement de vidéos d'enseignants chevronnés et d'enseignants débutants (présents ou non en formation) permettait de construire de nouvelles connaissances relatives aux gestes professionnels durant les moments de face à face pédagogique (aspect à prendre en compte dans la conception) : a) des connaissances relatives aux aspects observables de l'activité de l'enseignant, c'est-à-dire les aspects corporels (*e.g.*, gestes, paroles) et b) les aspects non observables (cachés) de l'activité de l'enseignant, c'est-à-dire les dimensions sémiotiques sous-jacentes aux comportements observables.

De plus, le visionnement de vidéos d'enseignants débutants (présents ou non en formation) a permis aux étudiants de se rassurer par rapport à leurs difficultés professionnelles et de s'engager plus spontanément et avec enthousiasme dans une réflexion sur leurs propres difficultés lors des situations de face à face pédagogique avec le groupe classe.

Enfin, l'introduction de données (vidéos ou textuelles) d'EAC d'enseignants visionnés a aidé les étudiants à interpréter et comprendre les situations de classe visionnées (aspect à prendre en compte dans la (re)conception).

Au terme des résultats qui ont été dégagés à partir de l'activité déployée par les étudiants dans la première phase du dispositif, nous avons opéré des choix en termes de (re)conception du dispositif de vidéo-formation : a) utiliser dès le début du dispositif des vidéos de moments de face à face pédagogique avec les élèves afin de faciliter l'engagement des étudiants, b) introduire des données d'EAC (vidéos ou textuelles), de façon complémentaire aux vidéos

visionnées, afin d'aider les étudiants à saisir les aspects sémiotiques des gestes professionnels visionnés.

L'analyse de l'activité déployée par les étudiants dans le dispositif de vidéo-formation nous permet aussi de concevoir la logique d'agencement temporel des différentes ressources introduites au début du dispositif. En effet, nous avons montré que les vidéos de soi ou de pairs (visionnées lors des dyades ou en grand groupe), et portant en priorité sur les moments de face à face pédagogique en classe, permettent aux étudiants de se rassurer par rapport à leurs premières expériences professionnelles. Il apparaît donc judicieux d'utiliser ce type de vidéos en début de dispositif de formation afin d'engager les étudiants dans une démarche d'analyse de leur activité qui préserve un lien de proximité avec les expériences d'enseignement les plus marquantes pour eux. Enfin, les vidéos visionnées en grand groupe permettent collectivement d'envisager de nouvelles façons de faire, d'agir en classe. Cette élaboration collective est aussi bien facilitée par le visionnement de vidéos de pairs ou d'enseignants chevronnés. Les vidéos d'enseignants chevronnés permettent d'envisager une multitude de gestes professionnels à mettre en œuvre lors du même moment de la leçon (e.g., l'appel).

Conséquences en termes de (re)conception

-  Faire visionner et analyser des vidéos portant sur les moments de face à face pédagogique
-  Mettre à disposition des données d'EAC (vidéos et textuelles)
-  Faire visionner et analyser des vidéos de débutants (ou de pairs) en début de dispositif, et après des vidéos d'enseignants plus chevronnés
-  Introduire en premier lieu le visionnement croisé puis en grand groupe
-  Faire visionner et analyser des vidéos d'enseignants chevronnés afin de permettre d'envisager différentes possibilités de gestes professionnels relatifs à un moment de la leçon

1.4.2. Conception de la plateforme « *Former à l'intervention en EPS* »

Le choix de l'introduction d'une plateforme de formation dans notre dispositif de vidéo-formation a reposé sur trois raisons :

- a) l'intérêt que les étudiants ont témoigné pour les données issues des EAC ;

- b) l'attente de leur part de ressources de formation pour leur stage futur ;
- c) leur envie de pouvoir disposer de ressources à utiliser en stage en dehors de la présence du formateur ;
- d) et la nécessité de proposer de nouvelles ressources susceptibles de stimuler l'analyse des étudiants relativement à des moments i) qu'ils connaissent mais qui ne font pas encore sens pour eux (*e.g.*, la supervision, les transitions) et ii) qui ne constituent pas encore une préoccupation centrale des réflexions qu'ils développent sur leur enseignement.

La conception de la plateforme *Former à l'intervention en EPS* (Roche & Gal-Petitfaux, 2014a) a été soutenue et en partie financée par l'Université Numérique Francophone en Sciences du Sport et de la Santé (UNF3S). Elle a pris appui sur l'analyse de l'activité des étudiants dans le cadre de la première phase du dispositif de vidéo-formation (Figure 45).

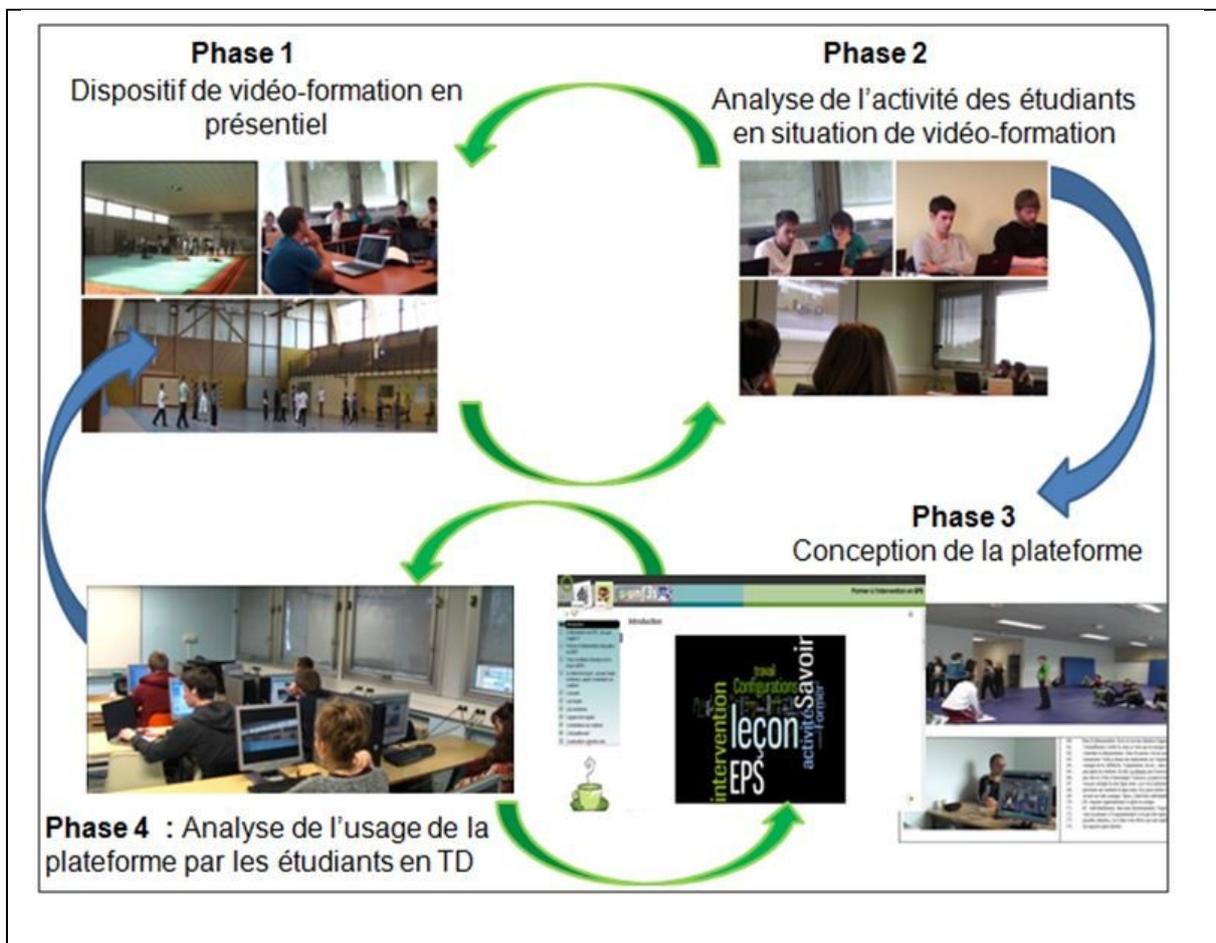


Figure 45 : Démarche de conception de la plateforme

Pour la conception de la plateforme, plusieurs aspects ont été pris en compte (Figure 46) :

- a) l'intérêt pour les étudiants des différentes ressources utilisées en situation de formation à l'université ;
- b) l'intérêt de ressources multimodales, correspondant aux préoccupations des étudiants relativement à certains moments-types de la leçon (les moments de face à face pédagogique) mais aussi des ressources permettant de stimuler la réflexion des étudiants sur l'ensemble des moments d'intervention d'un enseignant au cours d'une leçon d'EPS complète ;



Figure 46 : Agencement des ressources multimodales de la plateforme

Les ressources retenues pour la plateforme sont constituées de vidéos d'enseignants expérimentés (celles utilisées en situation de formation et complétées par de nouvelles), d'entretiens d'auto-confrontation (Figure 47) ou encore de témoignages d'enseignants chevronnés (utilisés en phase 1), de photos de situations de classe et de textes relatifs aux habiletés d'enseignement mises en œuvre dans la classe.

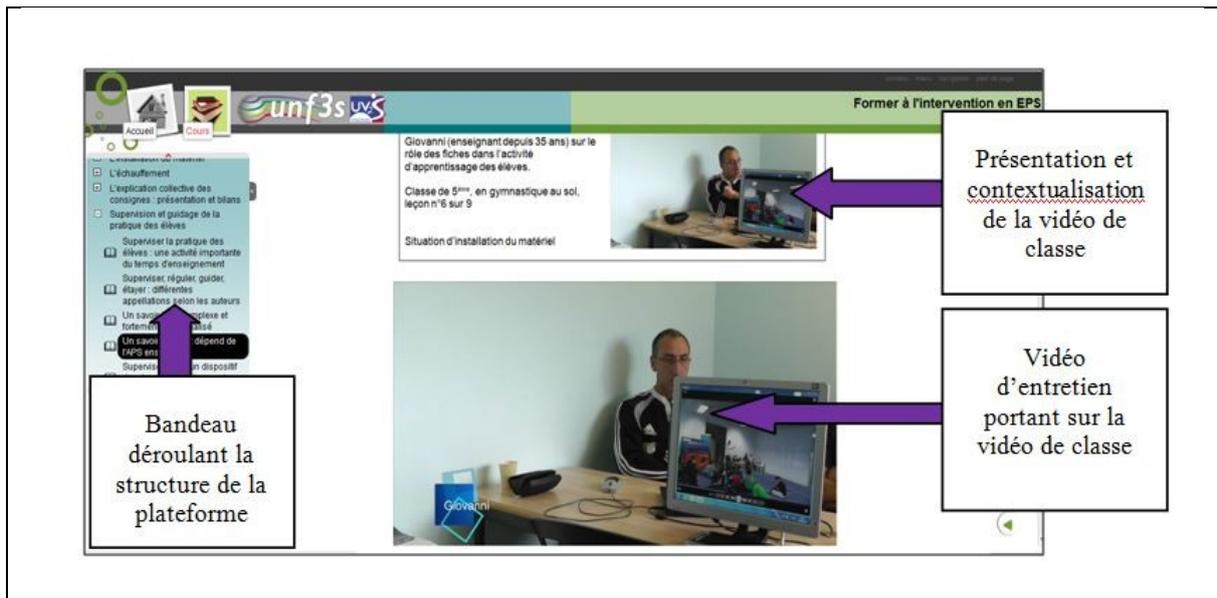


Figure 47 : Agencement des ressources vidéo et d'EAC

Conséquences en termes de (re)conception

- ➡ Concevoir des ressources multimodales pour les étudiants
- ➡ Documenter les aspects subjectifs de l'activité d'un enseignant en classe (son expérience vécue) grâce aux vidéos d'EAC, de façon à faciliter la compréhension des vidéos visionnées
- ➡ Orienter et stimuler la réflexion sur d'autres moments de la leçon que les moments de face à face pédagogique

2. Phase 2 du dispositif : une analyse plus holistique de la leçon

Dans cette partie, nous présentons les formes typiques d'analyse que les étudiants produisent lorsqu'ils visionnent des vidéos de classe portant sur des moments-types de la leçon d'EPS. Nous tenterons de rendre compte de ces formes de réflexivité mobilisées en situation de formation, nous relaterons les aspects de la pratique vidéoscopée sur lesquels ils centrent leurs observations et comment ils les interprètent. Nous exposerons, à ce titre, les préoccupations, les connaissances mobilisées/construites et les perceptions des étudiants en situation de formation.

2.1. Les formes typiques d'analyse produites par les étudiants en situation de vidéo-formation

Au début de la seconde phase du dispositif de vidéo-formation, nous avons cherché à identifier quatre formes typiques d'analyse par lesquelles les étudiants exprimaient leur vision professionnelle sur l'activité de l'enseignant d'EPS et des élèves lors des moments-types de la leçon.

Les données utilisées ici étaient issues a) des analyses écrites des étudiants, b) de l'enregistrement de leur activité en formation et c) d'entretiens d'auto-confrontation. Les enregistrements audio-visuels et les analyses écrites constituaient les traces matérielles de leur activité en formation : elles renseignaient sur leurs observations et raisonnements, et retraçaient la vision de la classe qui ressortait de leurs communications écrites. Ensuite, les étudiants étaient invités à expliciter et commenter, lors d'entretiens d'auto-confrontation (EAC), leur activité de visionnage et de prise de notes en situation de formation. Cette activité de visionnage et de prise de notes étant en grande partie silencieuse (étudiants travaillant assis, immobiles et en silence), l'EAC s'est appuyé sur les traces écrites pour aider l'étudiant à se remémorer, expliciter et compléter ce qu'il avait observé sur la vidéo et comment il l'avait interprété.

Le cours d'action des étudiants a été reconstruit ici en faisant correspondre les comportements observés (traces écrites) et les significations qui organisaient leurs actions. Les significations ont été analysées à partir des composantes du signe (Theureau, 2006) : les préoccupations (P), representamens (R) et connaissances (C) des acteurs en situation. Les (P) concernaient l'engagement de l'étudiant dans la situation (ce qu'il cherchait à faire, à analyser) : elles traduisent son intention à l'instant t, qui émerge de son couplage à la situation de vidéo-formation et qui est fonction des representamens perçus. Les (R) renvoyaient à ce qui faisait signe pour lui à l'instant t : sur quoi il focalisait son attention, ce qu'il prenait en compte pour

observer). Les (C) renvoyaient aux connaissances qu'il mobilisait dans l'action, pour interpréter ce qui faisait signe pour lui.

Nous avons ensuite identifié le contenu typique des (P), (R) et (C) à partir d'une comparaison intra-individuelle et inter-individuelle. Ces composantes typiques ont servi à analyser la vision de la classe des étudiants : (a) nous avons d'abord identifié les formes d'analyse actualisées par les étudiants à partir de leurs préoccupations-typiques ; (b) puis, les représentamen-typiques et connaissances-typiques ont permis d'affiner les aspects sur lesquels ils centraient leurs observations et la façon dont ils les interprétaient. Pour cette étude, nous précisons que nous n'avons pas cherché à rendre compte de la dynamique d'engendrement des composantes-signes mais seulement de leurs propriétés de typicalité.

Les résultats révèlent quatre formes typiques d'analyse par lesquelles les étudiants expriment leur vision professionnelle de la classe durant le dispositif de vidéo-formation, c'est-à-dire la façon dont ils observaient et interprétaient l'activité de l'enseignant et des élèves dans la classe. Ces formes typiques d'analyse sont : (a) décrire la situation de classe, (b) juger les événements en classe, (c) interpréter les événements observés dans la situation de classe et (d) se projeter en imaginant des interventions futures possibles pour eux, dans la classe. Elles ont été repérées à partir des préoccupations-typiques qui animaient les étudiants en situation de formation : ces préoccupations-typiques (que nous développerons ensuite) montrent que les étudiants cherchaient à décrire, et/ou juger, et/ou interpréter les événements observés, et/ou se projeter.

2.1.1. Décrire la classe...

Tous les étudiants ont procédé à une description objective des événements observables à la vidéo, en relatant ce qu'ils voyaient ou entendaient, sans chercher à interpréter dans un premier temps (Figure 48). L'extrait du journal de bord d'Olivier illustre cette forme d'analyse de type « descriptive ».

Le cas Julien, situation de gymnastique avec des élèves de 5^{ème} encadré par un enseignant débutant, présente quatre colonnes d'élèves qui doivent passer sur un atelier de roulade arrière à même le sol. La phase observée est donc une phase de supervision des élèves. Cette phase est très importante car le rôle principal de l'enseignant est d'accompagner les élèves, il doit être capable de contrôler plusieurs choses en même temps, comme l'activité des élèves, leur réussite dans la situation, leur implication dans l'activité, etc. Les compétences attendues dans l'APSA gymnastique sportive par l'enseignant de la part des élèves doit être le suivant : « Dans le respect des règles de sécurité, sur un parcours, multi-agrès, présenter un ensemble d'éléments gymniques simples, maîtrisés, combinés ou non illustrant les actions « tourner, se renverser ». Aider un camarade à réaliser un élément simple, observer et apprécier la prestation à partir de critères simples. » A un moment, un élève nommé Julien essaye de faire l'atelier mais il n'y arrive pas. L'enseignant se rapproche donc de l'élève pour tenter de le guider et de l'accompagner mais il se préoccupe principalement de surveiller le reste de la classe plutôt que de se centrer sur la raison de l'échec de l'élève. On peut se demander si l'enseignant disposait des connaissances techniques propres à la réalisation d'une roulade arrière car il demande simplement à l'élève de placer ses mains aux oreilles à l'arrière de la tête en lui montrant comment faire à l'aide de langage corporel. Si il s'agit bel et bien d'un manque de connaissances, l'enseignant a du être dans une position très inconfortable et difficile à vivre car il ne disposait pas des outils pour résoudre le problème. Dans ce cas il a bien réagi, car par rapport à ses propres attentes et au gêne ressentie par la difficulté de la situation, il y a mis au fin au plus vite et à tenter de l'esquiver au maximum. En revanche ce manque de compétence doit être régulé pour éviter que cela ne se reproduise par la suite (l'utilisation d'un plan incliné dans un premier temps peut par exemple favoriser la rotation du corps chez l'élève). En se rapprochant au maximum de l'élève, sans doute pour lui montrer sa présence, L'enseignant n'était pas impliqué complètement car il n'a pas pris la peine de regarder l'élève et préfère garder un œil sur toute la classe

Figure 48 : Extrait de l'analyse descriptive écrite produite par Olivier lors d'un TD

L'analyse des préoccupations typiques des étudiants a confirmé qu'ils cherchaient à être attentifs pour décrire ce qu'ils voyaient : « *je regarde globalement comment ça se passe* » ; « *je décris ce que je vois* » (Trace écrite de l'activité d'analyse d'Olivier) ; « *j'essaie d'écouter ce qu'elle dit* », « *j'essaie de voir ce qu'ils font* » (Trace écrite de l'activité d'analyse de Maxence). Les étudiants parlaient de la classe en racontant des faits précis et en relatant leur déroulement (début, fin, chronologie). Leurs traces écrites reflétaient cette écriture narrative : ils parlaient de la classe comme d'une histoire ; ils précisaient des aspects contextuels spatiaux (organisation, distances), matériels (disposition des objets), temporels (rapidité des actions), langagiers (forme et contenu des paroles), corporels (positions du corps) (Figure 49). Le niveau de description variait fortement d'un étudiant à l'autre, certains étudiants ont produit une analyse très détaillée, relevant de nombreux détails des situations visionnées alors que d'autres étudiants ont formulé des analyses assez globales.

Séance de badminton, les élèves sont part deux, ils font des matchs. Olivier se met au bord d'un terrain et il observe assez longuement deux filles qui jouent. Il les interpelle « essayait de jouer de façon intelligente les filles », puis il détail un peu plus sa pensée car il voit que les filles ne comprennent pas le sens de son intervention, « on dirait que tu ne sais pas où tu vas renvoyer le volant, que tu essayes juste de renvoyer le volant mais pas de marquer ». Après son intervention il observe les deux filles jouer pour voir si son intervention à fonctionner je suppose. Puis Olivier passe sur un autre terrain, il observe rapidement les deux garçons jouer et il leur dit brièvement « c'est bien les gars ». Il passe ensuite sur le terrain d'à côté. Les interventions d'Olivier sont différentes en fonction des élèves. Il passe beaucoup de temps à observer les élèves lorsque ceux-ci sont en difficulté. Peut-être est-ce parce qu'il ne sait pas quoi leur dire pour les corriger ? Pour les élèves assez à l'aise, il observe brièvement et donne son approbation il ne s'attarde pas déçu. Il veut sûrement voir tous les élèves avant la fin des matchs donc il ne s'attarde pas sur ceux qu'il juge bon, il préfère privilégier les moins bon ? Au niveau de la supervision, je pense qu'avec les deux filles, il ne donne pas les bons arguments pour qu'elles rentrent dans une activité d'opposition et de recherche de rupture de l'échange. Tout d'abord, au niveau du règlement, les filles ont l'air perdu, en effet à la fin de l'échange, une fille se tourne vers Olivier et lui demande si le point est pour elle. Ensuite, dès l'engagement, il y a non-respect du règlement car la fille fait un service tennis ce qui est interdit au badminton mais Olivier ne la corrige pas. Est-ce que cela fait partie des consignes ou est-ce un oubli de la part d'Olivier lorsqu'il a énoncé les consignes ? De plus Olivier emploie un vocabulaire assez vague lorsqu'il intervient, « jouer de façon intelligente », comment l'élève doit interpréter cela ? Je pense que pour Olivier cela veut dire déplacer l'adversaire en jouant là où il n'est pas mais est ce que les filles ont la même interprétation ? Au niveau des points positifs, on peut voir qu'Olivier prend le temps d'observer les élèves avant d'intervenir et après son intervention il reste un moment pour voir si son intervention à fonctionner, il montre donc aux élèves qu'il est impliqué dans ce qu'ils font. Après je pense que le badminton n'est pas la spécialité d'Olivier et donc il ne trouve pas tout de suite les bonnes régulations et c'est peut-être pour cela qu'il prend le temps d'observer longuement les élèves. Il emploie des mots simples mais qui dans le contexte d'intervention peuvent avoir des significations différentes pour les élèves, je pense donc qu'il doit faire attention à ce qu'il dit lors de son intervention et faire appel à un vocabulaire plus précis qui permettra aux élèves de comprendre tout de suite ce qu'il veut dire et ce qui évitera aux élèves d'avoir une interprétation erroné de son intervention. On voit qu'Olivier à des acquis au niveau de la prise de paroles et de la supervision, il utilise des supervisions par flash pour les élèves de bon niveau et par arrêt pour des élèves de moins bon niveau. Il adapte donc son intervention en fonction du public.

Figure 49: Extrait de l'analyse descriptive écrite produite par Jordan lors d'un TD sur la vidéo d'Olivier

2.1.2. Juger/évaluer les évènements en classe...

Les étudiants ont procédé à une analyse portant des jugements de valeur pour évaluer les évènements observés (« elle n'est pas assez exigeante », trace écrite de l'activité d'analyse d'Alexandre ; « il y a une élève qui lui pose une question mais lui il est dans son truc, il ne la voit pas », trace écrite de l'activité d'analyse de Maxence). Ils portaient un jugement normatif sur l'efficacité des actions observées, sans pour autant indiquer des critères ou arguments pour justifier leur jugement. Leur jugement personnel, positif ou négatif, était affectif : il impliquait leurs propres sentiments. Il était toujours associé à une description de faits. En entretien, ils ont indiqué qu'ils cherchaient à relever ce qui leur paraissait être de bonnes ou mauvaises actions. Ce qui les préoccupait était de relever des points négatifs sur la pratique pour ensuite se questionner dessus :

« Le fait que je porte un jugement sur la vidéo, ce n'est pas pour critiquer... le fait de juger ça m'amène aussi à me poser des questions car si l'on trouve que quelque chose ne va pas on a envie de savoir pourquoi » (Extrait d'EAC réalisé avec Maxence).

Même si les étudiants livraient spontanément des jugements de valeur, ils ont exprimé lors de l'entretien des limites à ce type d'analyse et l'intérêt qu'ils voyaient à faire une description plus objective avant de juger.

2.1.3. Interpréter les événements observés...

Les étudiants ont aussi procédé à une analyse de type interprétative. Elle était peu fréquente dans les traces écrites. Les étudiants cherchaient à expliquer ce qu'ils voyaient en convoquant des aspects non directement observables. Ils se questionnaient alors sur les raisons qui pouvaient pousser les acteurs sur la vidéo visionnée à agir de cette façon. Les interprétations découlaient toujours d'une description objective préalable relativement détaillée : « *moi ce qui m'intéresse c'est d'expliquer le pourquoi, ça permet de comprendre ce qu'il y a derrière ce qu'on voit* » (trace écrite de l'activité d'analyse de Maéva). Ils cherchaient alors à faire des hypothèses interprétatives relatives au vécu des acteurs observés. Cette analyse « subjective » portait sur les intentions, émotions, connaissances, raisonnements, des acteurs : « *il est tellement pris dans l'émotionnel qu'il ne voit pas comment sont placés les élèves ni son positionnement par rapport au groupe* » (trace écrite de l'activité d'analyse de Jordan).

2.1.4. Se projeter en imaginant des interventions futures possibles

Les étudiants ont aussi procédé à une analyse de nature prospective. Ils étaient dans la prévision : ils ne parlaient plus de l'activité observée, mais d'une activité imaginaire, projetée (« *je regarde ce que je pourrais prendre comme idée pour moi et que je pourrais essayer* », trace écrite de l'activité d'analyse de Benjamin). Cette analyse était articulée à la description objective des faits ou aux jugements de valeur portés sur la pratique observée. Ils cherchaient à s'autocorriger ou innover en envisageant des solutions alternatives pour corriger la pratique observée jugée peu efficace, ou la leur ; ils cherchaient à inventer d'autres façons d'enseigner, par exemple pour le contrôle des élèves : « *j'aurais mis plus d'écartement sur les colonnes au départ car je les ai trouvés un peu serrés* » (Trace écrite de l'activité d'analyse de Maxence).

2.1.5. Construire des outils pour observer et analyser une vidéo

Lors du visionnement de vidéos en grand groupe, le formateur a aidé les étudiants à qualifier sous les termes « descriptive », « évaluative », « interprétative », « prospective », leurs analyses de vidéos lorsqu'ils les présentaient en public à tout le collectif de pairs. Cette façon de qualifier les analyses portées sur une vidéo a été très favorablement reçue par eux, comme en atteste leur journal de bord : dans ce journal, nous avons repéré que les étudiants avaient

repris ce cadre d'analyse fourni par le formateur, pour mieux organiser leurs analyses futures des vidéos de classe auxquelles les confrontait le formateur. L'extrait suivant, du journal de bord d'Olivier illustre l'usage qu'il, fait de ces formes de réflexivité comme outil pour analyser une vidéo (Figure 50).

13/04/2015

Analyse de la vidéo de : 3èmes en handball

Descriptif

- Orientation de Remy, dos à la quasi-totalité de la classe pendant les explications de la situation.
- Présence diluée, Rémy marche dans une zone, sans aller vers des élèves précisément.
- Déviants peu interpellés, Remy dit simplement de revenir quand l'un des élèves sort du cours. Les déviants de certains ne s'arrêtent pas.
- Feed-back et corrections sur un duo, pendant ce temps certains dévient de la situation
- Situation où la cage n'a pas de gardien, elle n'a pas de fin apparente, la fin de la situation est arbitraire selon décision de l'enseignant. Durée : environ 20min, on constate qu'à la fin de la situation il y a beaucoup de déviance et une forte diminution de l'engagement physique.

Interprétatif

- le sens de la situation échappe peut-être à certain, d'où les déviants, les sortis de la situation

Evaluatif

- Il me semble que la situation est trop longue et manque de sens, il manque un but, une fin délimitée, une tension ou une pression qui maintiendrait les élèves en situation.

Prospectif transformatif

- Adresser des feed-back à la classe : les solutions motrices données au duo auraient peut-être pu profiter à toute la classe
- La question du fond : Le travail de 1vs1 avec feinte était-ce ce dont les élèves avaient réellement besoin ? Certains sont peu habiles avec les ballons et ne parviennent pas à feinter, ils auraient déjà pu apprendre à déborder sur les côtés.

7

Figure 50 : Exploitation par Olivier des quatre formes de réflexivité comme outil d'analyse de vidéos (extrait de son journal de bord)

2.2. Les éléments typiques observés et interprétés par les étudiants en situation de vidéo-formation

Quelle que soit la forme d'analyse produite par les étudiants en situation de vidéo-formation, la mise à jour des représentations et des connaissances qu'ils ont mobilisé, révèlent

chez eux une vision de la classe centrée sur le comportement de l'enseignant comme « manager » et sur le groupe classe comme un tout relativement indifférencié. Les objectifs de la tâche, le rôle de l'enseignant comme concepteur et instructeur, et l'activité des élèves engagés dans un apprentissage moteur apparaissent, par contre, comme des dimensions de la classe non significatives.

2.2.1. Une vision de l'enseignant comme manager

Lorsque les étudiants ont visionné les vidéos, ils ont développé une activité perceptive organisée autour de cinq représentations typiques. La façon dont ils interprètent ces cinq éléments significatifs révèle que leur vision professionnelle en début de formation est centrée sur (i) l'enseignant dans son comportement de « manager », (ii) eux-mêmes et leur image d'enseignant sympathique et infaillible, (iii) la classe appréhendée de façon syncrétique et dichotomique, mais (iv) avec une cécité à la motricité des élèves et aux enjeux d'apprentissage moteur.

Les étudiants ont exprimé une vision professionnelle fortement centrée sur l'enseignant dans son rôle de manager. Les événements relevés portaient sur la forme de ses communications et actions pour obtenir l'écoute de la classe, la mettre en action, maintenir les élèves en mouvement. Les représentations typiques identifiées étaient relatives à sa façon de piloter la classe :

- son expression orale lors des consignes et des feedbacks (caractère audible de la diction ; volume de la voix ; fluidité, débit et rythme des paroles ; longueur des explications ; ton employé ; fréquence et durée des feedbacks),
- son positionnement spatial par rapport aux élèves (proche, loin, devant, au milieu),
- ses postures (debout, bras ballants, mains dans les poches),
- l'usage de gestes pour soutenir la parole,
- son déplacement dans le gymnase (arrêts, zones occupées et visitées),
- sa réaction face à des élèves dissipés.

Les étudiants ont aussi interprété ces observations en mobilisant des connaissances typiques relatives au management de la classe (Tableau 19).

L'autorité de l'enseignant passe par sa maîtrise de la communication
Avoir de l'autorité, c'est être exigeant sans être sévère
L'enseignant doit montrer du dynamisme aux élèves en communiquant souvent avec eux
L'enseignant doit utiliser différents moyens pour expliquer correctement un exercice (voix, notes, tableau, démonstration)
Pour motiver les élèves à travailler, il faut se déplacer dans la classe
Par le ton de la voix, on se fait respecter, on montre sa fermeté ou son laxisme
L'absence de rappels à l'ordre face à des élèves dissipés est un manque d'assurance

Tableau 19 : Exemples de connaissances typiques relatives au rôle de manager de l'enseignant, mobilisées par les étudiants en situation de visionnement de vidéos

2.2.2. Une vision de soi comme enseignant sympathique et infaillible

Lorsque les étudiants ont explicité ce qu'ils observaient à la vidéo, ils ont effectué des rapprochements avec leur propre expérience en classe, traduisant une vision d'eux-mêmes comme devant être sympathique et infaillible. Ils ont notamment évoqué le souvenir du mal-être et des difficultés qu'ils avaient lorsqu'ils expliquaient les consignes ou lorsqu'ils voulaient corriger les élèves pendant les exercices. L'évocation de leur expérience, réactivée par celle de l'enseignant visionné, a permis d'identifier des représentations typiques. Ces représentations portaient sur :

- les erreurs de langage (erreurs de vocabulaire, de grammaire) et la peur de ne pas savoir,
- les réactions des élèves vis-à-vis d'eux (contestations, soupirs, mécontentements *versus* rires, acquiescements, enthousiasme),
- les interpellations ou questions imprévues des élèves,
- les regards des élèves dirigés vers eux,
- le souvenir de l'inconfort vécu lorsqu'ils sont face à la classe,
- les maladresses dans leurs réponses aux élèves,
- la fermeté du ton employé pour parler.

Les étudiants ont enfin interprété ces observations en mobilisant des connaissances typiques relatives à l'image d'eux qu'ils cherchaient à donner aux élèves : celle d'un enseignant sympathique (« *c'est bien de plaisanter avec eux, ça les fait rire... comme ça on montre qu'on est sympa et on garde une bonne relation avec eux* », trace écrite de l'activité de Jordan ; « *je leur propose de me tutoyer* », EAC post-leçon de Benjamin) et infaillible (« *on n'a pas le droit*

à l'erreur ») (Tableau 20).

Un bon professeur est celui qui ne se trompe pas
Un bon professeur doit savoir parler correctement devant les élèves, sans hésiter et sans erreur de prononciation
On gagne en assurance quand on ose reprendre les élèves
Poser des questions aux élèves, c'est prendre le risque de passer pour un professeur ignorant
Pour être apprécié des élèves et éviter les conflits avec eux, il faut être sympathique

Tableau 20 : Exemples de connaissances typiques relatives à l'image de l'enseignant en classe, mobilisées par les étudiants en situation de visionnement de vidéos

2.2.3. Une vision syncrétique et dichotomique de la classe

Les étudiants se sont exprimés à propos de la classe avec une vision syncrétique et dichotomique (« *ce qui m'intéresse c'est l'impression d'ensemble, on voit qu'ils écoutent* », trace écrite de l'activité de Martin ; « *ça tourne bien* » trace écrite de l'activité de Maxence ; « *l'ambiance de la classe est agréable* », trace écrite de l'activité d'Amélie). Ils regardaient la classe comme un groupe anonyme, constitué d'élèves indifférenciés, avec une forme globale (regroupée ou dispersée ; organisée ou désordonnée ; en mouvement ou à l'arrêt) et dégageant une ambiance sonore générale (silencieuse ou bruyante). Ils rapportaient cette vue d'ensemble à un état d'engagement collectif global (une classe studieuse, engagée, motivée, attentive, intéressée, active, enthousiaste, ou au contraire agitée, indisciplinée, passive). Ils repéraient rarement des individualités mais quand c'était le cas, leur regard était attiré par les élèves ayant un comportement social « à la marge » (agités, distraits, en retrait ou au contraire, actifs, participatifs). Les représentâmes typiques identifiés portaient sur :

- l'organisation d'ensemble,
- le bavardage, le silence,
- l'engagement physique,
- la participation orale,
- les élèves en mouvement ou à l'arrêt,
- les élèves dissipés, perturbateurs, à l'écart.

Les étudiants ont fait état de leur vision professionnelle en mobilisant des connaissances typiques relatives à l'ambiance et au niveau d'activité globale des élèves (Tableau 21).

Une bonne ambiance indique que les élèves apprennent
Quand les élèves posent des questions, c'est qu'ils sont intéressés
Quand des élèves sont inactifs, ça peut vite être galère pour l'enseignant
Quand les élèves sont occupés, il faut éviter de les interrompre pour ne pas perdre leur contrôle

Tableau 21 : Exemples de connaissances typiques relatives à la vision de la classe, mobilisées par les étudiants en situation de visionnement de vidéos

2.2.4. Une cécité à la motricité des élèves et aux enjeux d'apprentissage moteur

Le rôle de l'enseignant en tant qu'instructeur et technicien en motricité, était absent des observations et interprétations des étudiants, ils faisaient preuve d'une certaine cécité à la motricité des élèves. Comme vu précédemment, ces derniers se focalisaient sur le comportement de l'enseignant pour animer la classe et sur le comportement social des élèves. L'analyse des traces écrites et des entretiens révèle chez eux une forme de cécité par rapport aux savoirs transmis par l'enseignant pour instruire les habiletés motrices et aux problèmes moteurs rencontrés par les élèves. Cette analyse s'est révélée par une quasi absence de représentations et de connaissances relatives à trois aspects de la vidéo ne faisant pas sens pour eux :

- premièrement, ils ne s'attardaient pas sur le vocabulaire de l'enseignant, excepté deux étudiants qui s'étaient interrogés sur des termes techniques qu'ils ne connaissaient pas : le « topspin » en Tennis de table, et l'« antéimpulsion » dans les sauts de lapin en gymnastique ;
- deuxièmement, ils parlaient de la tâche prescrite par l'enseignant en la décrivant comme un dispositif pour mettre la classe en action mais sans évoquer son intérêt en termes d'apprentissages moteurs visés. Leurs observations étaient centrées sur la disposition du matériel, la forme des groupes, la circulation des élèves dans l'espace, la rapidité avec laquelle la classe se mettait en action (« *l'exercice pour moi est pertinent car les élèves arrivent à le faire* », trace écrite de l'activité de Maxence) ;
- troisièmement, ils n'évoquaient que très rarement l'activité motrice des élèves et leurs difficultés : ils les voyaient comme des élèves en mouvement mais pas comme des élèves apprenant des habiletés motrices. Par exemple, ils regardaient si l'enseignant corrigeait souvent les élèves mais sans regarder simultanément l'activité motrice des élèves pour identifier leurs problèmes et les effets des feedbacks de l'enseignant (« *l'enseignante fait des retours aux élèves pendant qu'ils pratiquent, elle en fait beaucoup, ça montre qu'elle est investie* », extrait de

l'EAC de Maxence).

2.3. Une activité d'enquête à travers la navigation libre sur la plateforme « *Former à l'intervention en EPS* »

Dans cette partie, nous allons montrer que l'analyse de l'activité de **navigation libre sur la plateforme** « *Former à l'intervention en EPS* » permet aux étudiants : a) de trouver des ressources leur permettant de rendre significatifs tous les moments de la leçon ; b) de vivre une expérience mimétique et immersive, les rapprochant des conditions réelles d'enseignement ; c) de découvrir de nouveaux moments d'enseignement importants au cours de la leçon, qui ne faisaient pas sens pour eux ; d) de valider l'utilisabilité de la plateforme.

2.3.1. Une activité de navigation superficielle

Lors de la session de navigation sur la plateforme lors d'un TD, les étudiants ont essayé d'explorer et de découvrir toutes les ressources offertes par cette plateforme. Leurs préoccupations en naviguant étaient les suivantes (Tableau 22) :

Extraits de journaux de bord portant sur l'activité de navigation libre en TD	Préoccupations lors de la navigation libre sur la plateforme en TD
Alexandre « <i>J'ai parcouru rapidement la page d'accueil en la lisant de manière transversale pour voir l'objet du site. Je me suis ensuite dirigé vers le premier thème « l'accueil » avec le sous thème « entrer en contact ». J'ai sélectionné par curiosité la vidéo « accueillir dans la cour » avec l'enseignant Giovanni</i> »	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre l'objectif de la plateforme - Explorer les documents d'un thème - Visionner une vidéo pour voir des aspects concrets liés à l'accueil dans la cour
Maxence « <i>Visionnage de l'introduction [de la plateforme] avec la présentation des auteurs pour avoir un aperçu large du site avant de commencer. Puis ensuite je regarde le « début de leçon » : accueil, trajet, vestiaires, appel, installation du matériel. Je regarde de façon chronologique sans tout regarder, je veux un aperçu de tout</i> »	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre la finalité de la plateforme - Naviguer sur la plateforme en suivant la logique d'enchaînement des onglets : navigation de type chronologique - Avoir un aperçu de l'ensemble du site
Manon « <i>Pour commencer j'ouvre tous les onglets afin d'avoir une idée globale du site. Je veux voir un peu tous les contenus afin de pouvoir choisir ensuite. Je veux une vue</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Explorer tout ce que peut offrir la plateforme - Voir tous les contenus disponibles afin de choisir sur lesquels se concentrer

globale avant d'aller sur ce qui m'intéresse le plus »

Tableau 22 : Exemples de préoccupations des étudiants lors de la navigation libre sur la plateforme en situation de TD

Les étudiants explorent la plateforme afin de pouvoir consulter des ressources relatives à un moment de la leçon qui les préoccupe suite à leur stage. Ils cherchent à réinterpréter en formation ce qu'ils ont vécu en stage à partir des ressources consultées sur la plateforme et à comparer ce qu'ils consultent à leur vécu en stage. Cette réinterprétation les amène soit à réactiver des connaissances, soit à en construire de nouvelles (Tableau 23).

Extraits de journaux de bord portant sur l'activité de navigation libre en TD	Réinterprétation de moments de son stage en naviguant sur la plateforme (connaissances)
<p>Maéva : « <i>Je voulais voir s'il y avait des éléments sur le site que je pouvais mettre en relation avec mon stage. J'avais eu des difficultés à gérer le temps des vestiaires. La vidéo de Giovanni me montre que finalement il n'y a pas de solution miracle. Mais lui il donne un temps pour rester dans les vestiaires...C'est une piste »</i></p>	<p>Lucile recherche des solutions pour transformer et faire évoluer son échauffement : introduire un décompte temporel pourrait être une piste pour elle qui améliorerait sa façon de gérer le moment des vestiaires</p>
<p>Martin (Annexe 9) : « <i>Je me suis retrouvé confronté à un autre dilemme que celui développé dans l'onglet ("Superviser lors d'un travail par dispositif "de travail par ateliers : Gestion d'un dilemme") Ici le dilemme est l'hésitation entre l'intervention au cas par cas ou la surveillance globale de la classe.Le dilemme a donc été dans mon cas : "Intervenir auprès des élèves demandeurs de manières explicites ou des élèves discrets et potentiellement en difficulté".</i></p> <p><i>Après analyse je pense que j'ai fait une erreur de jugement et j'aurais dû questionner davantage les autres élèves dans l'avancée de leur projet pour qu'ils soient tous sur un pied d'égalité. »</i></p>	<p>En visionnant les ressources relatives aux dilemmes que vivent les enseignants en situation de classe à propos de la gestion du travail par ateliers, Nicolas réinterprète la façon dont il a lui-même géré un dilemme en stage et comprend qu'il aurait dû exercer un guidage plus actif des élèves.</p>
<p>Amélie : « <i>Ma première navigation sur le site avait un but bien précis. En effet, pendant la première semaine de mon stage, j'ai pris en charge des échauffements dans différentes APSA. En naviguant sur le site, je voulais voir les différents types d'échauffements proposés, si les enseignants réalisent des échauffements spécifiques à l'APSA, s'ils réalisent l'échauffement avec leurs élèves ou non, et quels objectifs ils ont pour l'enseignant en plus « d'échauffer » les élèves. Je voulais donc répondre à</i></p>	<p>En naviguant sur le site, Amélie cherche à trouver différentes façons de réaliser un échauffement afin de modifier sa façon de faire. Elle envisage de routiniser son échauffement.</p>

des questionnements concernant la pertinence de mes échauffements. Finalement je me suis rendue compte que mon échauffement n'était pas assez routinisé »

Tableau 23 : Exemples de connaissances mobilisées par les étudiants lors de la navigation libre sur la plateforme en situation de TD, pour réinterpréter leur propre pratique

L'analyse du cas de Yannick illustre les résultats présentés ci-dessus. Lors de la situation de visionnement autonome, Yannick organise son activité en cliquant sur certains items du bandeau déroulant. Il passe peu de temps sur les pages qu'il ne lit pas dans leur intégralité ou de façon survolée et superficielle. Il déplace le curseur de la souris sur les titres ou mots en gras afin de voir s'ils renvoient vers d'autres aspects ou contenus : liens, textes, ... Les titres ou les mots qui l'interpellent sont ceux qui évoquent pour lui des expériences qu'il a déjà vécues dans son stage et au cours desquelles il s'est senti soit efficace, soit en difficulté, ou encore qui renvoient à des aspects théoriques abordés pendant son cursus universitaire. Yannick s'attarde sur les mots « conception » et « intervention » (en gras sur la plateforme, Figure 51) car ces deux mots renvoient pour lui à des questionnements professionnels relatifs à comment concevoir, planifier et mettre en œuvre cette planification afin qu'un cours se déroule bien : « *Ce qui m'intéresse, c'est les solutions du métier, c'est-à-dire comment faire pour organiser son cours et avoir un certain confort dans la pratique* » (Extrait d'EAC).

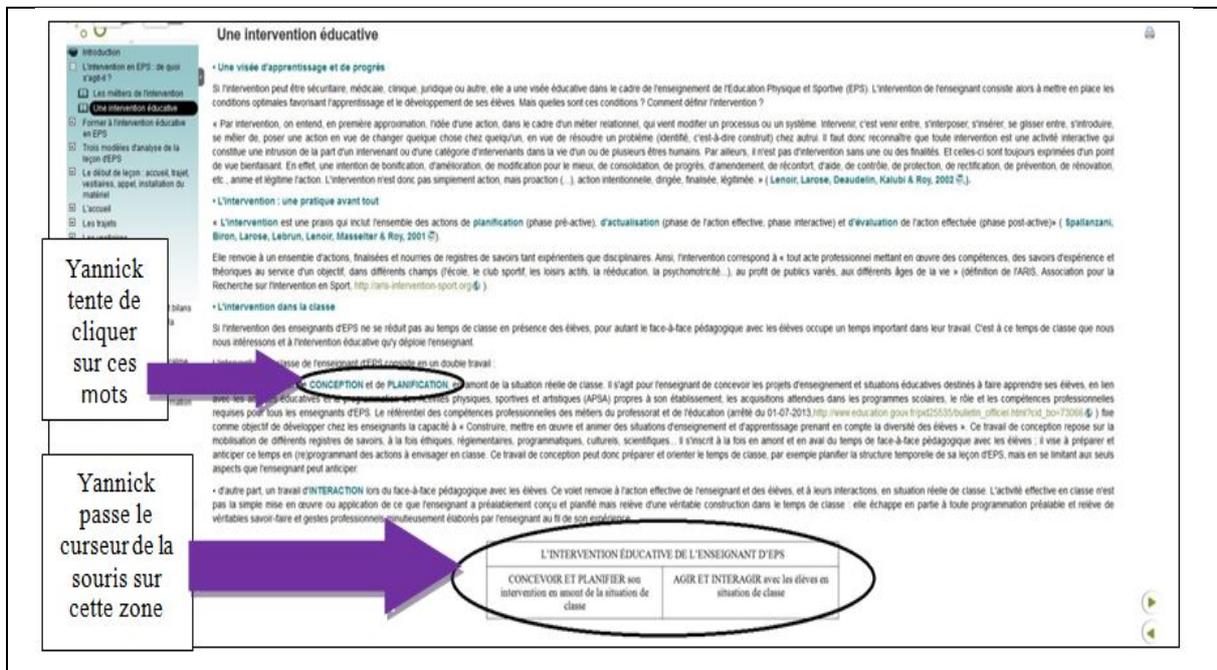


Figure 51 : Illustration des éléments de la plateforme sur lesquels Yannick porte son attention

Au cours de la navigation, Yannick tente d'établir des liens avec sa propre pratique à partir d'extraits ou de mots qui l'interpellent : « *Je regarde surtout les mots qui sont en gras et mon attention a été attirée par le tableau* ». Cette activité est orientée par la recherche de solutions concrètes pour la mise en œuvre de son propre enseignement : « *Ce que je cherche... c'est par exemple en lycée, pour l'échauffement, il faut faire comme ça et comme ça... bref des conseils pour ma pratique* » (Extrait d'EAC). Yannick établit des relations entre sa pratique et celle de l'enseignant visionné grâce à une activité comparative.

Il tente de saisir l'esprit général du site pour évaluer et établir qu'il s'agit d'un site professionnel. Le caractère professionnel de la ressource, au sens de propositions concrètes pour enseigner dans la classe, est pour lui une condition de l'intérêt qu'il porte à la plateforme et de son envie de l'explorer. Il repère notamment que le site est organisé à partir de documents issus de l'activité professionnelle d'enseignant d'EPS et d'onglets dont les titres lui apparaissent signifiants et évocateurs par rapport à sa pratique. Cette dimension de « terrain » déclenche chez lui l'envie et le plaisir de naviguer dans la ressource « *Je vais lire un peu, ça parle vraiment des choses du terrain, c'est des choses que je veux voir, ici ça permet de voir les bases théoriques et aussi le terrain* ». Ainsi, il sélectionne certaines vidéos sans les visionner dans leur intégralité mais pour se faire là aussi une première idée de leur intérêt en lien avec sa pratique et de leur utilisation future. Il retient ces vidéos comme des ressources potentiellement utilisables dans le futur, vers lesquelles il pourra revenir lorsqu'il rencontrera des difficultés dans ses interventions en classe ou qu'il se questionnera sur certains aspects de sa propre pratique d'enseignement.

Yannick survole le site pour en investiguer, de façon survolée, tous les aspects. Il ouvre les différents onglets afin de saisir la structure globale du site. Il enquête sur le contenu des différents onglets, en cherchant à établir des connexions entre l'activité des enseignants visionnés et sa propre pratique. Il comprend l'activité des enseignants visionnés et la met en relation avec sa propre pratique. Cet aspect lui permet d'accorder un certain crédit à la plateforme car elle correspond à ses préoccupations quand il enseigne, et en même temps il accorde du crédit à sa propre expérience dans la mesure où il y voit un lien de proximité avec la plateforme. Tout cela traduit une certaine utilité de la ressource mais aussi une certaine utilisabilité. La navigation lui permet de développer un sentiment d'appartenance à une communauté de pratique enseignante en EPS. Il découvre que certains de ses questionnements professionnels sont en fait caractéristiques de l'activité d'enseignants d'EPS expérimentés qu'il a visionnée, même si sa façon de faire diffère de la leur. Il découvre aussi qu'il existe une multitude de façons de faire, par exemple pour accueillir les élèves, et il s'interroge sur la façon

de procéder en fonction des contextes d'intervention : « *C'est confortant d'avoir des avis qui confirment ma pratique mais aussi de pouvoir comparer avec ma propre pratique afin de pouvoir réfléchir dessus* ».

2.3.2. La navigation libre sur la plateforme pour favoriser une expérience immersive, mimétique, ubiquie et comparative

(a) Une expérience mimétique

En naviguant sur le site, les étudiants ont pu voir, entendre, observer différents éléments relatifs à différents moments-types de la leçon d'EPS. Ils ont ainsi été amenés à vivre une expérience mimétique et immersive comme en rendent compte leurs représentations identifiées à partir de l'analyse de leurs journaux de bord (Tableau 24).

Extraits de journaux de bord portant sur l'activité de navigation libre en TD	Représentations sur lesquels se focalise l'étudiant lors de la navigation libre sur la plateforme
Florian : « <i>Quand on est sur le site, ce qui est bien c'est qu'on peut voir plein de choses, c'est un peu comme si on ouvrait différentes « portes », on peut tout voir, collège et lycée</i> »	- Différentes situations de classe relatives à différents établissements et différents contextes - Pluralité de points de vue sur des situations de classe
Léa : « <i>Avec les vidéos, c'est concret, on peut voir le prof faire, comme si on y était. Ça ancre dans le réel... Voir, entendre, c'est concret et puis comme ça on voit bien le prof où il est et comment il se place</i> »	- L'aménagement de la salle - Le positionnement spatial de l'enseignant par rapport aux élèves

Tableau 24 Exemples de représentations des étudiants lors de la navigation libre sur la plateforme en situation de TD

(b) Une expérience immersive

La navigation libre sur la plateforme permet aux étudiants de « s'approcher du terrain », de voir comment d'autres enseignants procèdent mais aussi d'avoir accès aux raisons qui poussent ces enseignants à agir de cette façon dans leurs propres contextes d'enseignement. L'accès aux raisons de l'agir professionnel des enseignants visionnés est rendu possible par le visionnement des vidéos d'EAC mais aussi à travers les témoignages apportés par les enseignants. Ainsi, les étudiants sont amenés à vivre une expérience mimétique en voyant des enseignants fonctionner avec leurs classes mais aussi en accédant aux raisons de l'agir. Il peut ainsi se reconnaître, s'imaginer, se projeter, et envisager des possibles d'intervention en classe.

Cette activité mimétique ne se limite cependant pas à une simple imitation mais elle relève d'un processus, d'une activité dans la durée. Le visionnement de l'activité de quelqu'un d'autre n'est pas envisagé dans une optique de reproduction, d'imitation mais en quelque sorte d'inspiration, de guide, de tuteur pour permettre un développement professionnel : *« Je peux m'imaginer dans ma pratique à partir de ce que je vois, j'essaie un peu de m'identifier dans ce que je vois. Ça m'inspire, ça donne des idées »* (Extrait d'EAC de Yannick).

La plateforme constitue un moyen de faire vivre aux étudiants une expérience immersive. En effet, grâce aux vidéos tirées de situations de classe réelles, et de vidéos de témoignages d'enseignants de « terrain », les étudiants se sentent immergés dans un milieu professionnel qu'ils commencent à découvrir (du fait de leur faible ancienneté). Ils se sentent en quelque sorte immergés dans la réalité du terrain : *« J'ai accès à la pratique comme si j'étais à côté de l'enseignant, pour que je puisse vivre l'activité en fait. C'est le terrain qu'on... c'est vraiment ça que je recherche. Ce qui est bien c'est que ça me permet de voir comment on fait en collège et en lycée et de comparer un peu »*.

(c) Une expérience ubiquie

Le fait d'être plongés dans différents contextes d'enseignement, ouvre pour les étudiants la possibilité de vivre une expérience ubiquie : ils se sentent présents dans la classe, immergés dans tous les contextes scolaires : *« J'ai la sensation de pouvoir être dans toutes les classes »* (Yannick, EAC). La plateforme constitue une ressource librement accessible, à n'importe quel moment, de chez eux ou lorsqu'ils sont à l'Université (pendant ou en dehors des périodes de formation), à partir de leur ordinateur portable ou de leur smartphone. Les étudiants perçoivent donc à travers la ressource que constitue la plateforme, une possibilité d'accès permanent à des situations de classe *« C'est bien de voir le métier réel, c'est comme si je pouvais ouvrir ma fenêtre et avoir le regard directement sur la cour d'un lycée ou d'un collège et de voir des enseignants pratiquer et de pouvoir être en stage avec eux toute l'année (Yannick, EAC) »*.

(d) Une activité comparative

L'usage de la plateforme permet aux étudiants de réaliser une activité comparative entre des contextes différents et de construire des connaissances relatives aux gestes professionnels à développer en fonction des contextes, des établissements mais aussi du moment de la leçon

d'EPS : « *Le rituel des chaussures, le fait de le voir en collège ZEP, je me demande si ça peut marcher dans un autre contexte, en LP par exemple... Je cherche vraiment à savoir si ça serait pareil dans différents établissements.... je veux vraiment essayer de tout savoir, sur différents contextes car je ne sais pas où je vais tomber d'ici un ou deux ans....* » (Yannick, EAC). En visionnant différentes façons de faire l'appel, entre une classe de collège en zone d'éducation prioritaire et une classe de lycée, les étudiants établissent et identifient une forme de genericité à travers ces situations (e.g., recenser les présents, marquer le début de la mise au travail des élèves) mais aussi identifient des différences en termes de façons d'agir et de gérer ces moments précis (e.g., appel plus solennel et strict pour la vidéo d'un enseignant vidéoscopé (Jean-Christophe) ou accordant plus d'autonomie aux élèves pour la vidéo d'un autre enseignant filmé (Félix), Figure 52). Ainsi, ils construisent ce qui relève du générique et du spécifique dans certaines situations d'enseignement dans des contextes différents.



Figure 52 : Comparaison de différentes manières d'agir lors de l'appel selon le contexte d'enseignement

2.3.3. La découverte de moments de leçon importants, jusque-là absents de la conscience des étudiants

La situation de navigation autonome sur la plateforme, et les interactions avec les différentes ressources constitutives de cette dernière, ont amené les étudiants à envisager et percevoir l'organisation temporelle de la leçon d'EPS sous un nouvel angle. En effet, au cours de la navigation, des moments types de la leçon auxquels les étudiants n'accordaient pas de signification auparavant, sont apparus pour eux comme plus importants qu'ils ne le pensaient.

Cette activité de navigation a permis de transformer leur façon de penser la structure d'une leçon, comme l'illustre l'extrait verbatim de l'EAC de Yannick :

Chercheur : « *Tu restes plus longtemps sur le schéma qui présente le déroulé d'une leçon, pourquoi ?* »

Yannick : « *Les tableaux m'interpellent plus... et le schéma des temps de la leçon, ça me permet un peu de faire l'état des lieux entre les temps de la leçon et ma pratique...* »

Chercheur : « *Pour voir si tous ces moments sont présents dans ta pratique ?... C'est le cas ou pas ?* »

Yannick : « *Il y en a sur lesquels j'avais pas forcément réfléchi, par exemple l'accueil, c'est pas un moment qui me semblait intéressant. Pour moi c'était pas vraiment un moment de la leçon...l'accueil voilà...les transitions aussi ne m'apparaissaient pas comme des moments primordiaux de la leçon* ».

Les étudiants se sont alors questionnés sur le sens et l'intérêt de ces moments particuliers. C'est le cas du moment type de la leçon appelé « transition » : ce moment, vécu comme peu marquant pour eux, voire inaperçu lors de leur premier stage (voir Figure 42 sur les moments marquants, page 179, section 1.1.3), a subitement émergé comme un moment intéressant à étudier. La plateforme a donc joué un rôle de catalyseur pour faire émerger de nouvelles préoccupations de formation chez les formés. Les extraits suivants, puisés dans les journaux de bord des étudiants, illustrent ce point de résultat :

« Le moment des transitions, je ne m'attends pas à ce qu'il y ait autant de choses et quand je vois qu'il y a tout ça, ça m'étonne qu'il y ait autant de contenu sur un tout petit moment, pour moi c'est juste rappeler les élèves et moi pendant ce temps je fais autre chose. Ça m'a vraiment étonné de voir qu'il y avait tout cela. La transition c'est pas que... C'est pas que c'est pas important mais c'est court et pour moi il y a pas grand-chose à faire. Là je suis un peu dépité car le site est tellement bien, que c'est un peu comme si c'était un cours à apprendre et il y a encore tout cela à apprendre car pour moi je suis dans l'optique que c'est vraiment la vérité, que c'est le réel et qu'il faut que j'apprenne tout cela pour être un bon prof » (Extrait du journal de bord de Florian).

« Je regarde un peu ce qui est proposé dans l'item 'transitions', car durant mon stage j'ai eu du mal à rassembler les élèves rapidement pour changer d'exercice, non pas qu'il y ait recrudescence des comportements déviants ou perturbateurs mais par la lenteur de leur déplacement [...] Le fait que je me pose les mêmes questions que la ressource me conforte forcément dans ma démarche d'enseignement, cela me prouve que je ne suis pas le seul à me poser ce genre de questions et qu'il est nécessaire de se les poser. En revanche, il est vrai que j'ai été un peu déçu par l'absence de réponses à ces questions, j'aurais apprécié que la ressource m'aide à y voir plus clair, à réfléchir et à me

questionner davantage par rapport à ce sujet au vu des réponses apportées » (Extrait du journal de bord d'Olivier)

Les transitions qui, pour les étudiants, correspondaient auparavant à un moment anodin dans la leçon, prennent un sens tout à fait différent lors de l'usage de la plateforme « *Former à l'intervention en EPS* ». En effet, le suivi de cette activité de navigation autonome a permis de rendre compte des connaissances construites relativement à ce moment des transitions, ainsi que de nouvelles dispositions à réfléchir sur des moments de la leçon non significatifs jusque-là. Confronté à la plateforme, Yannick (par exemple) est concentré : il déplie le bandeau déroulant concernant les moments types de la leçon (Figure 53, 24 minutes et 50s). Subitement, tout en restant fixé sur l'écran d'ordinateur, il manifeste son étonnement en découvrant que les « transitions » sont des moments importants qui structurent les leçons. Il traduit cet étonnement en levant les yeux au ciel (Figure xx, 24 minutes et 55s).

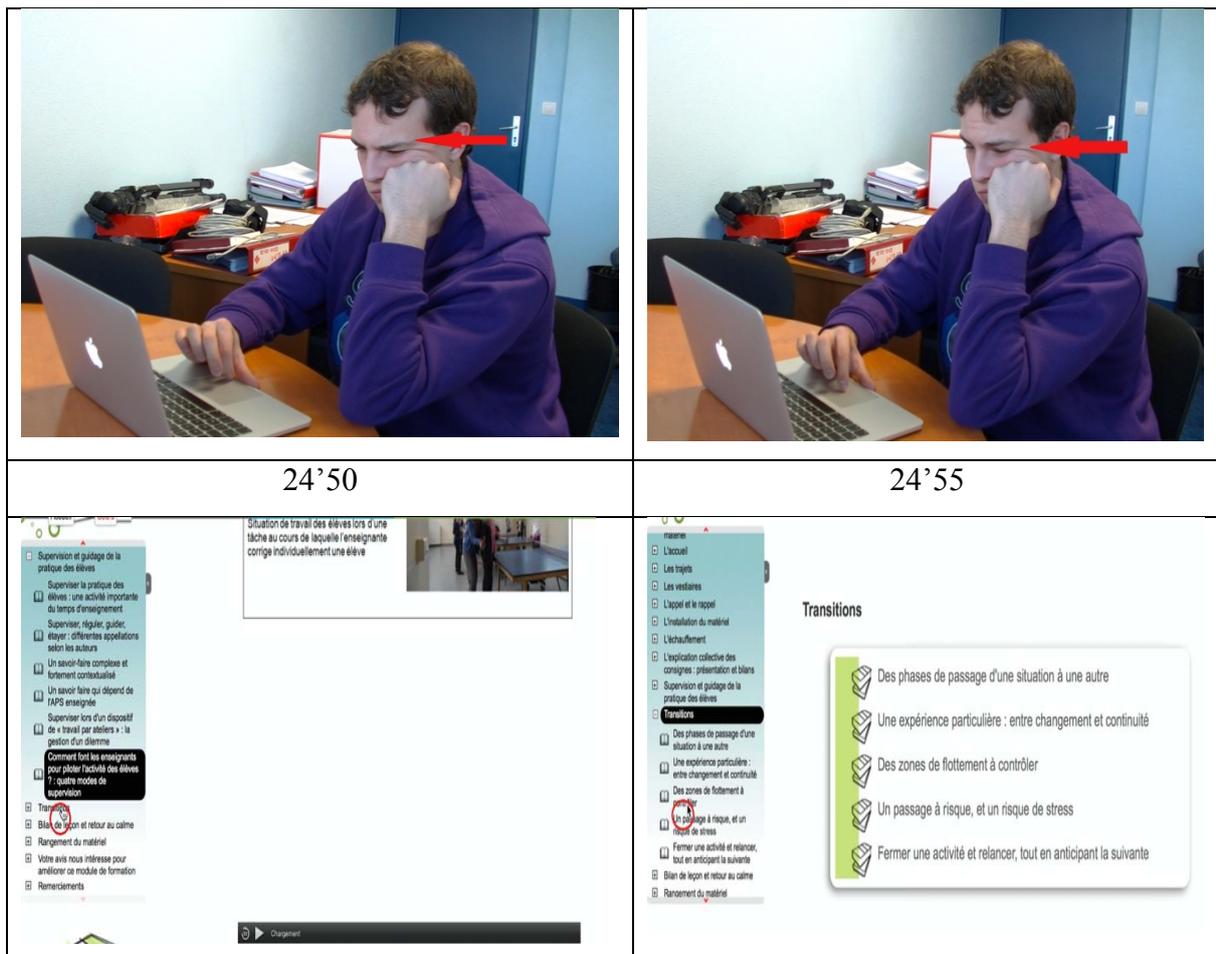


Figure 53 : Réaction d'étonnement de Yannick lorsqu'il déplie le menu déroulant des moments types de la leçon, et qu'il découvre l'onglet « Transitions »

Cet étonnement relatif aux transitions a pu être documenté grâce à la synchronisation des traces d'activité de navigation libre (vidéo de la capture d'écran de l'activité de navigation) et des traces d'activité au cours du TD (vidéo de trois-quarts face) qui a permis de mettre en correspondance la réaction d'étonnement et la navigation sur l'onglet transitions. L'extrait de l'entretien d'autoconfrontation conduit avec Yannick lors de la navigation libre sur la plateforme illustre son étonnement et le dévoilement de dimensions nouvelles à propos de la leçon d'EPS (Extrait de l'EAC de Yannick) :

Chercheur : *Tu hoches les yeux là. C'est que t'as... ?*

Yannick : *Ouais parce qu'en fait c'est le moment des transitions et moi je m'attends pas à ce qu'il y ait peu de choses et quand je vois qu'il y a tout ça ça m'étonne de....*

Chercheur : *Qu'il y ait autant de contenu?*

Yannick : *Qu'il y ait autant de contenu sur un tout petit moment où pour moi c'est juste rappeler les élèves qu'ils viennent là et pour l'instant je gratte mes fiches, je fais autre chose, donc c'est vrai que ça m'a vraiment étonné de... voir tout ça et même j'ai envie de dire 'putain y a encore tout ça à voir'.*

Chercheur : *Parce que c'est un moment qui pour toi était pas... ? Est pas aussi important que les autres ?*

Yannick : *Euh c'est un moment qui est vraiment court et pas qui est pas important, c'est important les transitions mais... c'est un moment où y a pas grand- chose à faire pour moi en fait. Et après là en fait pourquoi je suis dépité, parce que ce site est tellement bien pour moi niveau contenu que je me dis, c'est comme si pour moi c'était un cours à apprendre et je me dis 'ah, y a encore tout ça à apprendre! Pfff, je vais pas m'en sortir'. Parce que moi... c'est vraiment la vérité, c'est un truc super bien et donc faut que j'apprenne tout ça pour être un bon prof quoi'.*

Chercheur : *C'est le fait que... il y ait beaucoup de choses à maîtriser ou c'est le fait que...*

Yannick : *Bah d'un côté je me dis ouah t'as tout ça à faire donc d'un côté j'ai l'impression que c'est très important, même peut-être plus important que d'autres moments qui pour moi étaient moins importants donc ça bouleverse mon échelle des différents moments (...) et donc je me dis que je suis un peu à côté de la plaque parce que pour moi, les transitions j'y accordais moins d'importance que tout ce qui est appel, explication des consignes. C'est un moment qui n'était pas très signifiant pour moi alors que c'est très important dans le métier » (Extrait d'EAC).*

Cet étonnement et cette découverte amènent Yannick à construire de nouvelles connaissances relatives au déroulement d'une leçon d'EPS : (a) d'une part, sur l'organisation de la leçon : il apprend que les transitions constituent un moment important dans une leçon d'EPS ; (b) d'autre part, sur la signification qui anime les enseignants d'EPS lors de ces moments de transition. Il comprend qu'une transition constitue pour l'enseignant un moment important pour enchaîner deux moments de la leçon, un moyen de clore un exercice et d'en initier un nouveau sans perdre

trop de temps. C'est un moment charnière et ce moment qui était perçu par lui comme anodin, peu utile, prend un nouveau sens : celui de fil rouge de la leçon (« *C'est un moment qui permet de relier les différentes situations entre elles* », extrait du journal de bord).

2.3.4. L'utilité de la plateforme pour se préparer à enseigner

Dans cette section, nous allons montrer que les étudiants ont perçu un intérêt à utiliser la plateforme pour apprendre à réfléchir sur les pratiques d'enseignement en EPS lors des moments types de la leçon d'EPS. Les données convoquées ici ont été recueillies à partir des journaux de bord, d'un questionnaire rempli à l'issue de la première utilisation de la plateforme en TD (au retour du premier stage) et d'un EAC conduit avec un étudiant (Yannick). Les résultats obtenus permettent de rendre compte de la façon dont les étudiants perçoivent la plateforme en termes :

- (a) d'utilité, c'est-à-dire l'intérêt du contenu que présente cette plateforme pour apprendre à réfléchir sur des situations de classe ;
- (b) d'utilisabilité, c'est-à-dire la facilité à utiliser la plateforme et à comprendre son fonctionnement ;
- (c) d'acceptabilité, c'est-à-dire la décision d'utiliser soi-même l'outil afin de se former.

(a) Utilité de la plateforme pour apprendre à réfléchir sur des moments types d'une leçon

Le questionnaire en ligne rempli au retour du premier stage a permis d'identifier les connaissances que les étudiants ont pu construire grâce à la navigation sur la plateforme. Pour l'ensemble du groupe, la note moyenne est de 4.34/5 lorsqu'il leur est demandé s'ils estiment que les contenus sont adaptés pour un enseignement pré-professionnel (Figure 54, Annexe 10)

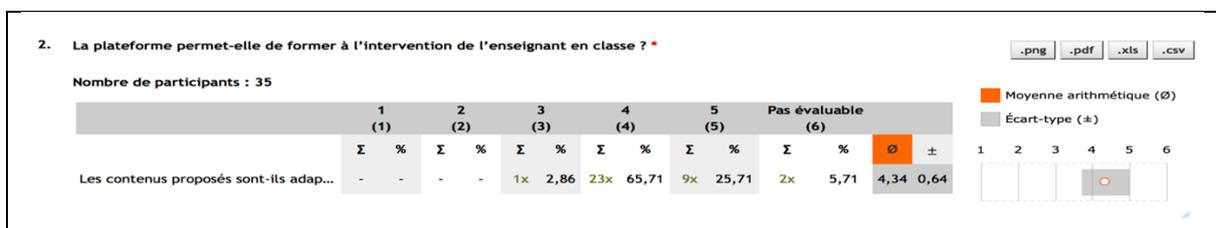


Figure 54 : Réponses des étudiants relatives à l'adéquation de la ressource pour se professionnaliser

La navigation sur la plateforme aide les étudiants à comprendre de façon plus concrète tous les moments d'une leçon d'EPS et à mettre en relation ces moments avec leur propre vécu.

Les ressources constitutives du dispositif permettent aux étudiants d'être proches de conditions « réelles » d'enseignement, vécues et explicitées par des enseignants plus chevronnés. Ils peuvent avoir accès et s'approprier des connaissances professionnelles comme la gestion de l'espace, le positionnement corporel, ce qui les conduit à se questionner sur leurs propres façons de faire. En découvrant la plateforme et les différentes ressources qui la constituent, ils sont aussi amenés à comprendre l'articulation temporelle des différents moments de la leçon qu'ils envisageaient jusqu'à maintenant comme des moments bien distincts (e.g., importance de l'accueil des élèves, ou de l'explication des consignes, pour le déroulement de la situation qui suit ; fonction des transitions pour assurer la cohérence de la leçon). Les extraits suivants issus des questionnaires en ligne remplis au retour du stage, suite à une session de navigation en TD, illustrent cela :

« Les contenus proposés sont adaptés à un enseignement de pré-professionnalisation car avec les vidéos à l'appui, cela nous permet de nous situer par rapport à notre propre intervention et de nous donner une idée de ce qu'il faudrait faire en situation. De plus, le fait de se centrer sur la leçon, de son point de départ à sa fin, de la décortiquer clairement et de nous l'expliquer nous permet aussi d'approfondir nos connaissances et donc de prendre des bases solides qui correspondent à notre niveau de "débutant" en tant qu'enseignant » (Trace écrite de l'activité de Matthieu lors du questionnaire en ligne)

« Je trouve que l'autoconfrontation permet de voir ce qui se passe réellement sur le terrain pour que l'on puisse s'en inspirer. Je pense qu'il serait intéressant néanmoins d'avoir l'expérience de professeurs moins expérimentés. Car ici, on voit en détail "ce qu'il faut faire", mais pas les erreurs classiques de débutants » (Trace écrite de l'activité de Manon lors du questionnaire en ligne)

« La plateforme nous propose des entretiens d'enseignants d'EPS. Nous pouvons donc faire un lien entre les comportements observés sur le terrain et les pensées de l'enseignant à ce moment précis. Grâce à l'expérience des interviewés, on remarque que certaines choses ne peuvent pas être transmises en CM. Par exemple : ne pas donner tous les ballons en même temps permet de mieux contrôler la classe et les actions des élèves. C'est des savoirs utiles pour les stages » (Trace écrite de l'activité de Léa lors du questionnaire en ligne)

(b) L'utilisabilité de la plateforme : comprendre son organisation afin de l'utiliser facilement

Concernant la facilité d'usage de la plateforme qu'ont exprimée les étudiants, nous avons identifié des perceptions (identification des moments de la leçon ; organisation chronologique de la plateforme) et des émotions (plaisir ; satisfaction d'utiliser la plateforme ; curiosité) lors de l'utilisation de la plateforme en formation. Les résultats montrent que les étudiants ont évalué que la plateforme était facile à utiliser : ils ont attribué une note moyenne de 4.46/5, la note de chaque étudiant allant d'une valeur de 1 (la plus faible) à 5 (la plus élevée), Figure 55

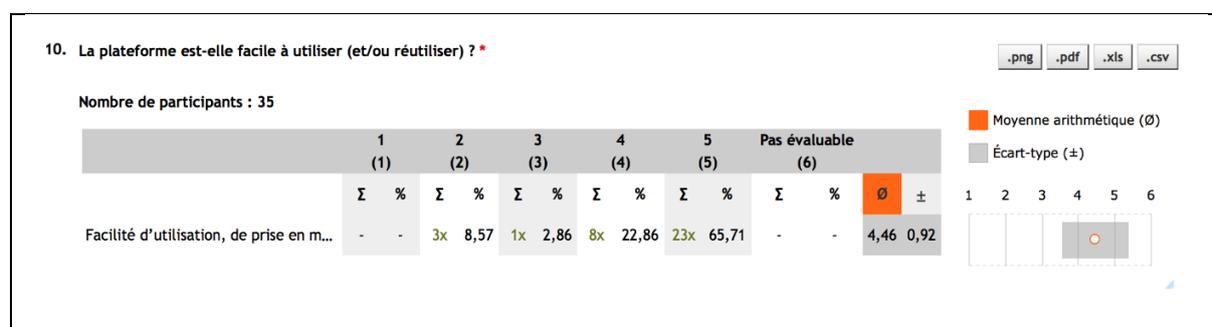


Figure 55 : Réponse des étudiants relatives à l'adéquation de la ressource pour se professionnaliser

En utilisant la plateforme, les étudiants ont pu reconnaître dans la structure organisatrice de celle-ci, la grille d'analyse des moments types d'une leçon qu'ils avaient exploitée lors de leur premier stage. Cette structure temporelle de la leçon qui a organisé la conception de la plateforme a été appréciée des étudiants et a facilité pour eux l'usage de la plateforme et la compréhension de son organisation :

« Tout est rangé, carré. Rangé par onglet, lorsque l'on clique sur un onglet on a des sous rubriques. Quand on est sur le site il suffit juste de savoir manipuler la souris alors il ne faut pas beaucoup de connaissances en informatique pour le manipuler correctement. Il peut y avoir quelques soucis de son à la rigueur » (Trace écrite de l'activité de Benjamin lors du questionnaire en ligne)

« Le sommaire à gauche permet une utilisation simplifiée des items et des sujets vers lesquels nous voulons directement aller. La forme chronologique de la leçon est logique et on la connaît » (Trace écrite de l'activité de Léa lors du questionnaire en ligne)

« Le guide est bien réalisé, il nous amène sur un déroulement d'une séance d'EPS du début à la fin. Or, si on veut directement consulter les fins de séances, le menu déroulant à gauche est pratique et bien conçu » (Trace écrite de l'activité de Florian lors du questionnaire en ligne)

« Avec le sommaire sur la droite, on peut facilement atteindre toutes les parties pour voir ou revoir et ne pas se perdre, de plus on peut suivre facilement grâce aux flèches qui se trouvent en bas à gauche des pages » (Trace écrite de l'activité de Manon lors du questionnaire en ligne)

(c) Acceptabilité de la plateforme par les étudiants : décision d'utiliser la plateforme

Lorsqu'il a été demandé aux étudiants quel était pour eux le moment le plus propice (1 étant la valeur la plus faible et 5 la plus élevée), les étudiants ont exprimé dans les questionnaires qu'ils trouvaient que la plateforme constituait une ressource intéressante à utiliser et plus particulièrement au retour du premier stage (valeur 4.57/5) mais aussi entre le premier et le second stage (4.43/5). Les résultats montrent aussi que la plateforme présente un intérêt important pour les étudiants tout au long du dispositif de formation : la valeur la plus faible est de 3.4/5, pour une introduction de la plateforme en fin de dispositif (Figure 56).

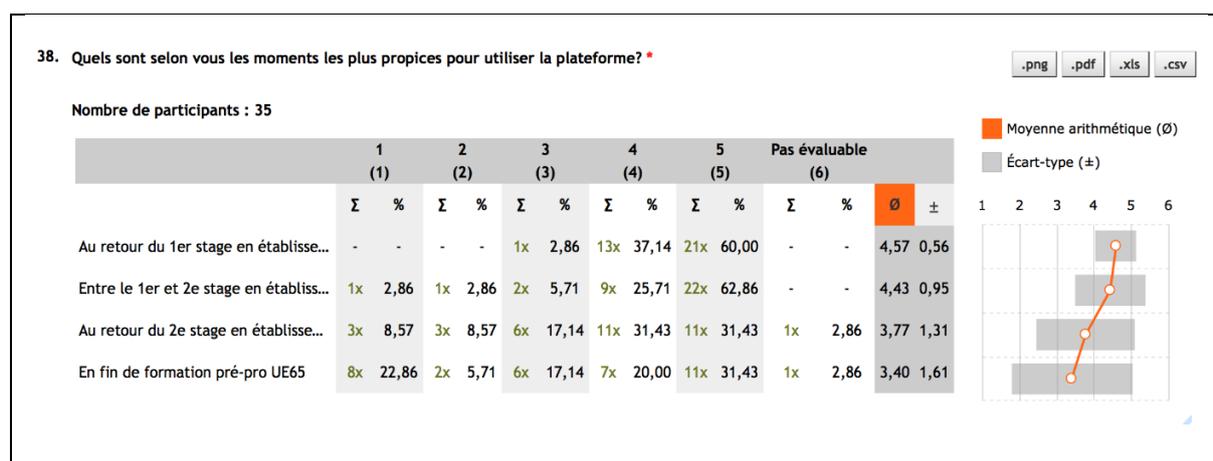


Figure 56 : Réponses des étudiants relatives au moment le plus opportun pour utiliser la plateforme

La période postérieure au premier stage est la plus propice pour les étudiants pour commencer à utiliser la plateforme :

« Au retour du 1er stage ou entre le 1er et le 2ème stage en établissement, je trouve ça nécessaire, puisque cela va nous permettre de travailler sur ce qui nous a posé problème et d'essayer de le modifier ou de l'améliorer lors de notre 2ème stage » (Trace écrite de l'activité de Benjamin lors du questionnaire en ligne)

« Je pense que ce site aurait même pu être à notre disposition avant notre intervention. Néanmoins c'est vrai que le fait d'avoir accès au site après une période de stage nous permet de faire un parallèle entre notre intervention et les résumés d'intervention d'autres professeurs » (Trace écrite de l'activité de Matthieu lors du questionnaire en ligne)

« Cela permet de questionner ce que l'on a pu faire dès le 1er stage pour évoluer et progresser » (Trace écrite de l'activité d'Olivier lors du questionnaire en ligne)

« Entre les deux stages, cela permet de faire un bilan du premier stage, de ce qui nous a mis en difficulté et ainsi d'avoir des pistes pour améliorer notre intervention » (Trace écrite de l'activité de Maéva lors du questionnaire en ligne)

« Je pense que la façon la plus efficace d'utiliser l'outil est de réaliser un va -et- vient tout le long du module, afin de l'utiliser durant toute la constitution du dossier de stage » (Trace écrite de l'activité de Grégory lors du questionnaire en ligne)

2.3.5. Seconde phase de (re)conception du dispositif

Suite aux résultats issus de l'analyse de l'activité des étudiants en situation de formation, nous avons reconsidéré notre objet de conception. Cela s'est traduit par (a) le maintien de ressources déjà utilisées, mais surtout par (b) l'introduction de nouvelles ressources vidéo.

Concernant les formats de travail tout d'abord, l'analyse de l'activité déployée par les étudiants dans le cadre de la seconde phase du dispositif de vidéo-formation, nous a conduits à faire le choix de maintenir les formats de travail en visionnement croisé et aussi en grand groupe afin de favoriser l'analyse des situations visionnées. Les analyses effectuées par les étudiants en situation de dyade, et les échanges produits en grand groupe, ont permis aux formés de construire des formes typiques d'analyse propices à mieux identifier et comprendre les

dimensions à la fois comportementales et sémiotiques de l'activité de l'enseignant et des élèves dans la classe. Nous avons donc fait le choix de proposer aux étudiants de poursuivre leur analyse des vidéos visionnées en mobilisant les quatre formes d'analyse repérées « décrire, juger, interpréter et se projeter », afin qu'ils approchent les situations de classe avec une posture d'analyse à la fois en extériorité et en intériorité.

Concernant les vidéos, nous avons introduit de nouveaux types de vidéos. En effet, tout au long du dispositif, l'activité de visionnement des étudiants et leurs réflexions sont restées centrées de façon prioritaire sur des moments de face à face pédagogique ou encore sur les moments de transition. Même si les temps de navigation autonome sur la plateforme « *Former à l'intervention en EPS* » que nous avons conçue en fin de phase 1, offraient aux étudiants des opportunités pour se former aux différents moments types d'une leçon d'EPS, pour autant les étudiants n'ont que très rarement focalisé leur attention sur les moments de « supervision de la pratique des élèves » en survolant l'onglet s'y rapportant. Pourtant, la littérature relative aux modèles scientifiques et professionnels sur la leçon d'EPS montre que les habiletés à observer, superviser, corriger, guider, réguler l'activité d'apprentissage des élèves lorsqu'ils sont engagés dans une tâche, est centrale dans le métier d'enseignant. Malgré cela, cet aspect du métier d'enseignant d'EPS n'a pas questionné (ou peu) les étudiants durant les phases 1 et 2 du dispositif de formation : d'une part, l'habileté de l'enseignant pour superviser, guider, réguler l'activité des élèves ne faisait pas sens pour eux ; d'autre part, l'activité de l'élève en train de construire et de transformer sa motricité ne faisait pas non plus partie de leur conscience pré-réflexive quand ils analysaient des vidéos (cf les résultats relatifs au point 2.2. sur les éléments typiques d'observation et leur interprétation). Aussi, afin d'ouvrir, pour les étudiants, de nouveaux possibles de réflexion relativement au moment type de supervision et de régulation, nous avons fait le choix d'introduire des vidéos de situation de classe portant sur ce moment. Le but de l'introduction de ce type de vidéos était d'essayer de stimuler la réflexion des étudiants sur les moments de supervision de l'activité des élèves par rapport auxquels nous avons repéré une cécité de la part des étudiants.

Conséquences en termes de (re)conception

-  Introduction de vidéos portant spécifiquement sur la supervision ;
-  Maintien de l'usage des formats de travail en visionnement croisé et en grand groupe ;
-  Introduction d'outils validés par les étudiants, pour visionner et analyser une vidéo : décrire, juger, interpréter et se projeter.

2.4. Vers 1 phase 3 de (re)conception : l'usage de différents plans vidéo

Lors des derniers TD de la phase 2 du dispositif, nous avons testé à l'aide d'un questionnaire en ligne (sous google form) l'utilité et l'utilisabilité pour les étudiants de vidéos tournées selon différents plans, afin qu'ils réfléchissent sur les moments de supervision en EPS et qu'ils les comprennent. La finalité de cette phase de reconception est double : a) envisager l'introduction dans le dispositif de formation de vidéos tournées selon différents plans, et b) la conception d'une seconde ressource en ligne dont l'objectif sera de se centrer sur l'intervention des enseignants lors des moments de supervision dans la leçon d'EPS.

2.4.1. Présentation des différents plans vidéos

Différents types de vidéos peuvent être utilisés en formation des enseignants d'EPS (cf partie revue de littérature). Cependant, à notre connaissance aucun dispositif de vidéo-formation basé sur l'usage de différents plans vidéo n'a été étudié. Par plan vidéo, nous entendons une prise de vue reposant sur un cadrage particulier de l'image capturée. Si la production cinématographique recense de nombreux plans vidéo (*e.g.*, plan d'ensemble, plan américain), nous avons fait le choix de tester certains plans afin de rendre compte de l'utilité et de l'utilisabilité de ces plans. L'objectif est *in fine* de concevoir des ressources visant à stimuler la réflexion des formés sur les moments de supervision durant une leçon d'EPS et aussi d'essayer de rendre compte de l'usage de certains plans comme les vidéos tournées à 360° qui se développent actuellement et dont les effets sur les apprentissages sont encore questionnés (Fadde & Zhou, 2014).

Nous avons donc testé les plans vidéo suivants : a) le plan serré (qui se réduit à une partie de l'action, et qui isole une partie d'une scène), b) le plan embarqué (ou subjectif qui permet de voir ce que regarde l'individu qui porte la caméra ; ce plan s'est notamment développé avec le

développement des caméras GoPro), c) le plan à 360° (qui se développe actuellement face à la démocratisation des caméras filmant à 360°) et d) un plan que nous appelons synchronisé (qui synchronise dans un même plan le plan large et le plan embarqué grâce à un montage). Les différents plans vidéo sont illustrés ci-dessous (Figure 57) :



Figure 57 : Illustration des différents plans vidéo testés

2.4.2. L'utilité pour les étudiants de différents plans vidéo

Dans le but de rendre compte de l'utilité de ces différents types de vidéos, nous avons fait passer un questionnaire en ligne où les étudiants devaient visionner une situation de supervision en gymnastique par un enseignant expérimenté (non spécialiste de l'activité). Les étudiants devaient visionner en ligne les vidéos réalisées par le chercheur selon différents plans et répondre à une série de questions destinées à rendre compte de l'utilité de ces différents plans vidéo. La nature des réponses que devaient formuler les étudiants était à la fois quantitative (hiérarchiser les vidéos de la plus intéressante à la moins intéressante) et aussi qualitative afin de rendre compte de l'utilisabilité des différents plans vidéo (ce qu'ils permettent de voir, la facilité à les visionner). Afin d'éviter un effet d'ordre, le groupe d'étudiants a été divisé en trois groupes de cinq et les trois groupes ont rempli le même questionnaire mais l'ordre de présentation des vidéos était différent (Figure 58, Annexe 11)

Indiquez ci dessous votre nom et prénom *

Réponse courte

⋮

Qu'est ce que la vidéo ci-dessous vous permet de voir et de comprendre de cette situation d'enseignement ? *

Réponse longue

Plan dichotomie



Qu'est ce que la vidéo ci-dessous vous permet de voir et de comprendre de cette situation d'enseignement ? *

Réponse longue

Plan serré



Qu'est ce que la vidéo ci-dessous vous permet de voir et de comprendre de cette situation d'enseignement ? *

Réponse longue

Plan embarqué



Qu'est ce que la vidéo ci-dessous vous permet de voir et de comprendre de cette situation d'enseignement ? *

Réponse longue

Plan 360°



Si vous aviez à hiérarchiser les vidéos ci-dessus par rapport à leur intérêt pour comprendre cette situation d'enseignement, dans quel ordre les classeriez-vous? 1 = la plus intéressante et 4 = la moins intéressante

Réponse longue

Figure 58 : Questionnaire sur les différents plans vidéos renseigné par le groupe 1

Les données issues des questionnaires des trois groupes ont permis de dégager un fort intérêt des étudiants pour le plan vidéo synchronisé (ou dichotomique) pour comprendre une situation d'enseignement. Pour les trois groupes, ce type de plan a été jugé très intéressant par les étudiants : 50 % des étudiants pour le groupe 1, 100 % pour le groupe 2 et 75 % pour le groupe 3 (Figure 59).

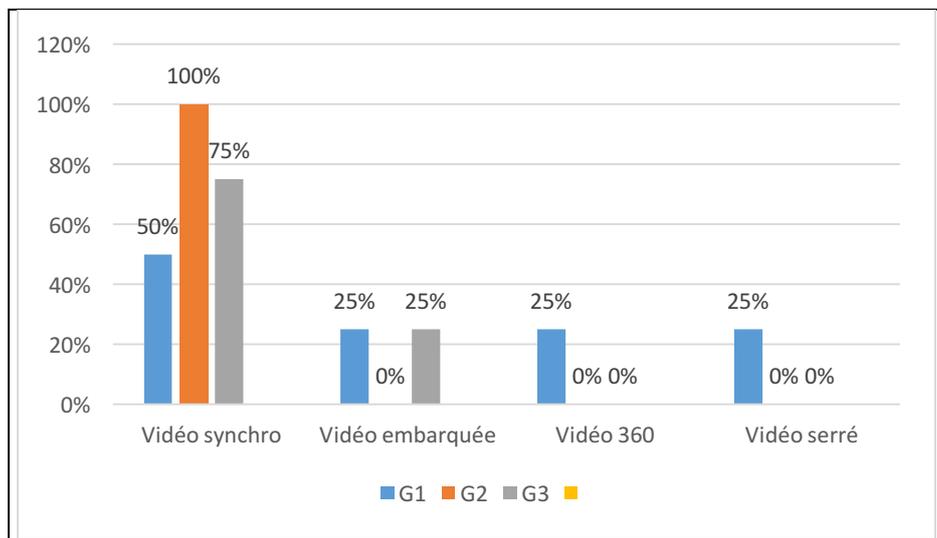


Figure 59 : Intérêt des étudiants pour les différents plans vidéo

Il est à noter que les résultats montrent qu'aucun étudiant ne privilégie des plans vidéo serrés afin de comprendre une situation d'enseignement. Cet aspect nous semble devoir être pris en compte dans une perspective de conception d'environnements numériques de formation pour des enseignants d'EPS.

2.4.3. L'utilisabilité des différents plans vidéo par les étudiants

A partir des données qualitatives extraites des questionnaires en ligne qui ont été remplis par les étudiants, il a été possible de dégager deux points de résultats relatifs à l'utilisabilité des différents plans vidéo utilisés :

- (a) un intérêt contextuel des vidéos à 360° ;
- (b) un intérêt pour le plan synchronisé.

(a) Les vidéos en plan à 360° : un intérêt contextuel

En visionnant la vidéo tournée avec un plan à 360°, les étudiants apprécient de pouvoir observer l'ensemble de la classe, avec tous les élèves sur tous les ateliers, mais ils soulignent que ce type

de vidéo ne permet pas de saisir le détail des interactions enseignants/élèves (les caméras à 360° ne possèdent actuellement pas d'entrée micro). Ce type de vidéo pourrait avoir un intérêt en formation afin d'aider les étudiants à se représenter et à comprendre l'organisation globale d'une classe comme l'illustrent les extraits de questionnaires ci-dessous :

« La plan 360° permet de voir l'ensemble de la classe, le déplacement des élèves, l'organisation spatiale de sa situation, le comportement des élèves. Je peux comprendre que l'enseignant a mis des ateliers de niveaux et les élèves travaillent en autonomie »
(Extrait du questionnaire de Florian)

« Cette vidéo me permet de voir où se situe le professeur dans la salle en général, par rapport aux élèves mais aussi par rapport aux ateliers qu'il a mis en place. Je comprends alors mieux l'organisation spatiale de la leçon, et je situe mieux les actions du professeur. » (Extrait que questionnaire de Léa)

« Cette vidéo nous permet de voir l'ensemble de la classe et son organisation. Nous pouvons pour ainsi dire tout voir, mais nous n'entendons qu'un "brouhaha". Nous pouvons voir l'enseignant d'un côté sur l'atelier de roulade arrière, mais également l'activité de tous les autres élèves. Ainsi, on remarque que beaucoup d'élèves sont en activité (certains font des roulades avant de manière synchronisée, d'autres s'entraînent seuls..), mais également d'autres qui restent statiques ou encore une dizaine devant le tableau qui écrivent : on ne sait pas s'ils s'amuse ou bien si c'est l'enseignant qui leur a demandé d'écrire certaines choses sur ce tableau. Cela nous permet de comprendre qu'il faut bien penser à rester attentif à l'ensemble de la classe et ne pas se focaliser trop longtemps sur un groupe d'élèves ou un atelier. Cela nous permet de comprendre également que lorsque les élèves ne sont pas "cadrés" par l'enseignant, certains en profitent pour divaguer et s'amuser plutôt que de faire ce qui est demandé. » (Extrait du questionnaire d'Alexandre)

« L'avantage du plan 360° est, sur un travail en atelier, de pouvoir voir tous les ateliers sur la vidéo. Cela nous permet de pouvoir faire des arrêts sur image et de tourner d'atelier en atelier de manière plus précise qu'avec un plan large. L'action étant en même temps à plusieurs endroits de la salle, on peut analyser différents ateliers sur une même vidéo. Mais cela manque de précision étant donné l'absence de son » (Extrait du questionnaire de Manon)

(b) Le plan synchronisé : un moyen de percevoir ce que voit l'enseignant en contexte

Les vidéos en plan synchronisé apparaissent comme un moyen de voir de façon précise ce que l'enseignant regarde, et de pouvoir observer par exemple ses poses de mains pour la parade grâce à la partie embarquée du plan. La partie en plan large permet de comprendre l'organisation d'une partie de la classe et de replacer précisément l'action de l'enseignant dans ce contexte comme l'illustrent les extraits ci-dessous :

« On a deux points de vue : le point de vue " à travers le regard de l'enseignant ; et un point de vue du fond de la classe mais en direction de l'enseignant qui explique l'atelier aux filles, on voit donc d'un point de vue extérieur, plus lointain l'action du professeur. Je vois aussi que le plan d'un point de vue extérieur, est très incliné. On peut à la fois comprendre et écouter ce que l'enseignant explique, et à la fois regarder ses gestes d'un point de vue extérieur, plus lointain. On comprend la manière dont il est placé, ce que nous pouvions juste entrevoir sur la première vidéo. La vision du plan extérieur me permet de comprendre pourquoi certains élèves peuvent appréhender la roulade arrière. » (Extrait du questionnaire de Mathieu)

« Elle permet de voir la focalisation de l'enseignant sur la roulade arrière avec le plan incliné. La répétition des roulades des élèves pour s'entraîner et les régulations que le professeur peut faire que ce soit verbalement ou tactilement. On voit que les élèves arrivent de mieux en mieux à la faire et l'enseignant décide qu'elles peuvent passer à l'exercice suivant. On peut voir également deux points de vue, un plus global mais qui se centre sur le travail des roulades arrière et l'autre plus restreint grâce aux lunettes que le professeur porte. Je peux comprendre grâce à cette vidéo la manière de réguler les actions des élèves (verbalement, tactilement...), le temps qu'il faut passer pour faire apprendre une habileté à un groupe restreint et l'importance d'accorder du temps aux élèves qui ont un peu plus de difficultés ». (Extrait du questionnaire de Maéva)

2.4.4. Création d'une seconde plateforme : *Observation et Régul@ction en EPS*

A partir des résultats issus des deux phases de notre étude mais aussi des résultats issus des questionnaires utilisés en fin de la phase 2 du dispositif, nous avons conçu une seconde

plateforme intitulée « *Observation et Régul@ction en EPS* ». La conception de cette seconde plateforme a intégré les ressources suivantes :

- ☐ la documentation des aspects subjectifs de l'activité d'un enseignant en classe (son expérience vécue) grâce à des vidéos d'EAC, afin de faciliter la compréhension des vidéos visionnées ;
- ☐ l'utilisation de ressources multimodales : textes, photos et vidéos ;
- ☐ la documentation d'une même situation de classe avec plusieurs vidéos : a) vidéo en plan large, b) vidéo en plan embarqué, c) vidéo en plan synchronisé, d) vidéo en plan à 360° et e) vidéo d'entretien d'autoconfrontation (Figure 60).

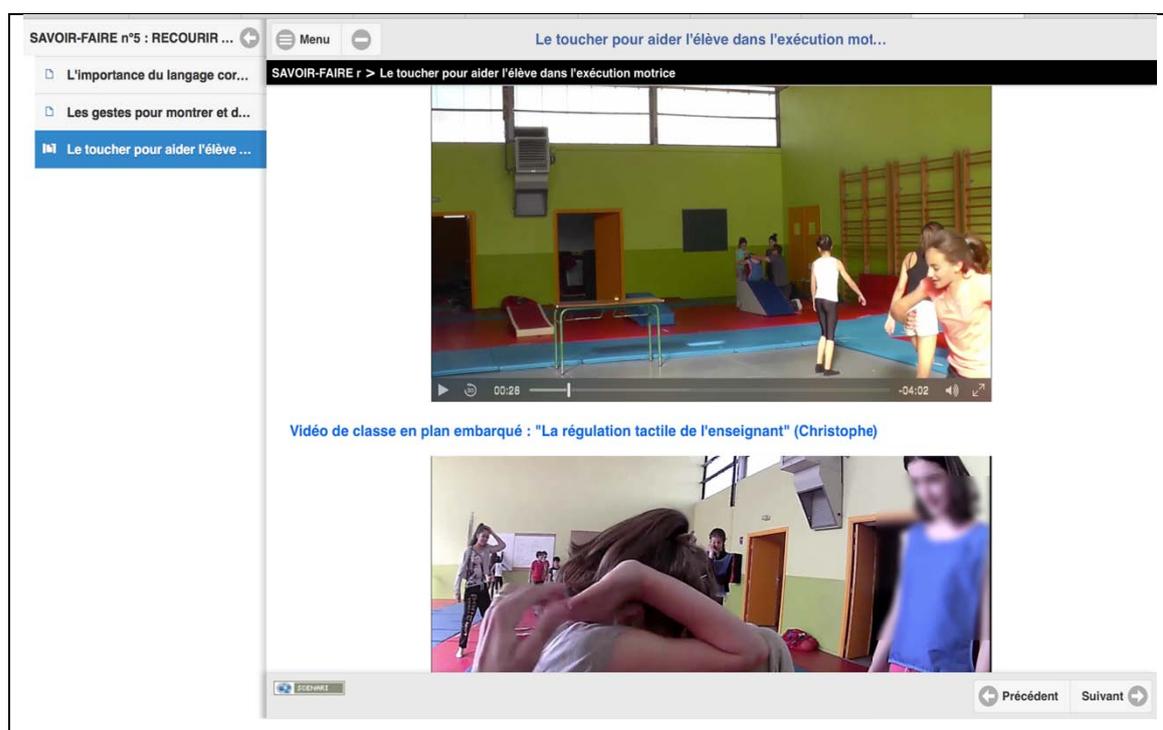


Figure 60 : Capture d'écran de la plateforme illustrant la présentation de différents plans vidéo (plateforme en ligne « *Observation et Régul@ction en EPS* »)

La conception de la plateforme en ligne « *Observation et Régul@ction en EPS* »⁴² (Roche & Gal-Petitfaux, 2016) a été soutenue et en partie financée par l'Université Numérique Francophone en Sciences du Sport et de la Santé (UNF3S). Elle a été conçue en prenant appui sur l'analyse de l'activité des étudiants dans le cadre de la première et deuxième phase du dispositif de vidéo-formation et aussi au regard des résultats des questionnaires en fin de la seconde phase du dispositif étudié (Figure 61).

⁴² http://uv2s.cerimes.fr/media/s1401_supervision/co/supervision_web.html

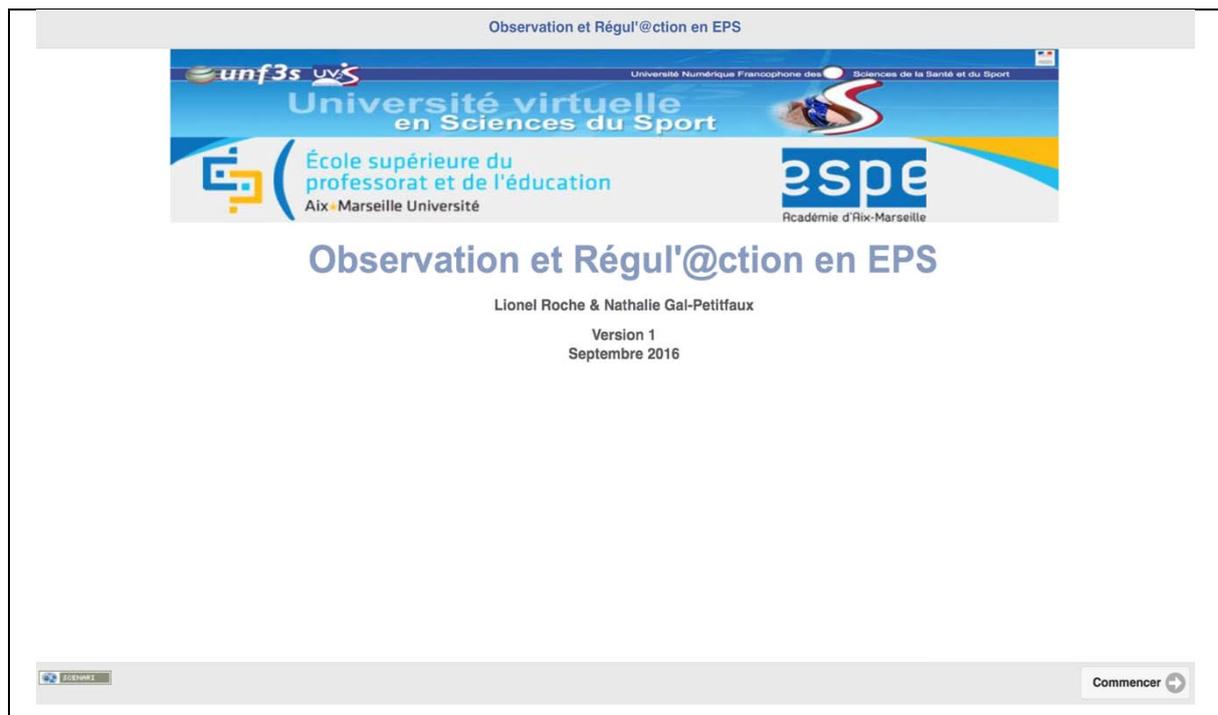


Figure 61 : Capture d'écran de la page d'accueil de la plateforme « Observation et Régul'@ction »

Le prolongement de nos recherches s'intéressera à l'usage de cette plateforme et à son introduction dans le cadre d'un dispositif de vidéo-formation avec des étudiants de L3EM selon une logique itérative et de conception continuée dans l'usage.

PARTIE 6 : Discussion et perspectives

Notre étude visait à répondre à quatre questions de recherche qui étaient les suivantes :

Question n°1 : Comment les étudiants de 3^e année de licence vivent leur activité d'enseignement lorsqu'ils interviennent en classe durant leur stage de pré-professionnalisation : Quels sont les moments d'expérience les plus marquants pour eux lorsqu'ils conduisent une leçon d'EPS ? Quelles sont les dimensions vécues de cette activité en classe ?

Question n°2 : Comment concevoir un dispositif multimodal au plus près de cette expérience de leçon vécue en stage, afin de proposer des ressources de formation répondant aux préoccupations des étudiants ?

Question n°3 : Quel rôle d'artefact cognitif joue chacune des ressources introduites dans le dispositif de formation (vidéos de classe, photos de situations de classe, documents écrits, formats individuels et/ou collectifs de travail entre les étudiants) ? En particulier, quel est le potentiel formatif a) des ressources matérielles et b) des pairs, pour développer la réflexivité des étudiants à propos de l'activité d'intervention de l'enseignant d'EPS et de l'activité des élèves en situation de classe ?

Question n°4 : Comment faire évoluer les ressources de formation à partir de la dynamique de transformation de l'expérience que vivent les étudiants au cours du dispositif de formation ?

Pour répondre à ces questions de recherche, notre analyse s'est focalisée sur deux objets d'étude que nous avons abordés conjointement et de façon circulaire :

Un objet d'étude n°1 centré sur l'analyse de l'activité individuelle-sociale et de la dynamique expérientielle des formés lorsqu'ils sont engagés dans le dispositif de formation, afin d'identifier les préoccupations, représentations, émotions qui animaient les étudiants et les connaissances qu'ils mobilisaient/construisaient ;

Un objet d'étude n°2 centré sur l'analyse du processus de conception du dispositif, afin de rendre compte du choix des ressources multimodales à introduire, de leur scénarisation, des conditions de leur introduction dans le dispositif, des effets de formation qu'elles induisaient, et des conséquences sur le processus de (re)conception du dispositif, .

Les résultats montrent que :

- (i) l'étude de l'activité des étudiants a permis de valider une grille d'analyse de la leçon d'EPS,
- (ii) l'expérience vécue par les étudiants, en début de dispositif, fait émerger une inclination réflexive prioritaire sur les moments de face à face pédagogique dans la leçon d'EPS (*e.g.*, l'appel, l'explication collective des consignes, les bilans d'exercice et de leçon), puis secondaire sur les moments de supervision et de régulation de la pratique des élèves,
- (iii) les pairs jouent un rôle d'accélérateur de la capacité à analyser les pratiques de classe,
- (iv) l'analyse de l'activité et de l'expérience vécue en vidéo-formation a conduit à une **première phase de (re)conception du dispositif** finalisée par la conception d'une ressource en ligne (Plateforme en ligne n°1 *Former à l'intervention en EPS*, Roche & Gal-Petitfaux, 2014a),
- (v) les étudiants développent quatre formes typiques d'analyse en situation de vidéo-formation, à travers lesquelles ils ont pour préoccupations de décrire, juger, interpréter les activités des enseignants et des élèves vidéoscopés, et de projeter de nouveaux gestes professionnels à expérimenter dans leur propre pratique,
- (vi) leur activité d'observation et d'interprétation, lorsqu'ils produisent ces analyses, est centrée sur des éléments typiques (vision de l'enseignant comme manager, vision de soi comme un enseignant sympathique et infallible, vision syncrétique et dichotomique de la classe, cécité aux apprentissages moteurs des élèves),
- (vii) une activité d'enquête déployée par les étudiants lors d'une navigation libre sur la plateforme n°1,
- (viii) ces résultats précédents obtenus ont conduit à une **seconde phase de re-conception du dispositif finalisée par** la conception d'une seconde plateforme en ligne (*Observation et Régul@ction en EPS*, Roche & Gal-Petitfaux, 2016)

Sept points de discussion sont abordés, en lien avec nos deux objets de recherche : l'objet d'analyse de l'activité et de l'expérience, et l'objet de conception. Ils seront complétés par un point portant sur la contribution de notre recherche aux méthodes d'accès à l'expérience vécue.

1. Discussion des résultats relatifs à l'activité et à l'expérience des formés

1.1. Développer la capacité d'analyse et de compréhension des situations de classe observées

Notre étude a mis à jour une inclination réflexive des étudiants de L3EM vers un moment type particulier de la leçon d'EPS : les moments où l'enseignant est en face à face pédagogique avec l'ensemble de sa classe. Ce point de résultats n'avait pas été démontré jusque-là en EPS avec des étudiants de licence dans le cadre d'une formation professionnelle visant à former des enseignants d'EPS. Si des études ont été menées antérieurement sur l'usage de la vidéo pour favoriser le développement de la réflexivité en formation des enseignants d'EPS (Calandra, Gurvitch & Lund, 2008 ; Prusak, Dye, Graham & Graser, 2010 ; Trottier, 2012), très peu de travaux se sont centrés sur le niveau licence (Le Gall & Wane, 2014). Calandra, Gurvitch & Lund (2008) ont montré que l'usage de la vidéo permettait à des étudiants de niveau master (pre-service teacher), de réaliser un déplacement de leur réflexivité initialement focalisée sur leurs propres actions en classe, vers une réflexion sur l'activité des élèves. Cependant, les travaux de ces auteurs ne précisait pas ce sur quoi portent les focalisations attentionnelles des étudiants relativement à leurs propres actions. De plus, si l'étude de Le Gall & Wane (2014) souligne que l'usage de la vidéo (mais aussi des TICE) contribue à enrichir la réflexion des futurs enseignants sur leur pratique de classe, leurs résultats ne permettent pas d'éclairer la nature de cet enrichissement par rapport aux moments de face à face pédagogique.

Ainsi, les apports principaux de notre étude portent sur deux points : a) la réflexivité développée par des étudiants de niveau licence, dans le cadre de notre dispositif collectif de vidéo-formation, se focalise en début de dispositif sur les moments types de face à face pédagogique (accueil, appel, explication collective des consignes et bilan), aspect jamais démontré auparavant ; et b) la confrontation des étudiants à notre dispositif de vidéo-formation les conduit progressivement vers une décentration progressive de leur réflexion portée sur ces moments, vers des questionnements portant sur la supervision, la correction et la régulation de l'activité motrice des élèves.

1.2. Développer une vision professionnelle de la classe en EPS

Notre étude révèle que les étudiants de licence, lorsqu'ils sont confrontés au dispositif de vidéo-formation, développent une activité d'observation et d'interprétation révélant une vision professionnelle singulière. Lors du visionnement des situations de classe vidéoscopées, les objets de perception qu'ils privilégient portent sur : (a) l'activité de l'enseignant dans ses dimensions corporelles pour manager une classe (les gestes professionnels nécessaires à l'organisation spatiale et matérielle de la classe, à la constitution des formes de groupement des élèves, aux relations sociales et à la communication verbale avec les élèves, à la gestion temporelle des moments d'intervention) ; (b) l'activité de l'enseignant dans ses dimensions identitaires (pour les étudiants, l'identité d'un bon enseignant en classe repose sur une attitude sympathique et infaillible auprès des élèves ; (c) l'ambiance de classe (appréhension globale et superficielle des événements qui s'y déroulent ; évaluation dichotomique (bien/mal, bonne/mauvaise, globale/partielle, agréable/pas agréable, studieuse, non studieuse) de l'implication des élèves dans le travail. Par contre, notre étude a mis à jour que les étudiants de licence ne mobilisaient pas, ou très rarement pour certains, des objets de perception et des connaissances relatives à l'activité motrice des élèves et, plus largement, à leurs difficultés d'apprentissage notamment au plan moteur. Le fait de les confronter à des vidéos de classe a permis de mettre à jour que les étudiants de licence peuvent se focaliser sur les élèves mais qu'ils voient ces derniers comme des corps qui sont en mouvement, mais pas comme des élèves apprenant des habiletés motrices.

Cette activité d'observation et d'interprétation, produite par les étudiants dans notre dispositif de vidéo-formation, a permis de révéler leur vision professionnelle des situations de classe en EPS. La mise à jour de cette vision professionnelle, définie par Goodwin (1994) et reprise ensuite par Sherin (2001), montre que la vidéoscopie en formation n'est pas une activité passive mais qu'elle implique des processus perceptifs et cognitifs. Deux composantes principales, interdépendantes et dynamiques, structurent ces processus (van Es & Sherin, 2012) : une attention sélective (*noticing*), c'est-à-dire l'habileté à diriger son attention sur les situations et à identifier des événements d'enseignement/apprentissage qui sont saillants pour soi ; un raisonnement, c'est-à-dire l'habileté à donner un sens à ces événements repérés, en convoquant des connaissances sur l'enseignement et/ou l'apprentissage pour pouvoir les interpréter, les expliquer et prédire des conditions possibles de leur transformation future (Schäfer & Seidel, 2015). Cependant, si cette approche de la vision professionnelle reste dominante dans le champ des recherches en Sciences de l'Éducation (*e.g.*, Sherin, 2004 ; Sherin,

Jacobs & Philipp, 2011 ; Sherin, Russ, Sherin & Colestock, 2008 ; Steffensky, Gold, Holdynski & Möller, 2015) et aussi plus récemment en Education Physique (Reuker, 2012, 2016a, 2016b), un des aspects constitutifs de la vision professionnelle semble avoir été négligé : celui de la dimension incarnée des activités d'enseignement. En effet, bien que la vision professionnelle repose pour Goodwin (1994) sur des représentations visuelles de pratiques incarnées (« graphic representation as embodied practice », p. 606), les approches de la vision professionnelle développée n'envisagent pas finalement les aspects liés aux connaissances incarnées et à l'expérience corporelle de l'enseignant dans la classe. Nos résultats montrent que les étudiants au cours du dispositif de vidéo-formation ont pu accéder à ces dimensions incarnées, à la fois observables et sémiotiques, des gestes professionnels mis en œuvre par l'enseignant visionné. Aussi, notre recherche semble pouvoir apporter une contribution nouvelle aux recherches actuelles sur la vision professionnelle : elle montre que notre dispositif de vidéo-formation, tel que nous l'avons conçu, contribue selon nous au développement d'une vision professionnelle écologique et incarnée, c'est-à-dire qui permet d'accéder à la dimension située et incarnée des gestes professionnels mobilisés par les enseignants en situation de classe. La vision professionnelle telle qu'envisagée par Shérin (2001) se centre sur les aspects cognitifs de l'enseignement mais selon une conception davantage cognitiviste. Notre étude de la vision professionnelle au moyen de la vidéo-formation a, elle, adopté un autre angle d'analyse, qui a pris appui sur les postulats de la cognition incarnée (Varela, 1989 ; Varela, Thompson & Rosch, 1993), de la cognition située et distribuée (Hutchins, 1995 ; Lave, 1988 ; Suchman, 1987), dans le cadre du cours d'action en anthropologie cognitive d'inspiration phénoménologique (Theureau, 1992, 2006 ; Merleau-Ponty, 1962). Notre approche de la vision professionnelle des étudiants en situation de vidéo-formation, nous apparaît être une approche intéressante, complémentaire et propédeutique, pour favoriser et orienter la formation professionnelle sur ces dimensions incarnées de l'action de l'enseignant. Notre approche de la vidéo-formation permet ainsi, selon nous, de faire accéder les formés aux « structures cognitives incarnées » qui organisent l'activité et l'expérience des enseignants et des élèves en situation de classe. Pour Varela, en effet, les structures cognitives incarnées caractérisent les expériences corporelles et interactives : « les structures cognitives familières de la vie humaine émergent des schémas sensori-moteurs récurrents qui permettent à l'action d'être guidée par la perception » (Varela, 2004, p. 33).

Notre étude apporte donc une contribution à l'enrichissement du concept de vision professionnelle dans le contexte de l'enseignement et de la formation en Education Physique et

Sportive, et plus largement dans le domaine de la recherche en STAPS et en Sciences de l'Education.

1.3. Expérience mimétique et expérience immersive en situation de vidéo-formation

Les études portant sur les dispositifs de vidéo-formation ont permis de pointer l'existence d'expériences mimétiques et immersives vécues par les formés (*e.g.*, Leblanc, 2014 ; Leblanc & Sève, 2012). Nos résultats confortent ces observations : ils montrent que notre dispositif de vidéo-formation amène les étudiants à vivre une expérience mimétique et immersive en leur permettant de voir, entendre et comprendre des situations de classe. L'expérience vécue par les étudiants lors de sa confrontation à la vidéo d'un quasi-pair (enseignant ayant peu d'expérience) constitue une expérience mimétique. Un apprentissage mimétique ne se réduit pas seulement à l'imitation ou l'observation mais relève d'un processus (Wulf, 2008) qui amène à une reconstruction de sa perception de l'environnement, qui permet de saisir la signification des situations observées et de construire, à partir de cette observation, des connaissances pratiques. Billett (2013) abonde dans ce sens en affirmant que l'apprentissage mimétique permet de saisir et construire le sens des situations et procédures mises en œuvre.

Ce rôle que nous attribuons à la mimésis en formation peut être défendu au travers de l'importance de l'imaginaire fondamental qui nous constitue en tant qu'être humain, et plus précisément des processus mimétiques à partir desquels se construisent toutes nos expériences. Notre travail nous conduit à ré-évoquer les travaux anthropologiques de Gilles Durand (1968, 1969) sur les structures de l'imaginaire, et les réflexions phénoménologiques d'Heidegger (1953) qui voyait dans l'imagination l'origine de la sensibilité et de la raison. Ces travaux anthropo-phénoménologiques avancent que l'imaginaire est à la source de nos schèmes de pensée, quel que soit l'objet de ces schèmes (*e.g.*, religieux, idéologique, philosophique, scientifique, professionnel). Durand (1968) défend notamment l'idée d'une articulation entre les images, les schèmes sous-jacents qui en donnent une rhétorique, et enfin les concepts : « les syntaxes de la raison ne sont que des formalisations extrêmes d'une rhétorique baignant elle-même dans le consensus imaginaire général » (p. 84). Le champ pédagogique n'échappe pas à cette emprise comme le montre aussi Durand (*ibidem*) ou, bien avant lui, les travaux sur la sociologie des jeux de Huizinga (1938) et de Caillois (1958/1967). L'expérience mimétique, ou dit autrement les processus mimétiques constitutifs de l'expérience humaine, est un rapprochement de la forme et du sens : toute forme humaine, animale ou végétale (*e.g.*, le

comportement visible d'un individu ou d'un groupe) incarne une signification, et le sens cherche toujours ses formes ou conduit à la production de nouvelles formes (Fabre, 1994). Au-delà de ce maillage entre l'image de la forme et le sens, l'expérience mimétique désigne aussi l'ensemble des émotions et sentiments ressentis par un individu observant cette forme.

Ainsi, l'expérience vécue en formation par les étudiants ne dispense pas dans tous les cas de l'expérience directe, réelle, mais elle permet de la faciliter notamment parce qu'elle permet à la fois (a) de saisir la signification des comportements en classe grâce à l'image vidéo, et pas uniquement les traits de surface, observables, de ces comportements; et (b) de ressentir en partie l'expérience des acteurs visionnés. Le dispositif de vidéo-formation que nous avons conçu permettrait donc de stimuler l'émergence d'expériences mimétiques, ou ce que Schaeffer (1999) appelle l'« immersion mimétique », facilitant ainsi l'accès à certains aspects de la pratique de l'enseignement de l'EPS. Il leur permet notamment de s'imaginer et de reproduire des habiletés d'enseignement et les formes d'interaction qu'accomplissent les enseignants en classe pour faire leur travail. Ces aspects semblent rejoindre les travaux de Wulf (1999) pour qui les processus d'éducation et d'apprentissage sont mimétiques et basés sur le rapport à l'autre.

Il est à noter aussi que cette expérience mimétique est facilitée lorsqu'il existe une certaine relation de proximité entre l'expérience à observer et l'expérience de celui qui observe, afin que le formé puisse « voir l'autre comme soi-même » (Leblanc, 2009, p. 12). En début de conception du dispositif, la proximité entre le niveau de développement professionnel des étudiants et celui de l'enseignant visionné à la vidéo, permet aux étudiants de vivre plus facilement une expérience mimétique et de se projeter sensoriellement dans la situation telle que vécue par l'enseignant visionné.

Enfin, nos résultats montrent que l'expérience mimétique que les étudiants vivent dans le cadre du dispositif de vidéo-formation fait émerger une expérience projective, préparatoire à l'exercice du métier d'enseignant d'EPS : en reprenant l'idée de Durand, Goudeaux, Horczik, Salini, Danielan & Frobert (2013), selon laquelle « l'expérience présente préfigure l'expérience future » (p. 42), nous défendons l'idée que l'expérience mimétique présente, développée par la vidéo-formation, nous semble offrir une possibilité intéressante pour permettre aux formés de mieux préfigurer leur expérience d'enseignement future.

2. Discussion des résultats relatifs à l'objet de conception

2.1. Envisager un continuum de formation professionnelle basé sur la vidéo

Comme nous l'avons signalé, nos résultats montrent qu'en début de dispositif de vidéo-formation les étudiants étaient préoccupés par les moments types de face à face pédagogique. Or une des compétences professionnelles attendues des enseignants d'EPS est de savoir réguler la motricité des élèves. Il nous paraît donc nécessaire à partir de nos résultats d'envisager la construction d'un continuum de professionnalisation allant de la licence à la formation continue comme peut le recommander Ginestié (2017) en préconisant « l'installation d'un continuum de formation allant des premiers pas de professionnalisation des étudiants de licence jusqu'à la formation continue des professionnels » (p. 77). En effet, la disparité des institutions dispensant la formation professionnelle des enseignants d'EPS en France (UFR STAPS puis ESPé) pose des difficultés dans la continuité de la professionnalisation (Ginestié, 2017).

Il nous paraît donc nécessaire d'envisager un « continuum de professionnalisation à mettre en place qui s'étale de la licence aux premières années de prises de fonction » (Leblanc, 2015, p. 210). Notre étude nous semble pouvoir contribuer à l'instauration d'un tel continuum de formation, instrumenté par la vidéo, au cours duquel l'usage de la vidéo dès la licence, pourrait servir de support pour faire découvrir le métier aux étudiants en « explorant les multiples facettes de l'activité enseignante et en identifiant les organisateurs les plus déterminants du travail enseignant » (p. 210). Ce continuum de formation pourrait s'envisager en termes d'« espaces d'actions encouragées » (Durand, 2008) permettant aux étudiants en formation de développer les potentialités suivantes :

- premièrement, il nous semble important de susciter chez les étudiants de licence une analyse de pratiques d'EPS vidéoscopées centrées sur les moments types de la leçon où l'enseignant est en face à face pédagogique avec sa classe (appel et accueil des élèves, explication collective des consignes, bilans d'exercice et de leçon). Parmi les ressources de formation possibles, nous pourrions mettre à leur disposition (a) la grille d'analyse des moments types de la leçon d'EPS, accompagnée de vidéos illustrant tout particulièrement les moments de face à face pédagogique, et (b) la plateforme en ligne (*Former à l'intervention en EPS*, Roche & Gal-Petifaux, 2014) que nous avons conçue. Dans un deuxième temps, la formation pourrait chercher à décaler le regard des étudiants vers les autres moments types de la leçon qui étaient restés insignifiants pour eux, comme par exemple les moments de transition et les moments de supervision/régulation de l'activité des élèves ;

- deuxièmement, il nous semble important d'encourager les étudiants à exploiter et développer les quatre formes identifiées pour analyser une pratique de classe (décrire, interpréter, juger, se projeter), mais en apprenant à les mobiliser dans un ordre précis afin qu'elles s'articulent et enrichissent l'analyse. Nous proposons ainsi les pistes suivantes (Gal-Petifaux & Roche, 2016) : i) démarrer par l'analyse descriptive en donnant aux étudiants une méthodologie appropriée pour décrire objectivement les comportements des acteurs sans jugement a priori ; ii) procéder à une analyse expérientielle, en se questionnant sur les dimensions vécues, non observables, susceptibles d'expliquer les comportements décrits ; iii) s'exercer ensuite au jugement critique, sur la base des analyses préalables, en identifiant les problèmes professionnels à résoudre ou résolus par les acteurs vidéoscopés ; iv) et enfin se projeter en formulant des pistes de transformation possibles pour faire évoluer la pratique observée ou la sienne ;

- troisièmement, la formation pourrait aussi encourager les étudiants à déplacer progressivement leur vision professionnelle centrée au départ sur l'activité de l'enseignant, vers une vision professionnelle intégrant l'activité de l'élève, notamment leur activité d'apprentissage. Ainsi, un des enjeux de la vidéo-formation serait ici d'accompagner les étudiants de la licence au master pour qu'ils apprennent à observer la classe comme un système d'interactions (Siedentop, 1994), d'une part i) en envisageant très tôt l'activité de l'enseignant comme une activité d'instruction c'est-à-dire finalisée par des effets d'apprentissage visés chez les élèves, et pas seulement de management (Brophy & Good, 1986), ii) en observant et interprétant les interrelations entre l'activité de l'enseignant et celle des élèves, et iii) en amenant les étudiants à se centrer petit à petit sur l'observation et l'interprétation de l'activité d'apprentissage des élèves, notamment d'un point de vue de leurs transformations motrices ;

- quatrièmement, au regard des résultats issus des questionnaires utilisés en fin de dispositif révélant une certaine appétence des étudiants pour différents plans vidéo, il nous semble judicieux d'introduire dans le continuum de formation ce type de ressources. C'est d'ailleurs aussi dans cet esprit que nous avons conçue notre deuxième Plateforme en ligne (*Observation et Régulation en EPS*, Roche & Gal-Petifaux, 2016). A ce stade de notre étude, nous n'avons pas encore étudié les effets de l'introduction de ces différents types de plans vidéo dans le cadre d'un continuum de formation professionnelle licence-master, mais c'est une piste que nous envisageons de suivre comme perspective d'évolution de cette thèse.

2.2. Appropriation et apprentissage en vidéo-formation

Dans le cadre de la vidéo-formation, les documents audiovisuels utilisés prennent le statut de ressources dans le dispositif de formation. Selon Delarue-Breton (2011), étudier un dispositif de formation consiste à étudier a) l'ensemble de ressources ou dispositions matérielles au sens large (temps, individus, objets) organisées par l'homme pour permettre une formation et b) l'acte même de « disposer ». Le potentiel formatif du dispositif réside alors dans l'acte d'appropriation qu'en font les acteurs, dans la façon dont ils en disposent pour agir, pour penser, pour se transformer. Selon cette conception du dispositif, les usages de la vidéo et ce que cette ressource permet d'apprendre ne dépendent pas seulement de la vidéo elle-même mais aussi de la manière dont la ressource est utilisée, même si le dispositif tel que conçu oriente son utilisation.

L'idée qu'une ressource ou un dispositif n'est pas elle-même ou lui-même porteur d'apprentissage, mais que c'est l'usage qu'en feront les utilisateurs qui fait émerger ou pas cet apprentissage, peut être conceptualisée sous la notion d'appropriation. Étudier le processus d'appropriation d'une ressource consiste, pour Mangiate-Orsola (2011), à rendre compte de l'ensemble des transformations produites durant l'usage de la ressource et qui traduisent ce qui a été appris par l'utilisateur. Ces transformations peuvent être aussi bien observables d'un point de vue extérieur, qu'exprimées à partir du point de vue subjectif de l'utilisateur (ce dernier rendant compte lui-même de ce qu'il apprend lorsqu'il analyse une vidéo). Notre étude qui s'inscrit dans le cadre d'une approche anthropo-phénoménologique et incarnée (Poizat, 2014 ; Theureau, 2011) est une approche holistique prenant en compte les aspects corporels, expérientiels, cognitifs et culturels impliqués dans les processus d'appropriation. Cette approche s'intéresse à l'appropriation d'artefacts aussi bien matériels que symboliques. Elle se focalise sur le couplage individu-environnement : elle considère le caractère indissociable de l'individu et de l'environnement dans lequel son action se déroule, et cherche à rendre compte des dimensions situées et énoncées de l'action. Pour Theureau (2011), l'appropriation d'un artefact (*e.g.*, une vidéo de classe ; une forme de travail par dyade) est un processus basé sur une triple intégration progressive de l'artefact par l'acteur :

a) une intégration au monde propre de l'acteur, qui consiste en un changement de statut de l'artefact parce qu'il devient signifiant pour l'acteur au regard de son expérience. Dans la relation asymétrique qu'entretient l'acteur avec son environnement, l'artefact (*e.g.*, la vidéo, le pair) est intégré par l'acteur quand il perturbe et façonne la réponse qu'il peut apporter à cette

perturbation, en fonction de son vécu antérieur ; cette réponse transforme conjointement l'organisation interne de l'acteur et l'environnement ;

b) une intégration à son corps propre, qui signifie une in-corporation, basée sur des changements expérientiels de l'artefact pour l'acteur. Au cours de l'usage que l'acteur fait de l'artefact (*e.g.*, la vidéo, le pair), ce dernier lui procure de nouvelles expériences ; il devient progressivement « transparent » à l'acteur qui parvient à voir, percevoir, ressentir, agir, comprendre différemment à travers l'artefact comme s'il faisait partie de lui-même ;

c) et une intégration à sa culture propre ou in-culturation, qui renvoie à la transformation de l'artefact (*e.g.*, la vidéo, le pair) en un élément de la culture d'action de l'acteur : la culture propre repose à la fois sur la culture partagée par le collectif auquel appartient l'acteur et qui se définit par la pratique commune, et sur l'héritage propre à chaque individu.

Notre étude apporte des résultats qui rendent compte de ces processus d'appropriation du dispositif de vidéo-formation par les étudiants car nous avons pu rendre compte :

- a) de la façon dont les étudiants se sont emparés du dispositif de vidéo-formation à travers l'usage qu'ils ont pu réaliser de ce dernier : usage de la grille d'analyse de la leçon d'EPS, focalisation sur des vidéos portant sur des moments de face à face pédagogique mais aussi un engagement important dans les formats d'analyse en dyade, dévoilement de moments de la leçon (*e.g.*, les transitions). Ces aspects correspondent à une intégration au monde propre de l'acteur ;
- b) de la façon dont le dispositif de vidéo-formation a conduit les étudiants à vivre une expérience mimétique, immersive et ubiquie correspondant à une intégration au corps propre des formés ;
- c) de la façon dont le dispositif a permis aux étudiants d'identifier des moments types constitutifs de la leçon d'EPS, appartenant à la culture en action des enseignants d'EPS.

Notre étude contribue ainsi au volet empirique du programme cours d'action en s'attachant à l'étude des processus d'appropriation des environnements numériques de formation.

2.3. Conception et usage de plateformes en ligne

Notre étude a cherché à rendre compte d'un processus de conception d'un dispositif de vidéo-formation, dont les objets de conception principaux sont deux plateformes de formation en EPS (2014 ; 2016). C'est grâce à l'analyse de l'activité déployée par les usagers lorsqu'ils naviguent sur les plateformes, que nous avons pu mettre à jour des typicalités dans les usages, mais aussi des trajectoires d'usage à partir de l'identification de l'évolution des préoccupations

des étudiants en formation en EPS. C'est notamment ce qu'ont pu identifier Ria & Leblanc (2011) en recourant à une « frise développementale » pour rendre compte de l'usage des ressources en lien avec l'évolution des préoccupations d'étudiants confrontée à la plateforme Néopass@ction.

Notre étude se positionne au départ de ce processus, sur les premières boucles itératives du dispositif de vidéo-formation (Ria & Leblanc, 2011) afin d'envisager de bâtir un continuum professionnalisant de vidéo-formation en EPS. Pour cela, les cas doivent être multipliés afin d'obtenir un haut niveau de généralité, et il nous apparaît également intéressant de pouvoir étudier les usages sur des temporalités plus longues, aussi bien à l'Université qu'en dehors de périodes de formation universitaires. La documentation complémentaire de l'activité des formés pourrait être effectuée en ayant recours notamment à des données statistiques qui traduisent les usages de certaines ressources des plateformes, le temps passé sur certaines pages mais aussi l'itinéraire de navigation utilisé par les étudiants lors de l'usage de la plateforme.

Ensuite, afin de pouvoir faire évoluer la plateforme, nos prochaines études auront pour objectif de se centrer plus finement sur la spécificité de chaque ressource (photos, textes, vidéos de situation de classe, vidéos d'entretiens d'autoconfrontation conduits avec des enseignants d'EPS et des élèves, vidéos de témoignages professionnels d'enseignants et d'élèves...), ainsi que sur leur introduction progressive au fil des séquences de visionnement de la plateforme.

2.4. Contribution au volet vidéo-formation du programme technologique du cours d'action

Dans la dernière phase du dispositif, notre étude a cherché à rendre compte de l'utilité et de l'utilisabilité de différents plans vidéo dans le cadre du dispositif de vidéo-formation. Cette piste reste relativement peu explorée au plan international mais aussi dans le cadre du volet vidéo-formation du programme technologique cours d'action. Si de nombreuses études s'intéressent aux aspects technologiques liés à la conception de vidéos, cela reste bien souvent dans une optique de recueil de données à des fins de recherche ou de documentation ethnographique (*e.g.*, Heath, Hindmarsh & Luff, 2010) qu'à des fins de conception de ressources pour la formation (Fadde & Zhou, 2014). Il nous semble donc important d'étudier l'activité de formés confrontés à une variété de plans vidéo dans une logique de conception itérative. Dans cette optique, nous avons initié cette démarche en introduisant un questionnaire intégrant différents types de plans vidéo : plan large, plan serré, plan embarqué, plan synchronisé et plan à 360°. Parmi ces types de plans vidéo, les plans subjectifs sont déjà utilisés

à des fins de documentation de l'activité mais rarement à des fins de formation en EPS. Nous avons recensé une seule étude portant sur l'usage de ce type de vidéo embarquée à des fins d'évaluation de son propre enseignement (Baghurst, 2016). Il nous apparaît donc nécessaire et pertinent d'étudier l'expérience vécue d'étudiants confrontés à ce type de ressources afin d'apprendre à enseigner l'EPS et de rendre compte des effets potentiels de chacun de ces plans vidéo afin de scénariser leurs usages (Simonian, 2012) et susciter un développement professionnel.

2.5. Contribution aux méthodes d'accès à l'expérience vécue

La documentation de l'activité des individus engagés dans une situation de travail ou de formation peut se faire grâce à des données d'observation issues d'enregistrements vidéo. De façon classique et assez majoritaire, les entretiens d'autoconfrontation sont réalisés à partir de vidéos de type plan large. Des méthodes d'entretien ont été développées en prenant appui sur des plans vidéo de type subjectif comme les entretiens en *re situ subjectif* (Rix & Biache, 2004) ou encore sur des enregistrements de l'activité déployée en ligne par des formés (e.g., Flandin, 2015). Dans le cadre de la navigation sur une plateforme en ligne, et en lien avec le volet vidéo-formation du programme technologique du cours d'action, on peut recenser deux méthodes de confrontation aux traces de son activité : des verbalisations simultanées et interruptives employées par Leblanc (2014) et des entretiens d'autoconfrontation (EAC) aux traces numériques de l'activité de navigation en ligne à partir de captures d'écran réalisées à intervalle régulier (Flandin, 2015). Nous avons utilisé pour notre part dans cette étude des entretiens basés sur des vidéos de « type synchronisé » : ces vidéos étaient constituées d'un plan serré sur l'étudiant et d'un plan basé sur le film de l'activité en ligne de l'étudiant à l'écran (cf. partie 2.3.3. pour un exemple, le cas de Yannick). En utilisant ce type de vidéo comme support à l'EAC, il est possible d'obtenir de façon simultanée l'activité de l'étudiant en ligne mais aussi son activité observable *in situ*. Pour Theureau (2006) notamment, le cadrage n'aurait pas d'incidence directe sur l'accès à la conscience pré-réflexive mais « le cadrage apparaît en fait plus comme favorisant des questions analytiques de la part du chercheur que comme favorisant des réponses analytiques de la part de l'acteur » (p. 184). Cependant, cet auteur précise aussi que « pour favoriser la remise en situation et inversement, défavoriser l'analyse par l'acteur de son image, il faut évidemment que le cadrage vidéo porte plus sur ce que fait l'acteur que sur les expressions de son visage et de son corps. C'est une question de degré plutôt qu'une question

de tout ou rien » (ibidem). Dans le cas de l'activité de navigation, l'activité observable de l'acteur reste relativement limitée (*e.g.*, cliquer sur la souris, se tenir la tête) et l'essentiel de la part observable de son activité semble se situer « en ligne », à travers les onglets sur lesquels il clique ou encore ce qu'il lit. Ces aspects expliquent en partie les choix méthodologiques de Flandin (2015) qui piste essentiellement l'activité en ligne grâce à un logiciel de capture dynamique. Si ces méthodes nous semblent utiles, il nous paraît important de rendre compte au mieux de l'activité des étudiants en situation de vidéo-formation. Nous avons fait le choix d'un recueil continu de l'activité en ligne afin de pouvoir observer finement le temps passé sur les onglets ou encore les changements de direction ou hésitations dans la plateforme (ce que ne peut documenter finement une capture réalisée à intervalle fixe comme dans le dispositif de Flandin, 2015). De plus, nous avons couplé cette prise de vue avec une prise de vue de type trois-quarts face en plan serré, afin de pouvoir saisir les réactions, mimiques de l'étudiant en train de naviguer, et documenter ainsi finement son activité à l'aide de traces précises permettant un accès à sa conscience pré-réflexive. Le cas de Yannick, par exemple, (cf. partie 2.3.3 des résultats) montre que la vidéo de type synchronisé a permis de faire émerger une forme d'étonnement de sa part traduisant pour lui le dévoilement d'un moment de la leçon non significatif pour lui jusque-là. Ainsi, pour reprendre Theureau (2006), il s'agit bien ici « d'une question de degré » (p. 185). L'usage exclusif d'un plan serré sur l'étudiant ou d'une capture (continue ou dynamique) de son activité à l'écran en situation de formation, ne nous aurait pas permis de questionner certains pans de l'activité déployée par l'étudiant en situation de navigation.

Notre étude contribue donc au programme de recherche du cours d'action à travers le développement d'un type d'entretien basé sur des vidéos de type synchronisé qui permettent de documenter finement l'activité des acteurs en situation de navigation sur une plateforme de formation.

Références

- Adé, D., Gal-Petitfaux, N., & Serres, G. (2015). Les ressources exploitées par les enseignants d'EPS au cours de leur première année d'expérience professionnelle : Analyse et perspectives pour la formation. *Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 48(4), 43-71.
- Albero B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris : L'Harmattan.
- Albero, B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation. *Éducation et didactique*, 4(1), 7–24. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.715>
- Allen, D. W. (1967). Micro-teaching, a description. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED019224>
- Allen, D. W., & Eve, A. W. (1968). Microteaching. *Theory Into Practice*, 7(5), 181–185. <https://doi.org/10.1080/00405846809542153>
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche & Formation*, 35(1), 25–41. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1668>
- Altet, M. (2001). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante, *Recherche et Formation*, 35, 25-41.
- Amalberti, R., de Montmollin, M., & Theureau, J. (1991). *Modèles en analyse du travail*. Bruxelles : Mardaga.
- Amobi, F. A. (2005). Preservice Teachers' Reflectivity on the Sequence and Consequences of Teaching Actions in a Microteaching Experience. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 115–130.
- Anderson, W. G. (1975). Videotape Data Bank. *Journal of Physical Education and Recreation*, 46(7), 31–34. <https://doi.org/10.1080/00971170.1975.10611819>
- Anderson, W. G., & Barrette, G. T. (1978). *What's going on in gym: Descriptive studies of physical education classes*. Newtown: Motor Skills.
- Andrieu, B., & Burel, N. (2014). La communication directe du corps vivant. Une émergence en première personne. *Hermès, La Revue*, 68, 46–52
- Andrieu, B., Burel, N. & Paintendre, A. (2014, fév.-mars-avril). Caméra embarquée : L'utilisation autoréflexive du corps vivant. Dossier : Elèves et sportifs hybrides. *Revue EPS*, 360, 44-45.

- Archieri, C. (2013). *La construction de l'expérience par le théâtre*. Thèse de doctorat non publiée, soutenue le 09/07/2013 à Brest, Université de Bretagne Ouest.
- Assilmia, F., Pai, Y. S., Okawa, K., & Kunze, K. (2017). IN360: A 360-Degree-Video Platform to Change Students Preconceived Notions on Their Career. In *Proceedings of the 2017 CHI Conference Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems* (pp. 2359–2365). New York, NY, USA: ACM. <https://doi.org/10.1145/3027063.3053211>
- Atkins, S., & Murphy, K. (1993). Reflection: a review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 1188-1192.
- Azéma (2015). *L'improvisation selon les enseignants entrant dans le métier : une approche en anthropologie cognitive*. Thèse non publiée, soutenue le 10-12-2015 à Montpellier, Université de Montpellier 3
- Azéma, G., & Leblanc, S. (2014). A propos de l'intérêt de questionner l'activité improvisationnelle des jeunes enseignants. *Recherches en Education*, 19, 134-146.
- Baghurst, T. (2016). Using Personal Action Cameras as an Effective Resource in the Evaluation of Preservice Teachers. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(1), 49–50. <https://doi.org/10.1080/07303084.2016.1110480>
- Baran, E. (2014). A Review of Research on Mobile Learning in Teacher Education. *Educational Technology & Society*, 17(4), 17-32.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). Les clés du succès de systèmes scolaires les plus performants. New York, NY: McKinsey and Co. Consulté à l'adresse https://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How_the_Worlds_Best_Performing_french.pdf
- Barbier, C. (2011). Autoconfrontation et analyse des activités humaines. In M. Hatano & G.L., Meur (2011), *Approches pour l'analyse des activités* (pp. 77-114). Paris : Editions L'Harmattan.
- Barbier, J.M. (2009). Les dispositifs de formation : diversités et cohérences – outils d'approche. In J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J.C. Ruano-Borbalan, *Encyclopédie de la formation* (pp.223-249). Paris : PUF.
- Barbier, J.M., & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et Formation*, 42, 99-117.
- Barbier, J.-M., & Durand, M. (2017). Prendre l'activité comme objet d'analyse. In J.M. Barbier & M. Durand, (2017), *Encyclopédie d'analyse des activités*. Paris : PUF.

- Barker, L., & Borko, H. (2011). Conclusion: Presence and the art of improvisational teaching. In R. K. Sawyer (Ed.), *Structure and improvisation in creative teaching* (pp. 279-298). Cambridge : Cambridge University Press.
- Barrère, A. (2017). *Au coeur des malaises enseignants*. Paris : Armand Colin.
- Barrué, J.P. (2010). Le CAPEPS 2011, une réponse à des enjeux nouveaux. *Revue EP.S.*, 343, 12-17.
- Beare, P. L. (1989). Media: The comparative effectiveness of videotape, audiotape, and telelecture in delivering continuing teacher education. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 57–66. <https://doi.org/10.1080/08923648909526664>
- Beauchamps, C. (2012). Un cadre conceptuel pour mieux comprendre la littérature sur la réflexion en enseignement. In M. Tardif, C. Borges & A. Malo (2012), *Le virage réflexif en éducation où en sommes-nous 30 ans après Schön?* Consulté à l'adresse <http://ezproxy.usherbrooke.ca/login?url=http://www.cairn.info/le-virage-reflexif-en-education--9782804171117.htm>
- Béguin, P. (2013). La conception des instruments comme processus dialogique d'apprentissages mutuels. In P. Falzon (Ed.) *Ergonomie constructive* (pp. 147-160). Paris : PUF.
- Béguin, P., & Cerf, M. (2004). Formes et enjeux de l'analyse de l'activité pour la conception des systèmes de travail. *Activités Électroniques*, 1(1). Consulté à l'adresse <http://activites.org/v1n1/beguin.pdf>
- Béguin, P., & Rabardel, P. (2000). Designing for instrument-mediated activity, *Scandinavian Journal of Information Systems*, 12(1), Consulté à l'adresse <http://aisel.aisnet.org/sjis/vol12/iss1/1>
- Behets, D. (1991). Concerns of Preservice Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10(1), 66–75. <https://doi.org/10.1123/jtpe.10.1.66>
- Bertone, S., & Saujat, F. (2013). La réflexivité comme instrument de formation par l'alternance et de développement de l'activité professionnelle des enseignants », *Activités*, 10(2), 177-192, DOI : 10.4000/activites.790 p. 177-192
- Biache, M-J., & Gal-Petitfaux, N. (2012). Nature et mode de recours à la phénoménologie en STAPS et en Sciences de l'éducation. In M. Quidu (Ed.), *Les STAPS face aux renouvellements théoriques contemporains* (pp. 133-149). Nancy : PUN.
- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace: Strategies for effective practice*. Sydney: Allen and Unwin.

- Billett, S. (2013). Mimetic learning in the circumstances of professional practice. Dans Littlejohn, A et Margaryan, A. (dir.), *Technology-enhanced Professional Learning: Processes, Practices and Tools*, (p.85-96). London, England : Routledge.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (1ère. éd). Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C., & Nadot, S. (2004). Analyse de pratiques et professionnalisation Entre affect et représentation. *Connexions*, 82(2), 119–142.
- Blomberg, G., Stürmer, K., & Seidel, T. (2011). How pre-service teachers observe teaching on video: Effects of viewers' teaching subjects and the subject of the video. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1131-1140. doi:10.1016/j.tate.2011.04.00
- Boissinot, A. (2010). La formation des maîtres : débats et perspectives. *Revue internationale de l'éducation de Sèvres*, 55, 27_36
- Bourcier, D., & Andel, P. van (Eds.). (2011). *La sérendipité: le hasard heureux: actes du colloque de Cerisy-la-Salle*. Paris : Hermann.
- Boutmans, J. (1992). *Video feedback : Useful or not in physical education classes?*. Paper presented at the 6th ICHPER - Europe congress, Prague.
- Bret, D. (2008). L'enseignant d'EPS. *Recherche et formation*, 57, 141–152. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.886>
- Brophy, J. E. (2004). *Using video in teacher education*. London: JAI.
- Brophy, J., & Good, T.L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Brouwer, C.N. (2011). *Imaging teacher learning. A literature review on the use of digital video for preservice teacher education and professional development. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (New Orleans: April, 11, 2011; 12 pages). Disponible à l'adresse https://www.researchgate.net/publication/314244078_Imaging_Teacher_Learning_A_literature_review_on_the_use_of_digital_video_for_preservice_teacher_education_and_professional_development
- Bruchon, F. (2015). Autoscopie, autonomie, autorégulation...avec les TICE en EPS. *Revue EP.S.*, 367, 86-89.
- Bucheton, D., & Decron, A. (2003). Le journal de bord en formation : une parole de travail. *Tréma*, (20–21), 21–42. <https://doi.org/10.4000/trema.1362>
- Buysse, A., & Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, 5(11), 225–242. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.603>

- Cahour, B., Brassac, C., Vermersch, P., Bouraouis, J.-L., Pachoud, B., & Salembier, P. (2007). Étude de l'expérience du sujet pour l'évaluation de nouvelles technologies : l'exemple d'une communication médiée. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 1(1), 85–120.
- Cahour, B., & Licoppe, C. (2010). La confrontation aux traces de son activité. *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, 4(2), 243-253.
- Caillois, R. (1967). *Les Jeux et les hommes*. Paris : Gallimard (1^{ère} éd.: 1958).
- Calandra, B., Gurvitch, R., & Lund, J. (2008). An Exploratory Study of Digital Video Editing as a Tool for Teacher Preparation. *Journal of Technology and Teacher Education*, 16(2), 137-153.
- Cattaneo, A.A.P., Nguyen, A.T. & Aprea, C. (2016). Teaching and Learning with Hypervideo in Vocational Education and Training. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 25(1), 5-35. Waynesville, NC USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2013). Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement. *Le français aujourd'hui*, 179, 21–36.
- Chaix, G. (2014). La formation des enseignants : enjeux et défis pour les académies. *Administration & Éducation*, 144, 73–78.
- Chantraine, O (1994). Les effets du mémoire professionnel dans la formation d'enseignants. *Recherche & Formation*, 17(1), 103–122. <https://doi.org/10.3406/refor.1994.1234>
- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance, Abstract. *Distances et savoirs*, 4(4), 469–496.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497–514. <https://doi.org/10.7202/032011ar>
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2016). Multimodalité numérique en situation de supervision de stage. *Education Permanente : Parution n°206 - 2016-1 - Le Tutorat : Quelles Pratiques Pour Quels Enjeux ?*, 1(206). Retrieved from http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=1738&id_article=2496#resume2496
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2000). Seeing is understanding. *Journal of Staff Development*, 21(4), 40-43.
- Clerc, A., & Martin, D. (2011). L'étude collective d'une leçon, une démarche de formation pour développer et évaluer la construction des compétences professionnelles des futurs enseignants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2). Repéré à <http://ripes.revues.org/514>

- Clerc-Georgy, A., & Martin, D. (2017). Les lesson study : un dispositif pour favoriser l'usage des savoirs théoriques dans l'analyse de la pratique. *Formation et profession*, 25(1), 20. <https://doi.org/10.18162/fp.2017.393>
- Cloes, M., & Piéron, M. (1995). Autovidéoscopie et formation des enseignants : les techniques d'analyse de geste. *Eduquer & Former*, 3-4, 39-47
- Colasante, M. (2011). Using video annotation to reflect on and evaluate physical education pre-service teaching practice. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(1), 66-88.
- Coles, A. (2013). *Being alongside for the teaching and learning of mathematics*. Rotterdam : SensePublishers.
- Collin, S. (2010). *L'interaction en ligne comme soutien à la pratique réflexive des enseignants-stagiaires*. Thèse de doctorat, soutenue le 02/12/2010 à Montréal.
- Collin, S., & Karsenti, T. (2011). The collective dimension of reflective practice: the how and why. *Reflective Practice*, 12(4), 569–581. <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.590346>
- Conein, B. (1994). Conversation Analysis as a Minimal Sociology: A Vaulting Ambition. *Semiotica*, 99(3-4), 421–438.
- Conein, B. (1998). La notion de routine : problème de définition. *Sociologie du Travail*, 4, 479-489.
- Conein, B., & Jacopin, E. (1993). Les objets dans l'espace. La planification dans l'action. *Raisons Pratiques, Les objets dans l'action*, 4, 59-84.
- Cros, F. (2011). *Les divers modèles de formation initiale des enseignants en Europe. Convergences, divergences, évolutions*. Paris : Le Manuscrit.
- Darden, G. F. (1999). Videotape Feedback for Student Learning and Performance: A Learning-Stages Approach. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 70(9), 40-45. doi:10.1080/07303084.1999.10605967
- Darses, F. (2013). La conception participative : vers une théorie de la conception centrée sur l'établissement d'une intelligibilité mutuelle¹. In J. Caelen (Éd.), *Le consommateur au cœur de l'innovation* (pp. 25-41). Paris : CNRS Éditions. Consulté à l'adresse <http://books.openedition.org/editions-cnrs/1549>
- Darst, P. W. (1975). Student Teacher Supervision with Audiovisual Equipment. *Journal of Physical Education and Recreation*, 46(7), 35-36. <http://doi.org/10.1080/00971170.1975.10611820>

- Dehaene, S. (2015). Fondements cognitifs des apprentissages scolaires. Cours au Collège de France, disponible en ligne à l'adresse <http://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/course-2014-2015.htm>
- Delarue-Breton, C. (2011). Hétérogénéité, tensions implicites et influences sur les formats de travail proposés aux élèves dans l'enseignement/apprentissage de la langue première à l'école. *Recherches en Education, Les formes du travail scolaire entre conflits de méthodes et développement des pratiques*, 45-55.
- Daniellou, F. (dir) (1996). *L'ergonomie en quête de ses principes*. Toulouse : Octarès.
- Daniellou, F. (2005). The French-speaking ergonomists' approach to work activity: cross-influences of field intervention and conceptual models. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 6(5), 409-427.
- Delpoux, P., & Veyrunes, P. (2010). Analyse de l'activité de stagiaires lors de stages d'observation en formation des enseignants. Communication orale présentée au *Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, 13 au 16 septembre, Genève.
- Dessus, P., Arnoux, M., & Blet, N. (2008). Les aide-mémoires, des outils cognitifs pour l'enseignement : un essai de typologie. *Travail et formation en éducation*, 1, 1-14
- DeZutter, S. (2011). Professional improvisation and teacher education: Opening conversation. In R. K. Sawyer (Ed.), *Structure and improvisation in creative teaching* (pp. 27-50). Cambridge: Cambridge University Press.
- Donin N., & Theureau J. (2005). Voi(rex) de Philippe Leroux, éléments d'une genèse : reconstitution analytique du processus créateur d'une oeuvre récemment créée. *Dissonance / Dissonan*, 90, 4-11.
- Donin, N., & Theureau, J. (2006) L'interprétation comme lecture : l'exemple des annotations et commentaires d'une partition par Pierre-André Valade. *Musimediane* (<http://www.musimediane.com/numero2/donin>).
- Donin, N., & Theureau, J. (2007). Theoretical and methodological issues related to long term creative cognition : the case of music composition. *Cognition, Technology & Work*, 9(4), 233-251.
- D'Ortun, F., & Pharand, J. (2012). *L'autoformation d'enseignants comme dispositif de formation continue. Etat des lieux et recommandations*. Communication orale à la Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles. Paris, France, Juillet.

- Dreyfus, H. L. (1979). *What computers can't do: The limits of artificial intelligence*. New York: Harper.
- Durand, G. (1968). *L'imagination symbolique*. Paris : PUF.
- Durand, G. (1969). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris : Bordas.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. *Éducation et didactique*, 2(3), 97–121. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.373>
- Durand, M. (2012). *Mutation des relations travail-formation et transformation des savoirs : une perspective énaïve en éducation des adultes* (pp. 185 – 200). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Ecclestone, K. (1996). The Reflective Practitioner: Mantra or a Model For Emancipation? *Studies in the Education of Adults*, 28(2), 146–161. <https://doi.org/10.1080/02660830.1996.11730637>
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : PUF.
- Fabre, M., & Lang, V. (2000). Le mémoire professionnel IUFM est-il professionnalisant ? *Recherche & Formation*, 35(1), 43–58. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1669>
- Fadde, P., & Rich, P. (2010). Guerrilla Video: A New Protocol for Producing Classroom Video. *Educational Technology*, 50(1), 4-8.
- Fadde, P.J., & Zhou, T. (2014). Technical considerations and issues in recording and producing classroom video. In B.Calandra & P.J.Rich, (Eds.), *Digital Video for Teacher Education: Research and Practice*. London: Routledge.
- Faïta, D. (2007). L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. *@ctivités*, 4(2), 3-15.
- Falzon, P. (2005). Ergonomie, conception et développement. Conférence introductive, 40^{ème} Congrès de la SELF. Saint-Denis, La Réunion, 21-23 septembre 2005.
- Falzon, P. (2006) Enabling environments and reflective practices. ABERGO'2006, 14th ABERGO Congress, Curitiba, Brésil, 29 octobre-2 novembre.
- Fauquet, M., & Strasfogel, S. (1970). Circuit fermé de télévision et formation des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 10(1), 23–28. <https://doi.org/10.3406/rfp.1970.1781>
- Feiman-Nemser, S. (1983). Learning to teach. In L. Shulman & G. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy* (pp. 150-170). New York: Longman.
- Feiman-Nemser, S. (2003). Educational Leadership: Keeping Good Teachers: What New Teachers Need to Learn. Retrieved July 4, 2016, from

<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may03/vol60/num08/What-New-Teachers-Need-to-Learn.aspx>

- Félix, F. & Mouton, J.C. (2016). La photographie adressée, comme méthode indirecte d'accès à l'expérience du formateur. Communication orale présentée au Printemps de la recherche en ESPé. Paris, 21 et 22 mars.
- Fernández, M. L. (2005). Exploring “Lesson Study” in Teacher Preparation. In Chick, H.L.Vincent, J. L. (Eds.). *Proceedings of the 29th of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 2, pp. 305-312. Melbourne: PME.
- Fernández, M. L. (2010). Investigating how and what prospective teachers learn through microteaching lesson study. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 351–362. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.012>
- Fernández-Balboa J.-M. (1991). Beliefs, interactive thoughts, and actions of physical education student teachers regarding pupil misbehaviors. *Journal of teaching in physical education*, 11, 59-78.
- Flandin, S. (2014). *Analyse de l'activité d'enseignants stagiaires du second degré en situation de vidéo-formation autonome : contribution à un programme de recherche technologique en formation*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, soutenue le 19/11/2015 à Lyon
- Flandin, S., & Ria, L. (2014). Étude de l'activité d'un stagiaire d'EPS au travail et en vidéo-formation: Une «traçabilité» de l'évolution de l'intervention professionnelle. *Recherches & éducations*, 12, 57–73.
- Flandin, S., Leblanc, S., & Muller, A. (2015). Vidéo-formation « orientée activité » : quelles utilisations pour quels effets sur les enseignants ? In V. Lussi Borer, M. Durand & F. Yvon (Eds.). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation, Raisons éducatives* (pp. 179-198), 19. Bruxelles : De Boeck.
- Flandin, S. (2017). Vidéo et analyse de l'activité. In J.-M. Barbier & M. Durand (Eds.), *Encyclopédie des analyses de l'activité*. (pp. 193-205). Paris : PUF.
- Folcher, V. (2003). Appropriating artifacts as instruments: when design-for-use meets design-in-use. *Interacting with Computers*, 15(5), 647–663. [https://doi.org/10.1016/S0953-5438\(03\)00057-2](https://doi.org/10.1016/S0953-5438(03)00057-2)
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité I : La volonté de savoir*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits 1954-1988. Tome III : 1976-1979*. Paris : Gallimard.

- Fourdan, R. (1986). Formation et pédagogie. In J. Zoro, *Images de 150 ans d'EPS : l'éducation physique et sportive à l'école, en France (pp. 350)*. Paris : Amicale EPS
- Fuller, F. F., & Manning, B. A. (1973). Self-confrontation reviewed: A conceptualization for video playback in teacher education. *Review of Educational Research*, 43(4), 469-528. <https://doi.org/10.2307/1170077>
- Fumat, Y., Vincens, C., & Étienne, R. (2003). *Analyser les situations éducatives*. Collection « Pratiques et enjeux pédagogiques ». Paris : ESF.
- Gal-Petitfaux, N. (2011). *La leçon d'Education physique et sportive : formes de travail scolaire, expérience et configurations d'activité collective dans la classe. Contribution à un programme de recherche en anthropologie cognitive*. HDR, Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand II, soutenue le 1^{er} décembre 2011 à Clermont-Ferrand.
- Gal-Petitfaux, N. (2013). Analyse de la leçon d'EPS: des modèles prescriptifs aux modèles descriptifs des activités en classe. In A. Coston & J.L. Ubladi (Eds), *La leçon d'EPS en questions*. Paris : Amicale de l'AEEPS & Revue EP.S..
- Gal-Petitfaux, N., & Roche, L. (2016). L'usage de l'observation vidéo pour analyser la vision professionnelle d'étudiants en Education physique au début d'une formation. *Recherches & Educations*, 15, 131-147.
- Gal-Petitfaux N., Sève, C., Cizeron, M., & Adé, D. (2010). Activité et expérience des acteurs en situation : les apports de l'anthropologie cognitive. In M. Musard, G. Carlier, & M. Loquet (coord.). *Sciences de l'intervention en EPS et en sport* (pp. 67-85). Paris : Editions Revue EP.S.
- Garrett, J. J. (2011). *The elements of user experience: user-centered design for the Web and beyond* (2nd ed). Berkeley, CA: New Riders.
- Gaudin, C. (2014). *Analyse d'activités de formation exploitant le visionnage de vidéos et de leurs effets sur l'activité professionnelle d'enseignants novices : une étude de cas en éducation physique et sportive*. Toulouse 2. Consultable à l'adresse <http://www.theses.fr/2014TOU20095>
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001>
- Gaudin, C., Flandin, S., Ria, L., & Chaliès, S. (2014). An exploratory study of the influence of video viewing on preservice teachers' teaching activity: normative versus developmental approaches. *Form@re - Open Journal per La Formazione in Rete*, 14(2), 21-50. <https://doi.org/10.13128/formare-15126>

- Gauthier, C., & Tagne, G. (2014). À propos de la performance des systèmes éducatifs et de leur amélioration. *Formation et profession*, 22(2), 74-77. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.a45>
- Gibson, J.J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Gibson, J. J. (1986). *The Ecological Approach to visual perception*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ginestié, J. (2017). Former à l'université les professionnels de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. *Administration & Éducation*, 154, 77-83.
- Goad, T., & Jones, E. (2017). Training Online Physical Educators: A Phenomenological Case Study [Research article]. <https://doi.org/10.1155/2017/3757489>
- Gomez, F., & Hostein, B. (1996). Le mémoire professionnel : pour une approche formative. *Recherche & Formation*, 23(1), 73-86. <https://doi.org/10.3406/refor.1996.1369>
- Goudeaux, A., Stroumza, K., & Durand, M. (2008). Communauté de pratique et configuration d'activité : la légitimation de la pratique chez les accessoiristes du Grand Théâtre de Genève. *Pratiques de formation - Analyses*, 54, 67-78.
- Greenberg, J. S. (1971). Videotaping and Teacher Preparation. *Journal of Health, Physical Education, Recreation*, 42(4), 32-32. doi:10.1080/00221473.1971.10624000
- Grimmett, P., Erickson, G., MacKinnon, G., & Riecken, T. (1990). Reflective practice in teacher education. In R. Clift, R. Houston, & M. Pugach (Eds.), *Encouraging reflective practice in education: an analysis of issues and programs* (pp. 20-38). New-York: Teachers College Press.
- Guérin, J. (2013a). Construction de l'expérience et émancipation d'enseignants novices d'éducation physique. *Travail et apprentissages*, 12, 51-65.
- Guérin, J. (2013b). Construction d'un dispositif de formation innovant pour préparer les futurs enseignants d'EPS à entrer dans un métier en mutation. In J. Fuchs, A. Vibrod & A. Autret, *Enseignant d'EPS : un métier en mutation* (167-181). Paris : Revue EP.S.
- Gurvitch, R., & Lund, J. (2014). Animated Video Clips: Learning in the Current Generation. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 85(5), 8-17. <https://doi.org/10.1080/07303084.2014.897566>
- Ha, M. (2012). The use of AR drones in Education. Consultable à l'adresse <http://releasethegeek.com.au/use-ar-drones-education/>
- Haensler, G. (2015). Étude de l'usage d'un dispositif vidéoinformatique comme moyen de régulation des apprentissages moteurs en EPS : Modalités d'exploitation d'une ingénierie techno-didactique en situation d'enseignement apprentissage à l'école élémentaire et au

- collège selon les types d'activités physiques. Thèse de doctorat, soutenue le 07-12-2015 à Bordeaux.
- Haensler, G., & Barthès, D. (2012). *L'utilisation progressive d'un artefact vidéo informatique pour faciliter les progressions motrices des élèves de cycle 2 en EPS*. Communication affichée à la 7ème Biennale ARIS, Université d'Amiens, 23-25 mai.
- Han, P.-H., Chen, Y.-S., Zhong, Y., Wang, H.-L., & Hung, Y.-P. (2017). My Tai-Chi Coaches: An Augmented-learning Tool for Practicing Tai-Chi Chuan. In *Proceedings of the 8th Augmented Human International Conference* (pp. 251–254). New York, NY, USA: ACM. <https://doi.org/10.1145/3041164.3041194>
- Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research: analysing social interaction in everyday life*. Los Angeles: SAGE.
- Heidegger, M. (1953). *Kant et le problème de la métaphysique*. Paris : Gallimard.
- Heikinaro-Johansson, P., & Palomäki, S. 1998. LOTAS Liikunnanopetuksen tarkkailu- ja analysointisysteemi. *Käyttäjän ohjekirja*. Jyväskylän yliopisto. *Lii- kuntakasvatuksen laitos*.
- Hérolf, F. (2011). Becoming an effective secondary school physical education teacher. In K.M. Armour (Éd.). (2011), *Sport pedagogy: an introduction for teaching and coaching* (pp. 258-270). Harlow, Essex ; Singapore: Prentice Hall/Pearson.
- Hinton, J. S., & Kramer, M. W. (1998). The impact of self-directed videotape feedback on students' self-reported levels of communication competence and apprehension. *Communication Education*, 47(2), 151-161. doi:10.1080/03634529809379119
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante [Un essai de description et de prévision]. *Revue française de pédagogie*, 86(1), 5–16. <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1423>
- Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*. Trad. du néerlandais par C. Seresia. Paris : Gallimard, 1951.
- Husserl, E. (2001). *La psychologie phénoménologique*. Paris : Vrin.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge: The MIT Press.
- Ignico, A. A. (1995). A Comparison of Videotape and Teacher-Directed Instruction on Knowledge, Performance, and Assessment of Fundamental Motor Skills. *Journal of Educational Technology Systems*, 23(4), 363–368. <https://doi.org/10.2190/LJHX-5W5W-1PNM-6TNR>
- Jacquet-Francillon, F. (1996). Retour sur le micro-enseignement. *Recherche & Formation*, 21(1), 89–103. <https://doi.org/10.3406/refor.1996.1322>

- Jeannin, P., & Tomaszower, Y. (2017). Scénarisation et usages d'un numérique éducatif en Handball. *Enseigner l'EPS*, 271, 8-14.
- Kagan, D. M. (1992). Professional Growth among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129–169. <https://doi.org/10.2307/1170578>
- Karsenti, T. (2013). MOOC : Révolution ou simple effet de mode ?. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 10(2), 6-76
- Karsenti, T., & Collin, S. (2011). The impact of online teaching videos on Canadian pre-service teachers. *Campus-Wide Information Systems*, 28(3), 195–204. <https://doi.org/10.1108/10650741111145724>
- Kilic, A. (2010). *Learner-Centered Micro Teaching in Teacher Education*, 3. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED522934>
- Kirk, D. (2012). Physical Education Futures: Can we reform physical education in the early 21st Century? *Ejrieps*, 27, 120-144
- Kleinknecht, M., & Schneider, J. (2013). What do teachers think and feel when analyzing videos of themselves and other teachers teaching? *Teaching and Teacher Education*, 33, 13-23. doi:10.1016/j.tate.2013.02.002
- Koehler, M. J. (2002). Designing Case-Based Hypermedia for Developing Understanding of Children's Mathematical Reasoning. *Cognition and Instruction*, 20(2), 151-195. https://doi.org/10.1207/S1532690XCI2002_2
- Könings, K. D., Seidel, T., & Merriënboer, J. J. G. (2014). Participatory design of learning environments: integrating perspectives of students, teachers, and designers. *Instructional Science*, 42(1), 1–9.
- Kress, G.R (2009). What is mode? In Jewitt, C. (2009). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. London, Routledge.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J., & Tsatsarelis, C. (2001). *Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Science Classroom*. London, UK: Bloomsbury.
- Kress, G., & Selander, S. (2012). Multimodal Design, Learning and Cultures of Recognition. *Internet and Higher Education*, 15(4), 265–268.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (1996) *Reading Images: the grammar of visual design*. London: Routledge.
- Lahlou, S. (1998). La caméra subjective, une nouvelle méthode pour l'étude des représentations en contexte. 4th CIRS, Mexico, août, EDF/DER HN-51/98017.
- Lahlou, S., Nosulenko, V., & Samoylenko, E. (2012). *Numériser le travail: Théories, méthodes et expérimentations*. Paris: Lavoisier.

- Lakatos, I. (1970). Falsification and the methodology of scientific research programmes. *Criticism and the Growth of Knowledge*, 4, 91-196.
- Lakatos, I. (1994). *Histoire et méthodologie des sciences*. Paris : PUF.
- Lantheaume, F., & Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants: une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris: Presses universitaires de France.
- Laot, F. (2010). Histoire de la Formation des Adultes. *L'image dans l'histoire de la formation des adultes*. Paris: Harmattan.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge UK: Cambridge, University Press.
- Laurent, Y., & Saujat, F. (2014). Place des techniques corporelles dans le travail des enseignants d'EPS et conséquences pour la formation des enseignants expérimentés. *Recherches & éducations*, 12, 5–6.
- Leblanc, S. (2012). Conception d'environnements vidéo numériques de formation. Développement d'un programme de recherche technologique centré sur l'activité dans le domaine de l'éducation. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches non publiée. Université Montpellier 3.
- Leblanc, S. (2014). Vidéo-formation et transformations de l'activité professionnelle. *Activités*, 11(2), 143-171
- Leblanc, S., & Blanes Maestre, C. (2016). Alloconfrontations réflexives par vidéo-formation : Analyse de l'utilisation de la plateforme Néopass@ction par des formateurs et des professeurs des écoles stagiaires. *Tréma*, 44, 115–127. <https://doi.org/10.4000/trema.3432>
- Leblanc, S., & Ria, L. (2014). Designing the Néopass@ction Platform Based on Modeling of Beginning Teachers' Activity. *Design and Technology Education: An International Journal*, 19(2). Retrieved from <http://ojs.lboro.ac.uk/ojs/index.php/DATE/article/view/1932>
- 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. *Activités*, 5(1), 58-78.
- Leblanc, S., & Sève, C. (2012). Vidéo-formation et construction de l'expérience professionnelle. *Recherche et formation*, 70, 47-60.
- Leblanc, S., & Veyrunes, P. (2011). « Vidéoscopie » et modélisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 68, 139-152. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1569>

- Lefevre, G., Garcia, A., & Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 5(11), 277–314. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.627>
- Le Gall, B., & Wane Cheick T. (2014). *La formation des enseignants : un travail d'autoscopie et de co-analyse de son agir professionnel*. Communication présentée à la 8^{ème} Biennale de l'ARIS, Genève, Suisse, 2-4 juillet.
- Legendre, M.-F. (1998). Pratique réflexive et études de cas : quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres. *Revue des sciences de l'Éducation*, 24(2), 379–406. <https://doi.org/10.7202/502017ar>
- Leight, E. J., Banville, D., & Polifko, M. F. (2009). Using Digital Video Recorders in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80(1), 17–21. <https://doi.org/10.1080/07303084.2009.10598262>
- Lemke, J. (1998) Multiplying meaning: visual and verbal semiotics in scientific text. In J.R. Martin & R. VeeL (Eds). *Reading Science: functional perspectives on discourses of science*. London: Routledge.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C., & Roy, G.-R. (2002). L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 4(4) (document accessible à l'adresse <<http://www.espritcritique.org/>>).
- Lerouge, A. (2003). Un dispositif innovant de conseil pédagogique : la visite de classe formative. *Tréma*, 20–21, 55–78. <https://doi.org/10.4000/trema.1389>
- Levain, J.-P., & Minary, J.-P. (2010). L'analyse de pratiques professionnelles en IUFM. *Recherche et formation*, 65, 125–138. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.167>
- Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study. *Educational Researcher*, 35(3), 3-14. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189x035003003>
- Lewis, C., & Hurd, J. (2011). *Lesson study step by step: How teacher learning communities improve instruction?* Berlin: Heinemann.
- Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Éducation Permanente*, 152, 143-155. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000275>
- Linard, M., & Prax, I. (1984). *Images vidéo, images de soi... ou Narcisse au travail*. Paris : Dunod.

- Ling Wong, S., Wai Yung, B. H., Cheng, M. W., Lam, K. L., & Hodson, D. (2006). Setting the Stage for Developing Pre-service Teachers' Conceptions of Good Science Teaching: The role of classroom videos. *International Journal of Science Education*, 28(1), 1–24. <https://doi.org/10.1080/09500690500239805>
- Lobman, C. (2011). Improvising within the System : Creating New Teacher Performances in Inner-City Schools. In R.K. Sawyer (Ed.), *Structures and Improvisation in Creative Teaching* (p. 73-93). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lobman, C., & Lundquist, M. (2007). Unscripted learning. Using improv activities across the K-8 curriculum. London: Teachers College Press.
- Loo, S. Y. (2013). Professional development of teachers: using multimodality and reflective peer review approaches to analyse digitally recorded teaching practices. *Teacher Development*, 17(4), 1-19. doi:10.1080/13664530.2013.838602
- Luna, M. J., & Sherin, M. G. (2017). Using a video club design to promote teacher attention to students' ideas in science. *Teaching and Teacher Education*, 66(Supplement C), 282-294. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.019>
- Lussi Borer, V., & Muller, A. (2014). Quel apport/usage du « voir » pour le « faire » en formation des enseignants du secondaire. In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, J. Desjardins & R. Etienne (Eds.), *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* (pp. 65-78). Bruxelles : De Boeck.
- Lussi Borer, V., Muller, A., Ria, L., Saussez, F., & Vidal-Gomel, C. (2014). Introduction au dossier « Conception d'environnements de formation : une entrée par l'analyse de l'activité ». *Activités*, 11(2). Retrieved from <https://activites.revues.org/964>
- Marsh, B., Mitchell, N., & Adamczyk, P. (2010). *Interactive video technology: Enhancing professional learning in initial teacher education*. *Computers & Education*, 54(3), 742-748.
- Maturana, H. R., and Varela, F.J. (1980). *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*, Reidel, Dordrecht.
- Maturana, H.R., & Varela, F.J. (1994). *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*. Boston: Shambhala.
- Méard, J. (2004). L'analyse de pratique au quotidien. *Éducation permanente*, 161(2), 45-53.
- Meard, J., & Bruno, F. (2004). L'analyse de pratique au quotidien. 32 outils pour former les enseignants. Paris : Sceren-CNDP.
- Merleau-Ponty, M. (1960). *Signes*. Paris : Editions Gallimard.

- Metzler, M. W. (1990). *Instructional Supervision for Physical Education*. Champaign : Human Kinetics Books.
- Merian, T., & Baumberger, B. (2007). Le feedback vidéo en éducation physique scolaire. *Staps*, 76(2), 107–120. doi:10.3917/sta.076.0107
- Merseth, K. K. (1996). Cases and case methods in teacher education. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 722–44). New York: MacMillan.
- Meyer, F. (2012). Les vidéos d'exemples de pratique pour susciter le changement. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(2). Retrieved from http://ripes.revues.org/660?lang=en&_tmc=bsBr4B-Jmo030ggFvsWIkBpPdmoSvAyaa4IhA7g1Wl4
- Mhamdi, P. (1998). Les activités de réflexion collective assistées par vidéo : un outil pour la prévention. Thèse d'ergonomie, CNAM, Paris
- Michel, L., & Bertone, S. (accepté). Effets d'un dispositif de type coteaching sur le développement professionnel des enseignants novices : études de cas en formation universitaire. *Recherches en Education*.
- Millerand, F. (2003). L'appropriation du courrier électronique en tant que technologie cognitive chez les enseignants chercheurs universitaires. Montréal : Université de Montréal, *thèse en communication non publiée*.
- Ministère de l'éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec.
- Mitchell, N., Marsh, B., Hobson, A., & Sornsen, P. (2008). Bringing Theory to Life?' Findings from the Evaluation of the University of Sussex In-School Teacher Education Programme (InSTEP). British Educational Research Association Annual Conference Edinburgh.
- Miyakawa, T., & Winsløw, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants: Etude collective d'une leçon. *Education et Didactique*, 3(1), 77-90.
- Molénat, X. (2006) : L'individu réflexif, nouveau modèle sociologique ? Agir par soi-même. *Sciences Humaines. Dossier des Sciences Humaines*, 175, 6-8
- Mollo, V., & Falzon, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics*, 35(6), 531-540. doi:10.1016/j.apergo.2004.06.003
- Mollo, V., & Nascimento, A. (2017). Pratiques réflexives et développement des individus, des collectifs et des organisations (pp. 207-222). In P. Falzon, *Ergonomie Constructive*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mottet, G. (1997). *La vidéo-formation. Autres regards, autres pratiques*. Paris : L'harmattan.

- Moreno, R., & Ortegano-Layne, L. (2008). Do classroom exemplars promote the application of principles in teacher education? A comparison of videos, animations, and narratives. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 449-465. <https://doi.org/10.1007/s11423-006-9027-0>
- Morieux, M., & Andrieu, A. (2014). Elèves et sportifs hybrides. *Revue EP.S*, 360.
- Morieux, M. (2016). Dispositifs technologiques en EPS et convergence numérique : quel corps dans une pédagogie augmentée depuis 1985 ? : Intégration des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) dans l'enseignement de l'EPS. Thèse de doctorat, soutenue le 14-11-2016 à Sorbonne Paris Cité.
- Moussay, S. (2013). Conception d'un dispositif de vidéo-formation centré sur le travail réel et professionnalisation au métier d'enseignant en STAPS. *eJRIEPS*. Retrieved from <http://www.fcomte.iufm.fr/ejrieps/ejournal29/2.%20Moussay%20eJ29.pdf>
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement : éclairage théorique et état des lieux in Portelance. In L., Martineau, S. et Mukamurera, J. (Eds.) (2014). *Développement et persévérance professionnels en enseignement. Oui, mais comment ?* (pp. 9-27). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Musard, M., & Poggi, M.-P. (2015). Intervention in physical education and sport: trends and developments in a decade of Francophone research. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10(3), 1-18. doi:10.1080/17408989.2013.817008
- Napper-Owen, G. E., Marston, R., Volkinburg, P. V., Afeman, H., & Brewer, J. (2008). What Constitutes a Highly Qualified Physical Education Teacher? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79(8), 26–51. <https://doi.org/10.1080/07303084.2008.10598228>
- National Association for Sport and Physical Education (2009). National standards & guidelines for physical education teacher education. Reston, Va.: National Association for Sport and Physical Education.
- Nielsen, J. (1993). *Usability Engineering*. Boston: Academic Press.
- Norman D. (1993). Les artefacts cognitifs. *Raisons Pratiques*, 4, 15-34.
- OCDE. (2005). *La définition et la sélection des compétences clés*. Consultable à l'adresse : http://www.oecd.org/LongAbstract/0,3425,en_32252351_32235731_35693274_1_1_1_1,00.html.

- OCDE (2016). *Professionnalisme des enseignants (L'enseignement à la loupe)*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. Disponible à l'adresse <http://www.oecd-ilibrary.org/content/workingpaper/5jm3wkmnqm51-fr>
- OECD (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century - Livres - OECD iLibrary*. Disponible à l'adresse http://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/preparing-teachers-and-developing-school-leaders-for-the-21st-century_9789264174559-en
- OECD. (2017). *How can professional development enhance teachers' classroom practices? (Teaching in Focus)*. Paris : Organisation for Economic Co-operation and Development. Disponible à l'adresse <http://www.oecd-ilibrary.org/content/workingpaper/2745d679-en>
- Olson, J.S. (1994). Development of a Videodisc Simulation to Teach Communication Skills. In J. Willis & al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 1994* (pp. 314-316). Chesapeake, VA: AACE.
- Overbaugh, R. C. (1996). The efficacy of interactive video for teaching basic classroom management skills to pre-service teachers. *Computers in Human Behavior*, 11(3), 511–527.
- Palomaki, S., & Heikinaro-Johansson, P. (2005). "Teacher as Researcher" Approach in the Finnish Physical Education Teacher Education. *International Journal of Physical Education*, 42,19-26.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche & Formation*, 16(1), 7–38. <https://doi.org/10.3406/refor.1994.1206>
- Paquelin, D. (2009). *L'appropriation des dispositifs numériques de formation : Du prescrit aux usages*. Paris : L'Harmattan.
- Peraya, D. (1990). L'autoscopie, ou la vidéo comme moyen de formation et de perfectionnement des enseignants. *Journal de l'enseignement primaire*, 25, 7-9.
- Peraya, D., Peltier, C., Villiot-Leclercq, E., Nagels, M., & Morin, C. (2012). Typologie des dispositifs de formation hybrides : configurations et métaphores (pp.147-155). Actes du Congrès de l'AIPU. Quelle université pour demain ?, May 2012, Canada.
- Peri, V. and Nayar, S.K. 1997. Generation of perspective and panoramic video from omnidirectional video. In *Proceedings of the 1997 DARPA Image Understanding Workshop*, New Orleans.
- Perrenoud, P. (1994). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. In P. Perrenoud (Ed.), *La formation entre théorie et pratique* (pp. 21-41). Paris : L'Harmattan.

- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF
- Peeters, H., & Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès, La Revue*, 25, 15–23.
- Piéron, M. (1982). Effectiveness of teaching a psychomotor task: study in the micro-teaching setting. In M. Piéron & J. Cheffers (Eds), *Studying the teaching in physical education* (pp. 79-89). Liège, Belgique, Association Internationale des Ecoles Supérieures d'Education Physique.
- Piéron, M., & Wauquier, P. (1984). Modification de comportements d'enseignement chez des étudiants en éducation physique en stage d'agrégation. *Revue de l'Education Physique*, 24(4), 29-37.
- Pinsky, L., & Theureau, J. (1987). Study of course of action and AI tools development in process control. In 1st European Meeting on Cognitive Science Approaches to Process Control. Marcoussis, France, 19-20 Octobre
- Poizat G. (2014). Le concept d'appropriation en formation des adultes. In J. Friedrich & J. Pita (Eds.), *un dialogue entre concepts et réalité* (p. 38-66). Dijon : Raison & Passions.
- Poizat, G., Adé, D., Seifert, L., Toussaint, H., & Gal-Petitfaux, N. (2010). Evaluation of the Measuring Active Drag system usability: An important step for its integration into training sessions. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 10(2), 170–186. <https://doi.org/10.1080/24748668.2010.11868512>
- Potdevin, F., Bernaert, F., Huchez, A., & Vors, O. (2013). Le feedback vidéo en EPS: une double stratégie de progrès et de motivations. Le cas de l'Appui Tendu Renversé en classe de 6ème. Retrieved from <http://www.fcomte.iufm.fr/ejrieps/ejournal30/4.%20Potdevin%20et%20al.%20eJ30.pdf>
- Pouponneau, C. (2015). Analyse de l'activité de glaciéristes dans une perspective de conception de matériel de progression pour l'escalade et la montagne : contribution à l'élaboration d'un programme de recherche technologique en ergonomie du sport. Thèse en STAPS, soutenue le 07-10-2015 à Dijon.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants - Part1.pdf. Retrieved August 18, 2017, from <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Prusak, K., Dye, B., Graham, C., & Graser, S. (2010). Reliability of pre-service physical education teachers' coding of teaching videos using studiocode analysis software. *Journal of Technology and Teacher Education*, 18(1), 131-159.

- Quéré, L. (1997). La situation toujours négligée ? *Réseaux*, 15(85), 163-192. <https://doi.org/10.3406/reso.1997.3139>
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes & les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.
- Ramos, A., Esslinger, K., Pyle, E., & Whitlock, S. (2012). The Practice of Videotape Analysis to Augment Pre-Service Teachers Use of Class Time. *Kentucky Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance Journal*, 50(1), 29-38.
- Ramos, A. R., Esslinger, K., & Pyle, E. (2015). The Effects of Field Experience on Delivery of Feedback. *Physical Educator*, 72(5), 278-287. <https://doi.org/10.18666/TPE-2015-V72-15-7000>
- Rayou, P., & van Zanten, A. (2004). Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ? Paris: Editions Bayard.
- Rayou, P., & Véran, J.P. (2017). Devenir enseignant aujourd'hui : des incertitudes porteuses ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 74, 37-46.
- Redecker, C., Leis, M., Leendertse, M., Punie, Y., Gijssberg, G., & Kirschner, P. (2010). *The Future of Learning: preparing for change*. (Seville, JRC-IPTS).
- Reuker, S. (2012). Der professionelle Blick von Sportlehrkräften. *Sportwissenschaft*, 42(4), 240-246.
- Reuker, S. (2016a). The knowledge-based reasoning of physical education teachers A comparison between groups with different expertise. *European Physical Education Review*, 1356336X15624245. <http://doi.org/10.1177/1356336X15624245>
- Reuker, S. (2016b). The noticing of physical education teachers: a comparison of groups with different expertise. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(2), 1-21.
- Ria, L. (2009a). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. In M. Durand & L. Filliettaz (Eds.), *Travail et Formation des Adultes* (pp.217-243). Paris : PUF.
- Ria, L. (2009b). Les " passages à risque " des enseignants débutants en milieu difficile au cœur du développement de leur activité professionnelle. Colloque international de la CDIUFM : "Développement professionnel des enseignants ", Rouen, France. http://www.caen.iufm.fr/colloque_cdiufm09/inscription.php, 2009. <hal-00804097>
- Ria, L. (2012). Variation des dispositions à agir des enseignants débutants du secondaire : entre croyances et compromis provisoires. In P. Guibert & P. Périer, *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire* (pp. 107-125). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

- Ria, L. (2013). Transformation de l'activité des enseignants débutants : une « frise développementale » de leurs dispositions à agir lors de la mise au travail des élèves. Colloque international « Enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante en éducation », les 2 et 3 mai 2013, Montréal (Canada).
- Ria, L. (2015). Introduction. In L. Ria & S. Coste (Eds.). *Établissement formateur et vidéo-formation* (1re édition) (pp. 9-18). Louvain-La-Neuve: De Boeck.
- Ria, L., & Chaliès, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité : le cas des enseignants débutants. *Recherche & Formation*, 42(1), 7–19. <https://doi.org/10.3406/refor.2003.1823>
- Ria, L., & Coste, S. (Eds.). (2015). *Établissement formateur et vidéo-formation* (1re édition). Louvain-La-Neuve: De Boeck.
- Ria, L., & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants: enjeux et processus. *Activités*, 8(2), 150–172.
- Ria, L., & Lussi Borer, V. (2015). Laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein des établissements scolaires : enjeux, méthodes et effets sur la formation des enseignants. In L. Ria (Ed.), *Former les enseignants au 21ème siècle. Volume 1 : Etablissement formateur et vidéoformation* (pp. 101-117). Bruxelles : De Boeck.
- Ria, L., & Saujat, F. (2008). Le développement professionnel des enseignants débutants en RAR. Enseigner en « milieu difficile » : quelle(s) nouvelle(s) professionnalité(s) ? Séminaire National de la Mission Formation INRP, 16 et 17 octobre, Marseille.
- Ria, L., Saury, J., Sève, C., & Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : Etudes lors des premières expériences de classe en Education. *Science et Motricité*, 42, 47-58.
- Ria, L., Serres, G., & Leblanc, S. (2010). De l'observation vidéo à l'observation in situ du travail enseignant en milieu difficile : étude des effets sur des professeurs stagiaires. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 32(1), 105-120.
- Rix, G., & Biache, M-J. (2004). Enregistrement en perspective subjective située et entretien en resitu subjectif : une méthodologie de constitution de l'expérience. *Intellectica*, 38, 363-396.
- Roche, L., & Gal-Petitfaux, N. (2013). La formation des enseignants recourant aux dispositifs audio-visuels : analyse des configurations d'activité chez des fonctionnaires stagiaires. *Revue Recherches en Education*, Hors série 5, 47-58. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00848136>

- Roche, L., & Gal-Petitfaux, N. (2014a). *Former à l'intervention en EPS*. Ressource en ligne, Université Numérique Francophone des Sciences, de la Santé et du Sport (UNF3S), <http://uv2s.cerimes.fr/media/s1302>
- Roche, L., & Gal-Petitfaux, N. (2014b). Acquérir des gestes professionnels en EPS grâce à un dispositif de vidéo-formation. *Recherches & Educations*, « Expériences corporelles et gestes professionnels », 12, 131-146. <https://rechercheseducations.revues.org/2269>
- Roche, L. & Gal-Petitfaux, N. (2014c). *Design of an audiovisual device for preservice teachers' training*. Virtual presentation, 25th annual international conference of the Society for Information Technology and Teacher Education (Mar 17-21, 2014) pp. 1313–1316. Jacksonville, USA.
- Roche, L. & Gal-Petitfaux, N. (2015a). L'étude d'un dispositif recourant aux documents audiovisuels comme artefact de la formation à l'intervention en EPS. *Carrefours de l'Education*, 40, 105-121.
- Roche, L., & Gal-Petitfaux, N. (2015b). A video-enhanced teacher learning environment based on multimodal resources: A case study in PETE. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 11(2). Retrieved from http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/1022
- Roche, L., & Gal-Petitfaux, N. (2016). Observation et Régul'@ction en EPS. Université Virtuelle en Sciences du Sport (UV2S). http://uv2s.cerimes.fr/media/s1401_supervision/co/supervision_web.html
- Roche, L. & Gal-Petitfaux, N. (2017). *Using 360° video in Physical Education Teacher Education*. 28th International Conference of Society for Information Technology and Teacher Education, Austin (USA), 5-9 mars.
- Roche, L. & Gal-Petitfaux, N. (accepté, RIPES). Expérience vécue en situation de navigation autonome sur une plateforme de formation pour apprendre à enseigner l'EPS : étude de cas. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*
- Rogoff B. (1995). Observing sociocultural activities on three planes: Participatory appropriation, guided appropriation and apprenticeship. In J. V Wertsch, P del Rio & A Alvarez (coord.). *Sociocultural studies of the mind* (pp. 139-164). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Ronveaux, C. (2006). Vidéo, image et texte dans la formation des enseignants. De l'observation de la pratique à la lecture de l'action didactique de l'enseignant. *Revue des HEP*, 3, 135-147
- Rosch, E. (1978). « Principles of categorization ». In E. Rosch, & B.B. Llyod (dir.), *Cognition*

- and categorization* (pp. 27-48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rothstein, A.L. & Arnold, R.K. (1976). Bridging the gap: Application of research on videotape feedback and bowling. *Motor skills: theory into practice, 1*, 36-61.
- Rouve-Llorca, M. (2013). *Etude de l'entrée dans le métier d'enseignants néo-titulaires du second degré en contexte d'éducation prioritaire : activités, expériences et trajectoires professionnelles*. Clermont-Ferrand 2. Retrieved from <http://www.theses.fr/2013CLF20015>
- Rouve, M., & Ria, L. (2008). Analyse de l'activité professionnelle d'enseignants néo-titulaires en réseau ambition réussite : études de cas. *Revue en ligne Travail et Formation en Education*. <http://tfe.revues.org/>
- Rovegno, I. (2003). Teachers' knowledge construction. In S.J. Silverman & C.D. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (pp. 295-310). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Saez, G. (2004). L'implication corporelle dans les situations éducatives. *Tréma, 23*, 71-83. <https://doi.org/10.4000/trema.620>
- Santagata, R., & Angelici, G. (2010). Studying the Impact of the Lesson Analysis Framework on Preservice Teachers' Abilities to Reflect on Videos of Classroom Teaching. *Journal of Teacher Education, 61*(4), 339-349. doi:10.1177/0022487110369555
- Sartre, J.-P. (1960). *Critique de la raison dialectique*. T. 1 & 2. Paris : Gallimard.
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Revue des Hep, 1*, 97-106.
- 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. ESPé, Marseille, 15 mars.
- Saujat, F., & Serres, G (2015). L'activité de l'enseignant d'EPS entre préoccupations et "occupations" : un point de vue développemental. *eJRIEPS, n°34*, 122-143
- Sauli, Cattaneo & Aprea (accepté). Learning and teaching with hypervideos: a literature review. Proceedings of the 2015 EARLI Conference, Limassol, Chypre.
- Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, D., Sève, C., & Trohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS: une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants*. Paris: Éditions EP&S.
- Saury, J., & Rossard, C. (2009) Les préoccupations des élèves durant des tâches d'apprentissage coopératives et compétitives en badminton : une étude de cas. *Revue des Sciences de l'Éducation, 35*(3), 195-216.

- Sawyer, R. K. (2004). Improvised lessons: Collaborative discussion in the constructivist classroom. *Teaching Education, 15*(2), 189-201.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques.
- Schütz, A. (1998). *Éléments de sociologie phénoménologique*. Paris : L'Harmattan.
- Schwan, S., & Riempp, R. (2004). The cognitive benefits of interactive videos: Learning to tie nautical knots. *Learning and Instruction, 14*, 293-305.
- Seidel, T., & Stürmer, K. (2014). Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers. *American Educational Research Journal, 28*31214531321. <https://doi.org/10.3102/0002831214531321>
- Serres, G., Ria, L., & Adé, D. (2004). Modalités de développement de l'activité professionnelle au gré des contextes de classe et de formation : le cas des professeurs stagiaires en Éducation Physique et Sportive. *Revue française de pédagogie, 149*(1), 49–64. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3172>
- Serres, G., Ria, L., Adé, D., & Sève, C. (2006). Apprend-on vraiment à intervenir en formation initiale ? *Staps, 72*(2), 9–20.
- Serres, G. & Ria, L. (2007). Questionner la formation des enseignants à partir de la description des trajectoires des formés. *Revue des Hautes Ecoles pédagogiques et Institutions assimilées de Suisse Romande et du Tessin, 6*, 99-119.
- Serres, M. (2012). *Petite poucette*. Paris : Le Pommier.
- Sève, C., & Saury, J. (2010). Un programme de recherche en STAPS fondé sur la théorie du cours d'action. *eJRIEPS, 20*, 93-108.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. New York : Mayfield Publishing Company.
- Sherin, M. G. (2001). Developing a professional vision of classroom events. In T. Wood, B. S. Nelson & J. Warfield (Eds.), *Beyond classical pedagogy: Teaching elementary school mathematics*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sherin, M. G. (2004). New perspectives on the role of video in teacher education. In J. Brophy (Ed), *Using video in teacher education* (pp. 1-28). Oxford: Elsevier. DOI : 10.1016/S1479-3687(03)10001-6
- Sherin, M. G. (2007). The development of teacher's professional vision in video clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S. Derry (Eds) , *Video research in the learning sciences*. London: Routledge.
- Sherin, M., Jacobs, V., & Philipp, R. (2011). *Mathematics Teacher Noticing: Seeing Through*

- Teachers' Eyes*. London : Routledge.
- Sherin, M. G., Russ, R. S., Sherin, B. L., & Colestock, A. (2008). Professional Vision in Action: An Exploratory Study. *Issues in Teacher Education*, 17(2), 27–46.
- Sherin, M. G. & van Es, E. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20-37.
- Siedentop, D. (1994). *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. Montréal: G. Morin.
- Simonet, P. (1985). *Apprentissages moteurs : processus et procédés d'acquisition*. Paris: Vigot.
- Simonian S. (2012) L'affordance sociale pour caractériser un environnement informatique favorable à l'apprentissage collaboratif à distance. *Actes du Colloque international Formes d'éducation et processus d'émancipation*, disponible sur : http://esup.bretagne.iufm.fr/colloque_cread_2012/paper_submission/Briancon.pdf
- Spallanzani, C., Biron, D., Larose, F., Lebrun, J., Lenoir, Y., Masselter, G. et Roy, G.-R. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP
- Sparks-Langer, G., Simmons, J., Pasch, M., Colton, A., & Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: how can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, 41(5), 23-32.
- Star, J. R., & Strickland, S. K. (2007). Learning to observe: using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(2), 107-125. doi:10.1007/s10857-007-9063-7
- Stecher, B., & Borko, H. (2002). Integrating findings from surveys and case studies: examples from a study of standards-based educational reform. *Journal of Education Policy*, 17(5), 547–569. <https://doi.org/10.1080/02680930210158311>
- Stürmer, K., Seidel, T., Müller, K., Häusler, J., & Cortina, K. S. (2017). What is in the eye of preservice teachers while instructing? An eye-tracking study about attention processes in different teaching situations. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. doi:10.1007/s11618-017-0731-9
- Steffensky, M., Gold, B., Holdynski, M., & Möller, K. (2015). Professional Vision of Classroom Management and Learning Support in Science Classrooms—Does Professional Vision Differ Across General and Content-Specific Classroom Interactions? *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), 1–18. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9607-0>
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions: the problem of human- machine communication*. Cambridge: CUP.

- Syring, M., Bohl, T., Kleinknecht, M., Kuntze, S., Rehm, M., & Schneider, J. (2015). Videos oder Texte in der Lehrerbildung? Effekte unterschiedlicher Medien auf die kognitive Belastung und die motivational-emotionalen Prozesse beim Lernen mit Fällen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 667–685.
- Tardif, M. (2015). Conclusion. In Ria, L., & Coste, S. (Eds.). (2015). *Établissement formateur et vidéo-formation* (1re édition), (pp. 227-230). Louvain-La-Neuve: De Boeck.
- Tardif, M., & Borges, C. (2009). L'internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et ses retraductions dans des formes sociales nationales. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans)formation : au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 109-136). Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.hofst.2009.01.0109>
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Berne : Peter Lang.
- Theureau, J. (2004). L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française. *Activités*, 1(2). <https://doi.org/10.4000/activites.1219>
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2009). *Le cours d'action. Méthode réfléchie*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 42(2), 287–322. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0287>
- Theureau, J. (2011). *Appropriations 1, 2 & 3*. Communication présentée au Séminaire ErgoIDF, Paris, CNAM, 16 juin.
- Tinning, R. (2006). Theoretical orientations in physical education teacher education. In D.Kirk, D. McDonald & M. O'Sullivan (Eds), *Handbook of Physical Education* (pp. 369-386). London:Sage.
- Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Tochon, F.V. (1999). *Video study groups for education, professional development, and change*. Madison, WI: Atwood Publishing.
- Tochon, F. V. (2002). *L'analyse de pratique assistée par vidéo*. Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.
- Tom, A. (1985). Inquiring into inquiry-oriented teacher education. *Journal of teacher education*, 35, 35-44.

- Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J., Amiel, A., Lutz, G., & Morcillo, A. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH (pp.391-402). In C. Desmoulins, P. Marquet & D. Bouhineau, *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain 2003*, Apr 2003. Strasbourg, France : ATIEF, INRP.
- Trottier, Y. (2012). Développement d'un système pédagogique d'autoanalyse vidéo de la gestion de classe (SPAGC) destiné aux stagiaires en enseignement de l'éducation physique. Mémoire de maîtrise en kinanthropologie, décembre 2012, UQAM. Consultable à l'adresse <http://www.archipel.uqam.ca/5380/1/M12751.pdf>
- Trout, J. (2013). Digital Movement Analysis in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(7), 47-50. doi:10.1080/07303084.2013.818394
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133–155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Van Es, E.A., & Sherin, M.G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571-596.
- Van Es, E. A., Tunney, J., Goldsmith, L. T., & Seago, N. (2014). A Framework for the Facilitation of Teachers' Analysis of Video. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 340–356. <https://doi.org/10.1177/0022487114534266>
- Van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2006). How Different Video Club Designs Support Teachers in « Learning to Notice ». *Journal of computing in teacher education*, 22(4), 125.
- Van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' « learning to notice » in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 244-276. doi:10.1016/j.tate.2006.11.005
- Vanhulle, S. (2004). L'écriture réflexive en formation initiale : une inlassable transformation de soi. In J. Treignier & B. Daunay (Eds.), *Les pratiques langagières en formation initiale et continue* (pp. 13-31). Paris : INRP.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue* (1ère éd. Quadrige). Paris : PUF.
- Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance : essai sur le vivant*. Paris : Seuil.

- Varela, F.J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge, MA, USA: MIT Press.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178. <https://doi.org/10.2307/1170301>
- Veillard, L., & Coppé, S. (2009). Mobilisation de connaissances antérieures en formation professionnelle par alternance. *Éducation et didactique*, 3(2), 45-76. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.463>
- Veyrunes, P., & Delpoux, P. (2012). Les configurations de l'activité collective : un objet de formation à l'activité réflexive des enseignants. In I. Vinatier (Ed.). *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation*. Toulouse : Octarès.
- Von Cranach M., Kalbermatten U., Indermuhle K., & Gugler B. (1982). Goal directed action. London: Academic Press.
- Vonk, J.H.C. (1995). *Conceptualizing novice teachers' professional development : A base for supervisory interventions*. Communication présentée à la rencontre annuelle de la American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Vonk, J. H. C., & Cole-King, M. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche & Formation*, 3(1), 47–60. <https://doi.org/10.3406/refor.1988.917>
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge: M.I.T. Press.
- Walkwitz, E., & Cefalu-Walkwitz, P. (1998). Video Technology used in Training Physical Education Teachers. *Strategies*, 12(1), 29–31. <https://doi.org/10.1080/08924562.1998.10591369>
- Wang, J., & Hartley, K. (2003). Video Technology as a Support for Teacher Education Reform. *Journal of Technology and Teacher Education*, 11(1), 105–138.
- Wisner, A. (1995). Understanding problem building : ergonomic work analysis. *Ergonomics*, 38(3), 595-605.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wille, F., & Pureur, R. (1994). Audiovisuel et EPS. *Revue EP.S.*, 249, 45-49
- Winkler, T., Ide, M., & Herczeg, M. (2013). The use of hypervideo in teacher education. Conference Paper, Conference: Association of Ubiquitous and Collaborative Educators international, At Cocoa Beach, Florida, USA, OI: 10.13140/2.1.3728.9765
- Woods P. (1990). *Teacher skills and strategies*. London: Falmer press.

- Wortham, S. (2001). Interactionally situated cognition : A classroom example. *Cognitive Science*, 25, 37-66.
- Yakura, E. K. (2009). Learning to See. *College Teaching*, 57(3), 177-183. <https://doi.org/10.3200/CTCH.57.3.177-183>
- Yamashita, Y., Taira, N., Yamashita, Y., & Taira, N. (2016). Presentation Skills Training by Using a 360 Degree Camera (pp. 1381–1384). Presented at the EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/173134/>
- Yvon, F., & Saussez, F. (Eds.) (2010). *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Laval (Canada) : Les Presses de l'Université Laval.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective teaching : an introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zhang, M., Lundeberg, M., Koehler, M. J., & Eberhardt, J. (2011). Understanding affordances and challenges of three types of video for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 454-462. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.015>
- Zoro, J. (1986). *Images de 150 ans d'EPS : l'éducation physique et sportive à l'école, en France*. Paris : Amicale EPS.
- Zouinar, M., Relieu, M., Salembier, P., & Calvet, G. (2004). Observation et capture de données sur l'interaction multimodale en mobilité. *Mobilité & Ubiquité, Nice, June 1-3*, ACM.
- Zouinar, M., Salembier, P., & Darcy, S. (2010). Etude exploratoire des usages d'une application sociale mobile. *Proceedings of the IHM conference*, 33-40.

Annexes

- Annexe 1** : Extrait du journal de bord d'Amélie
- Annexe 2** : Extrait du journal de bord d'Olivier
- Annexe 3** : exemple de questionnaire papier rempli
- Annexe 4** : Moyenne des ressentis confort/inconfort des étudiants du groupe
- Annexe 5** : Entretien d'EAC avec Benjamin sur sa situation d'enseignement
- Annexe 6** : Entretien d'EAC avec Benjamin en fin de formation
- Annexe 7** : Extraits du journal de bord d'Amélie
- Annexe 8** : Extrait du journal de bord de Maéva
- Annexe 9** : Extrait journal de bord de Martin à propos de la navigation sur la plateforme
- Annexe 10** : Questionnaire en ligne sur la plateforme au retour du stage 1
- Annexe 11** : Questionnaires google form sur les différents plans vidéos
- Annexe 12** : EAC d'Amélie sur sa situation d'enseignement en stage
- Annexe 13** : Exemple de transcription d'EAC utilisé avec les étudiants (ressource textuelle)
- Annexe 14** : EAC avec Mathieu sur son activité de navigation sur la plateforme
- Annexe 15** : EAC avec Alexandre sur son activité de navigation sur la plateforme
- Annexe 16** : EAC avec Yannick sur son activité de navigation sur la plateforme
- Annexe 17** : Extrait du journal de bord de Benjamin
- Annexe 18** : Extrait du journal de bord de Grégory

ANNEXE 1 : Extrait du journal de bord d'Amélie

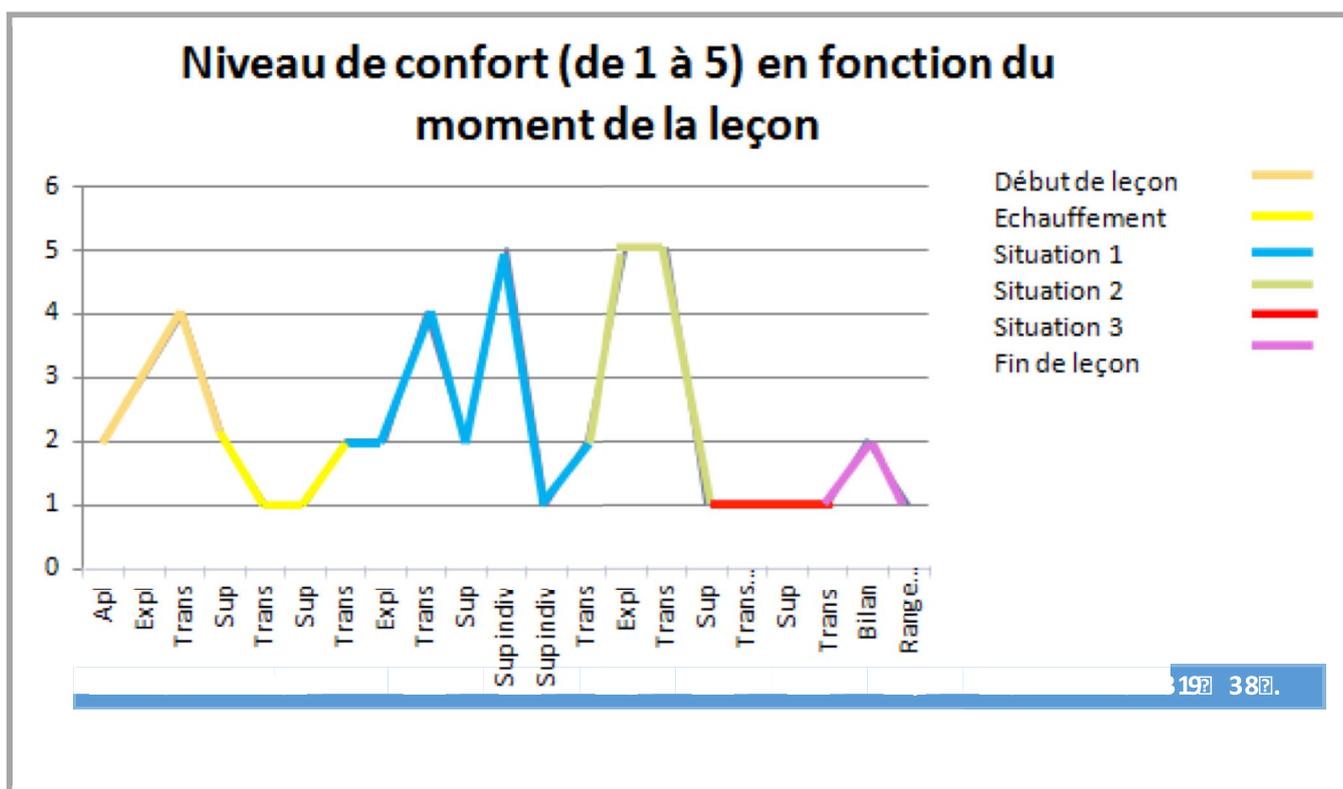
EXTRAITS DE LEÇON			
N° séquence	Temps de la leçon	Déroulement temporel	Confort → Inconfort 1 → 5
DEBUT DE LA LECON			
01	Appel	0 – 1'35	2
02	Explication collective de la leçon du jour	1'35 – 2'08	3
03	Transition : passage de la fin des explications de la leçon à la situation d'échauffement	2'08 – 2'53	4
04	Supervision de la pratique des élèves : observation, correction, guidage des élèves : PARTIE 1	2'53 – 10'09	2
05	Transition : passage de la fin de la 1^{ère} partie de l'échauffement à la partie 2 de l'échauffement + explication de la partie 2	10'09 – 11'20	1
06	Supervision de la pratique des élèves : observation, correction, guidage des élèves PARTIE 2	11'20 – 21'55	1
07	Transition : passage de la fin de l'échauffement au rassemblement des élèves (Pause pour boire pendant l'installation du matériel avec l'aide d'un pair)	21'55 – 25'37	2
SITUATION D'APPRENTISSAGE 1			
08	Explication collective des consignes avec démonstration	25'37 – 28'13	2
09	Transition : passage de la fin des explications à la mise en activité des élèves	28'13 – 30'25	4
10	Supervision de la pratique des élèves : observation, correction, guidage des élèves	30'25 – 47'01	2
11	Evènement marquant : supervision individuelle d'un élève en difficulté	43'50 – 46'25	5 jusqu'à 1
12	Transition : passage de la fin de la situation n°1 au rassemblement des élèves	46'59 – 47'48	2
SITUATION D'APPRENTISSAGE 2			
13	Explication collective des consignes avec démonstration	47'48 – 49'14	5

14	Transition : passage de la fin des explications à la mise en activité des élèves	49'14 – 50'27 + 0'50	5
15	Supervision de la pratique des élèves : observation, correction, guidage des élèves	0'50 – 15'02	1
16	Passages des élèves de façon autonome à la situation 3		1
SITUATION D'APPRENTISSAGE 3			
17	Supervision de la pratique des élèves : observation, correction, guidage des élèves	15'02 – 31'40	1
18	Transition : passage de la fin de la situation 3 au rassemblement des élèves	31'40 – 33'04	1
FIN DE LECON			
19	Bilan de leçon	33' – 33'37	2
20	Rangement du matériel	33' – 35'04	1

Pour la seconde partie de stage, je n'ai que des vidéos sans son en raison de la non-disponibilité des caméras. Elles ne sont donc pas exploitables.

INTERPRETATION DES DONNEES GRAPHIQUEMENT :

Graphique représentant l'évolution de mon sentiment de confort ou d'inconfort tout au long de la leçon en fonction du moment de la leçon



Appel	2						2,0
Explication	3	2	5	5			3,7
Transition	4	1	2	5	1	1	2,3
Supervision	2	1	2	5	1	1	2,0
Bilan	2						2,0
Rangement	1						1,0

Classement des temps de leçon du plus confortable au moins confortable pour moi

Rangement
Appel, Bilan, Supervision
Transitions
Explications

Interprétations

Ce graphique et ces moyennes montrent que les explications et les transitions sont pour moi les moments les plus difficiles.

Pour les transitions, j'ai toujours comme soucis de mettre les élèves en activité ou de les rassembler rapidement. C'est pourquoi je ne me sens pas très à l'aise dans ce temps de leçon. Quand je regarde les vidéos, ces moments ne sont pas trop longs mais pendant la séance, j'ai l'impression qu'ils durent très longtemps. J'ai toujours peur qu'ils ne fassent rien, qu'ils s'ennuient et que cela crée des débordements.

Pour les explications, les résultats ne révèlent pas forcément mon ressenti réel. J'ai exprimé mon inconfort à un moment donné mais il n'était pas forcément en rapport avec le temps de la leçon. Par exemple, lors de la situation d'apprentissage n°2, pendant les explications, je ne me sens pas bien car j'ai énormément peur que les élèves lancent les balles dans toute la pièce.

→ Ce n'est donc pas le fait de donner des explications qui rend le moment de l'explication inconfortable mais le temps qui suit : la transition car c'est un moment que je redoute.

→ En d'autres termes, le stress que je ressens pour la mise en activité rend les explications qui la précèdent inconfortable.

Matériaux audio-visuels sur la journée (mini reportage)

Je n'ai pas pu récolter ces matériaux en raison de la non-disponibilité de la caméra au 2nd stage.

Matériaux photographiques – iconographiques

Intervenant : Moi

Classe : 4^{ème}

Séance : Chorégraphie acrobatique N°3/8

N°	NOM
01	Appel – Classe – CA 4 ^{ème}

02	Présentation leçon – Classe – CA 4^{ème}
03	Transition fin explications/échauffement PARTIE 1 – Classe – CA 4^{ème}
04	Echauffement – Discussion élève dispensée – Classe – CA 4^{ème}
05	Supervision échauffement PARTIE 1 – Classe – CA 4^{ème}
06	Explication collective consignes – PARTIE 2 Echauffement – Classe – CA 4^{ème}
07	Supervision échauffement PARTIE 2 – Classe – CA 4^{ème}
08	Transition échauffement/situation 1 – Classe – CA 4^{ème}
09	Explication collective consignes situation 1 – Classe – CA 4^{ème}
10	Démonstration situation 1 – Classe – CA 4^{ème}
11	Démonstration situation 1 – Classe – CA 4^{ème}
12	Supervision situation 1 – Petit groupe – CA 4^{ème}
13	Supervision individuelle situation 1 – CA 4^{ème}
14	Supervision individuelle situation 1 – CA 4^{ème}
15	Supervision petit groupe situation 1 – CA 4^{ème}
16	Supervision petit groupe situation 1 – CA 4^{ème}
17	Supervision individuelle situation 1 – CA 4^{ème}
18	Transition situation 1 / Rassemblement – Classe – CA 4^{ème}
19	Explication collective + démonstration situation 2 – Classe – CA 4^{ème}
20	Supervision petit groupe - situation 2 – CA 4^{ème}
21	Supervision petit groupe - situation 2 – CA 4^{ème}
22	Supervision petit groupe - situation 2 – CA 4^{ème}
23	Supervision petit groupe - situation 3 – CA 4^{ème}
24	Supervision petit groupe - situation 3 – CA 4^{ème}
25	Supervision petit groupe - situation 3 – CA 4^{ème}
26	Transition rassemblement élèves – Classe – CA 4^{ème}
27	Bilan fin de séance – Classe – CA 4^{ème}
28	Rangement matériel fin de séance – Classe – CA 4^{ème}

MAT-INS, MAT-RAN, TRAJ, EXPL, SA, TRAN, BIL, APPEL, VEST, EXP-DEM, TRAN-
EAU → MC-VEST.air

ANNEXE 2 : Extrait du journal de bord d'Olivier

L3 EM - Semestre 6 (partie 1) - STAPS - UBP -

Date, heure, lieu	Aspects, évènements, moments, à lister dans la colonne ci-dessous :	Moment de la leçon / Type du problème	Questions, interrogations, que vous vous êtes posées ; impressions, sentiments, éprouvés...	Implications, changements de votre propre pratique, et/ou transformations futures envisagées
5/01/2011 09h45-12h15) Maison des sports	Boxe (Premières) : L'enseignant tuteur effectue l'échauffement avec ses élèves et ne voit pas que certains sont immobiles et amorphes puisqu'il ne peut pas porter son regard sur l'ensemble de la classe.	Echauffement	Cela m'a profondément troublé (j'étais mal à l'aise pour l'enseignant), ce n'était pas désagréable à vivre pour moi mais je ne pouvais m'empêcher de me mettre à la place de mon tuteur. Je pense que ce n'est pas une manière efficace pour mettre les élèves au travail. En est-il conscient ? Laisse-t-il les élèves statiques pour ne pas rentrer en conflit ?	Le positionnement de l'enseignant par rapport à la position de ses élèves et à la configuration de la salle semble très importante. Je m'attellerais à faire en sorte que je sois toujours capable de porter mon regard sur l'ensemble de la classe.
5/01/2011 13h30-16h25) Gymnase Génélon	Badminton (Troisièmes): Pour accéder au gymnase, il faut passer par le vestiaire des élèves alors que ces derniers sont entrain de se changer	Vestiaires	Je trouve cela bizarre, j'ai retenu ce moment car j'étais à la fois très étonné mais aussi un peu mal à l'aise par rapport à cette idée et cela m'a permis de travailler pendant toute la journée. Les élèves n'ont-ils pas le droit d'avoir un peu d'intimité ? Cela pose-t-il un problème légal si un enseignant femme passe dans le vestiaire homme ou inversement ?	Trouver les réponses à ma question en effectuant une recherche

<p>5/01/201</p> <p>13h30-6h25)</p> <p>gymnase</p> <p>énelon</p>	<p>Badminton (Troisième): Il n'y a pas de lignes de Badminton à l'intérieur du Gymnase</p>	<p>Matériel /infrastructure</p>	<p>Je considère ce moment comme étant marquant car il suscite beaucoup d'interrogations quand à la qualité de l'enseignement délivré. J'ai le sentiment que l'EPS ne fait pas l'objet d'un grand intérêt au vue de la qualité déplorable du gymnase dans lequel se déroule le cours. Difficulté pour enseigner aux élèves ? Problème du service...</p>	<p>Le matériel disponible et la qualité des infrastructures impliquent un possible besoin d'adaptation de la part de l'enseignant. Enseigner dans le privé c'est risquer de se contraindre à devoir adapter son enseignement à cause d'un manque de ressources matérielles.</p>
<p>5/01/201</p> <p>13h30-6h25)</p> <p>gymnase</p> <p>énelon</p>	<p>Accrospport (Troisièmes): Lorsque je circule dans les groupes, une élève me demande si je peux faire "pupitre" (tenir sa feuille pendant qu'elle réalise une figure collective avec ses camarades).</p>	<p>Guidage des élèves</p>	<p>J'ai vraiment eu l'impression d'être plus un ami proche qu'un enseignant. Je me suis senti un peu bête pendant un moment, voir même humilié et c'est justement à cause de cela que je retiens cet évènement parmi mes expériences marquantes (je l'ai mal vécu et mal digérer). Le rapport avec les élèves en tant que stagiaire doit-il être un rapport de type verticale ou horizontale (c'est-à-dire doit-ont imposer un climat autoritaire ou l'élèves n'a pas la parole, il écoute et il obéit ou doit t'on établir une ambiance de travail où l'enseignant est sur le même pied d'égalité que l'élève et où les idées apportées par ce dernier sont écoutées ? Le problème est surtout lié au peu de différence d'âge. Accepteront ils l'autorité de la part d'un jeune enseignant qui pourrait être leur frère...) Le fait d'avoir très peu de différence d'âge avec les élèves influe fortement sur cette difficulté de confrontation.</p>	<p>Tant que je ne suis pas officiellement enseignant d'EPS, je pense qu'il est préférable que j'adopte un rapport plutôt verticale avec les élèves mais tout en sachant redevenir stricte quand c'est nécessaire.</p>

ANNEXE 3 : Exemple de questionnaire papier rempli

Temps de la leçon	Déroulement temporel et durée de la séquence EX : Arrivée et accueil des élèves : 0' - 4' EX : Trajet : 4' - 15'	Confort (1)... à Inconfort (5) EX : Arrivée et accueil des élèves : 3 EX : Trajet : 1
Début de leçon		
Arrivée et accueil des élèves dans la cour, mise en rang et départ pour le gymnase	0' - 5'	3
Trajet Etablissement - gymnase	5' - 25'	5
Entrée des élèves dans le gymnase (ou dans la classe)	25' - 26'	1
Passage aux vestiaires pour mise en tenue	26' - 36'	1
Transition : passage de la sortie des vestiaires à la prise en main	36' - 37'	3
Appel	37' - 6'	2
L'installation du matériel	60' - 65'	2
Explication collective de la leçon du jour	37' - 40'	3
Transition : passage de la fin des explications de la leçon à la situation d'échauffement	40' - 41'	2
Echauffement		
Explication collective des consignes	41' - 42'	2
Transition : passage de la fin des explications à la mise en activité des élèves	42' - 44'	
Supervision de la pratique des élèves : observation, correction, guidage des élèves	44' - 54'	4
Transition : passage de la fin de l'échauffement au rassemblement des élèves	54' - 57'	2
Bilan collectif de l'échauffement		
Situation d'apprentissage N°1		
Explication collective des consignes	57' - 60'	4
Transition : passage de la fin des explications à la mise en activité des élèves	60' - 68'	2
Supervision de la pratique des élèves : observation, correction, guidage des élèves	68' - 78'	3
Transition : passage de la fin de la situation N°1 au rassemblement des élèves	78' - 79'	2
Bilan collectif de la situation N°1		
Situation d'apprentissage N°2		
Explication collective des consignes	79' - 81'	2
Transition : passage de la fin des explications à la mise en activité des élèves	81' - 83'	2
Supervision de la pratique des élèves : observation, correction, guidage des élèves	83' - 96'	4
Transition : passage de la fin de la situation N°2 au rassemblement des élèves		
Bilan collectif de la situation N°2		
Situation d'apprentissage N°3		
Explication collective des consignes		
Transition : passage de la fin des explications à la mise en activité des élèves		
Supervision de la pratique des élèves : observation, correction, guidage des élèves		
Transition : passage de la fin de la situation N°3 au rassemblement des élèves		
Bilan collectif de la situation N°3		
Fin de leçon		
Retour au calme		
Bilan de leçon		
Rangement du matériel	96' - 102'	2
Passage aux vestiaires pour rhabillage	102' - 110'	1
Trajet gymnase - établissement	110' - 120'	1

ANNEXE 4 : Moyenne des ressentis confort/inconfort des étudiants du groupe

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
1	Alexandre	Maeva	Manon	Grégory	Jordan	Mathieu	Martin	Olivier	Benjamin	Yannick	Léa	Amélie	Florian	Maxence	Barthélémy		
2	Arrivée et acc	1	5	4	1	1	4	3	3	5	3	3	2	4	2	1	2,8
3	Trajet	1	1	1	1	5	1	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1,46666667
4	Entrée dans le	1	1	1	2	4	4	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1,6
5	Passage au ve	4	1	1	1	4	4	3	2	1	1	2	3	5	2	1	1,33333333
6	Transition ves	3	3	2	1	3	4	1	2	2	2	2	2	3	2	1	2,2
7	Appel	4	3	3	1	2	3	3	4	5	5	4	3	3	4	4	3,4
8	Installation m	2	1	1	2	1	1	1	2	4	1	3	2	3	3	2	1,93333333
9	Explication co	3	5	4	2	3	4	3	4	4	2	3	2	2	1	2	1,93333333
10	Transition exp	1	1	1	1	4	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	1,6
11	Explication co	4	5	3	1	2	2	4	3	3	3	1	1	3	1	4	1,66666667
12	Transition exp	2	3	1	1	3	2	2	4	2	1	2	1	3	1	3	1,06666667
13	Supervision di	3	4	3	1	4	2	3	4	1	2	2	2	2	1	2	2,4
14	Transition fin	1	1	4	1	3	2	1	3	1	2	1	1	1	1	1	1,6
15	Bilan collectif	1	4	3	1	3	4	3	1	1	2	1	3	2	1	2	1,13333333
16	Explication co	4	5	4	3	3	2	2	2	3	1	3	2	2	1	4	1,73333333
17	Transition exp	1	1	3	3	4	1	1	4	2	1	1	1	2	1	3	1,93333333
18	Supervision di	1	3	3	4	4	1	1	4	1	2	2	1	1	2	2	1,13333333
19	Transition fin	1	1	2	4	3	2	1	4	1	1	3	1	1	1	1	1,8
20	Bilan collectif	1	4	3	3	3	3	2	4	1	4	1	1	3	4	2	2,6
21	Explication co	3	4	3	3	3	3	2	3	4	1	2	4	1	3	3	2,8
22	Transition exp	1	1	3	2	3	3	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1,6
23	Supervision di	1	3	2	1	3	1	1	4	2	2	2	2	3	1	3	1,06666667
24	Transition fin	1	1	2	1	4	1	1	1	1	1	3	1	1	1	2	1,46666667
25	Bilan collectif	3	4	3	3	3	4	1	5	4	3	1	2	4	2	1	1,86666667
26	Explication co	3	4	4	4	3	2	1	3	2	1	1	2	4	5	3	2,8
27	Transition exp	4	1	1	1	1	1	1	3	1	1	2	2	2	1	3	1,66666667
28	Supervision di	5	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1	1	1	2	1	1,8
29	Transition fin	3	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	2	1	2	1,53333333
30	Bilan collectif	4	4	3	2	3	3		5	4	1	3	1	3	1	2	2,69230769
31	Retour au cair	2	2	1	2	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	3	1,53333333
32	Bilan de leçon	5	4	2	2	1	3	4	2	5	1	3	1	5	1	3	2,8
33	Rangement di	2	1	1	2	2	3	1	2	1	4	3	2	2	1	1	1,86666667
34	Passage aux v	3	1	1	1	3	4	2	2	1	1	2	1	2	1	2	1,8
35	Sortie (et traje	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	2	3	2	2	1,35714286

Activité arts du cirque. Durée de l'EAC 58'

C = chercheur

M = Benjamin

[Valentine] = verbalisation issues de la vidéo visionnée

C: Donc par rapport à cette classe-là donc c'était quelle classe et quel niveau là.

M: Euh classe de 3e ils sont au niveau, c'est leur première euh, pfff c'est la première fois qu'ils sont confrontés à l'activité euh. Donc j'avais prévu la séance avec mon professeur de référence, alors que finalement il a été malade. Donc du coup je suis arrivé là j'étais tout seul, je l'ai appris quand je suis arrivé, donc j'étais un petit peu stressé, donc avant on a dû se débrouiller pour avoir les clefs, voilà des choses comme ça. Donc je prends la classe en main, ils sont dans la cour dispersés, donc après je vais... je reconnais quelques têtes parce que je les aient déjà vu une ou deux fois, donc je demande à certain de prévenir quand toutes la classe sera là. Et euh, et donc je les envoie au vestiaire, le vestiaire qui est juste à côté, donc c'est ça en fait, il se situe dans le collège. Et euh le vestiaire est quasiment collé, donc ils sont indépendants au niveau du vestiaire et ils arrivent là au bout de dix minutes un peu comme ils veulent. Donc là c'est encore un moment qui me..., enfin, ça me permet, c'est un moment qui me permet de me préparer, d'installer la caméra pour filmer et en même de préparer le matériel et en même temps c'est un moment qui me gêne un peu parce qu'ils sont libres, sans surveillance dans le vestiaire. Et euh en fait ils vont à la vitesse qu'ils veulent et ça ça me gêne. Donc je me sens un peu bloqué parce que je suis en train d'installer le matériel mais je, enfin je peux pas trop les voir, enfin je peux aller les voir mais bon ça m'oblige à faire des allés et retour en permanence. Donc là les premières arrivées. [déclenche la vidéo]

[M: on prend les affaires]

[C arrête la vidéo]

C: Et donc juste là on est à quel moment de la journée ?

M: Euh première heure, on a eu deux heures, sur un créneau de huit heures/dix heures. Alors maintenant je les ai qu'une heure.

C: D'accord.

M: Et ils doivent partir sur un autre cours mais finalement on a un programme de cours qui a changé, donc je les ai gardés deux heures ce jour là.

C: D'accord donc vous avez eux deux heures au lieu d'une.

M: Voilà.

C: Et par rapport à ça, ça te... ?

M: Eh bah justement au départ j'ai prévu deux heures, on me dit au début de la journée que je passe sur une heure donc bon bah je coupe un peu ma séance mais ça ça me gênait pas trop. Et finalement c'est le surveillant qui vient m'annoncer qu'on repasse sur deux heures.

C: D'accord, donc c'est pendant le cours de la séance que...

M: Ouais...

C: D'accord. [déclenche la vidéo]

[M: On prend toutes ses affaires. [bruits]]

M: Là en fait je viens de préparer l'appel, c'est le moment où je suis un peu. C'est vraiment un truc qui, pour moi, détermine la suite de la séance. Et euh donc je suis, donc je connais pas les prénoms donc euh ça va être, moi je vais partir sur une base très formelle, ça va être nom prénom

dans l'ordre. Là je prends le cahier de texte, je me suis rendu compte à ce moment-là que j'avais oublié mon stylo pour écrire au tableau alors je voulais faire une présentation, j'étais sur le thème de l'énergie, dans la séance, je voulais prendre mon stylo pour faire une présentation au tableau sauf que je l'ai pas. Donc là je recommences, je suis en train de réfléchir sur qu'est-ce que je vais leur dire **dire... et je commence à paniquer** (...), enfin j'aurais bien aimé avoir un visuel, là je suis en train de réfléchir à la séquence. [relance la vidéo]

[M: Ce que vous allez faire vous vous asseyez tranquillement devant.]

M: Parce que...c'est, voilà c'est à que je suis seul...

C: Et là sur ce moment-là qu'est-ce qui... qu'est-ce qui fait que tu sois stressé? Bon t'as le fait que t'as oublié. Mais après tu m'as dit ouais, bah ça me gêne que il mette du temps à sortir et tout. C'est par rapport au fait que...

M: C'est que j'aimerais bien que ça commence vite, qu'ils cherchent pas à..., qu'ils fassent pas de bazar, parce que y a des problèmes souvent dans les vestiaires y a des problèmes de vols, y a des choses comme ça. Donc déjà j'ai pas les clefs donc je ne peux pas gérer les vestiaires donc je leur demande d'aller poser leurs affaires. Il faut que l'info elle passe à tout le monde, qu'ils ramènent les affaires. Donc y en a qui sont obligés de faire des allers et retours. Euh je suis gêné aussi parce que j'ai pas envi voilà qu'ils arrivent trop tard. Donc euh, enfin c'est plein de petites choses en fait, comment est-ce qu'après je vais faire mon installation ? A qui je vais m'adresser, enfin c'est juste l'organisation, c'est plutôt mon organisation en fait pour donner mes cours, après faire toute la séance ça ça me gêne pas, à la limite quand ils sont bien dans ce que je leur propose....

C: C'est l'arrivée, ce qui t'embête là c'est d'arriver à organiser tout seul

M: Ouais voilà c'est ça, c'est-à-dire comment est-ce que ça va les.. est-ce que s'ils jouent pendant deux heures est-ce que je vais être capable d'aller les chercher pour euh... donc ça c'est surtout ça quoi.... Là je découvre le cahier de texte, donc euh, enfin je l'ai déjà vu un peu auparavant mais c'est la première fois que je l'utilise donc il faut je vois, enfin comment ça s'organise euh...des choses comme ça.

C: Et là qu'est-ce qui te gênes par rapport au fait que tu l'ai le matin, tu te dis bah je peux pas aller le chercher parce que ça me fait faire des allers et retours mais en fait pour l'instant y a personne devant la salle, t'as pas trop..., enfin je le vois pas mais t'as pas trop de matériel à installer

M: Hum, alors le matériel il se situe à peu près par là [pointe] enfin dans la salle. Voilà, euh j'ai sorti un petit peu ce qu'il me fallait, enfin je l'ai mis dans un endroit pour savoir où aller chercher. Bah en fait je voulais pas laisser la salle sans surveillance. Je voulais pas être en train de faire des allers et retours surtout si... je voulais que ça se passe comme si mon prof était là quoi.

C: Parce que habituellement le prof attend dans la salle et les élèves viennent, c'est ça?

M: Ouais. Donc euh, enfin peut être donner une consigne, deux minutes pour se préparer et euh, bon il...et puis voilà en principe ils sont dynamisés par les consignes, là j'ai j'ai juste à dire de ramener les affaires ici.

C: D'accord t'as pas posé de contrat temporel.

M: Non je leur ai juste dit de se dépêcher sans mettre de contraintes temporelles.

C: D'accord. Voilà. [relance la vidéo]

[M: Tu te changes, tu prends tes affaires et tout.]

[C arrête la vidéo]

C: Alors les élèves qui arrivent en retard sont tout le temps acceptés ou...

M: Alors ils ont un carnet de liaison dans lequel si jamais ils sont vraiment en retard ils remplissent des choses qu'ils remplissent à la Vie Scolaire où ils viennent me faire part du motif du retard, voilà. Après pff là c'est, enfin là concrètement ils viennent vers moi, ils m'en parlent et puis je les envoie au vestiaire.

C: D'accord.

M: Voilà.

[C relance la vidéo]

M: Les autorisations, si vous avez les autorisations...]

[C arrête la vidéo]

C: Donc là quand les élèves rentrent dans la salle euh qu'est-ce qu'ils doivent faire? et pour qui?

M: Euh pas de consignes particulières pour l'instant...

C: D'accord.

M: ... je suis plus en train de me préparer moi que les cadrer eux.

C: Donc là il faut rentrer et être calme ?

M: Ils font..., ouais ils font un peu leur vie. Euh là moi je me cherche un stylo, je viens de trouver la liste des élèves et je me prépare quoi.

C: Ok. [relance la vidéo]

[M arrête la vidéo]

M: Y a juste je récupère les autorisations de filmer, je peux encore aller en classe en distribuer, je vais faire un mot aux parents, y en a quelques une que je dois flouter, enfin que j'aurais du flouter mais bon vu que j'ai pas montré la vidéo, je l'ai pas fait, que je dois flouter, qui n'ont pas les autorisations. Voilà, donc c'est des choses que je gère

[M redémarre la vidéo]

M: Je suis complètement à la masse, d'habitude j'ai les stylos pour écrire, enfin voilà j'ai tout et là euh je sais pas pourquoi, j'oublie, je suis tellement moins sûr en fait qu'en fait j'oublie tout, j'en oublie la moitié en salle des profs.

C: Donc là c'était lié à quoi en fait.

M: Bah en fait je suis tout seul en fait, bah je suis content parce que je suis en autonomie, ça va être sympa, je vais pouvoir faire mes preuves mais là en fait je suis totalement libre donc j'ai pas un cadre, enfin quelqu'un qui pourrait intervenir en cas de problème tu vois. Moi je suis là si y a un élève qui me dit non... c'est surtout ça en fait qui me stress je crois c'est que si un élève me dit non j'ai pas ressource, je peux pas l'envoyer en permanence, je vais pas le coller. Enfin j'ai pas vraiment le pouvoir en fait, donc c'est...

C: Parce que donc là t'es seul avec la classe, l'enseignant référent est pas là.

M: Hum.

C: Et donc là, ce qui te pose problème c'est, si y a une difficulté avec un élève comment tu vas pouvoir la gérer.

M: Voilà et est-ce que je vais pouvoir les intéresser...

C: D'accord et donc du coup par rapport à d'habitude t'as oublié toute une partie de ton matériel.

M: Voilà, c'est ça, enfin je suis dispersé donc j'ai pas pensé à tout. Enfin, j'ai pas la séance sur le papier et donc euh bah finalement je vais voir un truc et puis je le prends pas. Même sur mon programme je prends pas de support et mais.... enfin je le prends pas constamment voilà moi je fais ma séance.

C: D'accord.

[M redémarre la vidéo]

[M: D'accord euh tu vas t'asseoir. Merci]

[C arrête la vidéo]

C: Donc là tu continues de récupérer les formulaires d'autorisation, les élèves sont... une grande partie est rentrée dans la salle, alors à ce moment qu'est-ce qui te préoccupe? Qu'est-ce que tu veux faire là?

M: Euh, moi...j'attends

C: Hum.

M: Voilà, donc euh...il y en qui amènent encore leurs affaires...d'autres sont assis donc c'est un peu dur de gérr...d'aller dans les vestiaires...des choses comme ça. Et euh voilà, donc je me prépare pour mon appel...

C: Et là tu portes ton attention sur... ? Quoi en fait en particulier.

M: Euh les autorisations et ceux qui arrivent, enfin le flux en fait.

C: De ceux qui sont au vestiaire?

M: Oui.

C: Et pour l'instant les autres tu te préoccupes pas du tout.

M: Alors non, ils existent pas, enfin c'est... enfin pas important pour moi enfin comme ça, tout de suite. Y a la tête du footballeur qui saute avec les autres...ensemble mais ça, ça m'a tout de suite interpellé... je les reprends.

C: D'accord. Donc par exemple toute à l'heure t'as vu un qui glissait, qui t'appelait...

M: Ca existe pas pour moi à ce moment-là.

C: D'accord.

M: Parce que je suis concentré sur ceux qui arrivent et sur le fait qu'ils aient les autorisations, en fait pour l'instant c'est un moment où j'aime pas, où j'ai pas vraiment le contrôle. Donc ça m'énerve...

C: Et du coup en fait, là on voit que les élèves arrivent progressivement et on sent le volume sonore augmenter progressivement, puisque les élèves commencent à être tous là à se déplacer, c'est quelque chose que tu perçois ou à ce moment-là... ?

M: Bah tout de suite ça me dérange pas. Après euh je vais peut être pas leur donner de consignes tant que je me suis pas présenté et que... enfin que j'ai pas trop revu ma séance, c'est pour ça que je les laisse tranquilles, mais c'est pas, c'est pas un choix volontaire, enfin c'est quelque chose qui s'est fait comme ça. Pour moi ils existaient pas trop, enfin je savais qu'ils étaient là.

C: Donc toi c'est le moment où il faut qu'ils sortent vite des vestiaires, qu'ils sortent les affaires et après tu vas pouvoir commencer quelque chose.

M: Oui. Voilà.

[C redémarre la vidéo]

[M arrête la vidéo]

M: Mine de rien là on est quand même à quatre minutes quarante-et-un et je... quatre minutes quarante-et-un depuis que j'ai lancé la caméra donc en gros j'arrive dans la salle, j'ai le temps de poser mes affaires, enfin de me changer, poser mes chaussures, poser le matériel...ça fait quand même un petit moment qu'ils sont au vestiaire. Bon...

C: Et, à ce moment-là tu te rends compte du temps là qui défile ou...

M: Bah j'y pense un peu oui parce que je suis toujours tourné vers la sortie voir rentrer, sortir, pour voir s'ils arrivent. Je regarde...les... les autorisations mais je me sens un petit peu impuissant. Et j'hésites à faire des allers et retours parce qu'ils sont dans la salle, j'aime bien qu'il y ai cette présence et euh, enfin j'ai pas envi de les laisser...enfin montrer une petite preuve de faiblesse en zigzagant de partout.

C: Parce que le fait de les laisser là pour toi ça te déranges d'aller chercher les derniers au vestiaire ?

M: Bah là tout de suite ouais comme je suis dans la salle comme je suis un peu responsable de la salle, d'être là avec eux, enfin pour moi ça m'embêtes.

C: Donc t'es dans l'attente des derniers qui y arrivent.

[C lance la vidéo]

[M: On vient s'asseoir...]

[C arrête la vidéo]

C: Donc là on est à cinq minutes à peu près, tu demandes aux élèves devenir s'asseoir. Euh... pourquoi à ce moment-là ? Tu sais ? T'as vérifié que tout le monde était là ou c'est... ? Qu'est-ce qui fait qu'à ce moment-là tu décides d'attaquer.

M: Alors y a qui arrive par euh, par l'entrée et puis j'ai l'impression d'avoir la majorité, enfin j'ai déjà un bon groupe donc euh, bah je me suis dis bon bah voilà, on a assez attendu, on va essayer de commencer les choses, même s'il doit y en avoir deux qui manquent, je pense qu'ils sont capable de me répondre, ils sont capables de...là, parce qu'en même temps... Enfin ça me gêne pas, mais là il faut commencer alors là pour l'appel, c'est la confiance en fait que j'ai en eux, de me dire bah voilà lui il est absent, lui il est pas absent, lui il est au vestiaire. Enfin moi tout de suite j'ai pas vraiment le choix de les croire...mais euh voilà finalement je me dis ça sera plus simple. C'est quand je débute que je me dit que j'ai pas le choix...enfin de leur faire confiance tout de suite comme ça... [hausse les épaules] et ouais parce que je dois commencer ça fait...

C: Et donc là pour organiser l'appel comment tu t'y prends? C'est-à-dire que t'as demandé aux élèves de s'approcher, comme ça.

M: Ouais, je leur demande de s'approcher, de se mettre en face du tableau. Euh pour les avoir pas trop loin de moi et pour pouvoir voir tout le monde.

C: Et le tableau c'est celui-ci [pointe]

M: Ouais que je voulais utiliser, sauf que j'ai pas mon stylo et il servira juste de point de repère par rapport à la classe

C: D'accord. Donc tu leur demandes de se placer face au tableau, là pour l'instant tu leur as juste demandé de s'approcher.

M: Ouais c'est ça ils, enfin ils doivent s'approcher face au tableau je pense que... je sais pas si je leur demande de s'asseoir ou pas. Enfin ils se mettent comme ils veulent, par affinités ça je...gère pas

C: D'accord.

M: J'ai pas de consignes particulières c'est juste s'approcher.

C: D'accord. [lance la vidéo]

[M: Tout le monde est arrivé y a personne au vestiaire?

[M: ... une fille de préférence. Merci. Donc on va commencer l'appel.]

[C arrête la vidéo]

C: Donc du coup effectivement apparemment il en manque mais tu sais pas lesquels.

M: Non je sais pas

C: Pour pas perdre de temps tu demandes aux élèves ? Et à ce moment-là...

M: Je me rends compte qu'il y en a encore qui sorte des vestiaires...donc euh

C: Et comment tu vis ce moment-là?

M: Eh bah, enfin pour moi le seul moyen c'est d'envoyer une élève, enfin c'est c'est ce qui me gêne en fait c'est que j'attends et une élèves pars seule...

C: D'accord et ça te gênes parce que les autres sont... ?

M: Parce qu'ils peuvent faire ce qu'ils veulent en gros et j'ai aucune emprise sur eux quoi.

C: D'accord. Et donc par rapport aussi à ton déroulement de cours, ça te, ça te contrarie, ça te gênes.

M: Ouais ça me contrarie...j'aimerais commencer, enfin ...vite et pas perdre mon temps pour pouvoir faire quelque chose de conséquent.

C: Voilà. Tu débutes ton appel.

[M fait l'appel]

[M: Mathieu]

[M arrête la vidéo]

M: C'est à ce moment-là qu'ils me disent vestiaire moi je considère que non... Donc euh y en a un qui peut très bien être en train de zigzaguer dans le collège donc c'est là que après avoir visionné...

C: Donc comment ça se passe? Les vestiaires sont... ?

M: Les vestiaires sont collés quasiment.

C: Donc une fois que les élèves sont rentrés dans la salle euh, n'importe qui de l'extérieur peut rentrer c'est ça?

M: De l'extérieur?

C: C'est-à-dire que l'entrée de la salle se fait par où pour accéder au vestiaire?

M: ah en fait euh c'est un bloc en fait y a la salle qui est ici [mime] et les vestiaires sont séparés, ils sont là. Les vestiaires sont indépendants.

C: D'accord.

M: Voilà. [lance la vidéo]

[M: Alexandrine]

[M: Juliette]

[C arrête la vidéo]

C: Là il y a des réactions...

M: Bah je l'appelle et en fait c'est elle qui comme si elle avait pas entendu... Elle sait très bien que je l'ai appelé et donc voilà...c'est compliqué déjà

C: D'accord.

[C relance la vidéo.]

[E: Elle est dans les vestiaires.]

[M: Absent.]

[M arrête la vidéo]

M: Alors là Joris il est présent en fait donc je sais pas pourquoi ils me disent absent, alors soit ils le savent pas, soit ils se moquent de moi... Mais finalement il arrive, il arrive juste après. Et là c'est, enfin c'est pas leur faute mais ça montre bien qu'ils disent absent alors que pas de problème quoi, moi je coche.

C: D'accord.

M: Je suis tellement dans l'idée que on va bien se débrouiller, que je leur fait confiance...

C: D'accord et ce moment d'appel là...

C: Donc dans là en fait la forme que tu as actuellement pour toi c'est pas satisfaisant?

M: Alors euh c'est très, enfin je trouve ça très formel, je suis parti là-dessus parce que, enfin je pars un peu là-dessus à cause de nos représentations,.. Le premier jour, enfin ouais c'est un petit peu comme ça puisqu'on se connaît pas. Euh j'aurais bien aimé être sur un type d'appel, par exemple je compte les élèves et j'identifie celui qui est pas là, enfin par exemple mais ça implique d'avoir plus confiance en eux. Alors là quelque part j'ai confiance en eux parce que j'ai pas le choix mais euh... j'ai pas... toute suite j'avais que cette forme-là dans la tête, c'est pour ça que je me suis lancé là-dedans, parce qu'il y avait pas le choix...

C: D'accord.

M: Mais euh voilà, j'aurais bien aimé euh, j'aurais bien aimé faire quelque chose d'autre, enfin quand je me vois j'ai envi de faire quelque chose d'autre. Et par exemple euh faire passer un élève avec le cahier de texte pour faire l'appel, ça ça m'aurait été intéressant, mais c'est peut être pas très courant dans cet établissement...

C: Le faire faire, si si. Le faire faire par un élève.

M: Ouais et si j'avais, parce que j'en ai une là qui avec un, enfin un comportement déviant en fait c'est un petit peu la rigolote de la classe. Elle est connue en fait...elle est toujours en dérive par rapport à la classe, enfin pfff elle est un peu dans le conflit ou dans les blagues, elle est jamais vraiment dans l'activité. Et du coup cette élève j'aurais bien aimé l'impliquer par l'appel pour justement essayer de casser ce rôle dans la classe où elle est l'élève qui fait rigoler, la responsabiliser un petit peu et lui montrer que voilà...c'est quelqu'un qui est capable de faire, enfin de remplir une mission pour moi et justement enfin l'aider à sortir de ce rôle quoi

C: D'accord et euh au-delà de cet aspect là par rapport à cette élève là euh t'as, t'as envisagé ou t'envisageais cette forme d'appel pour d'autres raisons?

M: Euh pour d'autres raisons? Euh le fait de donner le cahier?

C: Ouais de le faire faire à un élève.

M: Parce que ça me gêne en fait, bah justement on arrive, on connaît pas du tout la prononciation des prénoms et des noms et donc quand on se rate ça fait rigoler et... bah voilà parce que moi si j'étais dans la même situation bah y a quasiment autant de chances qu'ils se plantent et je serai le premier à rire. Enfin je pourrais rire et leur montrer ce que c'est. Donc j'aimerais bien en fait les faire passer à tour de rôle, enfin ça c'est des idées que j'ai, ça se réalisera peut être jamais. Les faire passer à tour de rôle pour qu'ils comprennent qu'est-ce que c'est que ce moment. Ouais quitte à... pfff à me moquer un peu d'eux pour les sensibiliser un peu pour qu'ils comprennent ce que c'est.

C: Est-ce que ce moment de l'appel, ce problème là il se pose à ce moment-là du stage parce que t'es tout seul avec la classe mais quand t'aura une classe en main il va se poser aussi puisque il va y avoir le début d'année et obligatoirement tu connais pas les élèves et obligatoirement il va falloir faire des temps d'appel, avant d'envisager d'autres formes d'appel.

B : Oui... j'aimerais bien en fait prendre moins de temps, être beaucoup plus rapide, par exemple prendre une classe, les mettre en rang, compter, identifier l'élève qui est pas là. Enfin pour moi ça serait vraiment ça... ce que je recherche.

C: D'accord. Donc par exemple les mettre en rang et voir qui est absent.

M: voilà tout le monde qui est là. Et par rapport à ce que les autres profs ont mis comme absents, comparer...

C: D'accord, mais après si tu les comptes et que tu demandes qui est absent on revient sur ce que tu disais toute à l'heure. C'est-à-dire qu'il faut que t'ai confiance en eux.

M: Il faut que j'ai confiance en eux, c'est pas quelque chose que je ferais au départ. Donc c'est vrai que je partirai peut être par exemple sur je retournerais peut être sur le système d'appel au tout début. Mais j'aime pas, c'est vraiment quelque chose... c'est austère et pour moi c'est plus un moment de convivialité où, enfin j'aimerais bien m'asseoir au milieu d'eux et puis euh... enfin un truc comme mon tuteur enfin et par exemple ce qu'il a fait la semaine dernière en ping-pong, enfin prendre des nouvelles, des choses comme ça.

C: Ce type de fonctionnement dont tu parles, en fait t'as rien qui t'interdit de le faire. Puisque...

M: Là tout de suite non.

C: Au départ, mais même pas au départ, c'est-à-dire que quand tu attends que les élèves arrivent progressivement... bah si tu veux t'aurais pris cinq minutes où on pourrait très bien imaginer que tu leur demandes de s'asseoir et que tu puisses t'asseoir avec eux avant de pouvoir faire l'appel.

M: Hum, sur le coup j'y ai pas pensé. J'étais dans mon... je sors tout ce qu'il faut, je prépare les trucs, récupérer les autorisations...

C: D'accord. [déclenche la vidéo]

[M: Valentin T. rires]

[C arrête la vidéo]

M: Donc là (...) là c'est à ce moment-là je suis vraiment... c'est exactement ce que je ne voulais pas faire et à force de tenir mon cahier en fait j'ai mis mon pouce sur le E,... Et euh c'est exactement ce que je voulais éviter, des rires à cause de ça, je me suis trompé c'est Valentine. Donc euh voilà. Là j'essaye de, enfin j'essaye de me rattraper en parlant...

C: Et pourquoi ça te gêne en fait au départ les élèves rien parce que voilà t'as fais une erreur. Ils en font aussi...

M: Ouais mais c'est dans le début de cours, j'aimerais qu'il y ait une sorte de... enfin une autorité. J'aimerais essayer, pas de m'imposer mais voilà de créer un climat de distance par rapport à eux, d'autorité enfin de compétence. Euh être capable de faire l'appel par exemple sans se tromper c'est une compétence, c'est le fait de... enfin de réussir cet exercice et de montrer voilà qu'on est à l'aise dès le départ. Ça, ça aiderait à créer cette autorité que je recherche.

C: D'accord, ça serait le fait d'arriver à avoir un appel qui se déroule bien entre guillemets, où les élèves ne rigolent pas, où t'arrives rapidement à voir qui est présent et absent. Pour toi voilà ça correspond à une compétence professionnelle pour bien enseigner en EPS.

M: Ouais.

C: D'accord.

M: Et justement pour m'imposer, bah en tant que professeur à ce moment-là quoi, d'essayer de sortir du stagiaire qui débute complètement qui se laisse facilement avoir...

C: Et, par rapport à ça tu dis c'est des moments où tu veux poser un cadre pour poser ton autorité mais euh, on voit que, quand tu appelles les élèves au fur et à mesure on entend du bruit, ils discutent, c'est quelque chose qui te gênes? Ou que tu perçois pas sur le moment ?

M: Là tout de suite je le perçois pas, je le perçois pas, enfin je les entends mais ça ne... pour moi ça me donne pas de sens, ça, ce que je veux, je suis concentré sur ma prononciation.

C: D'accord.

M: Du coup le reste... existe pas

C: D'accord, parce que on a des collègues des fois : il faut pas qu'il y ait pas de bruits, ça bouge pas ni rien...

M: Alors ça, enfin c'est peut être assez personnel mais j'ai une tendance à éviter en fait. D'aller casser la séance dans le sens où euh... je veux pas, je veux pas briser leur activité en intervenant sur quelqu'un. Euh parce qu'il a fait quelque chose, enfin tant que le cours se tient, tant que ça tient, j'aimerais bien, enfin pas venir casser en fait ce qu'ils font... en disant voilà t'as fait du bruit. Si c'est pas énorme si... si, pour l'instant ils discutent, mais bon enfin.

C: Donc là dans l'activité qu'il peut y avoir des élèves qui parlent, c'est pas quelque chose qui te dérange dans ce que tu vas faire.

M: Pas spécialement.

C: Et toi t'es vraiment centré sur euh... arriver à bien faire l'appel, à bien faire la prononciation.

M: Hum.

C: D'accord. Et là on voit que tu coupes tout le monde parce que t'as des élèves qui arrivent. Donc là c'est pareil ça... ça perturbe ton appel? Ca te gênes?

M: Eh bah pas spécialement justement, c'est-à-dire, enfin ça vient presque me sauver dans le sens où je détournes leur attention sur ceux qui arrivent. Et euh... bah je vais poser une question à une des deux en rapport avec le cours. Et justement ça me permet de ne pas rester tétanisé en face de... C'est un peu...

C: T'as une bouée de sauvetage à ce moment-là.

M: Peut être, enfin moi ça m'aide...

C: D'accord.

M: Voilà.

[C redémarre la vidéo]

[M: T'as, c'est bon t'as des affaires de sport?]

[C arrête la vidéo]

C: Donc là t'as finis ton appel.

M: Hum.

C: Et donc... ta préoccupation c'est de passer sur quoi?

M: La présentation du cours.

C: D'accord. [relance la vidéo]

[M: donc euh les règles vous pouvez me tutoyer.]

[M arrête la vidéo]

M: Alors là c'est vraiment un instant où je me déteste.

C: Ouais.

M: Euh, je leur donne des règles, je leur propose même de me tutoyer, alors la distance que j'avais essayé de créer à l'appel, qui était pas importante, là je l'ai explosée. Enfin maintenant

que je me vois, je trouve ça... je pense pas que c'était une bonne idée, bon j'ai essayé, je réfléchissais en même temps que j'ai tenté les choses euh... les 3e ça, tutoyer je pense pas que ça soit la bonne solution, enfin ici en en tout cas je pense que ça a pas marché, que ça pouvait pas marcher. Enfin donc là, je pose des règles et en même temps je les refuse dans ma tête.

C: Et c'est avec Benoit que tu les avais... ?

M: Non.

C: ... anticipées? A ce moment-là tu te décides de poser des règles?

M: Ouais mais voilà. Je voulais poser un petit cadre avec quelques trucs à respecter. Je voulais pas faire, je voulais pas leur faire un discours éloquent pour leur dire bah voilà, ça serait bien de faire des choses comme ça, comme ça...

C: Et qu'est-ce qui fait qu'à ce moment-là bah sur le coup tu décides de mettre des règles, alors qu'a priori tu l'avais pas anticipé?

M: Eh ben... je me dis que si je dois montrer que je suis le prof....quoi...c'est le moment.

C: D'accord.

M: Bon après j'aurai peut être dû le faire après, maintenant qu'ils sont tous là, qu'ils sont assis, qu'ils sont à peu près à l'écoute. Enfin grâce à l'appel ils sont à peu près à l'écoute, donc c'est le moment de me présenter, de présenter le cours et c'est, de créer un truc bien.

C: Et parce que, est-ce qu'à ce moment-là du cours y a des choses qui t'ont gêné ou où tu te dis bon là faut que pose des règles parce que ça va pas aller?

M: Non pas spécialement, ils ont parlé mais ça m'a spécialement gêné tout de suite. Non c'est plus par anticipation par rapport à ce qui peut arriver...

C: D'accord, parce qu'a priori dans le cours avec l'enseignant référent, y a pas de soucis... ?

M: Oui mais vu qu'il est pas là et que moi je suis, j'ai le rôle du stagiaire, donc du nouveau euh je pense qu'il faut, enfin moi à ce moment-là je pense qu'il faut en parler, faut... bah voilà ça sera important d'être autoritaire. J'aimerais bien, et que ça soit pas appliqué, j'aimerais bien qu'il y ait un petit peu d'orde.

C: Et par rapport au tutoiement t'avais fait le... ?

M: J'avais hésité et sur le coup j'ai fait le choix de tutoyer pour être proche, quitte à faire un cours ensemble autant créer des liens, un climat agréable... Sauf que pour moi ça marche pas.

C: D'accord, donc euh, ça serait à refaire tu utiliserais pas ça?

M: Non, euh ça serait à refaire euh... enfin je sais pas parce que j'ai lu des trucs sur l'autorité et justement ils parler de négocier en fait les règles euh avec les élèves dans le sens où d'une discussion. Par exemple leur poser la question comment vous aimeriez être traités? Comment moi est-ce que je voudrais être traité? Et en discuter pour créer justement un petit lien. Et je me demande si j'essayerai pas comme ça, enfin pfff... ça change en permanence quoi quand même. Je me dis que parler de ça, quelque part c'est indiscret parce que pour certains l'autorité c'est naturel. Moi en parler c'est peut être parce que j'ai un manque de soutien ou peut être qu'ils vont l'identifier comme un de mes points faibles, donc je sais pas. Je, ça change en permanence, je change en permanence d'avis. Mais j'aimerais bien discuter, enfin j'avais essayé de discuter un peu avec eux pour leur demander comment ils aimeraient être traités. Et justement créer un lien.

C: Et donc à ce moment-là tu leur dis bon vous pouvez me tutoyer mais finalement tu te dis ah non ça va pas.

M: Ca va pas je me dis que..

C: Mais qu'est-ce qui te fait dire qu'à ce moment-là ça va pas?

M: Euh bah c'est dans le feeling de la séance je le vois. Ils sont... à un moment je leur dis ce terme et aucun réagis. Enfin ils sont partis...., enfin pour moi j'ai trop essayé d'être copain.

C: Parce que, à ce moment-là quand tu leur dis vous pouvez me tutoyer. Ils sont assis, a priori, tous les visages sont tournés vers toi, donc t'as les vingt-quatre qui t'écoutent. Donc on peut pas dire qu'on voit des questions...

M: Bah là tout de suite non. Non, mais euh, enfin je trouve que ça a pas marché.

C: A ce moment-là tu sens que ça a pas marché.

M: Euh... je suis trop proche d'eux. Enfin je voulais essayer de créer la distance et je me rends compte que je suis trop proche d'eux. Donc là tout de suite j'ai pas de preuve que ça a pas marché, peut être que ça a marché, mais je le regrette quelque part.

C: Faire l'appel ça veut pas dire que tu sois proche d'eux. T'as fais l'appel.

M: Oui.

C: Y a pas eu de relations d'altercations qui auraient pu te faire dire que... c'est une situation où là t'es face à tous les élèves et est-ce que c'est un moment où t'es à l'aise, où t'as pas été à l'aise.

M: Euh... pfff... là je suis, enfin dans mon discours, en même temps je l'ai pas construit donc je suis un peu déçu.

C: Tu l'avais pas envisagé comme ça en fait? Le fait que t'es pas eu ton stylo ça a perturbé le déroulement que tu avais envisagé?

M: Ah mais c'est sûr c'est mon artefact, mon truc pour absorber mon stress je le manipule, mon stress je me le sors par les mains principe, le fait d'avoir un stylo je suis content de l'avoir, c'est...

C: Donc en fait peut être le fait que t'as oublié ton stylo, que t'ai pas prévu les règles là c'est que... ton cours ce déroule pas comme c'était prévu.

M: Peut être.

C: T'avais prévu de tout mettre en tableau, peut être tu l'as pas envisagé...

M: Mettre les idées phare en fait.

C: D'accord.

M: Parce qu'en fait je vais leur parler d'énergie. Donc euh pour parler d'énergie j'étais parti sur adjectif comme puissant enfin des choses comme ça. Et euh des déclinaisons au tableau pour qu'ils aient un truc pour les trous de mémoire pour pouvoir se référer au tableau et toujours avoir à un moment quelques idées qui soient utiles mais là je l'ai pas donc je suis obligé de...m'adapter

C: Ouais.

M: C'est un peu difficilel...

C: Sans supprt ?

M: Ouais voilà

[C redémarre la vidéo]

[M: Euh voilà y a pas de soucis pour ça]

[M Euh un minimum de calme sinon je vais m'énerver, moi je suis pas là pour ça.]

[M arrête la vidéo]

M: Je vais m'énerver et absolument pas en fait, donc je leur dis ça mais c'est pas du tout. Je sais que s'ils commencent je vais leur demander de se calmer et puis finalement je vais laisser couler un peu, enfin là j'étais pas du tout dans l'optique de si jamais ça part en vrille de rentrer dans un élève et... mais je le dis quand même.

C: Tu les préviens mais en même temps si jamais vraiment ça se passe, est-ce que tu... ? Est-ce que t'avais envisagé quelque chose?

M: Non, justement, je savais pas, j'avais pas prévu. Justement je me sentais nul sur le fait que bah je suis pas l'enseignant, j'ai pas de forme d'autorité ici. Enfin à part... en tant que stagiaire mais voilà. Donc je me vois pas les coller, ou les envoyer en permanence ou quoique ce soit. Je leur dis, pour essayer de, justement de poser une limite mais euh... c'est une limite qui sera pas utilisée...

C: Et... à ce moment-là pourquoi tu, pourquoi tu me dis que tu peux pas utiliser cette limite-là. Là t'es à la place de l'enseignant référent.

M: Ouais, mais pour moi je le suis pas en fait. Enfin, je suis le stagiaire, donc je suis que le remplaçant de mon tuteur.

C: Tu parlais toute à l'heure le fait de faire l'appel ça renvoie à une compétence professionnelle, est-ce que le fait d'arriver à manipuler ces règles là avec les élèves ça en fait pas aussi parti?

M: Ca en fait parti mais... enfin j'ai une tendance à dire non en fait parce que mon but premier c'est qu'il écoutent.

C: D'accord.

M: Et euh une fois que je me suis dis ça j'ai du mal à rentrer, enfin à rentrer en conflit avec l'élève. Parce que j'en ai parlé avec mon enseignant référent, et par exempleles footballeurs là ont tendance à faire n'importe quoi, à jongler avec les balles mais avec les pieds. Et bon c'est pas ce qu'on leur demande. Et voilà tout de suite je vois pas l'utilité de... sur le moment je vois pas l'utilité de... d'interrompre le truc pour leur dire là tu t'arrêtes, enfin je pense pas que j'ai été... Et euh et mon enseignant il me dit bah voilà ces temps c'est pas en rapport au cours, donc t'interviens. Et moi je me suis dit....

C: Mais est-ce que... le fait d'intervenir si tu vois par exemple les élèves qui couchés là, pour toi intervenir c'est quoi? C'est-à-dire que tu as arrêté leur activité? Tu leur réexpliques? Tu leur... ? Enfin.

M: Ouais j'arrêtes et je leur dis, on va se mettre au boulot

C: Hum. Est-ce que t'as, tu peux pas avoir différentes modalités, ce que tu me dis le but c'est que le cours il tienne. est-ce que tu peux pas voir une évolution dans tes interventions?

M: Oui.

C: Ou est-ce que c'est d'intervenir? D'interrompre le cours?

M: Je pense que y a des fois où je passe comme ça je les regardent et j'ai tendance souvent à les regarder quand ils disent quelque chose. Enfin à les fixer et d'eux mêmes ils se, ils se contrôlent mais euh... bon j'ai, il faudrait qu'en fait j'identifies plus les comportements... Enfin les niveaux d'intervention, parce que j'aime bien arrêter, donc il faudrait peut être plus... que je fasse la remarque ou que je passe tout de suite à autre chose. Voilà. Et ouais j'ai un peu de mal je sais pas pourquoi, j'ai pas envi de couper en fait.

C: Mais intervenir c'est pas forcément... nécessairement, pour toi c'est nécessairement arrêter, arrêter l'activité?

M: Euh de ce que... ?

C: De ces élèves?

M: Ouais.

C: D'accord. [redémarré la vidéo]

[M:... essayer de faire en sorte qu'on travaille ensemble]

[M: Alors aujourd'hui euh... donc on va travailler sur la notion d'énergie, donc en art du cirque euh...]

[M arrête la vidéo]

M: Voilà... donc là c'est... Ca va être ça, je me recule parce que je redresse le tapis, alors moi j'identifie ça en tant que une barrière, le tapis c'est tableau. Enfin, je me recule un peu, parce que je réfléchis en même temps à ce que je vais dire. Je prépare le discours, je sais que je vais leur parler d'énergie mais je sais pas exactement ce que je vais leur demander.

C: D'accord, alors que t'as envisagé ça peut être de façon plus précise par rapport à ce que tu avais mis au tableau, t'avais déjà réfléchi sur si t'avais eu ton stylo tu avais réfléchi sur ce que tu allais mettre au tableau, les mots que tu allais mettre.

M: Enfin je savais quel type de, je savais les adjectifs que j'allais mettre, je savais, en titre j'allais mettre le thème de la séance, les adjectifs et puis euh... finalement ça se serait réduit à ça. Et là logiquement c'est un peu de l'improvisation, du temps. Enfin j'ai pas grand chose à faire de plus pour expliquer ce que j'allais mettre au tableau mais je suis pas perdu...

[M: Vous allez tous prendre une balle, enfin une balle pour deux et donc ce qu'on va faire c'est qu'on va se déplacer dans tout l'espace, après quand vous croisez quelqu'un vous vous assurez qu'il vous regarde et vous faites une passe]

[M arrête la vidéo]

M: Donc en fait parce que voilà j'aurais bien aimé aussi remettre les verbes, des verbalisations donc c'est pour se donner la balle. Enfin des choses comme ça. Et je les aurai bien mis au tableau et je suis bloqué en fait.

C: Et t'as pas ton stylo pour pouvoir...

M: J'ai pas mon stylo. Donc du coup je galère

[relance la vidéo]

[M: Donc on a déjà vu faut lancer]

[M interrompt la vidéo]

M: L'absent.

C: D'accord.

M: Qui est filmé, alors là il arrive sans prévenir, pas de mot de retard ou quoique se soit. Il arrive donc je suis dans mon explication mais pour moi ça va pas gêner. Je pense que je vais le voir mais que ça va pas gêner

[M relance la vidéo]

[M: Et euh bon bah c'est tout.]

[C arrête la vidéo]

C: Donc, là tu reviens sur l'idée de s'asseoir, euh t'interviens pas plus tôt parce que t'es centré sur quoi juste au moment où il rentre?

M: Sur le fait de leur demander de lancer...

C: D'accord. Donc t'es vraiment sur tes consignes, tes verbalisations et une fois que t'as fini t'interviens

M: Une fois que j'ai finis je percutes, je me demande quand je vais rentrer en interactions avec eux parce que finalement..., prénoms et euh, donc j'identifie celui... que c'est lui qui était absent, je pense.

C: Et tu lis ta liste et aussi tu percutes, c'est-à-dire que il rentre et tu le vois pas spécialement.

M: Euh là je le voyais pas, enfin je discernais sa forme.

C: D'accord, parce que tu l'as juste à côté de toi et en fait il s'assoit.

M: Au moment où il s'assoit il commence à bouger...très vite je le regarde.

C: D'accord.

[C relance la vidéo]

[M: Donc aujourd'hui on se déplace dans tous les sens...]

[M: Donc une balle pour deux, vous pouvez vous servir, toutes les autorisations ont été données.]

[C interrompt la vidéo]

C: Donc à ce moment-là tu poses les balles, ils prennent les balles, ils se mettent tout de suite en activité.

M: Normalement oui, ils prennent les balles

[C relance la vidéo]

[M: Une fois que vous avez une balle vous vous déplacez n'importe où, quand vous croisez quelqu'un vous lui faites une passe.]

[M: Je dois pas entendre...]

[M interrompt la vidéo et pointe sur l'écran]

M: Les deux footballeurs ensemble, du coup ça va jouer je me dis...

C: Donc tu me dis les deux footballeurs c'est ceux qui vont jouer. Ca c'est quelque chose que tu perçois dès le départ ou c'est... ?

M: Oui, enfin je vais le voir tout de suite, alors tout de suite non, je pense, je pense assez rapidement ils vont commencer à jouer avec les pieds.

C: D'accord, donc tu les... ?

M: Pour moi ça me gêne mais je vois pas l'intérêt, enfin je pense pas que j'interviens quand même. C'est à voir.

C: Et tu les laisses tout de même, même en voyant qu'ils sont ensemble, tu les laisses se mettre tous les deux.

M: Alors là je les identifie pas comme des footeux mais après... enfin que je le vois bien.

C: D'accord.

[M relance la vidéo]

[M: Pas de bruit normalement]

[M arrête à nouveau tout de suite la vidéo]

M: Et alors là je dois pas entendre de bruit normalement, ils en ont rien à faire mais ils partent quand même, ils partent dans tous les sens, enfin c'est ce que je leur demandais mais voilà...

C: D'accord, alors la consigne du bruit tu l'introduis juste maintenant, tu en as pas parlé précédemment.

M: Bah juste dans ma présentation, que j'aimerais qu'il y ait un minimum de bruit, enfin.

C: Ok, le silence.

M: Le silence ouais des choses comme ça.

C: D'accord, parce que c'est une consigne que t'as donné sur tes règles et après t'as présenté, t'as donné une consigne pour l'exercice.

M: Ouais je leur ai, je leur ai précisé que c'était en silence, donc là je l'ai pas fais donc je me rattrape.

C: D'accord et le fait que tu dis ils en ont rien à faire et tout.

M: Bah ils continuent sur le même travail, même intensité du bruit, pour moi ils en ont rien à foutre.

C: D'accord et par rapport à ça le fait que, ce que tu viens de dire ne porte pas sur les élèves, ça serait lié à quoi pour toi?

M: Porte pas sur les élèves?

C: Bah c'est-à-dire que tu leur dis je veux pas qu'il y ait de bruit, tu dis bah ils en ont rien à faire, ils entendent pas, ils écoutent pas.

M: Bah parce que, parce que juste après on part sur, y a pas de chute du bruit quoi, y a pas de silence, ça va s'intensifier, ça va s'amplifier et je vais rien pouvoir faire.

C: Et, en fait t'as lancé l'exercice là.

M: Oui et les deux consignes en même temps.

C: Tous les élèves sont en train de récupérer les balles pour commencer l'exercice.

M: Ouais.

C: En gros tu donnes la consigne, donc ils sont déjà dans l'activité.

M: C'est trop tard et je m'en rends compte que la deuxième fois où je la donne la consigne.

C: D'accord et...

M: Je vais le dire plus tard, juste après.

C: Donc là tu te rends compte que ta consigne porte pas et tu les laisses continuer.

M: Ouais.

C: Parce que tu pouvais aussi faire le choix de les...

M: De les arrêter.

C: De les arrêter complètement.

M: Non alors j'ai fais le choix de laisser continuer parce que, enfin ils s'étaient lancé, à partir du moment où ils sont en activité ça va mais euh... enfin ça avait pas de sens je me suis dis de les arrêter. Enfin les lancer pour les arrêter ça a pas de sens.

C: Et quand tu dis les arrêter, c'est-à-dire que tu, tu peux les arrêter, les regrouper ou alors peut être faire autrement pour que la consigne elle passe plus vite.

M: Euh bah pff, moi...c'était de les arrêter mais pas forcément de les regrouper, juste de les arrêter et de leur dire mais, enfin je sais pas. Tout de suite là ça avait pas de sens pour moi, donc j'ai laissé couler. Enfin c'est ma façon de faire.

C: D'accord. [relance la vidéo]

[M: Vous avez le droit de changer de personne.]

[M: Je veux voir personne courir.]

[C arrête la vidéo]

C: Là à ce moment-là les élèves ils sont en activité, t'insistes bien sur le fait qu'il faut qu'ils soient en mouvement, qu'ils marchent, qu'ils se déplacent rapidement, qu'ils soient pas immobiles et tu te places à l'écart un petit du groupe. Donc ils sont tous sur la droite, t'es un peu en retrait.

M: Ouais._

C: Pourquoi tu te positionnes comme ça, à cet endroit-là?

M: Euh là tout de suite je sais pas, je sais pas vraiment, là je pense que je réfléchis pas à ce moment-là. Je me dis... pfff je leur laisse la place...Enfin là tout de suite j'ai pas de besoins particuliers

C: Et tu fais quoi ? à ce moment-là tu regardes quoi?

M: Euh s'il reste des élèves derrière se déplace et j'aimerais bien qu'ils se déplacent partout mais bon enfin...

C: D'accord. [relance la vidéo]

[Bruit élèves]

[E: Attention.]

[M arrête la vidéo]

C: Et donc là il faut qu'ils se passent la balle, qu'ils échangent la balle, donc euh j'ai, j'ai pas fais attention, pour l'instant il me semble pas que ça soit interdit au pied ou c'est quelque chose qui a été posé dès le départ.

M: Non au pied c'est pas interdit.

C: D'accord, donc là tu me dis que t'aurais pu intervenir, tu penses...

M: Là là? Le fait qu'elle fasse ça ? Elle était pas obligée justement c'est...

C: D'accord mais là tu me dis j'aurais pu intervenir mais euh... t'aurais pu intervenir sans forcément l'arrêter.

M: Ouais.

C: Juste la reprendre

M: Oui. Mais j'ai pas fais donc euh... voilà les trucs sur lesquels j'essaye d'éviter pour pas être dans l'autorité.

C: D'accord, tu me dis t'évites pour pas être dans l'autorité, là c'est pour pas rentrer en conflit avec l'élève ou... ?

M: Bah d'être tout le temps dans la négation, dans le fait de dire fais pas ci, fais pas ça, voilà. Ils font, même si y a des trucs qui me plaisent pas tant qu'ils font ça me va.

C: D'accord, donc ils sont dans l'activité, c'est-à-dire que... ?

M: Si, si y a un minimum de trucs que j'ai demandé qui sont respectés ça me va.

C: D'accord.

M: C'est peut être pas la meilleure des méthodes mais pour moi là tout de suite enfin pour moi c'est ce qui est pertinent enfin c'est ce qui me semble pertinent pour moi.

C: D'accord. [relance la vidéo]

[Bruits élèves]

[M: Aurélie.]

[C arrête la vidéo]

C: D'accord, donc ton chrono là tu le sors pour minuter c'est, tu minutes mais par moment?

M: Non en fait j'étais parti pour et puis finalement je me dis que c'était pas la peine parce que... je suis sur d'autres groupes... je lance le premier exercice... je l'arrête et puis par exemple j'oublie de l'arrêter...

C: Là t'as changé tes déplacements, t'es venu sur la droite et puis t'es reparti.

M: Ouais j'utilise tout l'espace vu que je sais qu'ils veulent pas aller ici j'essaye de me déplacer un peu vers eux et puis ça me permet un peu de regarder un peu tout ce qu'il y a.

C: D'accord, t'essayes d'orienter leurs déplacements par rapport aux tiens.

M: Et je me dis peut être après coup que j'aurais pris une balle et j'aurais recommencé avec eux ça aurait peut être été plus facilitant... Je sais pas, c'est des idées qui me viennent comme ça.
829773

C: D'accord, en cours de séance.

M: Ouais c'est ça.

C: Comme quand tu posais des règles, toute à l'heure.

M: ouais c'est ça, il faut bien que je pose des règles, je vais le faire et puis après je vais passer sur autre chose

C: D'accord, donc tu restes pas forcément sur ce que t'as planifié, ce que t'as prévu.

M: Non alors je fais pas du tout de planification.

C: Tu changes facilement.

M: Ouais, euh au tout début, au tout début que je commençais les entraînements j'étais très très planifié et finalement je voyais que je faisais rien de ce que j'avais planifié. Et alors maintenant pour l'EPS c'est vraiment moins planifié...

C: D'accord, pour l'instant t'es plus sur, en gros sur exercice/objectif.

M: Ouais._

C: Sans forcément développer euh la tâche que tu proposes.

M: Hum hum, c'est ça, tant que y a de l'activité

C: D'accord. [relance la vidéo]

[bruits élèves]

[M: Stop.]

[C arrête la vidéo]

C: Là t'arrêtes les élèves, tu leur dis stop. On continue. D'accord, donc là pour les arrête tu leur demandes juste stop et tu fixes les élèves.

M: Ouais et tout ceux qui doivent se calmer....<

C: D'accord.

M: Le premier que je vois je le fixe, et après je passe au suivant et ainsi de suite, parce que du coup je fais surtout ça pour qu'ils s'auto régulent et que je sois pas obligé de crier, parce que c'est pour ça que j'interviens aussi, j'aime pas zigzaguer en disant non non toi fais pas ci, toi fais pas ça. Et le fait de regarder un élève les autres par exemple quand ils sont assis les autres se calment et y en a un qui fait toujours le bruit qui qui parle, donc je le regarde, ça me permet en même temps d'économiser ma voix. Et finalement c'est les autres qui l'engueulent et qui vont faire qu'il va se calmer, j'essaye de reprendre ça pour essayer d'arrêter l'exercice.

C: D'accord et là pour arrêter l'exercice tu laisses les élèves, en place, là où ils sont, ils s'arrêtent sur place.

M: Ouais c'est juste une consigne qui change pas vraiment la situation.

C: D'accord.

M: Enfin ils vont toujours devoir s'arrêter...

C: Et à ce moment-là qu'est-ce que tu fais? Tu décides d'arrêter l'exercice?

M: Oh c'est pas qu'ils ont épuisé la situation, c'est qu'ils ont fait à peu près ce que je voulais voir. Donc pour moi ils se sont mis en disponibilité donc je pense que c'est le moment de changer. Parce que sinon soit ils vont s'ennuyer, soit ils vont partir sur une autre activité

C: Donc du coup t'essais d'enchaîner rapidement les situations pour éviter de la lassitude chez les élèves.

M: Ouais moi ils s'embêtent, au bout d'un moment, et... voilà._

C: D'accord et comment tu, t'arrives à jouer de ça, pour qu'ils s'ennuient ou pas.

M: Bah je les regardent un peu et puis c'est surtout moi en fait, enfin c'est moi qui fait varier... après j'ai pas d'indices pertinents par rapport aux élèves en fait. Peut être qui est dû aux comportements déviants mais sinon...

C: D'accord, parce que pour toi donc il faut vite enchaîner l'exercice et qu'il y en ait un certain nombre pour éviter cette lassitude là chez les élèves.

M: Voilà mais j'ai pas envi qu'ils restent deux heures sur ce problème-là. J'ai peur que pour des troisièmes ils s'ennuient là tout de suite.

C: D'accord, pour qu'ils arrivent à se transformer il faut qu'ils répètent

M: Oui c'est ça justement le problème c'est que j'aimerais qu'ils fassent du travail de qualité qu'ils puissent répéter et qu'ils puissent rester motivés

[C relance la vidéo]

[M: Voilà ce qu'il faut faire.]

[M: Avec un minimum de silence et vous captez quelqu'un du regard et tac je veux faire une passe, je fais une passe, allez on commence.]

[C arrête la vidéo]

C: D'accord, là tu fais un petit peu évoluer la situation de base, c'est-à-dire qu'au départ c'était que à deux partenaires et là ça peut être n'importe qui, donc on évolue un petit peu. Ta consigne elle est assez courte et on voit aussi que par rapport à toute à l'heure où tu donnais ta consigne là, tu viens au milieu, avec les élèves, donc pourquoi tu changes un petit peu ta façon de passer les consignes là?

M: Ouais j'aime bien rentrer plus, bon c'est à partir de ce qu'on apprend en STAPS mais le fait de coupler l'information visuelle et l'information auditive pour qu'ils puissent comprendre plus. Voilà c'est, enfin y en a qui sont pas réceptif euh... moi je sais qu'ai des moments d'absence donc la je viens, j'explique, je démontre.

C: D'accord.

M: Y en a qui sont souvent en train de parler.

C: Et c'est quelque chose que tu reprends chaque fois? C'est le fait de systématiser la consigne orale et la démonstration?

M: Bah j'aime bien qu'ils aient un exemple, enfin c'est à partir de mon vécu, enfin les exemples visuels et oraux

[C relance la vidéo]

[C arrête la vidéo]

C: Alors effectivement là on voit bien, on voyait pas la profondeur de la salle, on voit bien qu'ils restent debout au fond de la salle.

[C relance la vidéo]1286362>

[M arrête la vidéo]

M: Même là je m'étonnes du temps que je leur donne en fait, parce que normalement ils devraient changer d'exercice...

C: Ouais.

M: Alors que là...

C: Et, c'est-à-dire que t'es étonné sur le fait que t'ai laissé durer aussi longtemps?

M: Ouais.

C: Qu'est-ce qui... ? Pourquoi ça t'étonnes ce moment ?

M: Parce que je pensais pas les laisser aussi longtemps...

qu'ils échangent des balles...Après ça ils apprennent enfin c'est pas qu'ils apprennent rien mais moi j'estime que là ils apprennent pas grand chose du coup je préférerais passer plus de temps

pour une situation plus intéressante. Et là je leur laisse du temps, je sais pas, ouais ça m'étonnes. C'est c'est,....

C: Hum. Là ils sont actifs.

M: Là ils sont actifs ouais mais... ils sont dans...

[C relance la vidéo]

[M: Ok, maintenant on pose tous les balles, on va les poser dans la caisse...]

[M arrête la vidéo]

M: La pour les consignes, par rapport au passé, puisque s'ils ont quelque chose dans les mains ça va pas, ça va pas les aider à écouter. Donc je préfère qu'ils posent et qu'ils viennent se rassembler, quitte à les reprendre plus tard.

C: D'accord, donc éviter qu'ils puissent se distraire avec les balles.

M: Ouais c'est ça ou les lancer,aller les chercher, enfin je pense.

C: Et donc par rapport à toute à l'heure, toute à l'heure, là sur la première tâche, sur cette première situation tu leur dis, tu les as interrompus, t'as modifié la consigne et tu les a remis en activité tout de suite, ils sont restés debout en place avec les balles, t'as donné les consignes et hop ils sont repartis tout de suite. Là tu les interromps, tu leur demande de poser les balles et venir s'asseoir.

M: Là je pense qu'on va changer d'exercice.

C: D'accord.

M: Donc là quand j'ai donné une nouvelle consigne on était toujours sur la même forme de travail

C: Et donc pour toi quand on change d'exercice tu regroupe les élèves et tu les assois.

M: Ouais.

C: D'accord, quand tu fais évoluer tes consignes tu... tu organises différemment?

M: Ouais, enfin y a... c'est une sorte de hiérarchie un peu aussi mais y a un exercice, la forme générale de l'exercice je la donne assis. Enfin je les regroupent pour leur expliquer assis, par contre si c'est des consignes d'exercices qui varient un petit peu, enfin qui changent pas totalement l'exercice ça m'évite de perdre du temps.

C: D'accord.

[M relance la vidéo]

[M: Donc ce qu'on va faire c'est qu'on va se déplacer partout dans l'espace, on va dire que ça sera...]

[M interrompt la vidéo]

M: Donc là je suis un petit peu gêné parce que, bon c'est une fille et en tant qu'élève je voudrais pas trop toucher dans les élèves où y a toujours une distance entre nous donc euh je suis pas vraiment à l'aise, je lui prends juste les épaule, pour montrer... dans l'espace, c'était une mise en disponibilité en danse où j'avais vu que y en a qui ferme les yeux, l'autre qui dirige derrière. Euh... voilà un petit peu de gêne mais je m'avance quand même...

[M: ... des yeux et je vais juste la diriger]

[M: ... je la dirige, sauf que maintenant.]

[C interrompt la vidéo]

C: Là quand elle marchait y en a qui lui touchait les jambes c'est ça?

M: Ouais c'est ça...

[C relance la vidéo]

[M: J'ai donné une consigne]

[M: c'est-à-dire que...]

[M arrête la vidéo]

M: euh le but en fait c'était une mise en disponibilité donc euh avoir confiance en l'autre, enfin j'aime bien l'idée de créer une relation... donc qu'il y ai des exercices comme ça. Et le fait que celui qui est devant ferme les yeux euh... et que tout ceux qui sont devant ferment les yeux ça

va faire en sorte qu'ils font pas attention, enfin qu'ils fassent pas attention aux autres. Bon après ça marche pas super bien, mais l'objectif à la base c'était ça.

C: D'accord.

[M relance la vidéo]

[M: Voilà dans l'objectif...]

[M: Sans bruit...]

[M interrompt la vidéo]

M: Vous vous mettez par deux ça c'est mon prof qui m'a expliqué ... à partir du moment où on leur dit vous vous mettez par deux ils écoutent plus la consigne, ils s'occupent plus de rien, ils sont dans la recherche du partenaire. Donc je leur ai donné une consigne, vous vous mettez par deux, je les laisse faire et puis après...

C: Le truc c'est qu'ils se mettent par deux...

[M: je veux du silence]

[M: je veux les gens avec des yeux fermés]

[C arrête la vidéo]

C: Tu as le même fonctionnement que toute à l'heure, c'est-à-dire que tu donnes la consigne, tu les lancent,...

M: Ouais.

C: Et tu rappelles encore la consigne sur silence. D'accord ? Et toute à l'heure t'avais fonctionné comme ça aussi. A ce moment-là est-ce que tu te dis que c'est bon là? Ils ont percuté par rapport à toute à l'heure ou... ?

M: Ouais je pense que la consigne, je pensais que la consigne passerait.

C: Sur le silence?

M: Ouais.

C: D'accord.

M: Ouais, je pense à ce moment-là que je l'ai dit un peu en retard et puis j'estime que ça repart, mais je pense qu'elle est pas passée. Elle passera pas

C: Et tu me dis là je pense que tu l'as dit un petit peu en retard, c'est-à-dire tu l'avais pas anticipé, enfin tu l'avais pas anticipé, c'est-à-dire que tu avais pas pensé la consigne de l'exercice et puis dis il faut que je rappelle la consigne?

[M hoche la tête]

C: D'accord.

M: Parce que à partir du moment où ils sont dans l'activité et le fait de la dire en retard quand ils sont partis en train de faire les duos

C: C'est une consigne qui revient souvent, c'est-à-dire que tu vas la répéter...

[M: Ok, maintenant on pose tous les balles, on va les poser dans la caisse...]

[M arrête la vidéo]

M: Ouais euh la... par rapport au passé, puisque s'ils ont quelque chose dans les mains ça va pas, ça va pas les aider à écouter. Donc je préfère qu'ils posent et qu'ils viennent se rassembler, quitte à les reprendre plus tard.

C: D'accord, donc éviter qu'ils puissent se distraire avec les balles.

M: Ouais c'est ça ou les lancer [aller les chercher, enfin je pense.

C: Et donc par rapport à toute à l'heure, toute à l'heure, là sur la première tâche, sur cette première situation tu leur dis, tu les as interrompus, t'as modifié la consigne et tu les a remis en activité tout de suite, ils sont restés debout en place avec les balles, t'as donné les consignes et hop ils sont repartis tout de suite. Là tu les interromps, tu leur demande de poser les balles et venir s'asseoir.

M: Là je pense qu'on va changer d'exercice.

C: D'accord.

Durée de l'EAC 52'

C= chercheur

M = Benjamin

[venez pas ici] = verbalisation issue de la vidéo visionnée

M: Et euh bah pas évident au départ sachant que je les connaissais pas énormément donc fallait un peu que je me débrouille voilà euh l'appel. L'appel c'est un peu... c'est un peu du funambulisme quoi, on fait une erreur on est direct classé dans une catégorie alors que, enfin ce que je pense c'est que si on arrive à bien s'en sortir, à montrer qu'on est compétent dans l'appel bah tout de suite ça, bah je pensais que ça créait justement une image du professeur moins compétent quoi. C'est un moment agréable par certains aspects et en même temps tendu, qui m'énerve à l'intérieur Et euh... l'explication collective des consignes ouais euh, si on explique bien une situation, si on donne un minimum d'informations et qui sont pertinentes pour moi ça s'enchaînerait bien alors que si on la rate c'est les élèves qui reviennent tout le temps poser des questions et y en a qui vont jamais poser de questions et qui auront pas compris voilà, donc c'est des moments importants qui permettent que, justement de faire en sorte que les autres moments se passent bien quoi. Si je rate une explication par exemple, la supervision des élèves, la pratique, le guidage ça va être plus difficile que si j'estime avoir fait une bonne explication quoi, voilà. Pour moi c'est un peu des moments clés mêmes si les autres sont importants mais voilà.

C: Et, est-ce qu'on peut dire pour toi ces trois moments-là c'est un peu des moments critiques qui, voilà qui sont clés pour toi qu'il faut pas que tu rates.

M: Ouais.

C: Alors que y en a d'autres si tu les rate c'est moins grave.

M: Ouais bah on est bien dedans, ouais. La supervision pour moi c'est pas un moment critique parce que bon on fait une erreur on peut se rattraper etcetera, tout le monde n'est pas forcément à écouter et être dans la moquerie ou des choses comme ça. Enfin y a plein de façons de s'en sortir de la supervision et de faire... et de faire en sorte que ça se déroule bien et que l'élève soit confiant [?]. L'appel pff, j'appel je vois pas si on fait une erreur à chaque fois pour moi c'est pas possible et l'arrivée et l'accueil des élèves c'est pareil faut vraiment à ce moment-là...

C: En même temps la supervision c'est un petit peu le coeur du métier.

M: Ouais c'est le coeur mais justement y a plus de richesse dans le sens où on peut faire beaucoup plus de choses je pense et euh on est bien dans le thème donc c'est bien, enfin c'est pas que c'est intéressant mais on sait plus faire que prendre les élèves en main ou de s'occuper de quelques transitions comme l'appel ou aller chercher les élèves dans la cours c'est des choses qu'on a moins vu, qu'on a moins appris, donc c'est un peu plus...

C: C'est-à-dire que t'as moins vu, moins apprises, c'est-à-dire que t'as appris où par exemple sur la supervision, tu te réfères à quoi c'est-à-dire?

M: Bah par exemple je me situe dans ma spé par exemple, j'aurai peut être plus de facilités à leur donner un conseil dans le cadre de l'activité si je connais bien fait, à partir du moment où la situation d'apprentissage je la maîtrise au moins sur ce qu'il y a à faire ça serait peut être plus facile de les orienter, de les guider, alors que là l'arrivée et la prise en main des élèves j'ai pas de trame j'ai rien du tout, ça peut être, c'est vraiment très très libre donc vu que c'est libre en fait au départ on est un peu perdu si on a pas une petite situation, enfin une petite...

C: D'accord. Donc en fait la difficulté sur ces temps collectifs que sont l'arrivée ou la passation des consignes, l'explication collective ça peut être complètement différent d'une fois à l'autre.

M: Oui c'est ça, ça peut être complètement différent et ça implique beaucoup de choses par la suite je trouve.

C: C'est-à-dire beaucoup de choses?

M: Eh bah donc si je... si je rate mon explication ça va être un peu chaotique au départ, il va falloir que je donne plusieurs exemples, enfin que je reprenne des élèves, que je leur redonne d'autres consignes, que je leur donne des exemples, enfin que je me débrouille pour qu'ils arrivent à assimiler la situation, à comprendre la situation déjà.

C: Et justement par rapport à ce que vous avez pu voir, ce qu'on a pu utiliser dans le cadre des TD est-ce que y a des éléments qui t'ont aidé justement sur ces temps-là progressifs? Sur l'explication collective, puisque tu me dis c'est assez ouvert on ne sait pas comment ça peut se passer d'une fois à l'autre.

M: Bah c'est bien de comparer sa pratique par rapport à des enseignants débutants ou extérieurs, parce que surtout avec la vidéo et les entretiens en auto-confrontation ça c'est vraiment nickel, parce qu'on voit vraiment ce que l'enseignant veut obtenir et on voit comment il le fait. Et donc il me commente au moment qu'est-ce qu'il veut faire, ses intentions, donc ça permet d'avoir des billes en fait pour justement transformer ces moments-là.

C: Et, d'accord et est-ce que par la suite justement ça t'as amené, alors là c'était à l'issue du deuxième stage, est-ce que ce qui était vu sur le premier stage, la première série de TD ça t'as amené à transformer ta pratique ou alors est-ce que le travail qui a été fait par la suite sur la deuxième série de TD après votre deuxième stage ça t'as amené à envisager d'autres façons de fonctionner? C'est-à-dire par exemple mes appels je ferai pas du tout comme ça maintenant avec le recul des experts que j'ai eu je ferai comme ça.

M: Euh alors avec l'ensemble du stage et l'ensemble de l'analyse ouais je serai amené sûrement à transformer mon appel, je pense. Après du stage un au stage deux j'ai, enfin moi j'ai pas identifié de moments vraiment où j'ai transformé, j'ai pas eu le temps en fait d'acquiescer ou d'essayer un truc en fait. Je trouve que j'ai manqué de pratique et de temps.

C: De temps c'est-à-dire? Avec les élèves? Ou de temps pour pouvoir tout analyser, ta pratique.

M: Bah un peu des deux en fait.

C: D'accord.

M: Donc il aurait fallu que... parce que là l'appel il faut bien, l'appel pour pouvoir le transformer il faut quand même qu'il y ait un bon moment d'analyse quoi, enfin pour changer faut un bon moment d'analyse et je pense qu'il faudrait que j'essaie de, que j'ai un projet de... que par exemple ouais à la fin de mon premier stage j'aurais dû avoir un projet, essayer tel type d'appel, tel type tel type et essayer sur plusieurs cours. Là euh j'étais pas dans le... je l'ai pas fait, j'étais pas dans cette optique là donc voilà et euh... non enfin c'est difficile de transformer plusieurs moments, enfin faut bien réfléchir en fait, faut planifier, faut bien planifier je pense pour transformer, parce que sinon on a tendance à partir sur des routines. Voilà.

C: Faut bien planifier sinon tu pars sur des routines?

M: On a tendance à faire comme on a l'habitude de faire. Par exemple si il faudrait un retour aussi du tuteur, il faudrait en parler aussi avec son tuteur, parce que par exemple sur la supervision euh... sur la, sur la course du demi-fond j'étais pas assez dans les encouragements, dans les feedback positifs, donc du coup j'ai mon tuteur qui m'a conseillé de le faire.

C: Ouais.

M: Et donc il me le rappelait régulièrement et du coup ça permet de transformer mais il faudrait un travail de coopération je pense avec le tuteur et d'avoir une stratégie aussi avant pour transformer.

C: D'accord.

M: Mais tout seul du stage un au stade deux j'ai pas changé grand chose.

C: D'accord. Donc c'est le fait d'avoir un échange, un apport extérieur qui permet d'envisager une transformation de la pratique?

M: Ouais.

C: D'accord, par exemple des échanges avec le tuteur ou est-ce que les échanges justement bah je reviens sur les échanges que t'as pu avoir par exemple avec Martin à partir de ta vidéo, sur ce type d'échanges là ça peut t'aider à envisager une transformation de ta pratique?

M: A partir du moment où on aurait parlé de remédiation mais là on en a pas parlé.

C: Ouais.

M: Mais si on avait pensé, si on avait réfléchi tous les deux à comment est-ce que j'aurais pu faire pour que telle chose aille mieux ou qu'est-ce que j'aurais pu transformer pour que mon appel soit plus fluide, des choses comme ça, je pense que si on avait identifié des solutions avec Martin ça aurait pu m'influencer mais là vu qu'on l'a pas fait le fait d'être tout seul en fait c'est bien, il faut analyser tout seul mais faut un moment avec quelqu'un d'autre pour avoir des avis extérieur pour pouvoir faire.

C: Ca t'apportes un peu ce que Martin disait, c'est-à-dire l'aspect descriptif.

M: Voilà.

C: C'est-à-dire qu'il y a des éléments, par exemple y a des élèves qui rentrent qui s'excusent pas et qui se dépêchent pas, par exemple, est-ce que... intervenir sur ces aspects-là est-ce que ça pas transformer aussi ton appel?

M: Ouais, je sais pas parce que en y réfléchissant j'ai l'impression d'être assez fermé dans le sens où je me dis ils entrent, ils s'excusent pas, je vais pas trouver important au premier stage et je crois pas que je vais trouver important non plus au deuxième stage, à partir du moment où ils rentrent qu'ils sont là, qu'ils sont à peu près calmes selon moi bah ça va... donc il faudrait me convaincre en fait pour que j'arrive à changer. Là Martin sur le fait qu'il s'excuse pas il me l'a dit mais il m'a pas forcément convaincu. Alors ouais il faudrait montrer, ouais je sais pas c'est difficile sans être convaincu de changer ça.

C: D'accord.

M: Parce que c'était pas gênant dans ce sens-là.

C: Après je prends cet exemple-là mais justement le point de vue extérieur t'aides pas à voir et à percevoir des choses que t'as pas forcément perçu dans la situation?

M: Ah si si pour ça c'est très enrichissant.

C: Et les indices qui pourraient être te permettre d'envisager ce que tu fais déjà?

M: Si si bah ça m'aide. Mais j'estime beaucoup Martin y a pas des problèmes mais les indices que mon tuteur de stage me donne ça percute plus pour moi. Je sais pas, je pense que c'est en rapport aussi avec l'importance qu'on accorde à la source, si la source vient du tuteur, enfin si la source est le tuteur ça sera pas le même cons... je prendrai pas en considération de la même façon que si c'est Martin qui me le donne, même si Martin donne des choses qui sont intéressantes.

C: Ou si c'est une autre personne du groupe qui a pas autant d'expérience que le tuteur, c'est ce que tu veux dire?

M: Ouais c'est ça en fait, plus la source est... plus j'estime la source plus le conseil me paraît pertinent, même si euh, même si le conseil est le même je pense que y a des choses qui percuteraient mieux.

C: D'accord. Alors, tiens je vais revenir après, c'est pareil, sur ces moments-là. Tu vois tu mets bon l'arrivée, c'est toujours ces moments collectifs qui apparaissent comme étant les plus inconfortables. Et là en fait donc ça c'est le questionnaire que vous avez rempli au retour du stage alors en gros sur les moments qui étaient entre guillemets "les plus marquants" et que ça soit en termes positifs ou négatifs. D'accord? Donc on a surtout, entre guillemets, des moments "négatifs".

M: Ouais.

C: Et en gros voilà qu'est-ce qui... parce qu'on retrouve des moments qui sont marqués négatifs pour toi mais qui en fait sur la grille apparaissent pas comme étant très négatifs sur par exemple

ici l'installation du matériel ça apparaît comme étant assez négatif alors qu'ici qu'on est à deux ou quatre. C'est quatre ici c'est ça? Ouais c'est ça. Pourquoi ces moments-là ils sont plutôt connotés négativement alors que si on regarde ton questionnaire on est pas...

M: Ca dépend comment ça...ça se passe en fait parce que...

C: C'est demi-fond en fait.

M: Hum, c'est comment je me, ouais j'ai l'impression de me projeter, là je me projète plus que là donc là c'est plus du vécu dans le sens où l'installation du matériel sur le demi-fond on était sur un système, on était sur un camembert. Donc euh... pour le camembert en fait il faut prendre des mesures et euh c'est un moment que j'arrives pas à intégrer dans la leçon parce que prendre des mesures pour places les postes c'est quelque chose qui prend du temps donc on l'a fait à deux, donc ma prof a pris la mesure et elle a réussi à placer le plot, donc moi j'ai fais l'échauffement, des choses comme ça. Donc je me dis si je suis tout seul comment je vais faire?

C: Et le fait d'être seul et d'envisager comment tu pourrais installer le matériel seul?

M: Ouais.

C: Tout en gérant une classe?

M: Ouais y a plein de choses je trouve où on a plein de dispositifs, on nous donne plein de dispositifs mais je me demande vraiment comment est-ce qu'on va faire le jour où on est tout seul pour installer tout ça parce que c'est hyper long, faut bien que ça soit matérialiser pour que les élèves comprennent bien et du coup c'est un moment qui me paraît difficile.

C: C'était quelle classe là en fait la leçon?

M: Là c'était des troisièmes.

C: D'accord et je sais pas, est-ce qu'avec des élèves de troisième tu pourrais pas envisager que sur le temps d'échauffement, soit une partie où ils soient relativement autonomes et qui toi te permette d'installer le matériel tout en supervisant les élèves.

M: Alors je sais pas si à ce moment-là j'ai le niveau d'expertise pour ça parce que j'aime bien regarder quand même ce qu'ils font, c'est une classe y en a deux trois qui sont toujours dans des comportements déviants, enfin déviants de petits niveaux mais qui sont quand même déviants. Donc j'aime bien regarder un peu ce qu'ils font. Et euh si je m'affaire aux mesures et tout j'ai l'impression qu'il y a plus rien qui va exister autour.

C: Et quand tu parles des comportements déviants, c'est-à-dire? C'est quoi? Ils font pas l'exercice tout le temps? Ils s'amuse un petit peu mais ils font globalement l'exercice ou alors il faut qu'ils fassent que l'exercice?

M: Euh, ouais ils transforment l'exercice, enfin ils font plus rien. Donc la première minute où je lance l'exercice bah ils le font mais euh... si je, enfin moi c'est l'impression que ça me donne, mais si je regarde pas ils vont, enfin disons ils vont ralentir ou faire complètement autre chose, parce que même quand on les regardent et qu'on leur montre bien qu'on est là, qu'on est présent et qu'on contrôle par des questions, des choses comme ça, c'est des fois difficile d'obtenir des choses... enfin par correctes mais des fois difficiles d'obtenir tout ce qu'on veut obtenir. Et là si je me dis que j'installe le matériel, que je suis avec mes mesures, mes trucs que je suis concentré sur quelque chose je me dis qu'ils vont partir. Après ça veut pas dire qu'ils vont le faire mais moi c'est la représentation que j'ai.

C: Toi t'anticipes le fait qu'ils risquent de dévier de la situation, donc du coup tu peux pas envisager de te permettre de les laisser seuls?

M: Sur cette leçon non.

C: D'accord.

M: Parce que ça m'aurait pris trop de temps je pense de faire un truc tout seul et du coup je pense que plus je vais attendre moi y en aura d'impliqué.

C: En même temps tu peux pas le savoir.

M: Je peux pas le savoir mais je me projette._

C: T'as pas testé.

M: C'est ça.

C: D'accord.

M: Ouais mais je pense que c'est des a priori négatifs que j'ai toujours en fait en planification je me dis toujours que ça va mal se passer.

C: Et donc par rapport à cette leçon, donc je relève un petit peu les moments qui sont... donc voilà a priori t'as un petit moment positif et que des moments négatifs dans la leçon. [rires]

M: Bah parce que l'élément positif je passe dessus, enfin je relève pas particulièrement où y a pas de problèmes le jour où ils vont émerger je vais les noter.

C: Parce que bon on retrouve une explication, alors est-ce que la leçon globalement quand t'as fini ta leçon c'est quelque chose qui été globalement positif ou au contraire y a que du négatif pour toi et tu te dis bon bah c'était pas une bonne leçon ou le fait de découper comme ça ça te permet de dire bon y a eu ça et ça qui étaient pas...

M: En ressortant de la leçon j'étais globalement content parce que ils ont bossé, je pars tellement sur un a priori négatif que finalement je suis content en ressortant. Et après je suis dans le négatif parce que j'aimerais améliorer les différentes séquences.

C: D'accord. Et par rapport à, je reprends mes explications là euh... au niveau des explications tu dis que c'est un moment qui est négatif. Bon on retrouve l'appel, des moments collectifs, les transitions qu'on retrouve aussi. Et en fait tu mets capacité, difficulté à rassembler les élèves, à se faire entendre, à répondre à toutes les questions, est-ce que le fait d'arriver à identifier ce moment-là et puis d'arriver à entre guillemets "arriver à faire une analyse" parce que tu fais déjà une analyse, t'identifies le moment et tu dis pourquoi euh... ça te permet d'envisager des transformations ça... qu'est-ce que ça t'apportes à ce moment-là quand on te fais remplir le questionnaire ça t'amènes à quoi alors?

M: Oui ça m'amène à identifier en fait euh... bah là tout de suite ça m'a amené à identifier les problèmes. Après je pense que c'est la base de l'analyse que j'ai faite, le départ quoi, voir déjà quel moment est, enfin quel moment que je trouve difficile et pourquoi je le trouves difficile à partir du moment où j'ai identifié les problèmes du moment je peux essayer de chercher des... de trouver des remédiations avec des entretiens, des confrontations.

C: D'accord. Alors...

M: Mais ce qui est je pense vraiment intéressant pour transformer tout ça, pour essayer de comprendre ça et de... ouais d'essayer de transformer sa pratique c'est... c'est discuter avec les... enfin c'est voir les vidéos, les entretiens d'auto-confrontation sur le même sujet c'est super intéressant mais je pense que la meilleure ressource c'est discuter avec son tuteur de stage, ça ça a pas de prix, avec un tuteur ou une référence.

C: Avec quelqu'un qui a pu voir ta leçon ou qui l'a pas vu?

M: Même s'il l'a pas vu, quelqu'un qui a de l'expérience dans le métier quoi, donc ça serait un, ouais Nathalie, des gens qui ont de l'expérience dans le métier et qui, voilà qui voient les problèmes.

C: D'accord, donc euh par exemple sur ce qu'on a pu diffuser, utiliser dans les TD, est-ce que pour toi du coup, je me pose la question est-ce que le fait de voir des auto-conf' d'enseignants débutants qui rencontrent des difficultés c'est intéressant ou pas pour toi?

M: Ouais c'est intéressant parce qu'on voit qu'ils ont les, enfin c'est pas tout comme réponse mais on voit qu'ils ont les mêmes problèmes que nous et c'est sympa de voir comment est-ce qu'ils le traitent.

C: Hum hum.

M: Comment est-ce qu'ils traitent les problèmes, donc s'ils ont une solution à prendre ça serait bien voilà de prendre cette solution de la réfléchir et peut être de l'adapter ou de la tenter ouais.

C: Et est-ce que justement pour transformer ta pratique tu me disais ce qui est intéressant c'est de parler avec quelqu'un qui est... qui a de "l'expérience" entre guillemets qui est plus expérimenté.

M: Même sans l'expérience.

C: Est-ce que le fait de voir, par exemple comme on a fait hein sur les vidéos utilisées on a utilisé la vidéo du prof en gym je sais pas si tu te rappelles, qui était assez expérimenté, une vidéo du prof en hand qui circule, qui donne ses consignes. Est-ce que le fait de voir différentes vidéos, différents moments de ces profs là en train de prendre leurs classes, de passer les consignes de façon différentes, y en avait un c'était sur les ateliers, y en avait un c'était autour de lui, est-ce que ça t'apportes quelque chose? Est-ce que ça t'interroges?

M: Ah ouais ça m'apportes vraiment quelque chose, en fait tout ce que je vois en fait je le représentes par un petit répertoire, j'ai un répertoire de situations, tous les moments clés dans la leçon et plus je vois en fait de vidéos plus en fait je peux, c'est comme si je rajoutais un petit conseil, une petite bille en fait en plus qui me permettait bah voilà maintenant j'ai vu... par exemple pour l'explication collective j'ai vu que y en avait qui faisait comme ça et l'autre qui était comme ça, bah voilà j'arrives devant ma situation bah j'ai trois options et je vais peut être pouvoir... et y en a peut être une qui serait sympa à essayer à ce moment-là. En fait c'est... c'est une idée c'est une boîte où on mettrait énormément d'idée, où on pourrait piocher, c'est vraiment une ressource.

C: Et est-ce que, quand tu me dis j'ai un petit répertoire, est-ce que ce répertoire justement c'est toi qui l'a construit? Comment tu l'as élaboré?

M: Euh, enfin c'est peut être plus une représentation hein c'est pas ce que j'ai fais. Mais c'est de l'accumulation en fait, à force de voir des choses ça me donne des idées et puis ça peut revenir en situation et m'aider. Voilà.

C: Et c'est-à-dire par exemple quand tu dis mon répertoire on peut très bien imaginer que ça soit... est-ce que par exemple le découpage là en... le découpage temporel de la leçon c'est quelque chose qui peut correspondre à ton répertoire?

M: Ouais.

C: Est-ce que c'est celui-ci? Est-ce que tu l'as changé? Est-ce que tu l'as adapté? Enfin voilà.

M: Moins précis que ça, parce que ça c'était extrêmement précis donc j'aurais du mal à penser à tout ça mais euh... ouais genre un répertoire avec les... avec quelques moments euh... avec quelques moments clés, enfin surtout les moments qui m'ont marqué quoi, après quitte à réjouer... enfin tous les conseils sont bons à prendre donc c'est pas... moi si je devais en faire un voilà je mettrais sur tous les moments qui posent problèmes au débutant je mettrais un maximum de choses pour essayer de palier les difficultés d'enseignement. Et euh... et une autre partie pour tout ce qui est supplémentaire qui va apporter un plus à ma leçon quoi.

C: Donc on pourrait dire que là pour l'instant tu te serais centré sur quoi dans l'enrichissement de ton répertoire?

M: Rassemblement, appel, installation du matériel, déjà les trois sûr. Et après ouais les explications.

C: D'accord.

M: Enfin surtout la capacité à rassembler à pas répondre à toutes les questions.

C: C'est-à-dire quand tu mets pas répondre à toutes les questions, c'est-à-dire que... euh c'est... que t'arrives pas à répondre à toutes ou euh... tu ne veux pas répondre à toutes pour ne pas perdre de temps?

M: Bah en fait j'ai tendance à répondre à toutes les questions parce que...

C: D'accord.

M: ... j'estime que s'ils posent des questions bah voilà mais justement y en a qui jouent de ça et à force ils vont me poser cinquante mille questions enfin des questions sur des choses qui arriveront peut être jamais. Enfin des choses improbables, si jamais y a une météorite qui arrive sur le terrain est-ce qu'on continue à courir? Et donc voilà j'ai tendance à vouloir répondre à toutes les questions pour qu'au moins ça soit clair et mon tuteur de stage m'avait conseillé voilà à un moment tu dis stop. T'as donné les informations minimales, ils vont essayer et à force

d'essayer peut-être qu'ils reviendront mais voilà répond pas à toutes les questions directement quoi. Mais voilà c'est pour ça que j'ai mis ça.

C: D'accord. Et par rapport à ce qu'on a utilisé euh dans le dispositif est-ce qu'il y a eu des vidéos qui t'ont aidé justement sur ces temps d'explication, est-ce qu'il y a eu des... ?

C: ... des choses qui t'ont plus interpellées ou marquées?

M: Euh l'enseignant expert en gymnastique là il a les élèves ultra près de lui donc il met pas vraiment de distances entre lui et... je suis encore en train de me poser la question, je sais pas si ça marche parce qu'il faudrait que j'essaye pour voir mais ouais est-ce que ça serait pas intéressant de les avoir vraiment collés. Mais pour moi collés donc c'est-à-dire il est devant ses élèves et ses élèves font un peu le tour de lui et donc les extrémités pour moi ça serait des pôles pour les comportements déviants. Ils s'amuseraient à jouer, à passer derrière ou à faire des trucs derrière moi donc je sais pas si vraiment c'est... parce que c'est quelque chose qui marche avec lui mais est-ce que ça marchera avec moi? Est-ce que j'ai la prestance ou le charisme pour pouvoir imposer ça je sais pas, voilà. Mais c'est des trucs que j'aimerais essayer en fait pour pouvoir m'infléchir [?]un peu.

C: Après c'est des choses qui sont construites par l'enseignant.

M: Oui, c'est des routines.

C: Je sais pas si tu te rappelles sur la vidéo où il interpellés juste par un ou deux mots un élève ou une élève qui écoute pas et tout de suite c'était le silence sur le groupe classe.

M: Ouais donc il a travaillé au départ en amont.

C: Donc en fait la vidéo c'est aussi Nathalie M., hein c'est moment pris, c'est un montage, mais effectivement c'est quelque chose qui a été construit quoi.

M: Oui oui quand je parle avec les enseignants ouais y a un gros travail au début de l'année et après ça va mieux.

M: ... tu peux transformer les choses.

C: Ça prend du temps.

M: Il faut revenir dessus, il faut qu'on te rappelles et il faut essayer quoi.

C: Ça prend du temps. Et donc ce que je trouves marrant sur le questionnaire là c'est que parmi les moments de la leçon que t'as vécu "est-ce qu'il y a eu des changements pour vous? et lesquels" tu me dis au niveau de l'appel, au niveau de l'explication et supervision. Tu vois donc ces changements au niveau de l'appel comment tu les a opérés et à partir de quoi.

M: Euh au niveau de l'appel.

C: Si oui "qu'est-ce qui a changé dans vos façons de faire? de comprendre?" dans les changements dans ta façon d'enseigner au niveau de l'appel.

M: Une fois que j'ai essayé de les compter, de voir et c'est quelque chose qui... bon j'avais mon tuteur avec mon donc il est là comme un garde loup si jamais je fais une erreur il est quand même là pour voir derrière mais c'est vrai que c'est intéressant.

C: Et dans ce qui est... enfin qu'est-ce qui t'as amené à changer cette façon de faire l'appel? C'est-à-dire que bon au début tu faisais l'appel nominativement et après t'es passé à un appel en comptant.

M: Bah le fait que ça m'ait marqué, le fait d'en avoir parlé après avec mon tuteur.

C: Et qu'est-ce que tu conserverais? C'est-à-dire est-ce que sur un prochain stage tu conserverais l'appel nominatif? En comptant?

M: C'est vrai que c'est difficile, parce que là j'ai eu la même classe, donc au départ on a fait quelque chose de très cadré et après on est parti un peu, enfin ils m'avaient déjà vu donc c'est pas une routine mais y avait au moins quelque chose d'installé, ils savaient que j'étais là. Après avec une autre classe je me suis pas vraiment posé la question et même maintenant je serais pas comment je commencerais, si je repartirais pas sur un truc nominatif pour repartir après sur compter des élèves.

C: Ouais.

M: Je me demande vraiment en fait. Ca dépend en fait un peu de la classe une classe plus dure, enfin une classe qui paraîtrait plus dure je préférerais faire un truc de carré pour être sûr alors qu'une classe qui m'a l'air relativement agréable et plus facile à prendre en main je pense que je partirais sur quelque chose de plus...

C: C'est-à-dire tu comptes et tu mets en activité très vite.

M: Voilà, ouais j'aimerais bien que ça soit un moment qui soit hyper bref pour que on enchaîne

C: D'accord, alors qu'avec des élèves peut être plus difficile tu prendrais plus le temps de les grouper, de faire l'appel nominatif et... d'installer quelque chose.

M: C'est surtout les questions administratives, pour être sûr de pas faire d'erreurs parce que c'est vraiment un moment que, enfin même moi quand j'étais élève c'est un moment que j'apprécies pas spécialement, on est là y a les ballons qui sont à côté on a qu'une envie c'est d'aller les prendre.

C: A l'issue de cette question là on a utilisé le TD8 je sais plus si tu te rappelles on a travaillé sur la vidéo en gym avec euh le collègue qui était assez expérimenté. Et donc on vous a montré tout ce qui était auto-conf. On vous a donné les documents d'auto-conf et aussi donc on a travaillé sur la vidéo de Giovanni, je sais pas si tu t'en rappelles, en gym. Alors je vais juste remettre...

[lance la vidéo]

M: C'est horrible de se voir.

[Nathalie: Alors on vous montre une autre séquence, on vous fait défiler des photos et la consigne...]

C: Alors sur cette séquence là on avait utilisé aussi les photos pour vous montrer les différentes façons de regrouper les élèves.

M: Ouais.

C: D'accord. Qu'est-ce que ça t'as apporté? T'as trouvé ça intéressant? Est-ce que t'aurais aimé voir ça avant? Avant ton premier stage? Enfin voilà, quel était l'intérêt pour toi là?

M: Tout de suite j'ai pas compris en fait parce qu'au départ il fallait plusieurs photos pour faire le lien, voilà. Après je sais pas c'est trop statique, enfin y a pas assez d'informations je trouve alors euh... j'ai pas assez d'informations sur l'élève. Est-ce que c'est un Petite Section? Est-ce que c'est un Terminale? Voilà des choses comme ça parce que je pense que ça a vraiment une influence sur le fait de les regrouper. Par exemple les Petites Sections je crois qu'ils étaient tous autour, y avait des fenêtres, ils étaient tous sur le bord de la fenêtre et y avait un enseignant qui était au milieu je sais pas, euh... ouais je sais pas c'était difficile, c'est difficile en fait je préfère avoir un contexte derrière pour comprendre un peu ce qu'il fait, est-ce qu'il fait l'appel? Est-ce qu'il est sur une explication collective? Les photos c'est... ouais ça serait vraiment un complément en plus de l'entretien de confrontation la vidéo et de l'explication, parce que toute seule j'aurais pas compris. Et euh, ouais j'ai vu plein de façons de faire et finalement j'ai trouvé que ça se regroupe un peu ils étaient souvent en face de l'intervenant assis ou debout.

C: D'abord, parce que quand on reprend, si tu te rappelles un petit les photos qui avaient été utilisées.

M: Ouais.

C: Y en avait une où c'était un étudiant, donc c'était des élèves de CM2 qui étaient regroupés le long de la vitre en fait, donc sur les bords y avait une étudiante avec des élèves de Petite Section qui était accroupie en cercle.

M: Au milieu de la cours?

C: Ouais. Et après bon on avait, il devait y avoir un enseignant qui était à genoux, qui était en train de remplir son cahier d'appel avec les élèves assis le long du mur.

M: L'enseignant qui est en ZEP?

C: Un enseignant et y avait une enseignante en ZEP debout et les élèves regroupés assis dans l'angle comme ça [mime avec sa main]. Voilà. Donc après euh voilà le fait de voir les différents

types d'aménagement, d'organisation spatiale et de positions du corps du prof ça t'as rien.... ? Enfin... ?

M: Vraiment les photos j'ai pas... ça m'a pas vraiment marqué, par exemple ce qui m'as plus marqué c'était l'enseignante qui était en ZEP qui parlait qui était quasiment assise au milieu de ses élèves.

C: Ouais.

M: Ca ça m'a vraiment marqué parce que je voyais un peu le contexte, on en avait discuté un tout petit peu, enfin on avait dit quelques mots et voilà ça ça m'a marqué, les photos je sais pas, ça a pas marché avec moi.

C: Pourquoi le fait que se soit elle qui ait été assise... ? C'était Aude tu veux dire?

M: Ouais je pense.

C: C'est la vidéo de Aude.

M: Ouais qui est sur un tatami et assise avec ses élèves. Eh bah, parce que c'est quelque chose que j'aimerais faire aussi, enfin j'aimerais pouvoir être aussi proche des élèves pour vraiment créer un truc convivial en début de cours quoi, qu'ils soient contents de revenir.

C: D'accord. Et euh c'est quoi qui t'as marqué? C'était la proximité? C'était le fait que ça soit cette proximité là avec ce public là? Avec ces élèves de ZEP?

M: Même pas, c'est le fait de la proximité en fait. Parce que que ZEP ou pas ZEP je sais pas, tout de suite ça m'a pas tilté, mais le fait qu'elle soit assis au milieu bah c'est hyper convivial, je trouve qu'il en ressort une image hyper conviviale c'est super sympa je trouve, enfin c'est vraiment un objectif que j'aimerais avoir.

C: Créer une proximité avec les élèves?

M: Ouais avoir un moment d'échange au milieu du cours, ça serait bien.

C: Et sur cette vidéo de Aude justement est-ce qu'il y a d'autres choses qui t'ont marqué?

M: Bah j'ai surtout relevé ça en fait, le fait qu'elle fasse, qu'elle soit au milieu et qu'elle leur parle au milieu quoi, le fait d'être hyper proche et pas surélevée, c'est vraiment ça qui m'a tilté. Après non j'ai pas...

C: D'accord, parce que tu me dis pas surélevée, c'est la po, entre guillemets la position qui apparaît la plus...

M: Bah celle que je vois le plus souvent et qui, enfin... de par mes représentations de prof qui a toujours été la plus valorisée je dirais, toujours en hauteur également, je sais pas si c'est l'estrade mais...

C: Et par rapport à ça donc est-ce que pour toi c'est... comment dire? Est-ce que justement le fait d'avoir vu ces différentes façons de se regrouper, de se positionner... derrière par rapport à ça est-ce que t'envisages des façons de fonctionner? D'intervenir? Comment tu... ?

M: Euh bah justement je pense que dans un premier temps le fait d'être en hauteur et bien visible ça serait... ça serait dans une optique de création de statut, voilà je suis le prof. Pour se présenter, pour introduire un cycle je me mettrais bien en hauteur et face à eux et après j'aimerais en fait de plus en plus réduire la distance.

C: Ouais.

M: Sans réduire la notion de distance entre nous, de respect. Et justement réduire la distance pour avoir quelque chose de plus conviviale et créer un minimum, enfin créer un groupe quoi où y avait pas une séparation de prof élève. Donc ça serait partir d'une position élevée, loin pour aller jusqu'au près...

C: Créer progressivement une proximité avec le groupe?

M: Ouais c'est ça. Mais c'est des choses auxquelles je crois pas bien... enfin j'aimerais beaucoup mais j'ai vraiment du mal à me dire j'ai des élèves qui vont me respecter si jamais je fais ça. J'ai pas envi de passer au-delà du... J'aimerais bien être quelque part le prof copain, mais le prof copain j'ai peur qu'il se fasse manger quoi.

C: Donc pas avoir une trop grande proximité avec les élèves pour arriver à conserver un certain...

M: Bah j'aimerais avoir le plus de proximité possible mais avec le plus de respect possible quoi.

C: D'accord.

M: C'est quelque chose qui... je sais pas si c'est envisageable.

C: D'accord. Alors, donc dans ce TD là on avait utilisé la vidéo sur la gym, on avait utilisé les photos et ensuite donc on avait utilisé une vidéo de débutant [relance la vidéo]

[Nathalie: Est-ce que vous vous y reconnaissez? Est-ce que vous reconnaissez des aspects qui caractérisent votre pratique? [discussion avec les étudiants]

C: Donc ça c'est le moment qui suit le visionnement de la vidéo d'une débutant, c'était moi, en gym. Et euh donc par rapport à ça le fait d'avoir un enchaînement où on voit une vidéo d'un chevronné puis d'un débutant, est-ce que ça t'as paru intéressant? Est-ce que ça t'as permis de mettre des choses en parallèle? Est-ce que... ?

M: C'est extrêmement différent, je sais pas si c'est comparable, enfin sur quelques aspects ça doit être comparable mais c'est vraiment différent parce que... alors toi t'es loin de tes élèves et t'as une façon de te placer par rapport à l'élève qui veut pas faire et les autres qui est propre. Et t'as pas le même... et l'enseignant expert il a pas le même problème, il a pas l'élève qui fait pas, il est juste placé par rapport à son groupe donc euh... c'est bien pour comparer mais ça reste restreint je trouve parce que la situation est tellement contextualisée... enfin le contexte est tellement important je pense que c'est difficilement comparable. C'est bien pour commenter les deux et essayer de faire des liens mais pas les comparer strict lui il est là...

C: On est sur des temps qui restent communs qu'on a retrouvé, c'est-à-dire par exemple sur des phases d'explication collectives où on voit l'enseignant chevronné avec des phases plus regroupées autour de lui. Et donc sur ma vidéo où c'est plus sur du face à face. Où le regroupement est différent, est-ce que toi ça te permet d'envisager comment tu pourrais intervenir par exemple en gym pour, ou dans la situation de l'expert ou dans la situation débutant pour intervenir, comment toi t'aurais présenté?

M: Euh enfin ça me permet, enfin ça tourne toujours ce que j'ai dit mais ça permet de... Mais euh j'ai l'impression que à partir du moment où j'ai une idée ou une représentation qui me plaît ça va expulser toutes les autres. Par exemple j'ai ma représentation de la gym elle est beaucoup en lien avec le fait que Cathy euh... Cathy R. ça position en gym où on est sur des activités en couloir, ouais en couloir et elle elle se situe en fait entre le départ et l'arrivée, ça lui permet en fait de voir tout. C'est un moment qui m'a marqué parce que je trouve ça hyper efficace. Au lieu de se trouver derrière les élèves donc d'être près de ceux qui vont partir mais loin de ceux qui arrivent... Et euh où y a de l'attente à l'arrivée des choses comme ça. Donc le fait d'avoir la vision de Cathy Rolland euh... C'est pas que ça me bloque mais il faudrait que je l'expérimente pour la classer quelque chose et ça m'empêche un peu d'accepter les autres. Mais euh... Mais c'est hyper important de voir tout ce qui se fait. Mais une fois qu'on en a choisi une j'ai l'impression que ça éclipe un peu les autres, tant qu'on a pas testé.

C: Alors après, encore une fois le positionnement de l'enseignant à tel ou tel moment il a été construit et documenté, enfin il faudrait le documenter c'est-à-dire que, je reviens sur la façon dont moi je présentais les consignes, je sais pas si tu te rappelles mais y avait quatre ateliers comme ça. [dessine]

M: Ouais ouais je m'en rappelles bien.

C: Moi j'étais là pour exposer mes consignes, un peu orienté par là. Et là problématique de cette situation là c'était d'arriver à superviser tous les élèves, tout en gérant les difficultés ici. Alors je sais pas si Nathalie vous a montré les vidéos par la suite mais le travail était de savoir où se positionner pour arriver à superviser les élèves, tout en régulant ça là. [entoure]

M: Ouais.

C: Donc sachant qu'au départ j'étais plutôt positionné ici mais j'avais des difficultés à réguler. En étant ici c'était plus difficile de réguler et après y avait le fait de se positionner ici.

M: Ouais et est-ce que si on se positionne ici [pointe] le problème il déborde pas ici?

C: Alors après moi la façon dont a été fait mon activité c'était de me positionner ici pour... réguler ici ça me permettait de superviser mais superviser à distance, de réguler à distance et de pouvoir corriger peut être plus individuellement les élèves quand ils revenaient là ils se déplaçaient comme ça, voilà dans les colonnes. Et c'est juste pour te dire que la façon dont ton enseignant il se positionne sur les vidéos c'est, ça renvoie à quelque chose derrière qui a été construit, donc c'est vrai que ça aurait pu être intéressant d'avoir le point de vue de l'enseignant qui soit documenté.

M: Ouais et d'avoir l'entretien d'auto-confrontation et après d'avoir des remédiations.

C: Et les évolutions.

M: Ouais, voilà parce que nous on avait, y avait l'élève qui arrivait pas ici, on avait proposé que tu sois là pour que en fait t'ai le groupe classe en vu plus l'élève. C'est un truc, ça pose problème ici quoi [pointe]. Donc y a pas de bonnes solutions, faut tout essayer quoi.

C: D'accord.

M: Ouais mais c'est bien d'en voir, plus on en voit mieux c'est je trouve.

C: De tout voir c'est... ?

M: Je trouve que c'est un simulateur d'expériences.

C: De tout voir c'est-à-dire... ?

M: De voir un maximum de possibilités possibles.

C: De façons de fonctionner?

M: Ouais. Différents enseignants qui fonctionnent dans une même situation de façon différentes un peu?

C: Et ça serait sympa de voir une progression aussi, à partir de ce que t'as vécu au départ de comment t'es placé au départ pour voir près qu'est-ce que t'as fais à tel moment. Et maintenant qu'est-ce que... comment tu te places. De voir l'enseignant évoluer quoi.

M: D'accord. Ça serait cool ça.

C: Ok. Et donc pour finir là-dessus sur une comparaison entre l'enseignant débutant, l'expert, le fait de voir par exemple une étudiante comme, enfin une enseignante débutante comme Aude, d'accord, de voir tous ces possibles là, plus les échanges avec les autres derrières, qu'est-ce qui t'as paru le plus enrichissant en fait? C'est-à-dire d'arriver à pouvoir voir toutes ces vidéos là? Mais par exemple de les voir chez toi ou de voir toutes les vidéos et ensuite d'arriver à pouvoir échanger? D'avoir les points de vue de chacun sur une vidéo, qu'est-ce qui t'as paru... ?

M: J'ai tendance à penser que ce qu'on dit c'est... enfin c'est pas des racontards de bar mais c'est très limité sachant qu'on a pas beaucoup d'expérience, on est un peu tous focalisés sur la même chose. Enfin on voit des choses différentes mais ça reste vachement restreint, je pense qu'il faut voir la vidéo, enfin c'est le tout qui fait que ça marche, le fait que vous soyez là toi et Nathalie pour un peu essayer de controverser les choses, de pouvoir parler, plus de l'explication collective et de la vidéo. Mais euh par exemple si on était réuni entre nous je pense qu'on resterait à notre niveau d'analyse quoi.

C: D'accord.

M: Ouais je pense qu'il faut vraiment l'entretien d'auto-confrontation et si on l'enlevait, ou le retour d'un enseignant expérimenté, expert euh ouais il est indispensable je trouve.

C: Et donc par rapport à tous ces documents-là, on va utiliser la vidéo de l'enseignant début, de l'enseignant chevronné dans différentes activités, on a utilisé aussi tous les échanges que vous avez pu faire et les vidéos mais y a aussi eu tout ce qui était entre guillemets "comptes-rendus de recherche ou d'expériences professionnels" par exemple la comparaison entre l'enseignant chevronné et débutant que Nathalie a écrit avec Marc.

M: Ouais.

C: Est-ce que ces éléments-là, ces points de recherche, ces articles de recherches c'est des éléments qui ont pu t'aider pour alimenter ta réflexion ou... ? Ou au contraire ça paraissait trop détaché?

M: Bah le plus pertinent c'est les entretiens d'auto-confrontation ça c'est sûr, enfin c'est ce qui m'a le plus marqué et que je trouve le plus intéressant. Après non les solutions qu'ils nous apportent elles sont pas mal aussi, les articles sont biens. Euh c'est vrai que c'est... il faudrait mettre un contexte avec pour comprendre comment c'est possible de le faire, parce que c'est vrai que ça donne des solutions mais après c'est difficile à appliquer mais c'est intéressant.

C: C'est-à-dire quand tu parles il faudrait mettre en contexte ces articles là?

M: Faudrait expliquer, enfin ça serait, enfin pas intéressant mais faudrait dire dans quelle situation c'est possible, parce qu'ils nous donnent des solutions et ils disent l'élève se comporte plutôt comme ça ou fait-ci ou fait-ça ou... l'élève qui est... l'élève réussissant apprend plus, par exemple, sur le travail d'atelier, tandis que le moins... celui qui est un peu moins bon qui y arrives pas euh il a plus de mal à progresser pendant les ateliers. Euh... ouais c'est un peu difficile de recontextualiser ça, de mettre sens, enfin de créer sa situation à partir de ça. Faudrait avoir toutes les idées en tête, c'est difficile, mais c'est bien, enfin ça participe à la construction de notre professionnalité, enfin le fait d'avoir quand même des infos scientifiques. Théoriques.

C: Et qu'est-ce que ça apporte de différents ces apports scientifiques, théoriques par rapport au reste?

M: C'est hyper généralisable. Euh dans le sens où malgré que j'aimerais bien avoir un contexte avec le fait qu'il y ait pas de contexte ça permet de l'utiliser un peu partout quoi, de se dire bah voilà je sais ça, à partir de ça je peux faire plein de choses, voilà.

C: D'accord et parmi toutes ces ressources qu'on a pu utiliser, bon la vidéo, la photo, les textes que ça soit des textes compte-rendu d'auto-conf' que ça soit des textes plus issus de la recherche en gros si y avait une hiérarchie et une façon de les utiliser pour toi ça serait quoi?

M: Avec des vidéos?

C: C'est-à-dire en hiérarchisant qu'est-ce qui te paraîtrait le plus important?

M: Euh... la vidéo. Amener d'abord une vidéo, plus un entretien d'auto-confrontation, donc ça serait enchaîner les deux.

C: Et que ça soit l'expert ou... un novice? Un débutant.

M: Euh peu importe, c'est bien de voir les deux, parce que ouais ça nous permet, ça permet un peu de se rapprocher du débutant et de comprendre ce que l'expert fait par rapport à ce que fait le débutant, enfin c'est bien de mettre les deux en comparaison. Euh moi donc je dirais vidéo plus entretien d'auto-confrontation, histoire de voir, enfin d'avoir une vision assez globale de la situation. En discuter. Et euh par rapport aux problèmes qui en ressortent, par rapport au type de... ouais aux types de positionnements par exemple qui en ressortiraient bah monter des exemples bah ça serait introduire les photos, voilà parce que là les textes c'est vrai que c'est pas possible de les lire en cours, ça prend un temps fou et puis voilà. Et c'est vrai que s'ils intervenaient directement après la vidéo ou si, par exemple on donnait des, on faisait des flashes bah voilà l'enseignant dans l'entretien d'auto-confrontation il fait ça parce que voilà, si on le faisait directement après, si on avait genre un petit résumé powerpoint pour dire bah lui dans son optique il voulait aller là là et là je pense que ça serait bien pour orienter les discussions. En même temps ça orienterait les discussions vraiment donc ça briderait un peu tout ce qui est analyse de l'analyser.

C: Mais c'est un petit peu ce qui a été fait avec Giovanni.

M: Ouais.

C: C'est-à-dire que Giovanni on vous avait présenté la vidéo où il passe les consignes, où il répartit les élèves par ateliers. Et ensuite derrière on vous avait donné l'extrait d'auto-confrontation powerpoint.

M: Ouais.

C: En vous disant que bah pour lui la préoccupation premier c'est organisationnelle, c'est-à-dire mettre en place les élèves et après derrière les mettre en activité pour voir s'ils ont compris mais d'abord la priorité sur de l'organisationnelle avant de voir si les élèves ont compris sur le contenu.

M: Mais ça, bah moi je le ferais comme ça, ça marche bien.

C: D'accord.

M: Les photos vraiment en dernier pour donner des... des idées enfin des représentations mentales des différentes solutions possibles.

C: D'accord. Et au niveau de toutes ces ressources là, qu'est-ce qui t'as plus marqué? Qu'est-ce qui a été le plus important pour toi sur tout ce qu'on a pu utiliser? Que ça soit sur la première série de TD entre les deux stages ou à l'issue du deuxième stage?

M: La ressource qui m'a le plus marquée?

C: Qu'est-ce qui t'as été... qu'est-ce qui était le plus marquant pour toi dans ce qu'on a pu utiliser?

M: Euh la... Aude.

C: Aude. D'accord, c'est le plus marquant, d'accord, ok.

M: Parce que a une signification pour moi, parce que ça, voilà.

C: Est-ce que ça permettait... parce qu'elle travaillait avec cette proximité c'est ça?

M: Ouais c'est... enfin je pensais pas vraiment que c'était possible et surtout en ZEP quoi. Voilà et du coup c'est devenu vraiment un objectif quoi, j'ai vraiment envi de faire ça.

C: Pourquoi en ZEP ça te paraissait vraiment pas... ?

M: Bah parce que c'est théoriquement un public plus difficile donc pour moi il faut vraiment un niveau de confiance, quelque chose de solide pour pouvoir faire ça et je pensais pas que... je pensais pas que c'était possible.

C: D'accord.

M: Donc Aude c'est vraiment une vidéo sympa.

C: Ok, bon ça marche. Merci.

Analyse vidéo - Maëva

Classe de 2nde

Analyse de la vidéo de Maëva : Mise en activité de la situation 1 : 4'55

Mon analyse :

3 élèves lancent les ballons, tout un groupe de filles mettent longtemps à se lever. Elle les reprend. Les élèves de gauche mettent 20 secondes pour se lever. Elle siffle et redonne les consignes : « mettez vous par 3 », « prenez des dossards ». Je pense qu'elle commence à se rendre compte qu'elle n'a pas bien géré l'organisation, que les élèves ne vont pas mettre en place l'exercice assez vite, que ce n'était pas assez cadré. Les groupes ne sont pas faits ou il n'y a pas d'équipe en face. Des petits groupes se forment mais pas par 3 et sans dossards. Elle va vers un groupe et à chaque fois, elle tourne le dos aux autres élèves de la classe. Le problème est toujours dans la formation des équipes. Aucun des petits groupes n'est en activité. Les équipes ont les dossards mais ils discutent. Elle les reprend et les remotive, utilise un sifflet. Elle se rend compte que les groupes de 3 mettent du temps à se faire. Elle parle à certains élèves en étant tournée dos aux autres. Il y a toujours le problème de formation des équipes, avec des petits groupes de partout mais pas en activité. Même les équipes qui ont les maillots discutent et ne bougent pas.

Elle va voir les filles. Elles sont 4 mais aucune ne veut se dévouer pour changer de groupe. Elle leur propose « qui va dans l'autre groupe ? ». Il y a encore un temps de latence pour qu'une élève change de groupe car ni Maëva, ni les filles ne prennent de décision pour former les équipes.

Les groupes de 3 ne sont toujours pas formés, ils n'ont pas de dossard. Elle hausse le ton d'un coup pour qu'ils aillent chercher les dossards. Elle les relance. Les élèves n'ont pas compris toutes les consignes donc cela crée encore un temps de latence. Sur la vidéo, on ne sait pas si elle a fait les équipes à l'avance ou pas mais je sais que non car j'ai assisté à la séance.

Les groupes de 3 ne sont pas formés, les élèves n'ont pas de dossard. D'un coup, elle regard les groupes et elle hausse le ton. Le seuil de tolérance a été dépassé. Elle leur demande énervée de prendre les dossards et s'ils n'ont pas compris la situation : 3 prennent les dossards et 1 équipe sans maillot. Elle perd pieds et ne sait plus quoi faire pour qu'ils se mettent en action. Elle les relance mais c'est encore long car les élèves sont nonchalants. Les consignes n'ont pas été tout à fait comprises.

Compétence professionnelle qui m'a semblée la plus importante :

Adapter le degré d'autonomie et de cadrage des élèves en fonction de la situation (APSA, sécurité...) et du type d'élèves (âge, personnalité, ambiance de classe...).

En fonction de la classe, des élèves, l'autonomie qui leur est laissée doit être variable et progressive. Avec cette classe de 2nde, Maëva leur laisse beaucoup d'autonomie (prendre les dossards, former les équipes). Ils n'ont pas les capacités pour se mettre tous seuls en activité avec autant d'autonomie. Je pense que Maëva aurait dû leur imposer les groupes et leur donner les dossards, les distribuer ou alors au moins les poser par couleur par terre plus proche d'eux pour qu'ils aillent les chercher. L'autonomie est une compétence visée en EPS, cependant, le

professeur doit les emmener progressivement vers cette autonomie. En 2nde, les élèves sont en pleine adolescence et ils ont des difficultés pour mettre en place rapidement les exercices. Je pense que pour cette séance (une des premières), elle aurait dû tout cadrer et progressivement, au fil des séances, les laisser plus autonomes pour finalement arriver à un résultat où ils forment les équipes eux-mêmes et prennent les dossards eux même, mais cela ne peut pas être instantané.

Analyse de Maëva :

Après l'explication je veux mettre les élèves rapidement en activité mais je ne rassemble pas les élèves pour donner les dernières recommandations et donner le départ. C'est le bazar, certains sont assis et discutent, d'autres me tournent le dos, ceux qui ont fait la démo sont debout mais ne m'écoutent pas. A ce moment là je parle dans le vide ! Je répète plusieurs fois « c'est parti », « allez c'est parti » pour les motiver et qu'ils se dépêchent. Certains élèves commencent à se disperser et je leur dit qu'il faut mettre des dossards car j'avais oublié de leur dire quand j'avais la classe entière devant moi. En revoyant la vidéo je pense que peu d'élèves ont entendu car à ce moment là j'avais déjà donné le départ de la situation et ils ne m'écoutaient plus. J'essaye de les motiver et de leur communiquer mon dynamisme mais sans résultats. Un groupe (1/2 de la classe) reste longtemps assis avant de se lever. J'utilise le siffler pour essayer de donner un signal de départ pour qu'ils comprennent que la situation a commencé mais ça ne marche pas. Les élèves qui ont fait la démo et qui étaient déjà debout se mettent rapidement en agitation sans pour autant faire la situation demandée. Ils mettent des dossards et jouent avec les ballons. A ce moment je ne les vois même pas car mon attention est focalisée sur les élèves qui mettent du temps à faire les groupes. Je commence à aller voir un groupe de filles qui rentent plantées debout. Je passe du temps à écouter leurs problèmes d'organisation, à ce moment là je ne m'affirme pas assez dans mon rôle de professeur et j'ai l'impression que mon intervention n'a pas été très utile. Je passe beaucoup de temps à aller voir chaque groupe d'élèves qui sont debout immobiles. Je marche rapidement vers chaque groupe pour tenter de régler les problèmes d'organisation. Lorsque je suis vers un groupe j'oublie complètement le reste de la classe car à ce moment mon soucis principal est de régler les problèmes d'organisation pour que la situation débute. Je suis dos au reste du groupe sans porter aucune attention à ce qu'ils font. J'avais demandé de faire des groupes de 3 et je vois un groupe de 2 et un groupe de 5. Je vais vers le groupe de 5, je me rends compte qu'elles n'ont pas compris l'organisation en 3 contre 3. Je demande à une des filles de passer dans le groupe de 2. A ce moment là les filles reculent et certaines se tournent pour éviter ma question, j'ai la sensation en regardant la vidéo qu'à ce moment là je ne suis pas crédible en tant que prof. J'insiste et m'agace un peu car aucune ne veut se désigner pour rejoindre l'autre groupe. Après avoir attendu et perdu du temps je finis par en désigner une moi-même qui rejoins sans conviction l'autre groupe. Je m'imagine que le groupe de fille va maintenant pouvoir commencer la situation et je m'en vais voir un autre groupe mais les filles ne sont toujours pas décidées à commencer. Pendant ce temps juste à côté de moi certains élèves jouaient au pied avec les ballons mais je ne m'en suis même pas rendue compte. A ce moment là ça fait presque 3 minutes que j'ai donné le départ de la situation mais toujours aucun groupe n'est en activité et je me rends compte que les problèmes de groupes ne sont toujours pas réglés. A partir de ce moment je commence vraiment à m'énerver car on perd beaucoup de temps de pratique « vous avez quel âge pour ne pas réussir à faire les équipes de 3 ??? ». Ensuite les problèmes de groupes sont enfin réglés mais les élèves ne sont toujours pas dans la situation. Je m'agace en leur demandant de prendre des dossards car certains groupes n'en ont toujours pas. Je commence à leur parler de façon agressive. J'accompagne le groupe du fond car je veux être sur qu'ils commencent la situation. Je suis énervée ca je me rends

compte que certains n'ont pas compris la situation alors que j'ai fait une explication suivi d'une démonstration. Je leur parle de façon agressive et on sent mon impatience. Je reste donc vers ce groupe en étant dos au reste de la classe et je leur donne toutes les indications pour qu'ils se lancent sur la situation. Ça fait 5 minutes que j'ai lancé la situation et les groupes sont enfin en activité. Je suis énervée d'un côté car les élèves sont mous et nonchalants mais je suis aussi énervée contre moi car je sais que tout ce temps de perdu aurait pu être évité si j'avais fait les groupes au départ. Je leur ai laissé trop d'autonomie sur la mise en place des groupes et ils ont perdu beaucoup de temps. A la fin de l'explication il aurait fallu que je rassemble toute la classe (le groupe assis et ceux qui ont fait la démo) pour leur demander de se placer par groupe de 3 devant moi afin que je leur donne les dossards. Ensuite j'aurais pu les répartir sur les terrains puis donner un signal de départ collectif lorsque chaque groupe aurait été en place. Au cours de cette scène il y a un décalage entre ma motivation, le dynamisme que j'essaye de leur transmettre et leur activité réelle. Je ne suis pas parvenue à leur transmettre mon énergie. Lorsque j'ai vu que les élèves ne parvenaient pas à gérer l'organisation des groupes j'aurais dû rassembler la classe et prendre en main l'organisation afin de perdre moins de temps. Il faut aussi que je fasse attention à la façon dont je me place lorsque j'interviens auprès d'un groupe afin de ne pas perdre de vue le reste de la classe.

Début d'analyse de la pratiqueAnalyse d'une séquence de transition issue de mon intervention en stage: 13.MC-S1-TRANS.airAnalyse de la séquence par Amélie

Au début de la vidéo, 3 commencent à lancer les ballons. Elle les reprend. Les élèves de gauche mettent 20 secondes pour se lever. Elle siffle et redonne les consignes : « mettez vous par 3 », « prenez des dossards ». je pense qu'elle commence à se rendre compte qu'elle n'a pas géré le truc, que ce n'était pas assez cadré. Les groupes ne sont pas faits ou il n'y a pas d'équipe en face. Des petits groupes se forment mais pas par 3 et sans dossards ? Elle va vers un groupe et à chaque fois, elle tourne le dos aux autres élèves de la classe. Le problème est toujours dans la formation des équipes. Aucun des petits groupes n'est en activité. Les équipes ont les dossards mais ils discutent. Elles sont 4 mais aucune ne veut se dévouer pour changer de groupe. Elle leur propose « qui va dans l'autre groupe ? ». Il y a encore un temps de latence pour qu'une élève change de groupe. Elle aurait dû l'imposer directement au lieu d'attendre 30 secondes.

Les groupes de 3 ne sont pas formés, les élèves n'ont pas de dossard. D'un coup, elle regard les groupes et elle hausse le ton. Le seuil de tolérance a été dépassé. Elle leur demande énervée de prendre les dossards et s'ils n'ont pas compris la situation : 3 prennent les dossards et 1 équipe sans maillot. Elle perd pieds et ne sait plus quoi faire pour qu'ils se mettent en action. Elle les relance mais c'est encore long car les élèves sont nonchalants. Les consignes n'ont pas été tout à fait comprises. Elle aurait dû plus cadrer le cours, leur imposer les groupes et leur donner les dossards, les distribuer ou alors au moins les poser par couleur par terre plus proche d'eux pour qu'ils aillent les chercher.

Autoanalyse de la séquence**Voir : Analyse webcam-13.MC-S1-TRANS.air**

En intervention cette situation ne m'avait pas autant interpellé, j'avais eu la sensation que la mise en activité n'avait pas été très rapide et très ordonnée mais ça ne m'avait pas perturbé plus que ça dans l'action. C'est en regardant la vidéo que j'ai vraiment eu la sensation que la mise en activité avait été complètement loupée. C'est pour cela que j'ai décidé de l'analyser.

Après l'explication je veux mettre les élèves rapidement en activité mais je ne rassemble pas les élèves pour donner les dernières recommandations et donner le départ. C'est le bazar, certains sont assis et discutent, d'autres me tournent le dos, ceux qui ont fait la démo sont debout mais ne m'écoutent pas. A ce moment là je parle dans le vide ! Je répète plusieurs fois « c'est parti », « allez c'est parti » pour les motiver et qu'ils se dépêchent. Certains élèves commencent à se disperser et je leur dit qu'il faut mettre des dossards car j'avais oublié de leur dire quand j'avais la classe entière devant moi. En revoyant la vidéo je pense que peu d'élèves ont entendu car à ce moment là j'avais déjà donné le départ de la situation et ils ne m'écoutaient plus. J'essaye de les motiver et de leur communiquer mon dynamisme mais sans résultats. Un groupe (1/2 de la classe) reste longtemps assis avant de se lever. J'utilise le siffler pour essayer de donner un signal de départ pour qu'ils comprennent que la situation a commencé mais ça ne marche pas. Les élèves qui ont fait la démo et qui étaient déjà debout se mettent rapidement en agitation sans pour autant faire la situation demandée. Ils mettent des dossards et jouent avec les ballons. A ce moment je ne les vois même pas car mon attention est focalisée sur les élèves qui mettent du temps à faire les groupes. Je commence à aller voir un groupe de filles qui rentent plantées debout. Je passe du temps à écouter leurs problèmes d'organisation, à ce moment là je ne m'affirme pas assez dans mon rôle de professeur et j'ai l'impression que mon intervention n'a pas été très utile. Je passe beaucoup de temps à aller voir chaque groupe d'élèves qui sont debout immobiles. Je marche rapidement vers chaque groupe pour tenter de régler les

problèmes d'organisation. Lorsque je suis vers un groupe j'oublie complètement le reste de la classe car à ce moment mon soucis principal est de régler les problèmes d'organisation pour que la situation débute. Je suis dos au reste du groupe sans porter aucune attention à ce qu'ils font. J'avais demandé de faire des groupes de 3 et je vois un groupe de 2 et un groupe de 5. Je vais vers le groupe de 5, je me rends compte qu'elles n'ont pas compris l'organisation en 3 contre 3. Je demande à une des filles de passer dans le groupe de 2. A ce moment là les filles reculent et certaines se tournent pour éviter ma question, j'ai la sensation en regardant la vidéo qu'à ce moment là je ne suis pas crédible en tant que prof. J'insiste et m'agace un peu car aucune ne veut se désigner pour rejoindre l'autre groupe. Après avoir attendu et perdu du temps je finis par en désigner une moi-même qui rejoins sans conviction l'autre groupe. Je m'imagine que le groupe de fille va maintenant pouvoir commencer la situation et je m'en vais voir un autre groupe mais les filles ne sont toujours pas décidées à commencer. Pendant ce temps juste à côté de moi certains élèves jouaient au pied avec les ballons mais je ne m'en suis même pas rendue compte. A ce moment là ça fait presque 3 minutes que j'ai donné le départ de la situation mais toujours aucun groupe n'est en activité et je me rends compte que les problèmes de groupes ne sont toujours pas réglés. A partir de ce moment je commence vraiment à m'énerver car on perd beaucoup de temps de pratique « vous avez quel âge pour ne pas réussir à faire les équipes de 3 ??? ». Ensuite les problèmes de groupes sont enfin réglés mais les élèves ne sont toujours pas dans la situation. Je m'agace en leur demandant de prendre des dossards car certains groupes n'en ont toujours pas. Je commence à leur parler de façon agressive. J'accompagne le groupe du fond car je veux être sur qu'ils commencent la situation. Je suis énervée car je me rends compte que certains n'ont pas compris la situation alors que j'ai fait une explication suivi d'une démonstration. Je leur parle de façon agressive et on sent mon impatience. Je reste donc vers ce groupe en étant dos au reste de la classe et je leur donne toutes les indications pour qu'ils se lancent sur la situation. Ça fait 5 minutes que j'ai lancé la situation et les groupes sont enfin en activité. Je suis énervée d'un côté car les élèves sont mous et nonchalants mais je suis aussi énervée contre moi car je sais que tout ce temps de perdu aurait pu être évité si j'avais fait les groupes au départ. Je leur ai laissé trop d'autonomie sur la mise en place des groupes et ils ont perdu beaucoup de temps. A la fin de l'explication il aurait fallu que je rassemble toute la classe (le groupe assis et ceux qui ont fait la démo) pour leur demander de se placer par groupe de 3 devant moi afin que je leur donne les dossards. Ensuite j'aurais pu les répartir sur les terrains puis donner un signal de départ collectif lorsque chaque groupe aurait été en place. Au cours de cette scène il y a un décalage entre ma motivation, le dynamisme que j'essaye de leur transmettre et leur activité réelle. Je ne suis pas parvenue à leur transmettre mon énergie. Lorsque j'ai vu que les élèves ne parvenaient pas à gérer l'organisation des groupes j'aurais dû rassembler la classe et prendre en main l'organisation afin de perdre moins de temps. Il faut aussi que je fasse attention à la façon dont je me place lorsque j'interviens auprès d'un groupe afin de ne pas perdre de vue le reste de la classe.

Ce sur quoi nos deux analyses ont porté

J'ai fait une analyse chronologique car je voulais une analyse très détaillée avec beaucoup de précision. Je voulais ne rien oublier. L'analyse est très centrée sur moi, mes sentiments et mes ressentis. Je fais essentiellement des jugements négatifs, je me focalise sur ce qui ne va pas et j'ai du mal à déceler les compétences positives.

L'analyse d'Amélie est très proche de la mienne car elle ne connaît bien et elle a essayé de se mettre à ma place pour comprendre ce qu'il s'était passé et ce que j'avais ressenti. Nos deux analyses font donc essentiellement ressortir les mêmes observations et interprétations.

Qu'est ce que la confrontation des analyses m'a apporté ?

L'analyse d'Amélie sur ma situation m'a permis de renforcer le sentiment que j'avais. Amélie qui me connaît bien a très bien perçu que plus le temps avançait plus mon agacement montait. Ça m'a permis de prendre conscience que l'organisation était très importante et que dans

certain cas il était préférable de gérer l'organisation et de laisser moins d'autonomie aux élèves pour faire les groupes par exemple. Ce jour là les élèves n'étaient pas très énergiques et le fait de les avoir laissé gérer l'organisation des groupes a été une erreur car ils n'étaient pas motivés et ils ont perdu beaucoup de temps. Si j'avais géré l'organisation des équipes et des terrains j'aurais pu accélérer la mise en activité et l'organisation aurait été plus claire dans la tête des élèves. De plus une telle organisation aurait permis aux élèves d'avoir plus de temps de pratique et une pratique plus efficace. J'aurais aussi pu consacrer plus de temps à la supervision par rapport à l'activité des élèves dans la situation tandis que dans ma situation je n'ai pu faire aucun retour. Amélie m'a permis de mettre en évidence.

Ce qui ressort de l'analyse collective faite en cours (synthèse des 10 analyses)

Concernant le comportement des élèves :

Dispersés, peu réactifs, peu dynamiques

Jouent de leur côté avec les ballons (dribles, shoots...)

Peu autonome, ne parviennent pas à se responsabiliser et prendre des initiatives

Donnent l'impression d'attendre que le temps passe (la « mayonnaise ne prend pas »)

N'écoutent pas, ne se sentent pas concernés quand Maëva leur parle

Impression qu'ils ne savent pas ce qu'il faut faire

Concernant l'organisation :

Groupes affinitaires se créent (difficile de séparer une fois formés et donc perte de temps)

Moment de latence : faible réactivité pour faire les équipes et se mettre en activité

Groupes non équilibrés (5-2)

Trop de liberté, incertitude

Elèves dispersés sur le terrain

Concernant mon comportement :

A du mal à lancer l'exercice

Obligée de crier (bruit des ballons, des élèves)

Ne parvient pas à capter l'attention au début : positionnement face aux élèves peu efficace pour capter l'attention

Essaie de les stimuler (vocabulaire spécifique : « vite », « aller »)

Court partout pour aller de groupe en groupe, beaucoup de déplacements, fait la navette

Utilise son sifflet pour se faire entendre. Essaie de siffler mais pas d'effet (trop de bruit)

Obligée de répéter et réexpliquer plusieurs fois les mêmes consignes concernant l'organisation

Dos au reste de la classe, ne voit pas ce qu'il se passe sur les autres terrains. Quand elle est focalisée sur un groupe elle ne voit pas ce qui se passe autour

Vérifie auprès de chaque groupe si les consignes sont bien comprises

Bilan :

Ça ne fonctionne pas comme elle avait prévu, elle est obligée de s'adapter et y arrive bien. Elle s'en sort, elle a quand même réussi car à la fin les élèves sont en activité et font l'exercice demandé. Elle a su faire preuve d'autorité, n'a rien lâché et a gardé sa crédibilité face au groupe.

Elle a réparé ses erreurs en situations. En effet elle leur a d'abord laissé trop de liberté puis a réparé l'erreur en les « harcelant » et en ne leur laissant plus de choix (décisions arbitraires).

Elle ne s'est pas laissé dépasser par la situation et a trouvé des solutions pour se sortir de cette situation compliquée. Elle a su garder son sang froid, elle était énervée mais ne l'a pas fait voir.

Propositions de solutions:

Ne pas leur donner les ballons dès le départ (pas de distraction et moins de bruit)

Créer des conditions favorables pour favoriser l'écoute et l'attention des élèves en faisant attention au placement des élèves : les rassembler après la démonstration pour pouvoir finir de donner les dernières instructions, avoir tous les élèves dans son champ de vision, mettre tous les élèves à la même hauteur (assis ou debout).

Faire les équipes et distribuer les chasubles avant de lancer les élèves en autonomie

Comme ça ne fonctionnait pas il aurait peut être fallu les rassembler à nouveau pour faire les équipes (un peu de temps de perdu mais pour en gagner ensuite sur la mise en activité)

Faire attention au positionnement face aux élèves au début pour l'explication

Après avoir effectué des équipes quand la classe était rassemblée il aurait fallu organiser la répartition des équipes sur les terrains et attendre que tout le monde soit en place pour donner le top départ collectif. Ça aurait permis de voir si chaque terrain se positionnait correctement pour le lancement de la situation et donc d'avoir déjà un indice sur ce que les élèves avaient compris et retenus des explications et de la démonstration.

SESSION de navigation sur le site Former à l'intervention en EPS

Date 07/03	SESSION 1
Durée de la session	40 minutes
Raisons précises qui vous ont amenées à consulter la plateforme	Intervention durant l'activité cirque. J'ai passé beaucoup plus de temps avec un groupe d'élève par rapport aux autres groupes.
Ce que vous avez consulté : textes (lesquels), vidéos (lesquelles),...	Tout l'onglet : Supervision et guidage de la pratique des élèves
Ce que cela a provoqué chez vous : questionnements, étonnement,	Je me suis retrouvé confronté face à un autre dilemme que celui développé dans cet onglet (" Superviser lors d'un travail par dispositif "de travail par ateliers : Gestion d'un dilemme") Ici le dilemme est l'hésitation entre l'intervention au cas par cas ou la surveillance globale de la classe. Hors moi ce qui me perturbe ce n'est pas tant de laisser les élèves autonome et libre puisque les élèves au lycée descartes sont très sérieux donc il n'y a pas beaucoup de risques de déviations comportementales, mais plutôt le fait de m'attarder sur un groupe très créatif, inventif, en demande constante d'approbation et d'idée de ma part. Je me suis senti très à l'aise avec ce groupe de 5 élèves et j'ai durant toute la séance privilégié inconsciemment des interventions avec ce groupe plutôt qu'avec d'autres groupes, moins demandeurs en apparence mais peut être plus en difficulté. C'est grâce à mon professeur référent que je me suis rendu compte de cela. Je me suis donc rendu compte que dans un lycée même bien coté les différences de caractères des élèves influence le comportement de l'enseignant (débutant ?) envers ces derniers. Le dilemme a donc été dans mon cas : " Intervenir auprès des élèves demandeur de manières explicites ou des élèves discrets et potentiellement en difficulté". Après analyse je pense que j'ai fait une erreur de jugement et j'aurais dû questionner d'avantages les autres élèves dans l'avancée de leurs projet pour qu'ils soient tous sur un pied d'égalité.

ANNEXE 10 : Questionnaire en ligne sur la plateforme au retour du stage 1

Questionnaires en ligne sondage online : navigation sur plateforme retour de stage 1 (Florian)

2. La plateforme permet-elle de former à l'intervention de l'enseignant en classe ? * .png .pdf .xls .csv

Nombre de participants : 1

	1 (1)		2 (2)		3 (3)		4 (4)		5 (5)		Pas évaluable (6)			
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Ø	±
Les contenus proposés sont-ils adap...	-	-	-	-	-	-	1x	100,00	-	-	-	-	4,00	0,00

■ Moyenne arithmétique (Ø)
 Écart-type (±)

1	2	3	4	5	6

3. Expliquez / commentez / justifiez... votre réponse saisie ci-dessus * .xls .csv

Nombre de participants : 1

- Les ressources présentes sur la plateforme, les différents onglets et catégories permettent d'englober une majeure partie des problèmes liés à l'enseignant lorsqu'il est en face à face avec des élèves.

4. La plateforme permet-elle de former à l'intervention de l'enseignant en classe ? * .png .pdf .xls .csv

Nombre de participants : 1

	1 (1)		2 (2)		3 (3)		4 (4)		5 (5)		Pas évaluable (6)			
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Ø	±
Précision et clarté du scénario et d...	-	-	-	-	-	-	1x	100,00	-	-	-	-	4,00	0,00

■ Moyenne arithmétique (Ø)
 Écart-type (±)

1	2	3	4	5	6

5. Expliquez / commentez / justifiez... votre réponse saisie ci-dessus * .xls .csv

Nombre de participants : 1

- Le classement des onglets et du contenu proposés permettent de suivre un déroulement de séance et de voir les différentes "étapes" principales qui constituent une séance en EPS.

6. La plateforme permet-elle de former à l'intervention de l'enseignant en classe ? * .png .pdf .xls .csv

Nombre de participants : 1

	1 (1)		2 (2)		3 (3)		4 (4)		5 (5)		Pas évaluable (6)			
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Ø	±
Possibilité d'apprendre quelque cho...	-	-	-	-	-	-	1x	100,00	-	-	-	-	4,00	0,00

■ Moyenne arithmétique (Ø)
 Écart-type (±)

1	2	3	4	5	6

7. Expliquez / commentez / justifiez... votre réponse saisie ci-dessus * .xls .csv

Nombre de participants : 1

- Sur l'intervention, cette plateforme peut me permettre d'apprendre quelque chose de nouveau sur l'intervention en fonction des témoignages donnés mais aussi en fonction du texte écrit, des théories expliquées et citées. Nous pouvons apprendre grâce aux références intégrées sur le site et enrichir notre répertoire.

8. La plateforme permet-elle de former à l'intervention de l'enseignant en classe ? *

[.png](#) [.pdf](#) [.xls](#) [.csv](#)

Nombre de participants : 1

	1 (1)		2 (2)		3 (3)		4 (4)		5 (5)		Pas évaluable (6)		Moyenne arithmétique (Ø)		Écart-type (±)						
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Ø	±	1	2	3	4	5	6	
Possibilité de réviser ou confirmer q...	-	-	-	-	-	-	1x	100,00	-	-	-	-	4,00	0,00							

9. Expliquez / commentez / justifiez... votre réponse saisie ci-dessus *

[.xls](#) [.csv](#)

Nombre de participants : 1

- En effet on peut facilement trouver ce que l'on a besoin. Par exemple, sur les différents types de supervision nous avons un tableau précisant et nous rappelant 4 types de supervision avec des vidéos illustrant le propos précédent.

10. La plateforme est-elle facile à utiliser (et/ou réutiliser) ? *

[.png](#) [.pdf](#) [.xls](#) [.csv](#)

Nombre de participants : 1

	1 (1)		2 (2)		3 (3)		4 (4)		5 (5)		Pas évaluable (6)		Moyenne arithmétique (Ø)		Écart-type (±)						
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Ø	±	1	2	3	4	5	6	
Facilité d'utilisation, de prise en m...	-	-	-	-	-	-	1x	100,00	-	-	-	-	4,00	0,00							

11. Expliquez / commentez / justifiez... votre réponse saisie ci-dessus *

[.xls](#) [.csv](#)

Nombre de participants : 1

- Le site est claire, facile d'utilisation grâce au onglets et à la catégorisation des différents "thèmes".

12. La plateforme est-elle facile à utiliser (et/ou réutiliser) ? *

[.png](#) [.pdf](#) [.xls](#) [.csv](#)

Nombre de participants : 1

	1 (1)		2 (2)		3 (3)		4 (4)		5 (5)		Pas évaluable (6)		Moyenne arithmétique (Ø)		Écart-type (±)						
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Ø	±	1	2	3	4	5	6	
Rapidité d'utilisation, possibilité de...	-	-	-	-	1x	100,00	-	-	-	-	-	-	3,00	0,00							

13. Expliquez / commentez / justifiez... votre réponse saisie ci-dessus *

[.xls](#) [.csv](#)

Nombre de participants : 1

- La plateforme est assez rapide d'utilisation, mais je trouve que dans certains onglets principaux, il y a trop de sous-onglets (ou pas assez claires). Par exemple, je suis des fois, sur certains onglets, obligé de cliquer sur tous les sous-onglets pour trouver ce que je recherche.

14. La plateforme est-elle facile à utiliser (et/ou réutiliser) ? *

[.png](#) [.pdf](#) [.xls](#) [.csv](#)

Nombre de participants : 1

	1		2		3		4		5		Pas évaluable		Moyenne arithmétique (Ø)	Écart-type (±)	1	2	3	4	5	6
	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(6)	(6)								
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Ø	±						
Fiabilité d'utilisation : la plateformes...	-	-	-	-	1x	100,00	-	-	-	-	-	-	3,00	0,00						

15. Expliquez / commentez / justifier... votre réponse saisie ci-dessus *

[.xls](#) [.csv](#)

Nombre de participants : 1

- Sur mon ordinateur personnel il n'y a aucun problème à signaler. Sur l'ordinateur de la fac, il y a eu des problèmes avec internet explorer (bug sur le site) et des problèmes de lecture de vidéo. En effet, le son ne pouvait pas se "démuter". La vidéo était sans son.

16. La plateforme est-elle facile à utiliser (et/ou réutiliser) ? *

[.png](#) [.pdf](#) [.xls](#) [.csv](#)

Nombre de participants : 1

	1		2		3		4		5		Pas évaluable		Moyenne arithmétique (Ø)	Écart-type (±)	1	2	3	4	5	6
	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(6)	(6)								
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Ø	±						
Identification facile des items, ongl...	-	-	-	-	-	-	1x	100,00	-	-	-	-	4,00	0,00						

17. Expliquez / commentez / justifier... votre réponse saisie ci-dessus *

[.xls](#) [.csv](#)

Nombre de participants : 1

- L'identification des items pour naviguer est simple. En plus, un récapitulatif des sous-onglets s'affiche sur le site lorsque nous cliquons sur un item.

18. La plateforme est-elle facile à utiliser (et/ou réutiliser) ? *

[.png](#) [.pdf](#) [.xls](#) [.csv](#)

Nombre de participants : 1

	1		2		3		4		5		Pas évaluable		Moyenne arithmétique (Ø)	Écart-type (±)	1	2	3	4	5	6
	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(6)	(6)								
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Ø	±						
Mémorisation facile du fonctionnem...	-	-	-	-	-	-	-	-	1x	100,00	-	-	5,00	0,00						

19. Expliquez / commentez / justifier... votre réponse saisie ci-dessus *

[.xls](#) [.csv](#)

Nombre de participants : 1

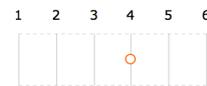
- Le fonctionnement est le même pour tout le site, pour tous les onglets, ce qui permet de mémoriser son fonctionnement.

20. La plateforme est-elle facile à utiliser (et/ou réutiliser) ? *

[.png](#) [.pdf](#) [.xls](#) [.csv](#)

Nombre de participants : 1

	1 (1)		2 (2)		3 (3)		4 (4)		5 (5)		Pas évaluable (6)		Moyenne arithmétique (Ø)	Écart-type (±)
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%		
Signification des codes et dénomina...	-	-	-	-	-	-	1x	100,00	-	-	-	-	4,00	0,00



21. Expliquez / commentez / justifiez... votre réponse saisie ci-dessus *

[.xls](#) [.csv](#)

Nombre de participants : 1

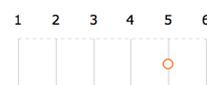
- Bonne signification et dénominations. Ceci est claires et facilement accessibles.

22. La plateforme est-elle facile à utiliser (et/ou réutiliser) ? *

[.png](#) [.pdf](#) [.xls](#) [.csv](#)

Nombre de participants : 1

	1 (1)		2 (2)		3 (3)		4 (4)		5 (5)		Pas évaluable (6)		Moyenne arithmétique (Ø)	Écart-type (±)
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%		
Qualité du contenu, des ressources ...	-	-	-	-	-	-	-	-	1x	100,00	-	-	5,00	0,00



23. Expliquez / commentez / justifiez... votre réponse saisie ci-dessus *

[.xls](#) [.csv](#)

Nombre de participants : 1

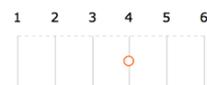
- Beaucoup de vidéo, de référence intégrer au texte, nous avons des explications écrites, des théories, des références, des vidéos "pratique", des témoignages,...

24. La plateforme est-elle facile à utiliser (et/ou réutiliser) ? *

[.png](#) [.pdf](#) [.xls](#) [.csv](#)

Nombre de participants : 1

	1 (1)		2 (2)		3 (3)		4 (4)		5 (5)		Pas évaluable (6)		Moyenne arithmétique (Ø)	Écart-type (±)
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%		
Homogénéité et cohérence du cont...	-	-	-	-	-	-	1x	100,00	-	-	-	-	4,00	0,00



25. Expliquez / commentez / justifiez... votre réponse saisie ci-dessus *

[.xls](#) [.csv](#)

Nombre de participants : 1

- Le contenu est cohérent et logique. Celui-ci est homogène et rassemble les étapes principales de l'intervention en EPS.

26. La plateforme est-elle facile à utiliser (et/ou réutiliser) ? *

[.png](#) [.pdf](#) [.xls](#) [.csv](#)

Nombre de participants : 1

	1		2		3		4		5		Pas évaluable		Moyenne arithmétique (Ø)		Écart-type (±)								
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	1	2	3	4	5	6	
Charge de travail et d'attention de...	-	-	-	-	1x	100,00	-	-	-	-	-	-	4,00	0,00									

27. Expliquez / commentez / justifier... votre réponse saisie ci-dessus *

[.xls](#) [.csv](#)

Nombre de participants : 1

- L'attention demandée est assez importante car la plateforme est grande et diversifié.

28. Acceptez-vous d'utiliser la plateforme comme un outil pour la pré-professionnalisation ? *

[.png](#) [.pdf](#) [.xls](#) [.csv](#)

Nombre de participants : 1

	1		2		3		4		5		Pas évaluable		Moyenne arithmétique (Ø)		Écart-type (±)								
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	1	2	3	4	5	6	
Sentiment de satisfaction, envie et ...	-	-	-	-	1x	100,00	-	-	-	-	-	-	4,00	0,00									

29. Expliquez / commentez / justifier... votre réponse saisie ci-dessus *

[.xls](#) [.csv](#)

Nombre de participants : 1

- Oui car l'outil est simple d'utilisation. De plus ils possèdent différentes ressources (textes, vidéos, tableaux).

30. Acceptez-vous d'utiliser la plateforme comme un outil pour la pré-professionnalisation ? *

[.png](#) [.pdf](#) [.xls](#) [.csv](#)

Nombre de participants : 1

	1		2		3		4		5		Pas évaluable		Moyenne arithmétique (Ø)		Écart-type (±)								
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	1	2	3	4	5	6	
Adéquation entre les contenus prop...	-	-	-	-	1x	100,00	-	-	-	-	-	-	4,00	0,00									

31. Expliquez / commentez / justifier... votre réponse saisie ci-dessus *

[.xls](#) [.csv](#)

Nombre de participants : 1

- Oui, en effet la plateforme possèdent du contenus "théorique" et du contenus "pratique" ce qui permet de confronter la réalité du terrain et nos besoins d'apprenants tout en nous apportant des connaissances plus théoriques.

32. Acceptez-vous d'utiliser la plateforme comme un outil pour la pré-professionnalisation ? *

[.png](#) [.pdf](#) [.xls](#) [.csv](#)

Nombre de participants : 1

	1 (1)		2 (2)		3 (3)		4 (4)		5 (5)		Pas évaluable (6)		Moyenne arithmétique (Ø) Écart-type (±)	1	2	3	4	5	6			
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%								Ø	±	
Adéquation entre les contenus prop...	-	-	-	-	-	-	1x	100,00	-	-	-	-	4,00	0,00								

33. Expliquez / commentez / justifiez... votre réponse saisie ci-dessus *

[.xls](#) [.csv](#)

Nombre de participants : 1

- Bonne adéquation entre mon niveau et les contenus. En effet, cette plateforme me permet de réviser certain point mais dans découvrir d'autres. De plus, le contenu n'est pas totalement nouveau et me permet donc de comprendre et d'enrichir mes connaissances.

34. Acceptez-vous d'utiliser la plateforme comme un outil pour la pré-professionnalisation ? *

[.png](#) [.pdf](#) [.xls](#) [.csv](#)

Nombre de participants : 1

	1 (1)		2 (2)		3 (3)		4 (4)		5 (5)		Pas évaluable (6)		Moyenne arithmétique (Ø) Écart-type (±)	1	2	3	4	5	6			
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%								Ø	±	
Compatibilité de la durée de naviga...	-	-	-	-	-	-	1x	100,00	-	-	-	-	4,00	0,00								

35. Expliquez / commentez / justifiez... votre réponse saisie ci-dessus *

[.xls](#) [.csv](#)

Nombre de participants : 1

- La plateforme est diversifié est assez grande. Pour explorer et découvrir la ressource, le temps et correct mais si nous voulons tout regarder, le temps augmente fortement.

36. Acceptez-vous d'utiliser la plateforme comme un outil pour la pré-professionnalisation ? *

[.png](#) [.pdf](#) [.xls](#) [.csv](#)

Nombre de participants : 1

	1 (1)		2 (2)		3 (3)		4 (4)		5 (5)		Pas évaluable (6)		Moyenne arithmétique (Ø) Écart-type (±)	1	2	3	4	5	6			
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%								Ø	±	
Compatibilité de la séance de navig...	-	-	1x	100,00	-	-	-	-	-	-	-	-	2,00	0,00								

37. Expliquez / commentez / justifiez... votre réponse saisie ci-dessus *

[.xls](#) [.csv](#)

Nombre de participants : 1

- Mauvaise compatibilité. En effet, problèmes de la plateforme avec internet explorer et de plus avec le lecteur vidéo : problème de son.

38. Quels sont selon vous les moments les plus propices pour utiliser la plateforme? *

[.png](#) [.pdf](#) [.xls](#) [.csv](#)

Nombre de participants : 1

	1		2		3		4		5		Pas évaluable		Moyenne arithmétique (Ø)		Écart-type (±)						
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Ø	±	1	2	3	4	5	6	
Au retour du 1er stage en établisse...	-	-	-	-	-	-	1x	100,00	-	-	-	-	4,00	0,00							
Entre le 1er et 2e stage en établiss...	-	-	-	-	-	-	-	-	1x	100,00	-	-	5,00	0,00							
Au retour du 2e stage en établisse...	-	-	-	-	-	-	1x	100,00	-	-	-	-	4,00	0,00							
En fin de formation pré-pro UE65	-	-	-	-	-	-	1x	100,00	-	-	-	-	4,00	0,00							

39. Expliquez / commentez / justifier... vos réponses saisies ci-dessus *

[.xls](#) [.csv](#)

Nombre de participants : 1

- Je pense que cette plateforme est plus utile avant d'attaquer notre stage pour prendre conscience de l'intervention et d'avoir de plus en plus de connaissances à mettre en pratique. Cependant au retour des stages et en fin de formation, cette plateforme est utile aussi pour voir et comparer ce que nous avons fait en stage et ce qui est indiqué sur la plateforme.

Questionnaire google form avec vidéo
Groupe 1 : Florian

Qu'est ce que la vidéo ci-dessous vous permet de voir et de comprendre de cette situation d'enseignement ? *

Dans cette vidéo nous sommes lors d'une séance de gymnastique en collège dans une salle remplie de matériel adapté pour ce cours (tapis, mousse...). Cette séance à l'air de se dérouler par ateliers, ainsi au début de la vidéo nous pouvons voir un plan large de la salle puis un plan serré sur un seul atelier (un plan incliné) où le prof s'attarde avec des élèves pour leur faire acquérir la roulade arrière sur le plan incliné. Le reste des élèves sont en autonomie sur les autres ateliers.

Le professeur s'occupe des plusieurs élèves en difficulté en leur expliquant de manière formelle la marche à suivre pour réaliser cette roulade arrière (mains aux oreilles...) et les aide aussi en réalisant des plan d'appui avec ses mains pour les aider à rouler. Le professeur utilise de nombreux feedbacks positifs pour encourager les élèves, de plus il les questionne sur ce qui va ou ne va pas. Le problème principal est l'appréhension de l'espace arrière par les élèves, et de ce fait le professeur demande à plusieurs reprise si ça va mieux et il essaye de les rassurer. Deux élèves sur trois valident leur roulade arrière rapidement et évoluent alors sur l'atelier suivant tandis qu'il prend un peu plus de temps avec la troisième élève qui s'améliore de manière significative mais à qui il demande de se reposer un peu car elle a enchainé de nombreuses roulades.

On se rend alors compte que malgré qu'il ait laissé en autonomie le reste de la classe, il n'a pas l'air d'y avoir eu de débordement et ce temps qu'il a passé avec les élèves sur l'atelier a été très bénéfique pour ces dernière.

Plan serré



Qu'est ce que la vidéo ci-dessous vous permet de voir et de comprendre de cette situation d'enseignement ? *

Cette angle nous permet de voir que l'enseignant garde un oeil constamment sur le reste de la classe, il est positionné de manière à voir tout le monde. Il aide de manière individuelle et donne des conseil à seulement quelques élèves tout en gardant sa classe dans la calme par sa présence et son positionnement. De plus cela lui permet en dehors de la discipline de mettre en avant le côté sécuritaire. Il peut donc se permettre de se concentrer sur un petit groupe en échec sans risque extérieur. De plus le plan embarqué nous permet de voir plus en détail comment le professeur s'y prend.

Plan embarqué

Plan embarqué



Qu'est ce que la vidéo ci-dessous vous permet de voir et de comprendre de cette situation d'enseignement ? *

L'avantage du plan 360° est, sur un travail en atelier, de pouvoir voir tous les ateliers sur la vidéo. Cela nous permet de pouvoir faire des arrêts sur image et de tourner d'atelier en atelier de manière plus précise qu'avec un plan large. L'action étant en même temps à plusieurs endroit de la salle, on peut analyser différents atelier sur une même vidéo. Mais cela manque de précision étant donné l'absence de son.

Plan 360°



Qu'est ce que la vidéo ci-dessous vous permet de voir et de comprendre de cette situation d'enseignement ? *

Cet angle est intéressant car il nous permet d'avoir à la fois l'angle serré et la vision embarquée de l'enseignant donc nous permet d'avoir deux fois plus de renseignements. Mais le son en écho est très dérangeant.

Plan dichotomie



Si vous aviez à hiérarchiser les vidéos ci-dessus par rapport à leur intérêt pour comprendre cette situation d'enseignement, dans quel ordre les classeriez-vous? 1 = la plus intéressante et 4 = la moins intéressante *

- 1 = Plan serré
 - 2 = Plan embarqué
 - 3 = Dichotomie
 - 4 = 360°
-

Qu'est ce que la vidéo ci-dessous vous permet de voir et de comprendre de cette situation d'enseignement ? *

Cela me permet de voir une situation d'enseignement en gymnastique. Les élèves sont repartis dans la salle selon plusieurs ateliers. Beaucoup d'élèves sont sur la roulade avant et d'autres sur la roulade arrière. L'enseignant reste tout au long de la vidéo sur l'atelier de la roulade arrière (avec plan incliné). Les élèves sont en autonomie sur différents ateliers de la roulade avant. L'enseignant guide et régule l'atelier roulade arrière avec 3 élèves. J'ai pu comprendre que l'enseignant reste sur l'atelier roulade arrière car les 3 élèves sont en difficulté. De plus, l'enseignant laisse ces élèves en autonomie sur différents ateliers. Il leur apprend comment faire une roulade en les guidant sur leurs actions pour qu'ils passent sur un autre niveau. Cette vidéo permet d'avoir une vue général et 360° sur l'ensemble de la classe mais sans avoir de précisions sur les aspects verbaux,... Cela ne permet pas de se focaliser sur un aspect mais d'avoir un aspect globale de la classe.

Plan 360°



Qu'est ce que la vidéo ci-dessous vous permet de voir et de comprendre de cette situation d'enseignement ? *

Cette vidéo me permet de voir la même situation d'apprentissage en gymnastique que pour la vidéo précédente mais sous des points de vue différents. En effet, on peut voir un plan sur une vue extérieure de l'activité de l'enseignant et des 3 élèves sur la situation de roulade arrière et un autre plan basé sur le point de vue de l'enseignant (grâce à des lunettes). Cela permet de voir exactement ce que l'enseignant regarde et d'entendre ce qu'il dit. Durant cette vidéo on peut voir comment l'enseignant régule et guide les élèves sur cet atelier de roulade arrière avec un plan incliné. L'enseignant fait passer les 3 élèves à la suite et les guide individuellement pour les aider à réaliser une roulade arrière. On peut voir qu'il se focalise sur ces 3 élèves et sur cet atelier et non sur le reste de la classe et les autres ateliers. L'enseignant donne des consignes verbales, manipule les élèves, donne des aspects visuel, encourage les élèves,... Il donne des feedbacks auditifs, visuels, kinesthésiques,... pour chaque élèves. Les feedbacks sont donc donné de manière individuel. Cela me permet de comprendre comment l'enseignant régule l'activité des élèves lors d'une situation en gymnastique sur l'atelier de roulade arrière. Cela me permet de voir l'activité des élèves, sur comment ils comprennent les consignes de l'enseignant et sur quoi se focalise celui-ci pour apprendre la technique de roulade arrière.

Plan dichotomie



Qu'est ce que la vidéo ci-dessous vous permet de voir et de comprendre de cette situation d'enseignement ? *

Sur cette vidéo nous voyons que c'est la même situation d'enseignement en gymnastique. Ici nous avons encore un point de vue différent. En effet celui-ci nous permet d'avoir de l'audio (micro HF sur l'enseignant) et un point de vue extérieur assez serré sur l'enseignant et les 3 élèves. Cela me permet de voir l'activité de l'enseignant d'un point de vue extérieur et celui des élèves sur cet atelier. Cela me permet de comprendre comme l'enseignant dans sa globalité agit pour guider les élèves. Cela me permet de comprendre comment les élèves agissent et réagissent en relation avec l'enseignant.

Plan serré



Qu'est ce que la vidéo ci-dessous vous permet de voir et de comprendre de cette situation d'enseignement ? *

Cette vidéo me permet de voir ce que l'enseignant voit lorsqu'il guide les élèves sur l'atelier. En effet, je peux voir l'activité de l'enseignant d'un point de vue intrinsèque et voir ses faits et gestes, son regard et entendre ce qu'il dit.

Vidéo embarquée



Si vous aviez à hiérarchiser les vidéos ci-dessus par rapport à leur intérêt pour comprendre cette situation d'enseignement, dans quel ordre les classeriez-vous? 1 = la plus intéressante et 4 = la moins intéressante *

1 = Plan Dicho (point de vue extérieur et intérieur)

2 = Plan 360° (point de vue globale)

3 = Plan LS (même plan que dicho mais sans le point de vue lunette)

4 = Plan LU (même plan que dicho mais sans point de vue LS)

Qu'est ce que la vidéo ci-dessous vous permet de voir et de comprendre de cette situation d'enseignement ? *

Cette vidéo me permet de voir l'organisation du professeur face à sa classe lorsqu'il s'occupe d'un petit groupe d'élève en difficulté. Grâce à la vision du professeur et à la vision d'ensemble, je peux constater que le professeur ne jette aucun coup d'oeil sur le reste de sa classe pendant qu'il s'occupe du petit groupe. Par ailleurs, il prend le temps d'expliquer ce qui ne va pas pour chaque élève et à chaque passage. Ainsi, cette vidéo me permet de comprendre que le professeur s'attarde beaucoup à ce que le groupe en difficulté sur la roulade arrière "passe le cap". Il "délaisse" alors le reste de la classe. Cela me permet aussi de comprendre les régulations spécifiques de l'enseignant sur la roulade arrière.

Plan dichotomie



Qu'est ce que la vidéo ci-dessous vous permet de voir et de comprendre de cette situation d'enseignement ? *

Cette vidéo me permet de voir que le professeur s'occupe d'un petit groupe d'élèves en difficulté sur la roulade arrière. Il les regroupe dans un des angles de la salle. Ainsi, je comprend qu'il s'attarde beaucoup à la réussite de la roulade arrière car il prend la peine d'expliquer et de le faire comprendre ce qui va, ce qui ne va pas, pourquoi ça ne va pas et comment ça pourrait aller mieux.

Plan serré



Qu'est ce que la vidéo ci-dessous vous permet de voir et de comprendre de cette situation d'enseignement ? *

Cette video me permet de voir ce que que le professeur regarde, ce qui le préoccupe à l'instant t et donc où il pose son regard. On voit qu'il prend soin de ne pas leur faire mal ou de ne pas leur faire peur, notamment en les aidant et en les regardant droit dans les yeux. Je comprend qu'il essaye d'instaurer une confiance en les élèves et que c'est important pour lui d'être près d'eux (près des élèves qui rencontrent une difficulté).

Plan embarqué



Qu'est ce que la vidéo ci-dessous vous permet de voir et de comprendre de cette situation d'enseignement ? *

Cette video me permet de voir où se situe le professeur dans la salle en général, par rapport aux élèves mais aussi par rapport aux ateliers qu'il a mis en place. Je comprend alors mieux l'organisation spatiale de la leçon, et je situe mieux les actions du professeur.

Plan 360°



Si vous aviez à hiérarchiser les vidéos ci-dessus par rapport à leur intérêt pour comprendre cette situation d'enseignement, dans quel ordre les classeriez-vous? 1 = la plus intéressante et 4 = la moins intéressante

Si je devais choisir un ordre pour regarder ses vidéos je choisirai : 1 - PLAN 360°, car on est mis dans le contexte d'entrée ; 2 - PLAN SÉRRÉ, car on sait sur quoi va devoir porter notre analyse ; 3 - PLAN EMBARQUÉ, car on voit sur quoi le professeur s'attarde lui, par rapport à son regard ; 4 - PLAN DICHOTOMIE, car c'est un mix de tout qui permet d'être dans l'action et en dehors de l'action. MAIS si je devais classer les vidéos par rapport à leur intérêt pour comprendre cette situation d'enseignement je ferai : 1 - PLAN DICHOTOMIE ; 2 - PLAN SÉRRÉ ; 3 - PLAN DICHOTOMIE ; 4 - PLAN 360°

Temps de la leçon	Déroulement temporel et durée de la séquence EX : Arrivée et accueil des élèves : 0' - 4' EX : Trajet : 4' - 15'	Confort (1)... à Inconfort (5) EX : Arrivée et accueil des élèves : 3 EX : Trajet : 1
Début de leçon		
Arrivée et accueil des élèves dans la cour, mise en rang et départ pour le gymnase	0' - 5'	3
Trajet Etablissement - gymnase	5' - 25'	5
Entrée des élèves dans le gymnase (ou dans la classe)	25' - 26'	1
Passage aux vestiaires pour mise en tenue	26' - 36'	1
Transition : passage de la sortie des vestiaires à la prise en main	36' - 37'	3
Appel	37' - 6'	2
L'installation du matériel	60' - 65'	2
Explication collective de la leçon du jour	37' - 40'	3
Transition : passage de la fin des explications de la leçon à la situation d'échauffement	40' - 41'	2
Echauffement		
Explication collective des consignes	41' - 42'	2
Transition : passage de la fin des explications à la mise en activité des élèves	42' - 44'	
Supervision de la pratique des élèves : observation, correction, guidage des élèves	44' - 54'	4
Transition : passage de la fin de l'échauffement au rassemblement des élèves	54' - 57'	2
Bilan collectif de l'échauffement		
Situation d'apprentissage N°1		
Explication collective des consignes	57' - 60'	4
Transition : passage de la fin des explications à la mise en activité des élèves	60' - 68'	2
Supervision de la pratique des élèves : observation, correction, guidage des élèves	68' - 78'	3
Transition : passage de la fin de la situation N°1 au rassemblement des élèves	78' - 79'	2
Bilan collectif de la situation N°1		
Situation d'apprentissage N°2		
Explication collective des consignes	79' - 81'	2
Transition : passage de la fin des explications à la mise en activité des élèves	81' - 83'	2
Supervision de la pratique des élèves : observation, correction, guidage des élèves	83' - 96'	4
Transition : passage de la fin de la situation N°2 au rassemblement des élèves		
Bilan collectif de la situation N°2		
Situation d'apprentissage N°3		
Explication collective des consignes		
Transition : passage de la fin des explications à la mise en activité des élèves		
Supervision de la pratique des élèves : observation, correction, guidage des élèves		
Transition : passage de la fin de la situation N°3 au rassemblement des élèves		
Bilan collectif de la situation N°3		
Fin de leçon		
Retour au calme		
Bilan de leçon		
Rangement du matériel	96' - 102'	2
Passage aux vestiaires pour rhabillage	102' - 110'	1
Trajet gymnase - établissement	110' - 120'	1

Activité chorégraphie acrobatique. Durée de l'EAC 52'

C = chercheur

M = Amélie

[Maude] = verbalisation issues de la vidéo visionnée

C : Donc juste pour remettre en situation, c'était quelle classe et quelle activité ça?

M: C'était choré acrobatique euh des quatrièmes.

C: D'accord.

M: Donc là on était, en fait dans une partie d'une salle, c'est dans le même collège mais on parlait de la salle où ils s'étaient changés. On venait d'arriver et ils s'installaient pour que je fasse l'appel.

C: D'accord donc ça c'est des élèves de quelle classe?

M: Quatrième. Et c'est quoi? C'est le matin.

M: Euh je sais plus, je l'ai peut être noté dans mon dossier.

C: Parce que comme je vois que c'est assez sombre c'est pour ça que je me dis que c'est peut être le matin.

M: Je sais pas parce que je les avaient deux fois par semaine.

C: D'accord. [lance la vidéo]

[M: Maude.]

M: Donc ça va c'était un jour où ils étaient assez calmes.

C: D'accord, d'habitude c'est un peu plus... ?

M: Euh j'ai du les avoir six fois en tout et euh y a une fois où, une fois où c'étaient pas comme ça. Donc là c'était pas... ils mettaient du temps à se rassembler tout ça, alors que là ils sont attendus.

C: Et pour tes, ton début de cours tu fais systématiquement l'appel et tu les rassemble comme ça?

M: Euh j'ai tout le temps fais pareil, que se soit en basket ou en choré acro.

[M: Les garçons vous vous tournez vers moi.]

M: Donc là je commençais à donner des explications. Donc je fais attention à qu'ils m'écoutent bien tous.

[M: ... hier parce que c'était pas acquis pour tout le monde.]

C: Et justement pour qu'ils soient attentifs tous. [arrête la vidéo] Comment tu procèdes? Là t'as interpellé les garçons, est-ce que t'as des... ?

M: Bahddjà je regarde s'ils me regardent, puisque là ils étaient en train de discuter entre eux et puis euh je le fais au niveau sonore en fait je pense, quand y a du bruit je me dis qu'ils m'écoutent pas forcément.

C: D'accord. D'accord et après donc tu fais attention au bruit, à la façon dont ils te regardent et est-ce que t'as des, des modes de fonctionnement qui sont habituels ? Que tu reprends à chaque fois pour... ?

M: Euh bah comme j'ai fais là, quand je les interpellent. Ou sinon des fois j'essai de me déplacer vers les élèves qui font du bruit, pas forcément me mettre au milieu, parce que je m'étais fais avoir une fois l'an dernier, je m'étais mis juste à l'opposé, je m'étais reculée, donc j'avais fais attention à ça, cette année en stage.

C: C'est-à-dire tu t'étais reculée?

M: Bah l'année dernière j'avais fais un stage euh, où bah les élèves parlaient pendant les explications et euh, c'était euh... c'était ma tutrice de stage qui m'avait dit euh, tu feras attention quand tu donnes les explications euh, tu te mets... enfin je me mettais vers les gens justement qui étaient sages, qui parlaient pas et au final ça leur laissait plus...

C: D'accord, donc le, le... l'an dernier tu t'écartais plus de ceux qui faisaient du bruit, t'étais plus proches des élèves plus silencieux.

M: C'est ça. Et là cette année du coup j'ai essayé de faire l'inverse, parce que je pense que en ayant sa présence, en étant plus proche d'eux déjà ils sentaient que j'étais là... Après c'était pas le cas sur cette séance.

C: Le fait d'être plus proche des plus perturbateurs ça les calment un peu c'est ça?

M: Bah oui parce que si je suis loin peut être qu'ils ont l'impression que je les vois pas ou...

C: D'accord.

M: Ils osent peut être moins quand... quand je suis proche d'eux, enfin je pense.

C: D'accord.

[M: Donc vous allez commencer à courir et je vais vous donner des consignes.]

C: Donc là ils commencent à courir, ils savent comment ils courent? Y a quelque chose qui a été instaurée?

M: Euh on l'avait déjà fait la fois d'avant.

C: D'accord, donc ils courent autour du praticable

M: Ils courent partout.

C: D'accord.

M: Ils courent partout et après je leur, bah j'avais le même échauffement la fois d'avant, donc ils savent. Après ils ont un peu de mal à se mettre en activité, dès que j'ai le dos tourné ils marchent enfin c'était typique de cette classe-là.

[M: Allez les gars on trotte, allez.]

M: Je savais pas trop justement comment faire pour, pour les booster. Enfin à part dire allez on court.

C: Et la façon dont tu te places pour... ? Comment tu fais en fait pour te positionner par rapport au groupe ? Parce que tu me dis ceux qui... si tu les vois pas ils ont tendance à... à marcher.

M: Ouais alors dans cette situation j'avais pas trop réfléchi à l'endroit où je me mettais. J'étais sur le bord à chaque fois.

C: Hum.

M: Enfin après là je vais voir la fille qui est dispensée mais... je me mettais tout le temps euh, enfin la fois d'avant je m'étais mise là [pointe]. Et ils avaient pas couru sur les tapis rouges. Du coup après je m'étais mise là-bas [pointe]. Donc je savais pas trop où me mettre en fait.

[M: ... vous me faites un saut extension.]

C: La consigne pour eux c'est de courir où ils veulent ou, enfin que sur la partie rouge.

M: Non.

C: Ils peuvent courir sur la partie rouge.

M: C'est pour ça je leur dis là utilisez tout l'espace.

C: D'accord.

M: Parce qu'ils y allaient pas.

[M: Y a tout l'espace là-bas, allez là-bas.]

C: Et est-ce que tu as défini des espaces qui étaient interdit? Ou euh... ?

M: Euh...

C: Parce que tu dis à Antoine de faire attention.

M: Non j'avais pas défini d'espace euh, interdit. Après ils ont l'habitude d'aller dans cette salle et ils le savaient qu'il fallait pas aller sur les barres là [pointe] y a des barres ici là, des barres symétriques. Et ils savaient qu'ils avaient pas le droit d'aller sur le côté. Enfin c'est pas moi qui leur ai dit quoi.

C: Donc là t'essaies, t'essaies de les répartir dans l'espace.

[M: Le plus bas possible.]

M: J'étais un peu embêtée à ce moment-là enfin je savais vraiment pas où mettre.

C: Qu'est-ce qui te gênes en fait?

M: Bah euh... pfff j'ai l'impression que je peux pas tous les voir. Et euh... que vu l'emplacement euh... enfin c'est pas surtout que je peux pas les voir mais quand je vois que y en a qui s'arrêtent je me dis où c'est que j'aurais pu les placer pour que justement ils continuent à faire l'exercice? au fond, je sais pas pourquoi en fait.

C: D'accord, donc t'essaies de voir comment tu peux te positionner pour arriver à avoir tous les élèves et en même temps essayer de les contraindre.

M: Voilà c'est ça parce que j'avais essayé de me mettre au milieu aussi.

C: Hum hum.

M: Et quand je me mets au milieu bah je suis le dos à la moitié de la classe, donc ça allait pas non plus. Là sur cette activité, enfin sur les échauffements comme ça où ils sont tous dans la salle je sais pas trop... comment faire. Enfin où me mettre.

[M: Grandissez vous les bras.]

M: Donc en plus là le but, je l'ai peut être dit en échauffement je voulais essayer de, de leur faire faire quelque chose un peu artistique vu que c'est de la choré acro pour qu'ils commencent à faire un peu de danse quoi et au final ils ont rien fait d'original, ils faisaient, ils faisaient rien de, rien d'exceptionnel, enfin rien de réfléchi en tout cas.

[M: Allez maintenant vous allez vous déplacer au sol.]

C: Et c'est un genre de travail, de consigne que t'utilises habituellement avec eux ou c'est la première fois que tu fonctionnes comme ça?

M: Euh là c'était la première fois que j'allais sur... mais c'est ça en fait vu que je voulais travailler le côté artistique après que je fais le travail avec les balles. Je m'étais dis dès l'échauffement je vais leur faire faire des choses un petit peu comme ça, en même temps ça les échauffent quand ils font ça. Et au final ça a pas bien marché parce que ils rampent, ils font rien que je pourrais mettre dans leurs chorégraphies après. Mais c'est vrai que je leur ai pas forcément expliqué le but.

[M: Vous êtes pas obligés de ramper hein, vous pouvez faire autre chose.]

M: C'est là où je me rendais compte que ils faisaient pas... ils faisaient pas ce que j'attendais en fait.

[M: Vous pouvez être à quatre pattes, voilà.]

C: D'accord, donc t'interviens pour essayer de faire varier les déplacements.

M: Hum, hum.

[M: Même s'il qui a mal au dos elle peut pas... ?]

M: Ouais c'était les deux elles s'étaient fait mal les deux fois d'avant.

C: D'accord.

M: Et surtout y en avait une des deux qui s'était fait mal euh... enfin parce qu'elle avait pas vraiment écouté ce que j'avais dis donc j'ai fais super attention à cette séance, parce qu'en fait on travaillait l'ATR et y avait différents niveaux. Et j'avais bien dit faut faire valider le niveau un ou par moi ou un camarade mais faut vraiment qu'il soit valider avant de faire le niveau deux. Et elle elle savait pas faire le niveau un elle a fait le niveau quatre équilibre roulade. Du coup elle s'est fait mal à cause de ça. Après l'autre elle s'était blessée mais c'était différent.

[M: Top en extension. Top.]

C: Tu as changé de côté, c'est-à-dire que toute à l'heure tu étais que sur le côté gauche surtout.

M: Mais je savais vraiment pas où me mettre alors j'ai essayé, enfin j'y ai pensé en plus, c'était pas au hasard quoi et j'ai dis... alors j'ai essayé de me mettre un peu partout. Et j'ai pas forcément retenu de meilleure position à la fin de la séance.

C: Et en fait le but pour toi est vraiment d'arriver à voir tous les élèves.

M: Pas les voir tous mais plutôt euh... qu'ils sentent tous que je suis là en fait, enfin plutôt que eux ils me voient. Enfin j'ai toujours peur qu'ils s'arrêtent, que dès que je tourne le dos ou même, y a même des fois où je tourne pas le dos et ils s'arrêtent de faire ce que je demande depuis, enfin l'échauffement c'est important, s'ils s'échauffent mal...

[C: Les filles allez là-bas.]

M: Et puis là j'ai fais durer mon échauffement mais trop trop longtemps. Je m'en suis même pas rendue compte il a duré mais...

C: Qu'est-ce qui te fais dire qu'il a duré trop longtemps? T'avais prévu un temps et... ?

M: Pfff, j'avais pas forcément prévu de temps, j'avais prévu bah, j'avais prévu des exercices comme ça. Et euh... et en fait non mais ça a vraiment duré... je sais plus en minutes combien ça a duré sur la séance...

C: Là on est à dix minutes depuis le début._

M: Enfin y a encore toute la partie échauffement en colonne, donc ça a du durer trente minutes, peut être vingt-cinq. Bah ça fait, je trouve que ça empiète beaucoup sur la séance quoi.

C: Et comment t'avais envisagé ta séance? C'est-à-dire tu avais prévu un temps pour l'échauffement? Pour euh.... ?

M: J'avais prévu bah c'est... euh échauffement. Après c'était travail de l'ATR. Parce que on avait vu que c'était pas du tout acquis la fois d'avant donc j'en avais parlé avec euh... mon référent de stage pour le retravailler donc ATR. Après... il voulait en fait qu'à toutes les séances je fasse une partie, une partie acrobatie plutôt et une partie un petit peu artistique pour les liaisons, pour les chorégraphies. Et euh... et moi je voulais faire une grosse partie sur l'artistique parce que je trouvais ça important et lui m'avait dit non faut pas que ça prenne trop de temps le plus important c'est les pyramides, tout ça. Donc il m'avait dit ton truc avec les balles c'est pas mal, il avait jamais fait donc il m'a dit on va voir si ça peut marcher. Mais euh... en fait moi je voulais vraiment que ça dure longtemps donc euh... je lui ai pas trop dit je vais faire durer longtemps mais... enfin je voulais les faire travailler là-dessus donc j'ai fais ça et en dernier euh... après ils sont passés tous seuls en fait quand je leur ai donné les balles après ils ont, quand je leur ai dit de poser les balles et ensuite ils sont passés tout seuls à ce que je voulais leur faire faire, j'ai pas eu besoin de leur dire on fait des pyramides, ils ont tous fait des pyramides avec les liaisons.

C: D'accord.

M: Mais j'avais pas, j'ai un gros soucis pour gérer le temps, à chaque fois je me fais avoir, je suis dans mon truc et je regarde jamais ma montre.

C: C'est-à-dire quand tu me dis tu te fais avoir c'est que bon mettons t'as prévu dix minutes, quinze minutes, quinze minutes et euh et si tu débordes ça te gêne ou... enfin.

M: Bah c'est que je me retrouve toujours à pas avoir le temps... de tout faire. Euh je prends tellement longtemps au début j'ai tellement l'impression que deux heures c'est long que à la fin je me retrouve un peu pressée et à chaque fois il me reprenait mon référent il me disait oh regarde ta montre, parce que il me le disait pas moi je faisais durer l'échauffement deux heures. [rires] Enfin c'est un peu ça.

C: D'accord et qu'est-ce qui, là ce jour-là qu'est-ce qui fait que ton échauffement il dure plus. Y a, y a... ?

M: Je me suis pas rendue compte.

C: D'accord.

M: Je m'en suis vraiment pas rendue compte qu'il avait duré si longtemps que ça._ C: D'accord. Et tu me dis si ça dure trop après j'arrives pas au bout, à chaque fois t'as des contenus précis?

M: Bah c'est que j'avais des objectifs, à leur faire remplir pour cette séance. Et si mon échauffement il dure la moitié de la séance j'ai pas le temps de leur faire travailler le reste, même si c'est important qu'ils s'échauffent euh... enfin faut quand même garder plus de temps sur, sur les situations d'apprentissage, tout ça quoi.

C: Et dans l'échauffement, enfin comment tu vois l'échauffement? Le temps dans la leçon? C'est-à-dire pour toi c'est juste pour préparer la suite? Ou c'est aussi un temps où tu vas travailler des éléments.. ?

M: Bah là non justement seulement j'avais voulu introduire quand je leur dis les déplacements au sol tout ça au début euh... j'avais fais ça parce que... je crois que c'était la toute première séance où je les avaient juste fait courir. Et je sais plus du tout ce qu'on avait fait, on avait pas fait ça et je trouvais justement que ça servait à rien, il servait à rien l'échauffement, à part augmenter la température du corps, tout ça pour être prêt à l'exercice. Mais euh... donc je m'étais dis pourquoi pas investir ce temps pour faire des choses... y en qui ressemble à la choré acrobatique, à cette activité. Enfin à le rendre plus spécifique mais euh... c'est vrai que... je l'ai organisé un peu, j'avais demandé à Eva qui faisait le stage avec moi puisqu'elle fait de la gym donc je lui avais un peu demandé elle m'avait dit pourquoi pas les mettre en colonne et faire ça? Mais je sais pas vraiment pourquoi, pourquoi j'ai fais comme ça en fait.

C: De les mettre en colonne et de les faire... ?

M: Ouais. Parce que j'avais vraiment dit première partie ils courent et je leur donne des consignes et deuxième partie en colonne mais alors pourquoi j'ai fais ça... enfin y avait pas forcément de raisons.

C: D'accord de, de liens avec la suite.

M: Ouais c'est que moi je le faisais, on faisait comme ça en EPS.

C: D'accord.

M: Quand j'étais en EPS [rires] donc euh... mais oui y avait pas forcément de lien.

C: D'accord. [relance la vidéo]

M: En plus là je galère à les mettre, à les mettre en colonne, je pensais qu'ils allaient se mettre tout seul en fait pas du tout, les filles elles s'étaient mises toutes ensemble.

C: Alors tu leur a demandé de se mettre en colonne, de faire quatre colonnes, c'est ça?

M: Ouais.

[M: On va faire des passages dans ce sens là.]

[C arrête la vidéo]

C: Alors juste tu me dis t'as l'impression que c'est, tu galères, que c'est long, que c'est...

M: Ouais.

C: Parce que, en fait qu'est-ce que tu veux qu'ils fassent? Quatre colonnes c'est ça?

M: Hum.

C: Et que ça soit quatre colonnes qui soient je sais pas...

M: Bah du même nombre. Et puis, enfin c'est pas que que... que je galère c'est que j'essaies de compter, j'essayais de compter le nombre d'élèves par colonnes et j'ai l'impression que le temps que je mets à compter, même s'il est pas forcément là quand je regarde, pendant que j'étais là j'avais l'impression que... je mettais vachement de temps et que c'était du temps perdu. Et puis j'avais peur que du coup ils s'éparpillent, ils changent de colonne. Enfin j'avais pas aimé ce moment-là.

C: D'accord, parce que... ?

M: J'étais pas très à l'aise.

C: Tu voulais qu'ils soient tout de suite en colonne vraiment égales quoi?

M: Ouais voilà. [rires]

C: Parce que le temps est pas très long hein... on peut regarder hein.

M: Non ça va en fait, c'est vrai que...

C: Je pense que c'est vraiment pas long. [lance la vidéo et revient sur le passage concerné] Entre le moment où tu les arrêtent et le moment où ils sont en colonne.

M: C'est là où déjà je me dis que ça va être le bordel.

C: Qu'est-ce qui te fais dire ça?

M: Je les voient en troupeau euh...

[M: On se met en colonne en essayant que y ait le même nombre par colonne.]

M: Voilà là ils sont pas en colonne.

C: Là par rapport à ta consigne initiale on est à trente secondes.

M: Ouais._

C: Trente secondes après ta consigne.

M: C'est pas forcément longtemps quand on le regarde là, c'est le temps que j'ai vécu moi je l'ai senti super long alors que je me rends pas du tout compte du temps qui se passe en situation, enfin par exemple là je l'ai trouvé long alors que c'était pas forcément long. Et l'échauffement je l'avais pas trouvé forcément long et en fait il a duré super longtemps.

[M: On va commencer.]

[C arrête la vidéo]

C: Ils ont mis moins d'une minute.

M: Donc c'est pas long...

C: Ils ont mis cinquante secondes..

M: ... objectivement.

C: ... entre le moment où tu leur dit de se mettre en colonne et maintenant y a cinquante secondes.

M: Ouais.

C: Mais après c'est un moment que t'as vécu comme pas spécialement agréable ou autre. Au niveau de ta consigne ou ta façon de fonctionner est-ce que tu vois des choses qui auraient pu permettre de, que ça soit plus facile pour toi.

M: Euh oui j'aurais pu en prendre quatre élèves les, enfin les places lui dire tu viens là tu viens là tu viens là tu te mets là et ils se placent derrière mais après c'est aussi bien qu'ils le fassent d'eux-même.

C: D'accord, parce que aussi le but de ta consigne au départ vous faites quatre colonnes. Et puis un peu plus tard tu leur dis quatre colonnes, de nombre égal. C'est-à-dire que la consigne que tu leur as donné elle est en deux temps en fait.

M: Oui.

C: Donc tu voulais toi quatre colonnes de nombre égal mais eu début...

M: Enfin c'était logique pour moi. [rires]

C: Pas forcément. [lance la vidéo]

[M: Vous allez juste commencer à vous échauffer la tête.]

M: Ouais parce que là j'ai réfléchi, au début j'avais prévu qu'ils arrivent au fond et qu'ils reviennent et qu'ils se remettent comme ça [pointe sur la vidéo] et là j'ai dit non non il faut qu'ils arrivent au bout et qu'au bout ils refassent des colonnes. Et donc là j'étais pas à l'aise parce que je savais pas comment ça allait se passer quand ils allaient arriver de l'autre côté, s'ils allaient s'asseoir ou si...

[C arrête la vidéo]

C: T'avais pas envisagé le, t'avais envisagé de les mettre en place pour l'exercice. Et après en fait c'est dans la salle où tu t'es dit les rotations comment je vais les faire ?

M: Ouais.

C: Parce qu'ici y a le mur de l'autre côté en face de ça y a le mur.

M: A quel endroit?

C: Là tout ce côté [pointe] quand on traverse.

M: Oui oui.

C: D'accord. Et toi au départ tu voulais les faire... ?

M: Bah moi je savais, enfin j'avais vraiment pensé que je ferais mes colonnes là [pointe] et qu'ils referaient les colonnes là, alors j'avais pas réfléchi comment ils vont revenir ou... et là je me suis dit ouh là. S'il faut qu'ils fassent leur allée, qu'ils refassent les colonnes là, le temps qu'ils reviennent ça va mettre dix minutes donc euh c'est pour ça que j'ai un peu hésité quand je

parle là on le voit. Je leur dis quand vous arrivez là-bas... et là j'allais leur dire revenez là et j'ai dis non. [rires] Je me suis dis non vous refaites des colonnes là-bas. Enfin j'ai adapté en deux secondes du coup j'étais pas sûre que ce que j'avais dis c'était bien.

C: D'accord, donc là l'exercice c'est ils traversent, ils font l'exercice sur l'allée ils s'arrêtent...

M: Ils s'arrêtent.

C: ... de l'autre côté, quand tout le monde est passé ils font un retour.

M: Voilà.

C: D'accord. [relance la vidéo]. Donc là tu enchaines sur l'échauffement articulaire.

M: Ouais. Les autres fois, l'échauffement, celui-là je l'avais plutôt fait en deux temps, le groupe devant moi. Bon là ils étaient déjà en colonne.

[M: Alors vous partez comme ça un deux trois quatre. Les premiers c'est parti.]

M: Donc ça c'est tout des... l'échauffement je l'ai beaucoup travaillé avec Maëva pour qu'elle m'aide avec l'aspect gym.

[M: Vous pouvez y allez quand les autres passent vers moi vous y allez.]

M: Je donne pas la consigne en entier.

C: Et donc là par rapport à ta, ta préoccupation [arrête la vidéo] de toute à l'heure de voir tous les élèves, là tu te positionnes au milieu. Comment tu... ?

M: Je voulais les voir au départ, enfin quand ils commencent pour pouvoir les corriger au début et qu'ils aient le temps de modifier avant la fin du... avant la fin du passage.

C: D'accord.

M: Si je me serais mise là [pointe] tout au bout je les auraient tous vus par contre j'aurais pas pu leur donner des consignes quand ils étaient là parce qu'ils m'auraient pas entendus.

C: D'accord mais t'aurais aussi pu te mettre là [pointe] en fait.

M: Bah non parce que j'aurais rien pu faire.

C: D'accord. D'accord donc là...

M: Je m'étais vraiment mise au milieu pour voir bah les quatre au départ mais vraiment que pour les voir au départ, parce que si je leur donne la consigne quand ils sont ici [pointe] il leur reste plus que deux mètres et euh... ils peuvent pas modifier ce qu'ils font quoi.

C: D'accord, donc tu te positionnes là pour arriver à voir tout ceux des quatre premiers qui passent et pour arriver à tout de suite réguler, intervenir sur ce qui, ce qui peut y avoir à corriger.

M: Après c'est vrai qu'avec cette position je vois pas s'ils la changent après. parce qu'ils passent à côté de moi et après ils sont derrière. Mais euh...

C: D'accord. [relance la vidéo]

[M: Non, non c'est pas ça la consigne.]

M: Lui je l'ai loupé par exemple.

[M: Laissez bien un espace entre vous.]

M: Lui [pointe] c'est Maël là celui qui est en vert et noir, il faut que je fasse super attention à lui parce que [C arrête la vidéo] il est pas méchant il, enfin il est hyper dangereux.

C: C'est-à-dire?

M: Il, toutes les consignes de sécurité qui sont super importantes par exemple euh, bah pas monter sur le dos, en boxe française c'est pareil euh, en boxe française c'était toucher avec les segments tendus et lui il fait, ça il s'en fiche complètement. Je sais pas si c'est qu'il les écoute pas ou qu'il a pas envi, puisque je lui ai répété cent fois et il est vraiment dangereux, il fait mal aux autres, bah en boxe française je l'avais sorti à un moment, je l'avais fais assoir et j'étais allée lui parler après parce que... Donc je fais super attention qu'il fasse pas n'importe quoi. Là il a donné un coup de pied dans le nez du copain quoi.

C: D'accord et donc systématiquement lui t'as plus tendance à l'avoir à l'oeil.

M: Ah oui y a lui et ensuite y a... celui en rouge là il est un peu vif et Mohad là en bleu... lui il fait, il aime bien faire un peu n'importe quoi, surtout qu'ils étaient ensemble dans le groupe, tout le groupe du fond là. Ils faisaient pas grand chose et c'est, dans toutes les activités il me l'avait

dit, mon tuteur de stage. Et pfff ils sont pas très impliqués et euh en plus Mohad c'était difficile parce qu'il a, il est musulman et il a des problèmes avec l'autorité des profs femmes. Et euh j'en ai parlé avec mon tuteur parce qu'il m'écoutait pas quoi et il m'a dit avec moi ça fait pas du tout ça. Et c'est vrai qu'ils en avaient parlé en conseil de classe et c'est vraiment qu'avec les femmes. Donc euh bah là après je le reprend dans cette séance et ça va il m'a écouté mais c'est pas facile avec lui, je savais pas trop comment le prendre du coup.

C: Du coup t'es un peu partagé avec ceux-là sur lesquels il faut que tu sois plus présente peu être, plus attentive.

M: Ouais. Bah y a, bah y a celui avec lequel il faut que je fasse attention parce qu'il peut être dangereux, Maël, et les autres c'est pas qu'ils sont dangereux c'est qu'il faut plus les pousser que les autres pour que, pour qu'ils se mettent en activité. Et en plus la séance d'avant, c'était une, j'avais fais des ateliers, enfin des ateliers non, c'était du travail par groupes sur les pyramides. Et euh on c'était aperçu, enfin avant je m'en était pas aperçu mais Maëva et mon tuteur s'en étaient aperçus, que je tournais entre les groupes et j'allais pas vers eux.

C: D'accord.

M: Du coup euh, sauf à la fin de la séance parce que je crois bien que je m'en étais rendue compte au final donc à la fin de la séance je m'étais ouh là il faudrait peut être que j'aïlle les voir et donc après j'avais parlé de ça beaucoup avec mon tuteur donc euh justement je m'étais dis il faut que j'aïlle plus les voir.

C: Et du coup là t'essaies d'intervenir tout de suite, dès le début de la séance sur eux.

M: Ouais et puis là j'avais peur, enfin j'avais peur [rires], je faisais que penser à un truc c'était un moment où j'allais leur donner les balles, j'y pensais déjà là alors que c'était à la fin de la séance, j'en ai rêvé la nuit que j'avais soixante balles dans mon sac et que s'ils se mettaient à lancer les balles partout ça allait être n'importe quoi et j'avais vraiment cette peur de ça en fait.

C: Donc du coup t'interviens tout de suite sur eux.

M: Ah ouais toute la séance c'est à cause de cette peur que je les, je me suis dis cette fois faut vraiment les cadrer, surtout que la séance d'avant c'était la fois où ils étaient dissipés, enfin cette semaine [?] tout ça, donc là je les serraiet quoi, même un peu trop quoi.

C: Et du coup en fait tu changes un peu ta façon de fonctionner parce que au départ que tu voulais bien voir les quatre passer et en fait quand les garçons arrivent tu te tournes et tu les accompagnent un petit peu jusqu'au bout.

M: Je les aient à l'oeil oui.

C: D'accord.

M: Oui alors qu'avec les autres je leur fais plus "confiance" quoi entre guillemets, je sais qu'ils sont derrière moi mais je sais qu'ils vont finir l'exercice, alors que les autres pas forcément. Mais je pense que j'ai raison sur ce coup là. Je pense que eux ils seraient passés là derrière j'aurais pas regardé ils se seraient arrêtés ou ils se seraient sautés dessus.

C: D'accord donc tu changes un peu par rapport aussi, enfin à ton objectif mais aussi en fonction des élèves qui passent quoi.

M: Bah euh j'étais, j'étais vraiment pas pareille avec ce groupe d'élèves quoi. Y avait deux garçons, y avait deux filles qui étaient avec eux mais les deux filles c'était quand ils étaient vraiment en groupes qu'elles étaient en détente et Maël celui qui est "dangereux", entre guillemets.

C: D'accord. [relance la vidéo]

C [arrête la vidéo] : Là juste, tu leur demande de traverser et donc lui il s'arrête, tu... ?

M: Eh bah [rires] en fait là euh je commence à lui donner, enfin à lui redire pour qu'ils le fasse comme il faut parce qu'il le faisait pas correctement et comme tous les autres sont arrivés je me dis que je peux pas, je peux pas lui faire finir... tous les autres sont assis, ils le regardent, du coup je le laisse avec les autres.

C: D'accord tu peux pas le laisser... pourquoi? Pour pas qu'il passe devant tout le monde? Pour euh... ?

M: Euh bah plutôt pour le, non plutôt pour le temps d'attente des autres, parce que ils on déjà fini et que c'est lui qui est à la bourre c'est pas les autres qui ont été trop vites quoi.

C: D'accord. Donc là tu décides d'enchaîner rapidement.

M: D'enchaîner l'autre euh, enfin le retour quoi.

C: D'accord. [relance la vidéo]

[M: Vous me faites l'araignée tête vers là-bas.]

[C arrête la vidéo]

C: Alors tu leur redemandes.

M: Je leur avaient pas montrés.

C: L'araignée ils l'ont fait avant avec toi?

M: Non pas avec moi.

C: D'accord.

M: Mais je pensais qu'ils savaient... enfin quand je leur ai montré comme ça j'ai pensé qu'ils savaient ce que c'était.

C: D'accord.

M: Enfin ils savaient ce que c'était, c'est juste qu'ils montaient pas, ils montaient pas assez les fesses.

[C relance la vidéo]

[M: Regardez tous.]

C: Donc là tu les arrêtent.

M: Hum.

C: D'accord.

M: Bah du coup je leur montrent.

[M: Voilà ça c'est une araignée. Regardez le plafond]

M: Là je veux vraiment, je leur fais faire ça pour travailler après les pyramides, la position comme ça [mime] pour être porteur, c'est pour ça que j'insiste vraiment sur l'alignement de la tête avec le corps et puis leur faire remonter le bassin.

C: D'accord, t'insistes là-dessus [arrête la vidéo] mais au niveau de ta consigne tu leur demandent voilà de regarder le plafond et de bien remonter les fesses.

M: Remonter les fesse ouais, c'est tout.

C: D'accord et donc là au niveau de ton positionnement t'es dans la même logique que toute à l'heure. Tu te positionnes là, t'essaies d'intervenir assez tôt, c'est ça?

M: Ouais mais c'est ce que je voulais faire et au finale je le, enfin je le fais pas jusqu'au bout quoi, je trouve.

C: C'est-à-dire? Pourquoi ?

M: Bah je m'étais vraiment dis je me mets là, enfin j'ai fais la même chose et des fois je me retourne, des fois, enfin je perds un peu de vu ce que je veux faire à la base.

C: Et si tu te positionnes différemment?

M: Comment ça?

C: Bah je sais pas là t'interviens sur les quatre mais après donc t'es obligée de te retourner pour voir alors qu'en fait t'aura peu d'élèves face à toi t'en aura plus derrière, puisque y a une distance plus importante.

M: Ouais mais je sais... je sais pas trop si c'est bien ou pas, comme je l'ai fais.

C: Bah c'est qu'est-ce que tu veux? Et pourquoi tu te positionnes?

M: Bah à la base c'était vraiment ça je voulais les corriger d'entrée, à ce moment-là [pointe] ils commencent hop ils font deux pas et puis.

C: Et tu veux les corr... tu veux essayer d'intervenir sur chaque élève?

M: Bah les élèves qui le font pas correctement.

C: D'accord. Et tu veux, comment tu veux essayer de les corriger, d'intervenir?

M: Juste donner un petit truc.

C: D'accord, un petit truc à chaque fois.

M: Ouais, montes les fesses, regardes le plafond pas, enfin pas lui parler pendant sur ça qui est pas très, enfin c'est pas un gros objectif de la séance donc euh juste leur dire un mot ou deux mots rapidement pour que ça modifie quelque chose quoi.

C: D'accord. [relance la vidéo]

[M: Allez montez les fesses.]

M: Surtout qu'ils ont tous le problème.

[M: Attends t'es pas droite, faut monter les genoux.]

M: Ouais alors elle c'était pire [C arrête la vidéo] parce que autant les autres ils avaient des soucis, c'était pas gagné mais elle, elle est les jambes comme ça [mime] donc euh...

C: Donc là finalement au départ t'es sur des consignes plus courtes.

M: Ouais.

C: Et là...

M: Et là j'avais vraiment un gros gros problème quoi c'était pas juste...c'était euh... enfin là elle peut pas porter quelqu'un comme ça sur une pyramide quoi.

C: Mais celle-ci [pointe] on est à peu près pareil je crois.

M: Non mais elle avait les genoux euh [mime], enfin ça parait que le bassin il est bas, elle avait complètement les genoux à l'intérieur et les pieds [mime] enfin elle était toute tordue, on le voit pas forcément là mais c'était vraiment... flagrant.

[C relance la vidéo]

M: Et en fait elle continue après, elle repart comme ça. Au final je, ça a rien changé ce que je lui ai dit.

C: Alors juste [arrête la vidéo] comment t'aurais pu... ?

M: Bah là je... enfin je me disais que j'avais pas le temps de plus travailler avec elle à ce moment-là de la séance.

C: Parce que le, l'exercice ils, ils doivent traverser jusqu'où en fait ils doivent faire l'exercice?

M: Euh... jusqu'au bout.

C: Ils partaient du mur.

M: Ouais.

C: Et il fallait qu'ils aillent jusqu'où? Au tapis rouge?

M: Enfin jusque là [pointe] à peu près.

C: D'accord, parce qu'on voit que les filles s'arrêtent là déjà, là je sais pas comment elle s'appelle la fille ici, donc c'est pareil tu me disais j'ai pas eu beaucoup d'effets, je l'accompagne... pourquoi tu, tu passes aussi vite sur les exercices? Tu pouvais peut être laisser plus de temps.

M: Ouais je me dis que j'ai pas, que j'ai pas le temps parce que c'est pas un gros contenu de la séance c'est juste un petit truc, en fait j'en ai peut être trop mis dans l'échauffement, j'ai voulu en mettre beaucoup et le passer vite au lieu d'en mettre moins et de passer plus de temps dessus quoi. Peut être.

C: Donc le, ce travail là de, gainage, de positionnement pour toi c'est vraiment un contenu.

M: C'était pas l'objectif de la séance.

C: D'accord et c'était quoi sur la séance là?

M: Euh... bah retravailler l'ATR.

C: D'accord.

M: Ensuite euh, bah le côté chorégraphique, je voulais les emmener à faire ce travail avec les balles parce qu'ils arrivaient pas à créer des mouvements, ils comprenaient pas trop ce qu'on attendait d'eux et ensuite bah comprendre que la chorégraphique ça allait leur servir à lier les pyramides entre elles, tout à la fin quand je leur fait voir ça.

C: D'accord, donc du coup tu vas plus vite passer sur la séance.

M: Ouais.
C: D'accord. [relance la vidéo]
[M: Oh les garçons là stop.]
M: Je les stressent en fait je crois, parce que je leur laissent même pas trente secondes pour souffler.
[M: Dans ce sens-là.]
[C arrête la vidéo]
C: Tu trouves que ça enchaine trop vite pour toi, enfin pour eux?
M: Là quand je regarde maintenant oui.
C: D'accord. D'accord et euh... d'accord. [relance la vidéo]
[M: Ca c'est une position de porteur que vous pouvez utiliser.]
M: Là par exemple j'aurais du plus leur expliquer, leur dire c'est une position de porteur, arrête toi, j'en montres un et je dis là tu peux monter dessus par exemple, parce que je suis pas sûre qu'ils aient compris que, ce que ça voulait dire la position de porteur quand je l'ai dis comme ça vite fait.
[M: On sait que t'es capable, allez c'est parti.]
C: Après est-ce que l'exercice favorise le travail sur le gainage? En tant que porteurs ils sont immobiles.
M: Oui mais justement je me dis que le travailler en avançant, s'ils y arrivent comme ça, ils vont y arriver à la, en état statique.
C: On refait les colonnes faut pas vous le dire à chaque fois.
M: Mais c'est vrai que pour l'échauffement je sais pas vraiment [C arrête la vidéo] pourquoi j'ai choisi... par exemple la démarche en canard, je sais pas pourquoi je leur fais faire ça [rires]. C'est vraiment pour les faire bouger quoi.
C: Et euh, donc t'as, t'as des exercices qui sont dans ton échauffement et euh bon, la marche en canard tu me dis tu sais pas pourquoi tu l'as mis, alors... ?
M: C'est pour faire un déplacement différent.
C: Hum, hum, y a pas forcément un lien avec l'activité qui suit?
M: Non, enfin pas un lien que j'ai réfléchi moi en tout cas, y en a peut être un par hasard mais j'ai pas réfléchi la marche en canard ça va faire ça ça ça.
C: Ouais t'as mis, t'as mis des exercices pour avoir un échauffement plus conséquent.
M: Ouais voilà.
C: D'accord, t'avais peur... enfin pourquoi il fallait qu'il soit obligatoirement conséquent? Puisque tu m'as dis que les fois d'avant il était pas aussi long, tu les avaient juste fait courir.
M: Oui j'avais, je les avaient fait courir avec des déplacements, des sauts des trucs comme ça mais j'avais pas vrai tout de travail. Mais justement j'avais trouvé qu'il était pas assez long, j'avais du mal à réguler ce temps là, ce temps d'échauffement.
C: Et je vais juste revenir sur ce petit moment-là. C'est que... juste-là, sur ce passage là [revient sur un passage vidéo]
[M: Montez votre bassin.]
C: Donc t'as une fille qui va passer.
[M: Passez-là, ça va rien changer.]
[C arrête la vidéo]
C: Donc t'as, ton but c'était de faire des colonnes qui soient équilibrées et qu'ils les repennent quand ils ont traversé?
M: Ouais mais je crois qu'elles s'étaient mises à plus là [pointe]
C: D'accord.
M: Parce que tous les autres sont...
C: D'accord, donc au départ t'as fais des colonnes, je sais plus, peut être six où je sais plus.
M: Hum, hum.

C: Et euh et après donc tu instaures pas les colonnes fixes. C'est-à-dire qu'ils peuvent changer de colonne ou... ?

M: Bah je, je vois pas en fait parce que les élèves je les connais pas tous et euh j'ai l'impression que c'est une masse un peu.

C: D'accord. Parce que là tu me dis je crois qu'elles ont changé.

M: Je l'avais pas vu, quand je les vois dans les colonnes au début je vois pas si y en a deux qui ont changé, je... enfin je peux pas leur dire restez dans les colonnes sachant qu'après s'ils le font pas je m'en rendrai même pas compte quoi.

C: Bah s'ils passent quatre par quatre, si y a eu par exemple des colonnes qui sont pas en nombre égal tu vas le voir.

M: Oui oui, bah là c'est le cas.

C: D'accord et juste [relance la vidéo]. Tu vois elles ont à peine commencée [arrête la vidéo] et tu pars déjà sur l'autre, de l'autre côté pour enchaîner sur l'exercice suivant.

M: Je suis pressée.

C: Et y en a quatre, y en a six qui ont pas fini, que tu vas pas réguler là en fait du coup. Et t'es pressée pourquoi t'es si pressée dans la situation?

M: Bah y a des élèves y en a qui attendent les autres, là on voit y en a qui sont assis déjà.

C: Hum.

M: Ca fait, les premiers qui sont passés ç fait je sais pas, ça doit faire quarante secondes qu'ils attendent peut être et j'aime pas. En fait euh... enfin je crois que j'aime pas ce système de colonne, c'est la première que je le faisais. Et euh... ça... ça me permettait pas de prendre le temps pour que chaque élève finisse l'exercice.

C: D'accord. Donc là ce qui te gênes c'est le fait que les élèves attendent, pour certains et qu'ils soient pas tous en activité.

M: C'est ça.

C: D'accord, tu voudrais une modalité où les élèves soient tous en activité tout le temps.

M: Bah qu'ils soient en activité, ensuite ils peuvent, enfin quand on fait une pause c'est la pause pour tout le monde mais c'est pas y a... vingt élèves qui attendent et... les autres qui finissent, enfin je sais pas.

C: Parce que, je sais pas comment tu fonctionnes par la suite, si tu travailles un peu par ateliers c'est un peu le principe, c'est-à-dire que y a un...

M: Bah non parce que y avait celui qui passe mais y aussi..., y a l'autre qui note sur l'affiche, enfin ils font tous quelque chose même si c'est pas une activité motrice, alors que là ils font vraiment rien.

C: D'accord, parce que... d'accord et le fait que tu enchaînes aussi rapidement c'est parce que la situation te conviens pas?

M: Bah j'aime pas ce temps de latence qu'il y a pour mes élèves.

C: Donc du coup t'essaies d'accélérer le rythme.

M: Hum.

C: D'enchaîner le passage.

M: Et puis j'ai, enfin c'est parce que j'ai pas envi que les élèves attendent mais aussi parce que j'ai pas envi que le temps d'attente ils fassent n'importe quoi euh...

C: Donc les garçons là... ?

M: Ouais, le temps que les filles... je me dis ils ont le temps de faire une connerie.

C: D'accord parce que là du coup les six derniers ils ont, pratiquement aucun retour et on retrouve la petite en bleue là dont tu me parlais toute à l'heure quoi. D'accord. [relance la vidéo]

M: Oui ils ont même pas fini.

[M: Allez vous allez me faire...]

[C arrête la vidéo]

C: T'es plus sur le fait de réguler l'activité, enfin mettre en activité, faire en sorte qu'ils passent.

M: Je pense plus à ça ouais que que le faire bien et... même si j'ai envi de les corriger j'ai, j'ai envi mais j'arrives pas à le faire.

C: T'arrives pas, c'est-à-dire?

M: Bah je sais quoi leur dire mais j'ai pas, j'ai pas le temps, enfin.

C: Tu le prends pas.

M: Ouais je le prends pas oui. J'ai l'impression que je l'ai pas.

C: D'accord. Tu veux absolument enchaîner, enchaîner, mettre en activité sans être forcément sur, ce qu'ils font réellement.

M: Voilà c'est ça. Et puis surtout enfin mettre en activité mais... enfin que personne attende quoi.

C: Parce que t'as peur que ça dégénère.

M: Ouais.

[C relance la vidéo]

[M: Un passage de marche en canard.

M: Première ligne, deuxième ligne.]

[C arrête la vidéo]

C: Et là du coup tu le faisais pas précédemment tu les appellent par les lignes.

M: Hum.

C: Et du coup... ?

M: Parce qu'ils commençaient pas. Les autres fois ils ont enchaîné tout seuls, alors que là ils étaient déjà ici [pointe] alors que les autres ils étaient encore au départ.

C: D'accord, on a l'impression aussi que ça rythme un peu plus, quand tu les appellent par lignes.

M: Hum, hum, non mais je veux tous accélérer, de toute façon.

C: D'accord et pourtant ça fait dix-sept minutes ton échauffement et en plus dix-sept minutes qu'à commencé la leçon et t'as eu le temps d'appel, donc pour l'instant t'as pas perdu beaucoup de temps, pour ton échauffement.

M: Bah y a beaucoup de contenu, j'ai beaucoup de choses.

C: Ouais, ouais. Pour l'instant tu perds pas de temps. [relance la vidéo]

[M: T'y arrives pas?]

M: Là je leur donne aucune, aucune consigne là-dessus.

C: Et [arrête la vidéo] comme, comme tu le disais toute à l'heure ça a pas forcément un rapport avec l'activité qui va suivre donc... est-ce que t'as besoin de donner des consignes à chaque exercice?

M: Non mais surtout est-ce que j'avais besoin de faire ce passage là en marche en canard? Je suis pas sûre.

C: Mais après est-ce que t'es obligée aussi de réguler tous les exercices? En fonction de ce que tu veux faire?

M: Bah faut, enfin qu'il y ait au moins une raison quoi, parce que là y a... enfin y a pas vraiment de raison à faire ça, je trouve. Enfin ça peut leur réchauffer les cuisses quoi mais...

C: D'accord.

M: J'aurais peut être pu trouver autre chose quoi.

[C relance la vidéo]

[C arrête la vidéo]

C: Et à chaque fois, chaque fois qu'ils sont passés ils arrivent, ils s'assoient et à chaque fois tu les fait relever, remettre en colonne et repartir.

M: Hum.

C: Ca te...

M: Ca m'énerve en fait qu'ils s'assoient._

C: Hum, hum, t'es énervée là.

M: Ouais. [rires]

C: Donc du coup t'essaies d'accélérer pour qu'ils aient même pas le temps de s'asseoir.
M: C'est ça ouais._
C: D'accord.
M: Ouais moi j'aurais aimé qu'ils arrivent et hop qu'ils restent debout en colonne, qu'ils se tournent dans l'autre sens et ils attendent.
C: Et ça repart.
M: Oui, mais bon c'est pas possible ça.
C: D'accord. [relance la vidéo]
[M: Vous faites les colonnes.]
[M: Vous allez me faire un passage en saut de lapin. Est-ce que qu'un peut monter?]
M: En plus là je voulais montrer les choses. [C arrête la vidéo] Et je me suis fait opérée du genoux donc j'avais, même en marchant j'avais super mal et du coup je pouvais rien montrer donc ça m'a frustré un peu et puis je... enfin j'avais, enfin je pense que t'as du t'en rendre compte dans la séance. C'est, j'avais vraiment mal là sur ce cours-là.
C: D'accord, donc du coup tu fais faire une démonstration par un élève. [relance la vidéo]
[M: Viens, viens faire, vas y montre.
M: Vous montez bien les fesses, vous faites attention]
M: Pareil [C arrête la vidéo] enfin là moi je sais qu'il y a un but là-dedans pour euh... pour le placement du dos pour l'ATR et je leur...
M: Je leur explique pas forcément donc euh... même s'ils ont vu l'exemple, parce qu'il le faisait bien le petit, je pense pas qu'ils aient compris ce que j'attendais d'eux.
C: D'accord.
M: Mais je prends pas ce temps, ce temps là pour qu'ils comprennent bien ce que je demande, j'ai l'impression que je le prends pendant les situations d'apprentissage mais pas dans l'échauffement.
C: D'accord. Et dans ce cas-là, pourquoi tu prends pas le temps alors?
M: Bah je sais pas, enfin...
C: D'accord.
M: Pour, je me dis une situation d'apprentissage ça va durer je sais pas vingt minutes par exemple, donc c'est pas du temps perdu que de faire une démo bien expliquer aux élèves ce qu'il faut faire, alors que là c'est un passage qui va durer dix secondes donc euh... prendre une minute pour expliquer un truc qui va une sec, enfin dix secondes c'est pas forcément...
C: Et... ça c'est, cet échauffement après, ce type d'échauffement tu l'as repris par la suite ou...?
M: Euh... c'était pas dernière séance ce choré accro.
C: D'accord.
M: Donc j'ai pas eu de choré accro, donc après j'étais en boxe et en natation donc j'ai pas eu, à reprendre ça. Mais je reprends... enfin non je sais pas comment je ferais. J'ai pas réfléchi.
C: Parce que, un exercice comme celui-ci à partir du moment où tu l'as expliqué, après quand tu reprends ton échauffement.
M: Sur les séances suivantes.
C: T'as pas besoin de le réexpliquer. C'est-à-dire que si les élèves ils savent bon bah l'araignée qu'est-ce que c'est, le saut de lapin, après t'as juste à les faire enchaîner. Donc euh effectivement sur la première fois ça peut être intéressant de passer...
M: Mais j'ai pas forcément vu plus loin que la séance, à chaque fois. Ouais j'ai...
C: Bon c'est le stage aussi que vous pouvez pas...
M: J'ai pas forcément pensé à ce genre de choses, à instaurer des habitudes et tout. A part euh, en boxe si avec eux j'avais placé toujours les mêmes, les mêmes zones.
C: Et en boxe t'as plus envisagé sur la durée parce que t'avais plusieurs leçons c'est ça.

M: Bah là aussi j'avais plusieurs leçons. J'en ai eu, ouais j'en ai eu à peu près pareil, c'était la même classe en plus mais euh là c'était sur la première partie du stage en janvier et la boxe c'était après euh les vacances de février.

C: Pour le deuxième stage.

M: Ouais, là quand j'ai commencé le stage j'étais un peu, pas perdue mais euh, déjà j'essais de faire la séance et voilà quoi, alors que le deuxième j'avais un peu plus de recul pour me dire la prochaine séance, je me le suis dit plein de fois, la prochaine séance faut que je fasse ça, la prochaine séance faut que je fasse ça, pour qu'après ça aille mieux, alors que là je me le disais pas.

C: Là t'es plus sur il faut que je fasse la séance.

M: Ouais.

C: Et que j'ai les choses, faut que j'ai les...

M: Les contenus quoi.

C: Voilà, des situations, des tâches, faut que j'ai la marche en canard par exemple, pour remplir ma leçon.

M: Ouais. [rires]

C: Et la deuxième t'étais plus sur la continuité?

M: Bah je faisais attention à plus de choses, même à l'organisation par exemple euh, j'avais euh, bah j'avais mon groupe là avec Maël. Et j'avais, y avait six, enfin six zones comme ça [mime]. Et les deux groupes perturbateurs y en avait un là et un là [pointe]. Et je me suis dit, bah à la fin de la première séance j'ai dit, enfin je parlais avec mon tuteur et je lui ai dit que bah, est-ce que je peux décider dans la prochaine séance de déplacer deux groupes, je leur impose, alors que les autres je leur impose rien. Et il m'a dit oui du coup les deux groupes qui étaient là je les aient mis ici [pointe]. Et là j'aurais pu le faire, le groupe qui était au fond et qui était perturbateur je l'aurais mis en plein [pointe] milieu je les ai, enfin ça aurait été plus facile pour moi et je pensais pas du tout à ça à ce moment-là du stage.

C: D'accord, tes préoccupations étaient pas les mêmes.

M: Ah non, vraiment pas et puis il me l'a bien fait remarqué mon tuteur de stage.

C: D'accord. [relance la vidéo]

[M: Attention que y ai personne derrière vous, vous montez les fesses jambes tendues.]

[M: Regarde faut que tes fesses elles montent comme ça, comme si tu voulais faire un ATR un peu.]

M: Ca j'aurais du le dire à tout le monde.

[M: Prends de l'impulsion avec tes pieds, t'effondres pas, faut que tu rebondisses.]

M: J'ai l'impression que des fois je suis un peu perdue entre... donner une consigne individuelle et donner une consigne à tout le monde, je dis des choses à un élève.

C: Hum hum.

M: Et je me rends compte que j'aurais du le dire avant et j'aurais du le dire à tout le monde, mais j'arrives pas à anticiper les comportements qu'ils vont avoir.

C: Et...

[M: Vous vous levez et vous vous mettez par.]

[C arrête la vidéo]

C: Par exemple là, on revient encore dans la situation où il faut que tu arrives à, les remettre en activité, refaire les quatre colonnes et ainsi de suite et là tu me dis, ouais là cette consignes j'aurais du la donner à ce moment-là. Est-ce que par la suite tu peux pas compléter tes consignes? Tu sais pas?

M: Bah je change d'exercice à chaque fois, c'est ça le problème. Enfin... je pense pas qu'en un allé comme ça, même si je me mets au tout début ils aient le temps de réguler leur... leur pratique euh en une fois sur quelque chose, enfin c'est dur quand même le placement de dos. Donc euh... enfin de toute façon je me rends compte que j'aurais du faire moins de choses mais faire deux,

trois passages pour qu'il y ait une modification parce que là ils font plein de trucs mais euh ils modifient rien parce qu'ils ont pas le temps de modifier.

C: Ils répètent pas assez?

M: Non.

[C relance la vidéo]

[M: Vous me faites l'allée en brouette et après on changera. Allez la première ligne c'est parti.]

C: Donc [arrête la vidéo] en fait juste tu me disais sur les consignes, par exemple toute à l'heure il faut, il fallait, j'aurais du leur dire, tu montes les fesses à la verticale, là je l'ai dit individuellement, là j'aurais du le dire à tout le monde.

M: Là c'est pareil.

C: C'est-à-dire?

M: Bah... enfin là je leur ai fais faire ça, enfin c'est "importé" [?] entre guillemets. J'aurais du en prendre un, faire la démo, laisser les segments alignés... Enfin ça prenait, en plus ça prenait pas longtemps quoi. Mais je le fais pas, je sais pas pourquoi.

C: Bah peut être parce que t'es toujours dans la même logique, c'est que il faut... vite passer sur tes exercices, parce que dès que tu arrives ils sont assis, il faut vite les remettre debout, tu redonne juste la consigne, tu expliques l'exercice, tu dis vous vous mettez par deux, en brouette, on traverse et puis on revient. On inverse, donc en fait je sais pas, là j'ai l'impression que tu veux vraiment enchaîner vite, vite. Et du coup euh tes consignes sur le contenu elles sont pas forcément données.

M: Bah je donne rien là [?]. Et j'essaies de les donner après.

C: Hum. [relance la vidéo]

C: Et donc là tu regardes quoi quand tu regardes précisément?

M: Euh... je regardes déjà que les bras soient tendus.

C: Hum hum.

M: Je crois qu'il y en a quelques uns qui tendent pas les bras. Euh bah l'alignement tête, dos, bassin, qu'ils aient pas de creux et la tête relevée.

[M: Contracte tes muscles, voilà c'est bien.]

M: Et voilà.

[M: On fait le retour dans l'autre sens.]

C: Donc là par contre ils enchaînent l'allée retour directement.

M: Bah c'était le même exo, donc j'ai dit pourquoi les arrêter? Et puis en plus je me suis, j'ai eu peur, parce que je me suis dit ils vont se rentrer dedans. Là y en a un [pointe] on sait pas ce qu'il fait. Enfin... j'ai un peu laissé tomber là.

C: C'est-à-dire? [arrête la vidéo]

M: Bah j'ai déjà mes plots et ils ont même pas fini l'exercice. Je les aient un peu délaissés ouais.

C: Pourquoi tu... ?

M: Pour enchaîner. [rires]

C: Tu prépares déjà?

M: Je prépares déjà l'exercice d'après.

C: D'accord, parce que là ils sont quand même, même s'ils sont éparpillés y en a déjà qui ont fait l'allée retour. Ils sont quand même assez actifs.

M: Oui, oui. Mais j'ai toujours plus... [rires] Mais je crois que je déteste attendre en fait. Donc je dois le répercuter sur les autres.

[C relance la vidéo]

C: Par exemple... ici, t'es sur son positionnement, après je sais pas sur la consigne, t'avais donné une consigne précise, c'était surtout sur le haut du corps, tu voulais qu'ils soient alignés au niveau des segments?

M: Partout, mais je l'ai déjà dit. Enfin je crois que je leur ai juste dit vous vous mettez par deux vous faites la brouette.

C: D'accord et du coup...

M: C'est normal qu'ils fassent pas forcément ce que je demande.

C: Et tu le régules pas là du coup.

M: Je crois que je les regardent pas.

[C relance la vidéo]

[M: Le but c'est que tu restes bien droit, gainé, le but c'est pas d'aller vite.]

M: Là, j'ai rien vu je crois.

[vidéo continue]

[M: Allez, vous allez boire un coup.]

C: Là du coup toujours pareil c'est que tes derniers élèves, t'es déjà dans la suite, eux ils ont pas fini et tu... t'enchaines.

M: Oui, c'est à chaque fois le même schéma de toute façon que j'applique.

[C relance la vidéo]

C: Et donc à chaque fois tu donnes un pause pour qu'ils aillent boire et après tu reprends?

M: Euh c'est que y en a un qui m'a demandé est-ce que je peux aller boire? [C arrête la vidéo]

C: D'accord.

M: Donc je me suis dis si y en a un qui me demandent ils ont soif.

C: D'accord, t'as pas un moment situé où...

M: Non pour aller boire je les fais, je le fait tout le temps comme ça, quand y en a un qui me demande ou deux, je me dis bah là c'est que faut y aller.

C: D'accord donc là entre guillemets tu fais la "coupure" pour qu'ils aillent boire. Et tu prépares.

M: J'installes et je demande à Maëva de venir avec moi mettre les plots.

C: Donc là on va passer sur après tes situations d'apprentissage. Donc il t'avais paru très long ton échauffement?

M: Hum... non non pas sur le coup, mais après oui.

C: Parce que là on, vingt-deux minutes. Et bon t'as fais l'appel au départ.

M: Vingt.

C: Donc on est à vingt maxi, pas long.

M: Pfff... pas long mais je sais c'est pas si c'est long ou... pas bien. [rires] Bah je sais pas, enfin j'ai fais beaucoup de choses, beaucoup trop je trouve, j'ai l'impression, trop de choses baclées, mal expliquées.

C: C'était la première fois que tu le faisais comme ça ton échauffement?

M: Oui mais les autres fois je pense que c'était pas forcément mieux, enfin y avait moins de choses différentes mais je les avaient pas forcément plus expliquées.

C: D'accord, donc ce qui te gênes c'est de mettre les exercices sur l'échauffement, de pas arriver à, à détailler, enfin de pas détailler suffisamment.

M: Enfin j'ai l'impression que c'est ma conception de l'échauffement quoi qui est pas... pour moi un échauffement c'est... même si... enfin je sais qu'il faut essayer de le rendre spécifique à l'activité mais euh j'arrives pas à me dire que j'ai le droit de prendre du temps. Je me dis il faut qu'ils s'échauffent, il faut qu'ils enchainent pour que le corps il monte en température vu que les muscles, ouais donc je mélange un peu tout.

C: C'est-à-dire tu mélanges le plus général? Le plus spécifique?

M: Bah je mélange...

C: La mise en act...?

M: Le fait de, je veux leur donner des consignes pour que ça soit bien fait, par exemple quand je leur disais sur l'araignée monte les fesses c'est que j'ai quand même la volonté qu'ils soient gainés, pour que ça serve à quelque chose pour la suite mais je le fait, je le fait pas jusqu'au bout, parce que je suis partagée entre le fait de me dire je leur donne la consigne entière et d'un côté, d'un autre côté le but c'est s'échauffer, c'est pas, c'est pas apprendre à, à se gagner quoi.

C: D'accord, alors que le gainage tu le revois par la suite, tu travailles sur le gainage, donc en fait ça pourrait être du temps de gagné pour la suite. D'accord. On va s'arrêter là.

ENTRETIEN AUTO-CONFRONTATION

Giovanni

HANDBALL

Alors ça correspond aussi à un second exercice...ouais

Là on est sur du repère, repère pendant le tir donc pour moi le geste technique le plus important à acquérir au handball c'est ça, dribble tir en suspension

CH : au niveau de tes consignes, jusqu'à maintenant c'était consignes organisationnelles et après tu complétais individuellement

GC : ouais

CH : donc là tu rappelles au niveau de l'organisation, tu rajoutes des plots...et tu...

GC : alors moi là je suis plus dans l'organisation j'ai mes six colonnes après le plot que j'ai rajouté moi je suis carrément dans l'exercice et l'exercice c'est simplement donner un repère un repère sur la pose d'appuis donc moi là l'organisation là je l'ai évacué. Maintenant, je suis plus centré sur la technique donc l'enchaînement dribble/tir en suspension et là sur ce geste technique là j'ai des 6èmes, j'essaie de leur donner des repères pas trop de consignes donc là le repère essentiel comme on a fait sans s'arrêter avant là j'ai introduit le tir en suspension donc l'idée c'est toujours d'aller vers le but c'est-à-dire de ne pas s'arrêter puisque moi en arrière plan il y a l'idée de la contre-attaque, s'arrêter pour tirer ça favorise le jeu du défenseur donc j'ai toujours ça en arrière plan surtout à ce niveau là et je rajoute une deuxième idée c'est le tir, prise de repères par rapport au tir en essayant évidemment de mettre ce ballon à côté du gardien près des poteaux. Là je suis dans l'exercice, je suis dans le geste technique

CH : ce que tu vises avec ces élèves, c'est l'acquisition technique ou l'acquisition de compétences ?

GC : ouais...la compétence elle viendra peut-être après, dans un deuxième temps c'est-à-dire...pour moi la compétence elle est plus au dessus, plus globale là la technique est au service de la compétence la compétence elle va s'opérationnaliser après dans le match c'est-à-dire bon ben j'ai reçu un ballon je suis tout seul devant là je vais pouvoir utiliser ce geste technique course, dribble, tir en suspension pour marquer le but ce geste technique s'intègre dans la compétence je me reconnais premier attaquant ou démarqué avec personne devant moi et j'ai une possibilité de marquer le but et là je vais exprimer cette technique là donc si tu veux je suis plus sur de la technique après pour moi la dissociation elle est pas nette

CH : donc prioritairement pour toi c'est acquérir des techniques avec eux, être capable d'enchaîner course en dribble/tir en suspension...

GC des gestes, des gestes pour après les réutiliser et c'est la façon de les réutiliser, les moments de les réutiliser qui va donner leur compétence

CH : donc tu fais avec eux un travail technique basé sur de la répétition

GC : tout à fait dans un premier temps, c'est vrai que pour moi c'est important Petit point organisationnel pour arrêter le groupe, là les cinq buts c'est sur un aspect organisationnel, toujours donner des repères

Durée : 32'

C = chercheur

M = Mathieu

[Valentine] = verbalisation issues de la vidéo visionnée

C: Donc du coup j'étais en train de te, oui t'étais en train de défiler et euh les moments, oui c'était les moments tu t'étais, non tu m'as dis que t'as suivi le déroulement mais tu t'es arrêté à l'appel.

M: Ouais justement pas très loin.

C: A l'appel et t'as, en fait t'as regardé les choses de la même manière tout le temps.

M: Ouais.

C: Ok alors y a des moments où t'arrives sur des pages comme ça, t'as du texte, t'as ça... est-ce que... ? Et dessous t'as une vidéo. Est-ce que tu l'as vu tout de suite en fait? Que la vidéo ça c'est en termes de fonctionnement. T'as vu tout de suite que la vidéo fallait cliquer dessus? Tu te rappelles de ça?

M: Euh... j'ai eu...

C: T'as pas eu de problèmes?

M: Non c'était naturel.

C: T'as eu aucun problème?

M: Non.

C: Non parce que y en a qui ont cherché.

M: Ah ouais?

C: Oui parce que y en a qui cliquaient là (pointe l'image extraite de la vidéo sur l'écran).

M: Ah non non moi je lisais le texte d'introduction, justement le petit encadré et je suis descendu sur la vidéo.

C: T'as pas eu, à aucun moment t'as eu... ?

M: Non.

C: Donc ça te parais un peu intuitif?

M: Oui

C: Bon euh... tu es un pratiquant de... non? <81758>

M: Oui moi les ordis ça...

C: Enfin ça te parais assez intuitif l'environnement parait assez intuitif?

M: Oui oui.

C: Donc t'arrives sur cette vidéo, alors voilà explique-moi un petit peu. T'as des pages, t'as la vidéo, dis-moi comment tu fais. Tu lis le titre. Comment tu fais? Dis-moi.

M: Je lis le titre, le petit morceau de texte parce que y a forcément un rapport avec la vidéo, enfin le titre avec la vidéo c'est une seule page donc je m'imprègne d'abord du petit texte pour savoir ce qu'il en est. Je lis cet encadré pour savoir plus précisément qui c'est, l'expérience et cetera si je me souviens bien. Et puis bah après je pars sur la vidéo.

C: Donc tu fais chronologique.

M: Ouais.

C: Le texte tu le lis comment? A fond ou en diagonale?

M: A fond.

C: Là?

M: Ouais.

C: Parce qu'il est petit.

M: ouais.

C: C'est ça?

M: Entre autre.

C: Entre autre. Ca c'est des données un peu sur ton texte ça t'as paru important ça de lire ça?

M: Euh moi ce que je regardais beaucoup c'était surtout les années d'expérience je sais pas pourquoi c'était le truc qui m'attirais.

C: Les années d'expérience.

M: Je sais pas pourquoi mais c'est...

C: Et tu as vu que c'était des enseignants qui étaient pas des étudiants? (rires)

M: Ouais voilà. C'était au moins des débutants.

C: C'était au moins des débutants. Et du coup ça te... parce que ça pourrait, on pourrait rajouter des vidéos, ou refaire une ressource avec des vidéos que d'enseignants débutants.

M: Oui.

C: Et là qu'est-ce que tu t'es dis quand t'as vu que c'était... tu as vu que c'était des enseignants qui avaient de l'expérience?

M: Ouais.

C: Et qu'est-ce que ça t'as fais?

M: Bah non rien c'était...

C: Ca t'as pas choqué?

M: Ah non au contraire, c'était vraiment comme ça je sais pas, ça m'intéressait de savoir pour ensuite sur la vidéo à quoi m'attendre aussi je pense, j'ai même pas vraiment de raisons je sais pas pourquoi j'ai été attiré par ça.

C: En tout cas c'était important que tu saches l'expérience de l'enseignant qui va témoigner?

M: Bah oui, enfin dans l'encadré c'était ce qui m'intéressait le plus.

C: Ok. Et donc après tu lances la vidéo, la vidéo tu les as recadrées du début jusqu'à la fin?

M: Ouais.

C: Toutes, enfin celles que t'as regardé, toutes.

M: Oui c'est pour ça que du coup je suis pas allé très loin.

C: Ouais et qu'est-ce qui fait que tu regardes jusqu'à la fin? C'est parce que tu veux tout savoir? C'est parce que ça t'intéresse enfin c'est intéressant quand on est en train d'écouter un prof?

M: Bah c'est intéressant d'une et... moi je voulais pas manquer quelque chose parce que on sait pas, ce qui va se passer dans la vidéo, si on coupe avant et que en fait y a quelque chose de plus intéressant à la fin ou... j'aime avoir du début à la fin savoir ce qu'il en est.

C: Ok. Et qu'est-ce qui te... ? Alors dis-moi ce que tu cherches à faire quand tu regardes, quand tu as regardé une vidéo? Voilà, j'essaye de... Voir éventuellement si tu regardais des choses particulières euh voilà. Dis-moi.

M: Les premières vidéos c'est vrai... je savais pas vraiment à quoi m'attendre sur la leçon... la leçon y avait, je savais pas trop à quoi m'attendre, j'ai lancé pour voir ce qui allait... J'ai pas cherché plus loin c'était pour savoir.

C: Ok. Donc tu découvres. Et tu dis au début c'est ça. Et après ça a changé?

M: Après ça a changé sur euh... quand on est rentré vraiment dans le vif du sujet là pendant les vidéos je me projetais plus entre guillemets euh... je faisais des rapports avec ce que j'avais vu vivre ou ouais vivre en situation donc ce qu'il y avait, des choses que j'ai pu avoir pendant mon stage ou qui auraient pu se passer ou des choses comme ça. C'était des liens.

C: T'as fais un lien avec ta propre pratique à toi?

M: Ouais.

C: Ok. Et euh... si tu, des fois si tu peux te rappeler. Par exemple quand tu fais un lien tu me dis des choses que toi t'as fais, euh donc Qu'est-ce que tu as fais par exemple? Et qu'est-ce que tu disais par rapport à ça? Qu'est-ce que ça te fait?

M: Je me souviens d'un truc c'est au niveau de l'accueil des élèves ou quelque chose comme ça quand ils... ils attendent devant le gymnase et ils doivent présenter leurs chaussures à l'enseignant et ça justement c'est quelque chose que j'ai fais et quand j'étais justement moi au collège enfin j'avais jamais, je connaissais absolument pas et en stage dès le premier jour j'ai eu ça. Et euh... je me suis pas demandé plus pourquoi. Je trouvais ça intéressant parce que juste par rapport au respect des locaux et cetera. J'ai pas... par contre au moment des interviews ils expliquent pourquoi ils font ça. Et à partir de là je me suis dit ça bah ça serait quand même intéressant quand je vais retourner en stage de demander pourquoi ils le font en dehors du respect des locaux. Parce que eux ils expliquent voilà de les avoir au départ à quoi ça sert et cetera.

C: D'accord et donc comprendre pourquoi ils font ça c'est important?

M: Ouais.

C: C'est important.

M: Ouais parce que moi, pour moi, j'avais jamais cherché plus loin c'était... comme ça ça leur permettait de rentrer d'avoir des chaussures propres pour le dojo, des chaussures propres pour le gymnase point.

C: Pas plus?

M: Bah non je pensais même pas que y avait plus que ça. Et dans les interviews je me suis rendu compte que peut être y avait plus que ça.

C: Ok. Et ça c'est intéressant ça? Pour devenir enseignant de savoir ça?

M: Bah pour devenir enseignant je sais pas mais...

C: Enfin pour toi.

M: Pour moi.

C: Tu cherches à devenir enseignant.

M: Bah moi oui parce que vu que j'avais pas cherché plus loin que ça et que... en fait j'ai une réponse à "tout" entre guillemets je voulais avoir l'avis après avec mon tuteur dans cet établissement pourquoi eux ils le font comme ça.

C: D'accord et quand tu dis une réponse est-ce que le pourquoi c'est, ça te plaît parce que ça t'amènes une réponse? A pourquoi c'est, ça te plaît parce que ça t'amènes à te poser la question du pourquoi?

M: Bah ça m'emmènes à me poser la question du pourquoi et après t'avoir une réponse concrète sur la chose.

C: Ouais donc ça veut dire que la question du pourquoi tu te la poses pas forcément.

M: Bah souvent si mais pas sur quelque chose comme ça.

C: Pas sur quelque chose comme ça.

M: Bah là pour moi c'était... en fait c'est que j'avais la réponse je pensais que c'était vraiment pour le respect point. Donc à partir de là j'étais resté là-dessus et j'ai pas cherché plus loin.

C: D'accord.

M: Et c'est quand j'ai su que y avait peut être d'autres finalités là-dessus je me disais c'était peut être pas la seule raison.

C: D'accord. Euh... c'est important ça, parce qu'en formation c'est important, on peut vous faire travailler dessus, tu vois ça c'est un levier pour nous ça. Euh... parce que nous, entre parenthèses, nous on a pas forcément, on imagine pas forcément que les étudiants se posent pas la question du pourquoi. Pour nous ça peut être évident qu'ils se posent la question du pourquoi. C'est pas le cas, de ce que j'ai entendu avant c'est pas le cas. C'est important, surtout si toi tu trouves une méthode, de trouver que c'est important de se poser la question du pourquoi et de comprendre pourquoi.

M: Bah personnellement moi avant d'agir et de faire quelque chose j'ai tendance à voir pourquoi la raison. Si y a aucune raison, que c'est comme ça je vois pas pourquoi je le ferais.

C: Voilà c'est plus intéressant quand on a ces informations

M: Ouais.

C: Et un autre exemple du coup, alors là c'est parce que t'as, bon t'as mis en relation avec quelque chose que toi tu as fais. Euh sur lequel t'as pas forcément, t'avais pas forcément tellement de réponses pour le pourquoi et tu en trouves là. Est-ce que t'as d'autres types de liens que t'as fais avec euh les les vidéos? Par exemple euh des choses que tu découvres et que toi t'as pas fais.

M: Ouais par exemple sur les trajets. Quand ils expliquaient euh... je sais plus comment ils expliquent le fait que pour lui au départ un trajet c'était juste un trajet et que finalement y a peut être des choses à faire pendant ce trajet pour préparer la séance et cetera.

C: Oui c'est ça.

M: Donc des choses comme ça... que j'ai pas pu avoir en stage, avoir un... enfin je l'ai pas vécu donc c'était intéressant d'avoir ça parce que un jour ou l'autre on sera confronté à ça.

C: Et donc c'est... et quand tu dis c'est intéressant ça veut dire que ça quoi? Ca te donne une idée de ce qui pourrait arriver? Est-ce que c'est ça?

M: Ouais.

C: Ca te donne des solutions possibles à utiliser? C'est quoi précisément? Quand tu dis intéressant c'est quoi précisément?

M: Ouais c'est une idée déjà de comment ça se déroule. Euh... on aura des trajets à un moment donné ou à un autre et savoir finalement comment réagir parce que on a, ça nous "donne des portes", entre guillemets parce que on sait pas comment on va réagir et finalement d'avoir ça avant sur le moment bah c'est le moment où on peut se dire tiens je me souviens que, pourquoi pas avoir euh... ?

C: Donc ça peut te donner des... ça t'ouvres des possibilités futures?

M: Ouais.

C: Est-ce que c'est ça?

M: C'est ça.

C: Même si tu sais pas si tu les utiliseras.

M: Voilà c'est ça.

C: Et ça te les mets dans la tête?

M: Voilà ça me les mets dans la tête et le jour J bah si je suis bloqué sur quelque chose bah pourquoi pas je me souviens de ça.

C: Et j'ai une autre question c'est des enseignants expérimentés avec leurs expériences euh... est-ce que dans ce que tu as vu tu as vu des choses et des témoignages? Tu as entendu des témoignages sur des choses qui t'ont fait dire en fait ça peut donner des solutions mais c'est pas possible pour moi? Je... des choses qui te paraissent pas accessibles?

M: Ca non ça m'a... y a rien qui m'a choqué.

C: Y a rien qui t'as choqué?

M: Non.

C: Parce que des fois on dit ouais les enseignants qui ont de l'expérience... quinze vingt ans de bouteille. Nous on démarre et donc c'est pas, pourquoi en formation y a des écrits où ils disent il faut pas proposer aux jeunes des vidéos d'enseignants qui ont de l'expérience qui sont... y a trop d'écart par rapport à leurs expériences. Nous on fait un site avec des vidéos d'enseignants qui ont de l'expérience. Est-ce que t'en, tu... ?

M: Bah pour moi c'est pas forcément la chose à suivre mais ça nous permet d'avoir des idées au "cas-où" entre guillemets. Y a certaines choses on se dit oui là c'est une bonne chose j'aurais dû faire comme ça. Ou je fais déjà comme ça donc tant mieux parce que on les prend quand même comme référence au final. Après est-ce que c'est la bonne chose je sais pas mais quand on voit quelque chose qu'ils font et qu'on fait on se dit bon bah tant mieux. D'autres choses je me dis ça aurait pu être bien, j'aurais pu essayer comme ça, je pourrais essayer ou... ou si je suis dans cette situation et que ce que je fais marche pas pourquoi pas essayer ce que j'ai pu voir ou entendre.

C: D'accord donc ça veut dire que tu le prends pas comme un modèle mais comme une possibilité.

M: C'est ça.

C: C'est ça. Euh... sur les vidéos euh c'est ma dernière question sur les vidéos si, non. Si sur les vidéos je sais pas si t'avais été jusque là je sais plus y a des moments où y a, pour un même thème y a plusieurs vidéos de profs différents, je sais pas si t'as fait attention...

M: Si y en eu, ouais moi j'aime bien.

C: Et euh si tu te rappelles est-ce que pour toi c'est intéressant de mettre non pas un exemple de vidéo pour un thème comme là mais deux vidéo pour un même thème.

M: Bah oui c'est intéressant dans le sens où euh... ils ont pas forcément la même vision des choses. Donc c'est là aussi où on se rend compte que y a pas une chose définie. C'est... y en a un qui va nous dire quelque chose, y en a un autre qui dit autre chose, souvent ils ont quelques idées en commun mais ils ont après leurs propres finalités sur le sujet c'est, ça permet justement encore plus de le piocher chez l'un, chez l'autre.

C: D'accord quand t'as écouté ça. Donc c'est que dans ta tête tu te dis en fait, le raisonnement, la réflexion que tu tiens c'est de dire bah tiens on peut faire comme ça on peut faire aussi comme ça. Est-ce que quelque part ça te rassures qu'on puisse faire différemment ou ça te plaît de savoir qu'on peut faire différemment.

M: Là je sais pas, je m'en doutais enfin même je le savais que y a pas une seule façon de faire donc après c'est juste intéressant d'avoir différentes possibilités sachant que la plupart du temps ils ont quand même des choses en commun mais sur ces choses-là en commun bah là on se dit bah s'ils sont quand même plusieurs à le faire ça doit être quand même quelque chose de plus important à retenir encore. Y a peut être des choses plus importantes à retenir dans tout ce qu'ils disent, à piocher, quand ils sont d'accord sur des points.

C: D'accord. Et si les... leurs façons de faire, outre le fait de dire bah y a plein de façons de faire. Et si leurs façons de faire étaient pas... acceptables? Toi tu penses quoi? Tu tu penses que à partir du moment où tu le vois sur ce site là ce qu'ils disent c'est quelque chose qui, c'est une façon de faire qu'on peut garder comme une solution parce que... ?

M: Pas toujours enfin moi une des vidéos qui m'a... enfin pas choqué c'était un prof qui disait bah moi je prends mon métier je suis comme leur grand frère. Et là j'ai un peu beugué sur cette vidéo en me disant moi je le vois pas comme ça. C'est pas quelque chose que je prendrais, après c'est sa façon de faire donc c'est pour ça c'est l'exemple le plus concret mais y a forcément des choses où je dis non bah moi c'est pas... je le vois pas comme ça.

C: Toi tu le vois pas comme ça. Et donc du coup c'est bien cet exemple il est très concret euh... et le fait que t'entendes un enseignant qui te donne son opinion et toi tu te dis bah moi j'entends ce qu'il doit mais moi non moi je fais pas comme ça ça me convient pas. Est-ce que ça remet en cause l'intérêt de la vidéo? C'est-à-dire à la limite on l'enlève du site? Ou est-ce que malgré tout le fait que tu aies entendu ça et le fait que ça te fasse dire bah oui non moi je ferais pas comme ça c'est intéressant pour toi?

M: Ca reste intéressant dans... parce que comment dire? Même... enfin c'est peut être aussi la façon dont on l'interprète parce que pour lui il dit peut être cette phrase pour dire en général mais après est-ce que dans sa façon de faire il est réellement comme un grand frère ou c'est juste qu'il donne cette image là pour dire qu'il va un peu plus taquiner que certains autres profs? Et par contre en réfléchissant de cette manière là ça peut être intéressant.

C: D'accord.

M: Parce que c'est, sans être le "grand frère" entre guillemets le fait d'être, justement, comme il disait il aime bien les taquiner un petit peu mais... mais ça par contre c'est quelque chose que je trouve bien dans la vidéo.

C: D'accord ça dépend ce qu'on met derrière.

M: Voilà c'est ça.

C: D'accord et du coup ça vaudrait le coup qu'on en discute en cours par exemple de ça

M: Ouais parce que c'est vraiment sur le premier coup il dit ouais le grand frère c'était le mot grand frère... en tant que prof il avait beaucoup d'expérience apparemment.

C: Oui.

M: Et du coup par rapport à la vidéo d'avant c'est un peu bizarre et après finalement en voyant comment il agit avec les élèves et cetera en disant t'enlèves ton tutu ou je sais pas quoi après finalement vu comme ça ça me choque absolument pas. Au contraire ça permet d'instaurer quelque chose.

C: C'est plus de l'humour peut être un peu.

M: Ouais.

C: D'accord. Et dernière chose sur ça j'ai posé la question là toute à l'heure c'était y a du texte, y a la vidéo enfin je peux pas monter mais y a le texte et puis y a la vidéo euh entre la ressource texte et la ressource vidéo dis-moi toi qu'est-ce que t'as préféré? Plutôt l'une? Plutôt l'autre? Plutôt les deux et pourquoi les deux?

M: Bah là pour moi y a besoin des deux au sens où bah ça permet de... de nous préparer à savoir enfin à ce qui va se passer ça ça nous présente le, ça nous redéfinit le sujet ça nous permet de rentrer dedans avant de voir la vidéo, pas avoir la vidéo comme ça pas savoir à quoi s'attendre et justement si on a du texte avant de commencer la vidéo on sait "de quoi ça va parler" entre guillemets. Donc on est préparé à ça. Si on me balance la vidéo comme ça le temps qu'on s'adapte à savoir de quoi la personne va parler? Pour parler? Pourquoi? Alors que là on est directement dans le sujet et...

M: ... on sait...

C: D'accord. Et entre euh les aspects un peu plus théoriques qui sont écrits et la vidéo euh toi quel lien tu fais toi là-dedans? Qu'est-ce que t'as plu?

M: Théorique le niveau, enfin... ?

C: Les textes un peu explicatifs?

M: Au début ou juste avant?

C: Bah au début y a pas grand chose à...

M: Non mais au début du site ou... ?

C: Oui plutôt au début est-ce que toi... ? Est-ce que ça se complète? Est-ce que tu penses qu'il faut regarder ce site en chronologique comme tu l'as fais ou est-ce que tu verrais peut être autrement maintenant?

M: Bah au final euh même sur le début le théorique ça m'a un peu agacé parce que je trouvais ça long mais c'est euh... c'est quand même nécessaire pour savoir où on va. C'est... c'est surtout ça.

C: Est-ce que tu penses qu'on peut revenir au théorique? Est-ce qu'on peut faire des vidéos, des textes tout ça et revenir au théorique? Ca te parais... ? Ou le théorique on le règle au début?

M: Bah je pense que si c'est, ça peut être, enfin pour moi c'est... j'aime bien avoir du concret pour le théorique.

C: Ok.

M: Donc si j'ai du théorique et que j'ai en même temps la pratique et cetera je fais le lien alors que si j'ai tout le théorique c'est plus... moi ça me donne moins envie de le lire.

C: D'accord. Et dernière chose c'est la fin. Donc on vous dit vous arrêtez là et quand on vous dit vous arrêtez là pareil parle-moi un peu de ce qu'on peut pas voir à la vidéo. Comment t'es en termes sentiments? émotions? impressions? fatigue? euh ce que tu te dis? les réflexions? les raisonnements?

M: La première chose que je me suis dis c'est mince j'ai pas eu le temps de terminer. Parce que...

C: Et c'est grave?

M: Ouais parce que c'est, ouais parce que justement j'avais attaqué ce qui m'intéressait le plus et j'ai pas pu aller bien loin dans les... parce que j'ai passé finalement beaucoup de temps sur le théorique, du coup sur les points vidéos mais je me suis arrêté donc...

C: C'est-à-dire toute cette partie avec toutes les vidéos ?

M: Voilà.

C: D'accord. T'avais pas vu le temps passé?

M : Bah non j'ai pas fait attention au temps. Et puis après je me suis dis mais c'est peut être qu'on aurait une autre séance, je savais pas comment ça marchait parce que finalement on a eu une consigne.

C: Non c'était fait exprès.

M: On nous a mis sur le site. Du coup on savait pas à quoi s'attendre et du coup je me suis dis bah je vais regarder tout le site hein. Je me suis dis mais on aura peut être une autre séance pour voir la fin mais... (rires)

C: Ok donc tu dis mince j'ai pas fini. Après dis-moi un peu qu'on ait ton sentiment à la fin d'une heure.

M: Bah mon sentiment c'est que j'ai passé trop de temps sur le début et pas assez sur la suite mais c'était, bah justement, enfin pour moi le plus intéressant et je commençais vraiment à approcher regarder vraiment, je faisais des relations avec comme je disais ce que je voyais, ce que j'aurais pu faire, c'était vraiment à fond dans les vidéos et euh après les vidéos y a des petits bilans de temps en temps et ça permettait de remettre tout dans ce qui avait pu être dit dans la vidéo... tout hop on pouvait faire un petit bilan donc euh après on peut aussi par rapport au bilan voir ce que nous on en pensait et ça permettait de finir avec un lien de tout ce qu'on a pu voir pour voir que ça soit la suite donc non c'est...

C: D'accord et en termes de fatigue enfin de fatigue intellectuelle hein je parle t'as eu, t'as ressenti ça toi ou pas?

M: Euh non pas vraiment. Vu que j'ai pas passé énormément de temps sur le texte et j'ai, j'ai tracé un peu sur le texte je me suis pas fatigué là-dessus je pense que le texte m'aurait plus fatigué intellectuellement.

C: D'accord donc t'as pas forcément eu de la lassitude?

M: Non bah non parce que là j'arrivais vraiment à ce qui m'intéressait le plus donc au contraire j'avais envie de voir la suite et...

C: D'accord. Et maintenant que t'as vu, enfin t'as pas vu toute la... toute la plateforme, toute la ressource comme outils, mais ce que tu en as vu et ce que tu as vécu là est-ce que tu penses qu'on peut l'introduire. Est-ce que ça te plairait toi de continuer de travailler là-dessus? Pas tout le temps mais ça fait un moment. Est-ce que ça te paraît, ça te paraît intéressant pour te former?

M: Ouais enfin moi j'aime bien aimé dans le sens où on pouvait se comparer avec les autres interventions, ce qu'on voit sur le site, sachant qu'on a déjà eu notre stage, ce qu'on a fait c'était ce qu'on aurait pu faire donc entre les deux stages je trouve ça intéressant de travailler là-dessus pour peut être justement réutiliser ce qu'on a pu voir et euh... c'est je pense intéressant pour la deuxième partie de stage et à partir de là après le stage faire un bilan sur finalement ce qui nous a servi ou ce qui nous a pas servi.

C: D'accord. Donc ça veut dire que ça peut servir tout de suite à la fois en faisant des connexions avec ce, ta pratique.

M: Ouais.

C: Et en même temps à vous préparer pour la pratique future?

M: Ouais moi je le vois comme ça.

C: Tu le vois comme ça?

M: Ouais.

C: Sur les... parce que ça porte que sur les moments de la leçon. On est bien d'accord ça porte que là-dessus?

M: Oui oui.

C : ça ça parait intéressant de faire comme ça?

Durée 35'

C = chercheur

A = Alexandre

C: Donc euh je vais essayer quatre choses, la première chose chose c'est tout le début.

A: Ouais.

C: Tu découvres la ressource qu'est-ce qui se passe, parce...on fait pas souvent travailler comme ça. Ensuite c'est comment tu défiles là-dedans? Qu'est-ce que tu... ? Où tu vas? Qu'est-ce que tu cherches à faire pendant que tu décides? La troisième chose c'est les endroits où tu t'es le plus... attardé, ce qui t'as le plus euh... amené à rester, si tu t'en rappelles.

A: D'accord.

C: Et puis la quatrième chose c'est la fin quand tu quittes, grosso modo c'est ça. Donc là t'es au début. Et euh... et donc (lance la vidéo)

A: Alors moi j'ai des problèmes avec la caméra elle zoom deux ou trois fois je crois.

C: Ah oui. Donc... (avance sur la vidéo) voilà donc là c'est tout le début donc sur les premières minutes, je fais défiler un petit peu, on va passer.

A: Là c'est quand je chercher (sur google).

C: Tu cherchais quoi?

A: C'est quand je cherchais, enfin il nous avait dit qu'il fallait rechercher sur google, après j'étais tombé directement dans une partie du site en fait.

C: Ah.

A: Et donc on m'a dit que c'était pas ça, du coup il a recherché et trouvé

C: Ah oui pour lancer la...

A: J'étais pas sur la première page en fait, j'étais pas sur la page d'actualité. Je suis tombé directement là-dessus au lieu de tomber sur le lien.

C: Donc là c'est tout le début, t'es tombé là-dessus.

A: alors ça, Damien il me disait c'est pas bon t'es pas au bon endroit.

C: D'accord et après t'as refais et t'es là?

A: Voilà.

C: D'accord donc là tu démarres donc sur les premières minutes est-ce que tu peux m'expliquer en fait? Tu découvres ça qu'est-ce que tu cherches à faire? Qu'est-ce que tu vois? Sur quoi tu focalises ton regard?

A: Là il m'a envoyé sur le truc et il me dit c'est pas le bon et il retourne en arrière.

C: C'est qui qui a fait ça?

A: C'était Damien qui était avec moi. Moi j'arrive sur ça alors que dès que j'appuyais sur ça j'arrivais au bon endroit.

C: Ok. Est-ce que tu te rappelles le début?

A: Euh ouais ouais.

C: Les cinq premières minutes. Voilà qu'est-ce que tu cherches à faire?

A: La première chose c'est dire ce qui est... la première chose, j'ai pas regardé ça tout de suite, c'est tout de suite la première choses que j'ai vu c'est ce qui était en gros, c'est la première choses que j'ai vu, que j'ai commencé à lire.

C: Cette partie là (montre le texte qui défile).

A: Ouais.

C: Pas ça (montre la navigation sur le côté gauche).

A: Non j'ai pas... en fait moi dès que j'ai vu que y avait le curseur pour faire le, pour suivre en fait je me suis pas du tout porté sur ça (navigation) et j'ai pas porté d'attention à la barre de défilement sur le côté... y a des moments où je l'ai regardé pour voir où est-ce que j'en étais sur le fil de... le fil du... comment dire? Du diaporama, où est-ce que j'en étais mais je me suis jamais dis à un moment est-ce que je peux cliquer en fait? Je me suis pas posé la question. Après c'est moi j'ai pas été très curieux sur ce coup là mais, parce qu'en fait je me disais que ça avait un ordre, une chronologie, donc je me suis dis qu'il valait peut être mieux que je respecte la chronologie de la manière dont ça descendait.

C: D'accord et pour respecter la chronologie en fait c'est la flèche?

A: Ouais dès que j'ai vu la flèche je me suis dis ouais c'est chronologique, la... flèche, bah je cliquerais tout le temps sur la flèche dès que j'aurai vu ma page.

C: Ok. Et euh... donc tu navigues avec la flèche et là tu commences par le début?

A: Ah oui.

C: Et qu'est-ce qui fait que tu commences par le début?

A: Euh... parce que je me dis que si je lis pas le début je comprendrai pas la suite en fait. Et le souci c'est pourquoi est-ce qu'on est là? Parce que je pense que y avait des réponses à quoi servait... à caler des outils? A quoi ça servait? Qu'est-ce qui était dans le contenu, simplement la leçon donc je sais un peu qu'est-ce qui va m'attendre. Donc je préfère lire un peu ça de temps en temps parce que j'ai vu que y en a qui allaient un peu plus vite que moi, je préférerais quand même lire si y avait, prendre mon temps de lire histoire de bien comprendre.

C: Donc t'as lu cette page d'introduction en fait de l'outil?

A: Ouais parce que sinon en fait moi j'ai beaucoup de mal à travailler sur des ordinateurs parce qu'au bout d'un moment ça me fatigue le cerveau et il faut bien que je lise sinon après je comprends plus rien et j'ai du mal, donc il faut bien que je lise.

C: D'accord, parce que quand tu dis t'as du mal sur les ordinateurs ça te fatigue le crâne c'est quoi? C'est que ça te fatigues ou c'est que t'arrives pas à trouver les infos?

A: Non c'est l'écran ça fatigue, en anglais c'est pareil tout ce qui est fait par ordinateur...242746>

C: Ça te fatigues.

A: Moi je suis obligé d'imprimer tout ce que je fais sinon ça me fatigue...

C: Tu peux pas travailler sur un ordinateur, sur un écran? Tu préfère travailler...

A: Bah pas trop... Si pour pour écrire mais une fois que j'ai écrit, il faut que j'imprime.

C: D'accord.

A: Ça facilite.

C: D'accord donc du coup c'était pour bien savoir ce qui t'attendais et puis... ?

A: Ouais histoire de pas rester trop longtemps sur une phrase parce que je comprenais pas. Donc ça c'est quoi? Donc ça va découper en quoi quoi quoi? J'essaye d'expliquer la leçon, le travail, les déplacements. Et euh... donc ça je savais dans quoi j'étais et du coup j'avais pas besoin de revenir quinze mille fois sur la même page

C: D'accord et là donc tu vois le début et là tu dis quoi? Ca te... ? Tu te dis bah ça va m'intéresser? Euh... ça va être compliqué? Enfin voilà comment tu le, tu le ressens?

A: Bah moi moi le di... dans l'intro ils expliquaient que c'était des contenus, des recherches qui avaient été faites par rapport à des entrevues et des réflexions par rapport...

C: Ca t'as parlé? Quand t'as lu ça ça te parlait? Ca te paraissait accessible?

A: Oui, si si.

C: Oui?

A: Ouais je pense que c'est important, dans le moment de formation

C: D'accord. Et donc là du coup tu suis? Le déroulement?

A: Ouais là je suivais le déroulement.

C: Tu vas sur les métiers de l'intervention parce que tu suis le déroulement ou parce que tu dis tiens ça va l'intéresser le métier de l'intervention?

A: Ah non c'est vraiment le déroulement parce que donc du coup, je lis tout de suite bien tout ce qu'on me dit

C: Est-ce que tu sais à quoi tu vas t'attendre là? Est-ce que tu sais à ce moment-là si il va y avoir des vidéos?

A: Non je sais pas du tout à quoi m'attendre, bah je savais pas qu'il y avait des vidéos....

C: Et là tu lis, les métiers d'interventions.

A: Oui

C: Et là ça... qu'est-ce que... ? Quand tu regardes tu lis tout? Tu lis en détail? Là au début?

A: Non j'essaye de toujours tout lire sur l'ordi, parce que sinon après je peux pas tout lire...

C: Donc tu lis tout là? Tu lis pas en... ?

A: Non j'essaye de me forcer à tout lire.

C: D'accord.

A: Ah

C: Ah oui c'est là où ça plante, ok, donc là on va avancer (charge l'autre vidéo et avance).
Donc...

A: Ca c'est un truc qui a été pris en trop.

C: Ca c'est pas la bonne. Donc la troisième. On va attendre que ça se cale... Donc après explique moi comment tu euh... comment tu as navigué là-dedans? Comment t'as fais? T'as suivi... ?

A: Moi j'ai tout suivi... ?

C: Toujours avec la flèche?

A: Ouais.

C: T'as jamais utilisé le menu? (navigation)

A: Non en fait je me suis pas penché sur le menu parce que je me suis dis que on aurait, sur les deux heures, ça nous fera les deux heures donc je me suis dis bah je vais prendre mon temps on va tout bien regarder et je me suis dis oui toujours, j'ai toujours fais sur la barre

C: De façon chronologique?

A: Ouais j'ai toujours fais du chronologique.

C: Et tu as lu à chaque fois?

A: Ouais.

C: C'est-à-dire t'as fais au fur et à mesure de ce qu'on proposait? Si c'était une lecture, si c'était du texte tu le lisais?

A: Ah ouais.

C: Et là tu tombes sur une vidéo.

A: Bah je lis oui.

C: Tu l'as lu?

A: Alors je lis d'abord ce qu'il y a écrit au-dessus donc après je lis la vidéo, parce qu'au-dessus ils disaient qui est-ce qui avait fait l'interview et sur quoi ça avait porté donc comme ça ça me donne déjà un avis sur ce que je vais lire, voilà c'est là, je suis déjà, j'ai déjà un pré avis sur ce que je vais voir, donc du coup je sais à quoi m'attendre donc... je suis réceptif à ce qui va être dit.

C: D'accord.

A: Donc euh... oui c'est pour ça que je trouve que c'est plus intéressant de faire chronologiquement, comme ça on comprend bien ce qu'on voit, parce que y en a... enfin moi je me voit pas ouvrir sur la page et tout de suite cliquer sur la vidéo, je préfère lire ce qui est écrit là pour comprendre ce que je vais avoir à faire.

C: Ok. Et le fait que tu, vraiment tu suives pas à pas, donc par la flèche, c'était parce que tu voulais pas perdre quelque chose comme information? Tu voulais pas perdre de l'information?

A: C'est ça, en fait j'avais peur de me mettre dans, de partir dans tous les sens, parce qu'après quand je pars dans tous les sens y a certains trucs que j'oublie, y a plein de trucs que je vois pas, après je me dis si j'ai pas vu ça est-ce que ça va être pénalisant pour le réel? Je vais pas comprendre ça, je préfère prendre mon temps des fois même pour le travail je préfère prendre un petit peu plus de temps, tout faire tranquillement tout dans l'ordre que de faire ça, de faire cette tâche là et de faire celle-là en même temps, de faire celle-là, pour faire revenir un peu après sur celle-là je préfère tout faire chronologiquement histoire de pas me...

C: D'accord. Et est-ce que tu penses, maintenant que tu l'as vu, tu penses, est-ce que tu penses que l'outil il est... pour l'utiliser il faut automatiquement le faire de manière chronologique ou c'est un outil qu'on peut utiliser euh... tu vois est-ce que c'est....

A: Bah moi je l'ai vu comme ça mais je pense qu'on peut l'utiliser dans les deux sens puisque si je m'étais regardé en premier sur ça, si par exemple j'avais... si par exemple on avait en début de cours qu'est-ce qui vous a le plus marqué dans votre stage? Par exemple moi ce qui m'a marqué c'est les trajets bah j'aurais plus cherché est-ce qu'il avait les trajets dans le truc? Et là j'aurais pu trouver directement et je me serais rendu directement sur le truc. Mais là vu que c'était, vous nous avez dit naviguez, découvrez, donc je me suis dis découvrir je découvre pas à pas je prends mon temps. Mais si par exemple j'avais un objectif sur la séance de dire bah ça ça m'a marqué, ça j'ai eu un problème sur certains moments de mon intervention, par exemple j'ai eu un problème sur euh... sur du... ouais n'importe, l'entrée en matière, j'ai pas réussi à avoir les élèves dans le calme, j'ai pas réussi à les garder je pense que je peux arriver directement à ce que je cherche par le, la sélection du... du site pour pouvoir, pour répondre un peu à ma question ou avoir des avis différents sur le monde d'intervention

C: D'accord et donc du coup comme tu l'as vu ça maintenant, justement, si, est-ce que tu penses qu'on peut, que tu peux revenir, réutiliser cet outil, à différents moments mais cette fois-ci pour aller chercher quelque chose de précis par rapport à... un problème ou une question que tu te poses?

A: Là-dessus oui.... Si je me pose la question avant oui. Je peux aller directement chercher.

C: Tu penses que tu vas trouver euh des des... ?

A: Parce que oui y a un petit moment au début j'avais cliqué et du coup après t'avais un autre menu qui défilait et donc y avait les options dedans

C: D'accord. Donc ça pourrait par exemple te servir si euh... jusqu'au deuxième stage et après le deuxième stage?

A: Ouais, bah ça ça peut... moi je pense que ça peut servir puisque... c'est pas juste euh, juste par rapport à un stage, c'est sur toute la formation... parce que même l'année dernière on nous aurait mis ça, ça serait intéressant de l'avoir aussi.

C: D'accord. Donc ça peut suivre? Ça peut faire un suivi? Ça peut vous aider dans votre suivi?

A: Sur toute la période, moi je pense que toute la période de de... de professionnalisation c'est intéressant de voir.

C: Jusqu'à ce que vous soyez enseignant?

A: Parce qu'il y aura jamais, je pense qu'il y aura jamais une vidéothèque où y aura tous les trucs. Il faut que chaque vidéothèque apporte un peu... par exemple les profs d'ici euh ils ont un rapport comme ça avec les élèves. Si les élèves par exemple à Paris sont différents on a des trucs différents mais je pense que... c'est la multitude, toute la diversité qui est intéressante et on peut pas voir ça en un seul moment, en une période d'un an on peut pas tout voir....

C: D'accord. Est-ce que tu penses, t'es pas encore enseignant mais si t'étais encore enseignant après est-ce que tu penses que c'est un outil qui pourrait servir au suivi aussi après? C'est-à-dire que les enseignants puissent une fois qu'ils sont le métier, enfin qu'ils sont dans le métier, qu'ils ont de l'expérience est-ce que tu penses que ça ça peut être un outil? On appelle ça un peu de la formation continue? Alors que toi t'es en formation initiale c'est-à-dire avant d'être enseignant? Est-ce que c'est dépassé? Est-ce que c'est plus... ?

A: Alors je pense que la manière de présenter serait un peu déplacée par rapport au contexte professionnel parce que ça fait moins bibliothèque de... des savoirs en fait, enfin moins bibliothèque d'entretien, alors que je pense que si je suis en tant qu'enseignant si je voulais avoir un peu les avis sur d'autres, par exemple d'autres enseignants qui sont par exemple dans le sud, dans le nord, à l'est, à l'ouest, j'aurais vraiment vu une sorte de grande ludothèque qui soit... enfin comment dire? Qui soit plus catégorisée par exemple le professeur dans tel lycée et cetera. Et là je saurais tout de suite, bon je verrais bien comment ça marche dans les lycées pro, je vais aller regarder directement des vidéos d'entretiens sur les exigences dans les lycées pro. Si par exemple, peut être que je me redirigerai plutôt vers autre chose eh bah je regarde quelque chose qui est plus, plus ciblé en fait.

C: D'accord en fait c'est ongles de la leçon qui... c'est tout, c'est les moments de la leçon hein le trajet...

A: Voilà, ça nous correspond plus à nous je trouve.

C: Plus à vous.

A: Qu'à un professeur qui est déjà dans sa... qui est déjà prof dans son métier.

C: D'accord, ok. Euh... et donc quand tu as navigué comme ça je voudrais que tu m'expliques euh... si tu peux, si tu te rappelles avec des précisions euh... qu'est-ce que tu as cherché... à faire concrètement? En fait qu'est-ce que tu as cherché à faire au fur et à mesure où tu as avancé pendant l'heure? J'ai à peu près regardé une heure, trois quart d'heures une heure. Voilà est-ce que tu cherchais des choses spéciales? Est-ce que tu as eu des réflexions particulières? Est-ce que ça a déclenché chez toi des questions? Des réflexions? Des satisfactions? Des certitudes? Des inquiétudes? Des voilà... dis-moi ce qui s'est passé.

A: Faire le lien avec mon stage en fait.

C: T'as été faire le lien avec ton stage?

A: Voir si y avait des gens qui pensaient comme moi dans ce que j'ai vécu, si y a des gens qui s'éloignaient complètement de ce que je pensais et voir qu'est-ce qui... quels étaient plus les points communs et les différentes pour voir où est-ce que je me situais à peu près dans la pensée au niveau de l'intervention?

C: Hum hum. Après euh...

A: Et quand tu dis en lien avec ton stage c'était quoi c'était pour trouver là-dedans des choses que toi tu as fais? Que tu as faites?

C: Hum hum. Ou c'était pour découvrir des choses?

A: Découvrir des choses enfin, des choses que j'avais pas faites en fait pour voir peut être lui il voit ça différemment je savais pas qu'on pouvait le voir comme ça en fait.

C: Et c'est ça qui t'as le plus plu?

A: Bah moi je trouve que c'est ce qu'il y a de plus intéressant dans ce type de de... de contenus c'est de voir que y a des choses que les gens pensent différemment de nous... qu'on pense pour nous, complètement évidentes. Par exemple le... si je fais rentrer, moi je prends un exemple comme ça, si je fais rentrer mes élèves en cours, pour moi il est évident qu'ils aient leur... enfin c'est pas vrai mais ça serait évidemment que ils aient juste leurs tenues et donc ce qu'on a vu c'est que y a des profs la première chose qu'ils faisaient c'est quand ils faisaient rentré ils regardaient la tenue et si y avait pas la tenue on pouvait regarder, on mettait un mot, si ça continuait on faisait une démarche. Bon bah si par exemple pour une personne qui dit pour soi, bah moi je trouve que c'est complètement normal qu'en EPS on ait sa tenue, je vois pas pourquoi y a des élèves qui arrivent sans tenue. Eh ben ça montrerait que y en a, t'as d'autres professeurs qui sont... déjà prêts à intervenir si y a pas la tenue, qui sont déjà prêts dans leurs têtes de se dire, les élèves n'ont pas forcément cette idée faite et construite qu'il faut forcément avoir sa tenue pour venir en EPS donc je vais faire comme ça, je vais organiser mon intervention autour de ça.

C: D'accord. Donc ça t'apprends des choses un peu nouvelles?

A: Ah oui oui.

C: Ca t'apprends des choses nouvelles.

A: Et ça me revient sur des trucs que je pensais déjà même si je les aie pas eu forcément en stage. Moi j'ai pas eu de problèmes par exemple le matériel nous par exemple... moi je dirais au lycée

C : si elles avaient pas leur matériel on avait du matériel à côté, on avait des baskets de toutes les tailles donc si elles avaient pas leur matériel hop elles allaient en prendre. Donc on avait pas tellement ce problème là du matériel mais... je dis que dans d'autres établissements c'est pas pareil. Mais c'est bien d'avoir des avis sur d'autres établissements je trouve que c'est intéressant.

C: D'accord. Et euh t'as vu des vidéos et des, t'as vu que c'est pas des vidéos de... d'étudiants, c'est des enseignants tu l'as vu ça?

A: Ouais.

C: Donc spontanément... c'est des enseignants qui ont pas la même quantité d'expérience que toi.

A: Oui et puis y en a qui sont d'âges différents y a des... y en a qui ont l'air d'avoir plus de différences que d'autres, y en a qui ont l'air d'avoir beaucoup d'expérience mais dans un seul milieu et t'en as qui ont l'air d'avoir un petit peu bougé un peu dans tous les sens donc ils ont... des idées plus variées. Et je trouve que c'est intéressant parce que y a un prof qui peut avoir beaucoup d'expérience mais sur un seul domaine. Eh bah peut être que si un jour il arrive dans un autre domaine il se retrouvera comme un novice et il sera complètement perdu. Et je pense que c'est intéressant d'avoir plein de...

C: D'accord. Mais en même temps euh... le fait que ça soit pas en fait... ils ont... ils ont de l'expérience, enfin des années d'expérience. Ca t'as pas... enfin est-ce que ça t'as plu d'emblée de voir que c'est des enseignants en fait ils ont pas ton degré d'expérience, ils ont un peu plus d'expérience, du coup est-ce que tu penses que c'est utile quand même.

A: Ah oui.

C: C'est quand même utile de les avoir écoutés? Alors qu'ils sont pas à ton niveau? Tu te dis quoi? Ah bah c'est pas possible je pourrai jamais faire ça parce que moi je commence? Ou au contraire ah bah si je vais faire ça ça me donne une idée? Voilà comment tu te situes par rapport à ça?

A: Moi je pense qu'il faut prendre tous les points de vue donc c'est... c'est essentiel d'avoir des points de vue. Des gens avec des expériences différentes donc je pense que c'est important aussi.

C: Ca t'apporte quoi précisément?

C: Donc toi ça te fais réfléchir sur quoi? Par rapport au métier? Le fait de les avoir entendus?

A: Est-ce que je vais développer l'expérience dans ce sens-là ou plutôt dans son sens à lui? Euh... est-ce que c'est des... points de vue que je n'aurais peut être pas? Est-ce que c'est des points de vue que je n'avais pas? Est-ce que c'est des points de vue que j'avais déjà? Donc... c'est un peu dans ce sens là.

C: Et ça c'est important pour toi?

A: Ah oui je pense que les points de vue c'est le plus important, c'est la manière dont on intervient qui est la plus importante. La manière dont on pense son intervention qui est la plus importante je pense pour moi c'est...

C: Et donc le fait que ça te donne... des points de vue, des points de vue ça veut dire quoi? Des façons possibles de faire? C'est ça?

A: Voilà.

C: Des façons de faire qui pourraient être possibles, c'est ça? Et ça pour toi c'est important? Pour te former au métier c'est important?

A: C'est important parce que il faut se rendre compte que on est... même si pour nous on sens quelque choses qui est juste et qui est forcément, qui pour nous est bon bah c'est pas forcément bon parce qu'on est peut être pas forcément adapté au grand public et c'est des personnes qui

eux ont plus d'expérience que nous, ils ont eu des publics différents, même en restant dans le même lycée ils ont eu des classes différentes. En fonction des années les comportements changent et je pense que... eux ils ont eu beaucoup plus de possibilités de s'adapter, de faire des changements, des évolutions que nous on a eu juste eu deux stages et je pense que c'est très important, c'est plus important d'avoir ce côté de la variabilité.

C: D'accord. Et quand tu regardes les vidéos, t'as vu y a des vidéos y a du texte. Toi tu as fais quoi? Tu m'as dis que tu avais fais au fur et à mesure donc quand c'est du texte c'est du texte, quand c'est des vidéos du regarde les vidéos, est-ce qu'il y a quelque chose qui t'as le plus servi entre les deux? Est-ce que t'as eu plus d'intérêt pour une façon de voir le métier à travers le texte, une façon de voir le métier à travers la vidéo. Qu'est-ce qui compte?

A: Alors le texte je trouve que c'est très important parce que ça nous permet de... enfin ça nous permet déjà de lire je trouve que c'est important de retrouver des mots, parce que des fois quand on écoute y a des termes qui reviennent pas forcément, ça dépend des gens, y a des gens qui... enfin moi je pense que c'est intéressant de pouvoir lire quelque chose et d'avoir une retranscription par la vidéo, c'est ce qu'on avait un peu au début... y avait deux petites phrases qui expliquaient donc dans l'intervention ta ta ta ta ta. Et après on essaye, on regardait la vidéo et dans la vidéo ils nous redisaient la même chose mais d'une façon différente ça permet de comprendre.

C: D'accord. Et donc... et la vidéo elle par contre qu'est-ce que tu trouve de bien dans les vidéos? Dans les témoignages quelque part? Des enseignants là qu'est-ce que tu trouves de bien et de peut être différent de ce que tu trouves dans le texte?

A: C'est, enfin ce qu'on est en train de faire maintenant c'est le fait qu'ils arrivent à dire à ce moment-là je pensais ça parce que par exemple si je regarde la vidéo pendant son intervention je vais pas... enfin j'ai pas une vision, je vois pas tout à travers lui, je le sais pas, ah il pensait ça à ce moment-là. Je pense que c'est important qu'ils disent ce qu'ils pensaient à ce moment-là, pas juste le fait de dire... enfin le fait de montrer l'intervenant dans sa situation c'est important de montrer qu'est-ce qu'il pensait dans sa situation.

C: D'accord et c'est important pour toi pourquoi? Pourquoi c'est important en fait?

A: Pour faire la comparaison enfin... entre les... ceux qui sont au-dessus et nous quoi.

C: C'est-à-dire que si, si tu fais que regarder cet enseignant c'est intéressant mais pas suffisant.

A: Voilà.

C: T'as besoin qu'il te dises...

A: Je me dis peut être qu'il fait ça pour ça ou peut être qu'il fait ça pour ça mais j'en suis pas vraiment sûr donc euh... je peux pas trop savoir.

C: D'accord. Donc en fait tu as envie de comprendre...

A: Pourquoi il le fait.

C: Pourquoi il le fait à ce moment-là c'est ça?

A: Voilà plus le fait de... il le fait donc c'est important qu'il le fasse. C'est plus important de savoir pourquoi il a eu cette idée là, pourquoi il est venu à ce moment-là...

C: Est-ce que pour toi c'est plus utilisable?

A: Oui.

C: C'est plus utilisable quand on sait qu'on...

A: Et c'est plus intéressant parce que y a des paroles, on t'écoute. Regarde y a juste une vidéo regarde ce qu'ils sont en train de faire pendant vingt minutes c'est moins intéressant que de savoir à ce moment-là j'ai fais ça, si je regarde à ce moment-là je vais montrer du doigt ça parce que je voulais qu'ils portent son attention sur ça, donc je pense que c'est plus intéressant, moi je trouve toujours que les interactions rentrent dans la vidéo en elle-même et puis que si y a une interaction dans la vidéo y a une interaction aussi avec la personne qui regarde...

C: D'accord. Dernière question c'est la fin donc en fait on vous a demandé à peu près au bout de trois quart d'heure une heure d'arrêter. Est-ce que tu te rappelles quand on vous a dit de vous

arrêter c'est juste avant le questionnaire euh voilà comment t'étais? Dans quel état t'étais? Qu'est-ce que tu t'es dis? Tu t'es dis ça y est c'est fini bon c'est débarrassé ou c'est tiens je pourrais peut être m'en servir ou tiens c'était fatigant. Ou ah c'était super épuisant c'était, enfin dis-moi un peu...

A: Alors bah moi j'étais fatigué du fait d'être sur ordinateur, même si je savais que y avait des bons contenus, après j'avais eu ce que j'avais marqué, moi j'avais marqué que un site sur Internet ça remplacera pas un professeur en fait pour moi. Je pense que l'interaction qu'on peut avoir avec un professeur peut pas être transférée dans une base de donnée je pense que la base de données c'est très important c'est la base de ce qu'on a mais que se soit plus un enseignant qui aille faire le lien entre... alors l'enseignant il va faire, bon je vais vous mettre ça au tableau, vous allez regarder ça pendant cinq minutes et après on a retour, on parlait avec vous de qu'est-ce que vous en avez pensé? Donc là t'en penses quoi? Est-ce que tu penses vraiment que son avis sur sa situation, sur ce qu'il a fait maintenant était adapté à ce qu'il pensait? Donc toi tu penses que c'est plutôt comme ça? Toi c'est plutôt comme ça. Et je trouve que c'est ce qui manque sur euh... sur ça parce que le fait de juste lire et de juste regarder... un écran, l'écran il nous parle pas en fait c'est ça que, je trouve qui manque, c'est l'interaction avec les professeurs, c'est ce qui manque...

C: Quand tu dis avec le professeur, avec le professeur par exemple le professeur que tu vois là.

A: Non le professeur qui m'encadre en pré pro.

C: En pré pro. Donc en fait j'essaye de bien comprendre ce que tu me dis. Ca c'est intéressant ça apporte quelque chose mais c'est pas suffisant.

A: Voilà.

C: Parce que en fait il faudrait continuer derrière avec ton enseignant.

A: Voilà.

C: De pré pro.

A: Ou même par exemple le texte le remplacer la professeur, le rôle du texte ça serait le rôle du professeur, moi je pense que le rôle du texte peut pas passer à travers le rôle du professeur.

C: Ce que tu voudrais c'est par exemple...

A: Euh non c'est Lionel je crois que je suis...

C: Ah oui t'es dans le groupe de Lionel excuse-moi comme on a fait les deux en même temps. Donc ça veut dire que par exemple Lionel ce que tu voudrais c'est que si on vous remet devant la vidéo là en cours...

A: Voilà qu'il la présente un petit peu au début, en la réavançant et après là on a des échanges avec lui.

C: D'accord et lui il te donne son point de vue?

A: Voilà lui il me donne son point de vue vu que y a... j'ai vu que y avait...aussi qui avait des entretiens bah j'ai eu un petit plus parce que y a des choses qui ont pas toutes été montrées en vidéo, il m'a expliqué un petit peu ça en plus donc moi je peux faire le retour aussi un petit peu parce que je m'en rappelle un petit peu et après on peut se dire bah moi je pense que selon votre point de vue moi je ferais plutôt comme ça et il m'expliquerait plutôt que mon point de vue c'est un point de vue de débutant parce que tu n'as pas encore pris tous les paramètres en compte.

C: D'accord. Donc t'as besoin en fait ça suffit pas faut aller plus loin donc t'aurais la vidéo, le prof sur la vidéo, t'aurais ton propre point de vue et tu voudrais le point de vue du formateur et qui t'aides lui, comment dire? A avancer, à mieux comprendre à partir de ça?

A: En vue de partager des connaissances avec euh... un contenu qui est conséquent je pense que le plus important c'est... c'est...

C: Ouais c'est de l'interaction.

A: De l'interaction ouais.

C: De l'interaction, qu'on débatten à plusieurs de ça?

A: Pas forcément débattre pendant des heures mais au moins avoir des échanges...même avoir des retours avec les autres élèves parce que même si on est tous débutants t'en as vraiment qui vont avoir... qui vont avoir une petite longueur d'avance sur d'autres, qui sortent d'un milieu indifférent donc....

C: D'accord donc stimuler des interactions en cours. Ok parfait. Merci.

ANNEXE 16 : EAC avec Yannick sur son activité de navigation sur la plateforme

Durée : 1H15

C = chercheur

Y = Yannick

C: Bon alors en fait je t'expliques le but là c'est en fait que au fur et à mesure de ce que tu fais à l'écran tu me commentes, tu m'expliques, bah pourquoi tu passes du temps sur telle page. Pourquoi y a ça qui t'intéresse? Sur quels aspects ça t'interroges? Voilà différents, différents aspects qui peuvent t'intéresser, t'interroger, t'étonner, donc au fur et à mesure de tout ce qui se passe pourquoi tu passes du temps sur telle ressource? Sur telle vidéo? Voilà tu vois c'est vraiment en fait essayer de décrire au fur et à mesure de ce que tu fais euh si t'as besoin tu arrêtes hein donc. Donc voilà, espace tu fais repartir. Voilà c'est ça l'idée.

(C lance la vidéo)

C: (quand tu veux.

Y: Ouais. Ouais, alors là du coup je regarde la première page, je regarde vite fait la structure du site et là machinalement la première page je suis en train de descendre toute la page de haut en bas pour avoir un aperçu globale de ce que c'est la taille, la taille déjà rien que ça. Et là je vois déjà que le site il présente les auteurs du site, donc ça c'est vrai que c'est pas courant et c'est rassurant parce qu'on connaît directement la source, donc là déjà je vois que c'est une source fiable, donc je vais continuer à explorer le site en allant plus loin, donc là je suis surpris parce que y a également les objectifs du site et ça c'est vrai que je m'attends pas parce que j'ai jamais vu sur un site autant d'objectifs. Donc ça c'est vrai que c'est très bien j'ai trouvé. Donc là je regarde si ça nous concerne ou pas les objectifs. Et euh, après je vois pas trop ce qu'il y a en-dessous mais...

C: Et donc tu me dis par rapport aux objectifs, t'as les objectifs du site qui apparaissent. C'est pas forcément tout le temps... au fur et à mesure. Mais euh... donc tu me dis les objectifs ils y sont pas, enfin ils y sont pas alors que d'habitude ils y sont pas nécessairement. C'est-à-dire que par rapport à quel autre aussi tu fais ce... ?

Y: Euh bah peu importe le site mais en principe c'est vrai que quand on est sur un site directement euh on a la page et directement une information. On a pas la première page qui présente les auteurs et qui présente la structure du site c'est directement, on tombe direct sur une information par exemple sur google si on tape, peut importe "activité en EPS" je dirais qu'on va tomber sur l'activité en EPS c'est ça ça et ça je vais pas tomber directement comme là sur les auteurs. En fait pour l'activité normalement il faut chercher dans les onglets alors que notre site on l'a directement... en première page quoi.

C: D'accord. Donc là en fait ce qui t'intéresse c'est le fait qu'il y ait les objectifs du site qui sont données?

Y: Ouais parce que c'est-à-dire que d'habitude on regarde un site, alors des fois on trouve que c'est vachement bien ce qu'il y a écrit dedans et ensuite pour être sûr que c'est pas des conneries on va regarder les auteurs et donc on va chercher les auteurs, les choses comme ça. Alors des fois on va être frustré parce qu'on va dire c'est vachement bien mais la source c'est par exemple une page Internet, quelque chose comme ça, donc une page perso alors que là directement on sait que c'est fiable alors du coup déjà on sait qu'on pourra repasser plus tard sur le site y a pas de risques quoi, on sait que... que se sera la vérité en gros.

C: D'accord. C'est-à-dire que c'est fiable par rapport à quoi?

Y: Bah ce qu'on voit par exemple là c'est deux enseignants chercheurs, donc y a des diplômes derrière qui sont reconnus donc on sait que ce qu'ils vont marqué c'est reconnu, y a des appuis théoriques dessus.

C: D'accord.

Y: Par exemple d'autres sites des fois on va regarder en pensant que c'est vrai et on va regarder la barre des liens, la barre Internet et on va voir une page perso orange donc là c'est vrai que c'est...

C: Le fait que se soit un site entre guillemets "institutionnel" plus ou moins c'est rassurant?

Y: Ouais que se soit fait du moins par des personnes qui sont impliquées dans ce qu'elles font. C'est-à-dire se sont des personnes qui sont concernées par le sujet, donc qui travaillent dans ce sujet là donc euh...

C: Et après tu m'as parlé des onglets sur le côté c'est ça?

Y: Euh ouais donc c'est... c'est vrai que dans d'autres sites par exemple pour trouver tes informations faut aller dans les onglets, les auteurs alors que là c'est directement en première page. Je veux dire faut...

C: D'accord.

Y: Et donc là j'ai regardé là-bas je trouvais que c'était intéressant, je regarde rapidement la fin là je pense.(vidéo continue)

Y: lecture et puis voilà.

(vidéo continue)

Y: Comme je vais directement voir si la source est fiable ou pas je vais en voir euh... en fait c'est la seule chose qui m'intéresse c'est le travail de rencon... enfin en dernier voir si c'est... la véracité, ici de le faire en premier en fait.

C: D'accord. Et sur d'autres sites tu me dis y a pas nécessairement ces informations au départ.

Y: Non, non non.

C: Donc du coup tu fonctionnes comment? Tu navigues et ensuite t'essaies de voir si tu trouves des aspects relatifs à ça?

Y: Ouais parce qu'en principe on arrive. On trouve directement l'information qu'on souhaite donc...

C: Et pour vérifier la véracité ou la fiabilité du site en fait tu navigues sur le site un peu et ensuite t'essaies de regarder par qui il a été fait? C'est ça?

Y: Bah ça dépend je veux dire une fois qu'il y a un contenu...qui m'intéresse et y a un grand paragraphe dessus, plusieurs paragraphes mais ensuite avant de le prendre pour moi et de...

comment dire? De traiter ces informations je vais chercher à vérifier l'auteur. Donc soit je vais chercher un site, soit si y a pas un site je vais chercher dans... je vais chercher dans Internet qui est cet auteur, alors que là tout est expliqué, on va avoir un gain de temps et en plus on a pas à le chercher parce que c'est directement... donc c'est vrai que ça change aussi, que c'est en premier... et pas en dernier et c'est même le dernier lien en principe. Genre nous contacter, comment faire? des choses comme ça.

(vidéo continue)

Y: Voilà j'ai dit que la page d'accueil est bien parce qu'elle se lit rapidement donc c'est ce que je trouve que c'est bien d'avoir donné, parce que même si j'y ai passé beaucoup de temps dessus là. Parce que indirectement le point des auteurs, c'est bien organisé, de lire ensuite les objectifs, quand t'as pas beaucoup de temps c'est vite structuré, donc c'est assez rapide à lire en plus. Donc euh c'est, c'est vrai que ça c'est un point positif. Donc là maintenant je commence... donc je commence par le premier, j'essaye de comprendre l'architecture du site là. Donc là je fais une lecture, grossièrement de tout ce qu'il y a.

C: Donc je vois, on voit sur le... donc tu cliques sur le premier onglet sur l'intervention en EPS et ensuite tu défiles sur les différents, sur les différents onglets. Euh... c'est-à-dire comment tu fonctionnes? T'essayes de voir tous les onglets? Tu... ? Tu vois si y en a un t'interpelles?

Y: Ouais voilà, en fait, je regarde les onglets... onglets pour voir vraiment le menu quoi, qu'est-ce qu'on va pouvoir se mettre sous la dent? Et... et je regarde ça me permet de... déjà d'avoir une première approche de ce que va traiter le site même si c'était grossièrement expliqué dans la deuxième partie. Ça va me permettre de voir toutes les infos. Aussi les différents thèmes, les choses comme ça. Et si vraiment y a des thèmes qui m'interpellent pas je vais pas aller dessus alors que là je vois que tout m'interpelles vraiment, tout concerne bien l'activité EPS et euh..

C: Et tu me dis, donc je regardes le menu et tout donc toi sur les différents items t'as des menus déroulant mais en fait tu les déroules pas?

Y: Non.

C: C'est-à-dire que... tu me dis que tu regardes le menu mais en même temps tu le regarde pas jusqu'au bout. C'est-à-dire que tu déplies pas les items?

Y: Non je déplies pas les items je pars vraiment de la... non je sais pas comment expliquer, je regarde vraiment le gros titre, la grosse partie ce que ça va être, je regarde que la grosse partie après c'est vrai que j'aurais pu cliquer, c'est vrai que j'ai vu que quand je cliquais dessus, que y aura les différents items, d'une sous partie... mais là je cherche pas à les regarder je regarde directement les gros titres quoi. Et là par exemple je pense que si j'avais pas été interpellée par les gros titres j'aurais cherché à aller voir si y avait vraiment l'information en-dessous, mais là rien que les gros titres ça me permet de comprendre l'architecture et ça me parle suffisamment pour aller ensuite plus loin dedans._

C: Ouais ils sont assez explicites pour pas que t'aies besoin de déplier toute la...

Y: Ouais, parce que en vu de ce que j'ai vu dans la première page avec les auteurs et l'explication, les objectifs, ça me parle, alors que si vraiment... je sais que c' est intéressant, du moins il a l'air intéressant et du coup dans le menu si vraiment j'ai vu un menu qui m'intéressait pas j'aurais vraiment cherché à me rassurer et à voir les informations que je recherche.

C: D'accord.

Y: Mais là c'est vrai que ça me parle assez pour pas... j'ai pas besoin en détail.

C: D'accord.

Y: Donc là première page, donc là je regarde c'est les métiers, les images ça me parle vraiment, je vois que c'est un truc en général sur l'intervention, ça concerne pas vraiment la pédagogie donc là j'ai passé directement, là je vois que c'est pareil, c'est général sur l'intervention éducative et que ça c'est vraiment les, les bases, je vois des mots, des mots en gras comme conception, planification, donc c'est de mots, ça m'attire l'oeil et donc ça vraiment je vois que c'est des

choses que je connais, que j'ai déjà acquis donc euh... je pense que je vais regarder très rapidement euh...

C: D'accord et donc le fait qu'il y ait cette partie sur en gros on va dire l'intervention et puis ensuite l'intervention éducative et puis après on peut peut être on verra l'intervention en EPS. Est-ce que c'est intéressant pour toi qu'il y ait cette approche générale pour ensuite se resserrer ou... ?

Y: Alors la première page où je vois des choses comme ça ça m'intéresse vraiment pas du tout parce que je vois que ça va être l'intervention et la définition en générale qui parle pour les différents métiers. Et ensuite la deuxième page. D'un côté ça m'intéresse pas parce que ça j'ai déjà vu la confirmation plein de fois, c'est vrai qu'au début de la licence un je l'aie vu mais après elle me rassure quand même parce que je vois comme des mots, planification, conception, je veux dire que c'est des choses que je connais, j'ai déjà vu, du coup ça me rassure je me dis que c'est vraiment, c'est fiable parce que c'est les mêmes informations et rien qu'en regardant les grands mots, les mots en gras ça me permet de voir que c'est des choses que j'ai déjà vu et donc euh ça me conforte en me disant que j'ai pas à les revoir et que vraiment qui va traiter de ce que je veux quoi en fait.

C: C'est un cadre...

Y: Voilà c'est un cadre, je veux dire c'est ce que j'ai vu en cours c'est pareil que ce site donc je me dis que l'information, ce site il va vraiment être en lien avec ce que je recherche parce que je sais que les cours que j'ai eu à l'UFR, c'est des cours qui sont bien, donc ce site comme il en parle je sais que ça rejoint donc que j'ai pas à le regarder parce que je l'aie déjà vu, comme information. Mais en plus ça me rassure quoi.

C: D'accord.

Y: Voilà, ce qui est bien c'est qu'il y a des mots vraiment en gras donc ça parle vraiment comme là on voit interactions en-dessous, c'est vraiment des choses, qui parlent.

C: Mais en même temps tu restes un peu sur la page.

Y: Ouais parce que bon j'arrive pas à lire les gros, les titres donc j'ai dû voir quelque chose qui me conforte dans l'idée mais je pense que je vais passer rapidement parce que là je vois c'est quelque chose que je connais donc voilà. Donc là ce que je fais en fait c'est que vraiment j'essaye la touche du bas pour vraiment voir si c'est quelque chose qui va me faire gagner du temps ou pas plus tard. Donc là je cherche pas à regarder le contenu je cherche pas à me servir de la touche voir si c'est ce à quoi je pense. Et je vois qu'au final cette touche elle va pas me servir trop parce que, en fait je trouve que ce qui est mal fait c'est qu'on a envie de passer dans une grande partie des... on a une grande partie des sous-parties et les flèches en fait ça va faire qu'on va se mélanger, donc je sais pas moi grand titre et partie je vais à la deuxième sous-partie et si je me mets à cliquer je vais passer dans une autre grande partie. Et moi en fait j'aurais trouvé plus intéressant. Enfin pour moi... de rester... dans la première sous-partie deuxième sous-partie troisième sous-partie et que ça se bloque à la troisième sous-partie, qu'il fasse repartir dans le menu, parce que là sinon après ça fait qu'on, je pense qu'on peut se tromper de partie.

C: Et qu'il y ait qu'une possibilité de naviguer à l'intérieur de la partie. Et pas de changer de partie en naviguant avec les flèches?

Y: Euh en principe, là justement on peut changer de partie.

C: Oui, non ce que tu aurais préféré c'est que tu puisses changer avec les flèches que de page à l'intérieur de la partie.

Y: Ouais.

C: Mais pas changer de partie?

Y: Voilà, parce qu'après j'ai peur que je sois tellement dedans que finalement je me crois par exemple dans une partie, finalement je suis encore dans l'autre partie et ça me mélange un peu mes idées. Et du coup là je sens que je vais mélanger du coup ensuite je vais que me servir du menu des...

C: Des onglets.

Y: Voilà des onglets.

C: D'accord.

Y: En fait j'ai peur que ça mélange dans ma tête, ça mélange les différentes parties du site.
(vidéo défile)

Y: Donc là après la page de présentation au milieu où y a toutes les infos... parce que je vais plus regarder moi toujours le menu.

C: D'accord.

Y: Je trouvais qu'avoir deux fois la même chose, je m'attendais peut être à avoir autre chose à la page du milieu peut être.

C: C'est-à-dire? La page du milieu c'est... ?

Y: C'est-à-dire la page où, par exemple c'est écrit en gros le cadre avec ce qui répète le menu en fait, les sous-parties. Je sais que rien que le menu, moi je suis resté que dans le menu.

C: D'accord, pas nécessairement redéployer dans les parties?

Y: Euh pas, en fait les sous parties qu'il y a ici là les mettre là.

C: Les remettre là?

Y: Qu'elles apparaissent que dans l'onglet de gauche?

C: Finalement je m'en suis pas servi, je sais que je m'en suis rarement servi. Je sais plus ça c'est dans l'onglet... les flèches vertes, ce que je viens de dire juste avant.

(vidéo défile)

Y: Après je vois la première partie, là c'est-à-dire que les images ça me parle, parce que c'est bien leurs images, ça te rassures, normalement c'est le contexte de l'EPS... qu'on connaît euh... ensuite après je trouve que là c'est vraiment, c'est généraliste, je veux dire c'est pas vraiment ce qui m'intéresse là pour le moment, donc je vais lire pour me conf, en fait je suis en train de lire pour me conforter que c'est pas ce qui m'intéresse là, rapidement.

C: D'accord mais c'est-à-dire que quand tu me dis là la partie, reflet pratique d'élèves d'enseignants en cours d'EPS tu me dis c'est parce que ça t'interpelles, ça t'intéresses vraiment, c'est-à-dire que tu voudrais que se soit quoi entre guillemets?

Y: En fait ce qui m'intéresse c'est vraiment savoir ce que font les... ce qu'il faut faire pour le métier, c'est ça qui m'intéresse. Et là je vois c'est en général. Même une présentation. Donc c'est pas les solutions en fait du métier et moi en fait c'est vraiment les solutions de métier qui m'intéressent.

C: C'est-à-dire par solutions de métiers t'entends quoi?

Y: C'est, en fait, comme nous aussi en débutant c'est vraiment quelle marche il faut suivre pour avoir un certain confort dans la pratique? Pour pouvoir avoir un enseignement efficace? Et ensuite euh... voilà c'est se rassurer en fait c'est... avoir déjà un pied dans le métier en sachant comment font les enseignants expérimentés quoi.

C: C'est-à-dire avoir, tu me dis avoir un pied dans le métier c'est-à-dire, en fait, ce que t'aimerais c'est d'arriver à voir vraiment comment ça se passe quoi le métier concrètement avec des enseignants plutôt...

Y: Expérimentés.

C: Expérimentés? Débutants?

Y: Expérimentés. C'est savoir ce qu'il faut faire, je sais qu'il y a pas de... de remèdes miracles, de solutions miracles ou une seule solution mais c'est vraiment le fait de... un jour où je vais arriver devant mes élèves, de savoir dès le premier jour quoi faire? Par exemple pour pas être mal à l'aise, donc je vais pas vraiment copier ce que font les enseignants mais par exemple savoir ce qu'il faut faire et ce qu'il faut pas faire par exemple c'est ça.

C: Et donc toi par rapport à ça, l'entrée, là c'est l'entrée par la leçon euh... en fait c'est un peu un cadre qui est, qui est proposé, en fait en quoi le, ce cadre ça te parles, ça te parles pas? Ca te correspond? C'est-à-dire que... voilà l'idée c'est de réfléchir sur la leçon, c'est un peu un des

objectifs du site et euh... et du coup ça correspond pas réellement à ce qui pourrait t'aider justement à mettre le pied dans le métier ou... ?

Y: Enfin, après la fin, la fin du cycle qu'on verra toute à l'heure ça m'a vraiment aidé, je trouve que c'est vraiment bien, mais après le début là ça m'a pas vraiment aidé. Après je passe beaucoup de temps, parce que comme j'ai vu que c'est un site qui est bien et que je sais pas qui il a été fait. Je sais que c'est bon... c'est des informations qui sont bonnes à prendre, qu'il faut prendre, du coup je... vraiment je fais l'effort de lire parce que c'est des informations, je pense qu'il faut que je prenne mais que j'ai pas envie de prendre forcément. Donc euh... là je passe du temps dessus pour vraiment cerner la chose et là je sais que c'est des choses, par exemple je vois ce site il résume bien ce qu'on a vu toute à l'heure, les différents moments d'une leçon rapidement présentés et donc euh là je sais que ça m'intéresse pas pour le moment mais j'ai regardé, j'ai vu le contenu rapidement, il faudrait peut être que je passe un petit peu plus de temps quand même. Mais... et je sais que plus tard euh... je sais que c'est un site maintenant et donc je reviendrai, je sais où le trouver maintenant, en fait si ça m'intéresse. Donc j'ai passé du temps pour vérifier toutes les stats, pas les statistiques, pour savoir tout ce qu'il y avait dedans en fait, tous les éléments qu'il y avait dedans et là ça m'intéresse mais sans m'intéresser pour le moment. Du coup je laisse de côté et je...

C: Ouais t'as essayé de balayer un petit peu tout ce qui est présent.

Y: Voilà, tout ce qui est...

C: Pour voir qu'est-ce qui peut t'interpeller plus, plus rapidement? C'est pour ça?

Y: Voilà par exemple si plus tard j'ai besoin de chercher les différences dans une leçon avec leurs cadres théoriques, avec par les cadres théoriques mais qui c'est qui a... les différentes approches, modèles de leçons, j'ai vu que ce site en parlait, du coup je reviendrais euh voir le site pour ça. C'est vrai que toute à l'heure, c'est pas vraiment ce pourquoi le site j'avais envie d'aller le voir mais je sais que c'est intéressant mais que ça m'intéresse pas pour le moment.

C: Et tu me disais le... le but un peu c'est de voir un peu comment mettre un pied dans le métier, rentrer dans le métier. Et euh... donc par rapport à ce qui est proposé dans le site tu vois, par exemple on a des photos. Est-ce que c'est des éléments qui, qui te semblent intéressant pour rendre l'aspect, on va dire concret, faire le lien vraiment avec le métier? Ou c'est surtout la vidéo? Où y a un intérêt où y ait un intérêt à ce qu'il y ait des photos?

Y: Ouais, ça rassure vachement. Parce que la première image toute à l'heure c'était l'image des pompiers, un médecin, quelque chose comme ça. Et c'est vrai que ça m'a fait un peu peur, je me suis dis ouha j'ai peur que se soit un peu le mot intervention au sens cadre théorique. Est-ce qu'on sait dans quel cadre on va le mettre? Quelque chose comme ça? Et alors que là vraiment, on voit vraiment que c'est l'aspect pratique, parce que c'est vrai que dans notre formation, souvent on se plaint qu'on est beaucoup dans la théorie mais pas assez dans l'enseignement pratique. Et donc j'avais peur que ce site soi un peu le reflet de la... de... de ce qu'on voit dans la formation STAPS. C'est-à-dire qu'on s'attend vraiment à ce que se soit bien mais en fait on va traiter que l'intervention pratique à travers des théories, alors que là vraiment de voir une image par exemple d'un gymnase ça permet vraiment de dire ah peut être que ça change, peut être qu'on va vraiment commencer à s'ancrer dans la pratique réelle ce qui m'intéresse mais c'est vrai que jusqu'à présent tout ce que j'ai vu c'est vraiment l'aspect pratique. C'est pour ça que à la fin du site je pense j'ai passé plus de temps à regarder plus d'informations où j'expliquerai toute à l'heure que... vraiment ce qui m'a parlé c'est la deuxième partie du site avec les vidéos. C'est vraiment ça qui m'a parlé.

C: D'accord.

(vidéo défile)

Y: Donc là je vois que c'est vraiment l'aspect théorique de la leçon, les différents modèles de mobilisation de leçon. Et donc je pense que je vais passer assez vite là, parce que ça je l'aie déjà vu ça. Donc les informations, ça je connais.

C: Quelque chose que t'as abordé ?

Y: Et donc là je vois et donc là je vois...mais par exemple en-dessous je vois pas qu'il y a une vidéo, j'ai pas vu qu'il y avait une vidéo donc je cherche la vidéo là, parce qu'il y a pas de... on voit... d'habitude je m'attends à un grand cadre noir avec un... un bouton play au milieu, donc là je cherche un peu.

C: Tu cherches à cliquer sur le...

Y: Ouais je cherches à cliquer sur le texte. Là je clique sur le texte et donc je vois que c'est juste un texte. Et là je vois la barre qui est... des vidéos donc j'ai cliqué dessus. Et là je vois qu'il y a rien qui se passe

C: Alors du coup ça c'est un problème de, lié au débit?

Y: D'accord.

C: C'est-à-dire qu'en fait là c'était, ça fonctionnait en wifi c'est-à-dire que là ça crée des difficultés sur l'affichage.

Y: Ok.

C: C'est-à-dire que si le débit est pas assez important... normalement si tu es en filaire t'aurais un cadre noir.

Y: D'accord un cadre.

C: Donc du coup comme y a des problèmes d'affichage et de débit là sur le wifi c'est pour ça que ça crée pas ça.

Y: D'accord.

C: Et du coup... j'ai vu que tu naviguais un peu sur la photo au-dessus. C'est que...tu voulais avancer un peu. Donc tu navigues un peu sur la photo. Euh je sais pas si t'as vu quand t'as cliqué dessus la photo dessus elle peut s'ouvrir en grand.

Y: Ouais ça aussi.

C: Bon t'as cliqué parce que tu cherchais la vidéo, mais est-ce que ça peut te paraître intéressant? Ça paraît intéressant de pouvoir zoomer comme ça sur la photo? De l'ouvrir? Ou bon voilà c'est accessoire?

Y: Euh je pense que c'est plus accessoire, c'est pas... vu que ça apporte pas d'éléments en plus c'est plus accessoire pour moi ça a pas vraiment... ça a pas fini, ça m'a fait ni chaud ni froid.

C: D'accord. Et donc par rapport à la vidéo. Tu recherches la vidéo pour l'instant?

Y: Hum.

C: Donc euh...

Y: Oui parce que je vois le gros titre vidéo donc je vois tout de suite et je cherche un peu les informations bien sûr, je vois un peu la structure des grosses lignes et j'ai vu vidéo, donc j'ai cherché à vidéos pour voir un peu ce que c'était, ce qui était traité en fait.

C: D'accord.

(vidéo défile)

Y: Donc quand j'ai démarré la vidéo, j'ai regardé la vidéo pour vraiment pour voir vraiment si le contenu est intéressant donc euh voilà.

(vidéo démarrée)

Y: Donc je vois que c'est un témoignage, en plus ce qui est vraiment bien c'est que le premier quoi sur la vidéo c'est le premier plan de la photo.

C: Hum.

Y: Donc on fait directement le rapprochement que la prochaine qui parle c'est la personne qui est dans la photo et donc c'est la personne qui a la description qui est faite. Donc euh, je vois que c'est un enseignant, donc là je trouve que ça ça me parle, ça me plaît parce que euh c'est un enseignant qui va décrire sa pratique. Et c'est ce que je recherche en fait.

C: Et donc c'est, c'est à travers les vidéos, tu me dis ce que tu recherches, c'est-à-dire que... t'es en attente plus de, on va dire de verbalisation d'enseignants qui expliquent comment ils font,

comment ils fonctionnent? Ou plutôt sur euh des vidéos qui te permettraient de voir euh... l'enseignant même par exemple en train de faire?

Y: Après les deux. Je trouve qui est... c'est les deux que je cherche, vraiment voir comment ils font. Et qu'ils expliquent comment ils font. J'ai envie, parce que des fois on voit, mais on voit pas tout, on comprend pas tout alors que c'est vrai que l'explication c'est vraiment important je trouve aussi. C'est vrai que plus tard dans le site j'ai vu que y avait un entretien d'autoconfrontation qui était fait là c'est vrai que j'ai trouvé ça vraiment intéressant. Après la seule chose que j'ai vu, je vais revenir à la photo, qui m'a dérangé un peu c'est que j'ai cherché, je voulais savoir l'expérience d'enseignant. Et première lecture que j'ai fais, j'ai pas vu le mot, j'ai fais déjà une lecture en... en travers, en diagonale pour voir, trouver le mot expérimenté, débutant, ancienneté et j'ai pas trouvé et après j'ai vu vraiment l'âge de l'enseignant, je crois que c'est marqué l'âge de l'enseignant ou enseigne depuis tant d'année, enseigne depuis vingt-quatre ans et je sais que ce qui me rassurait c'est de voir enseignant expérimenté, le mot expérimenté, débutant ou quelque chose qui me parle que se soit un enseignant qui ait l'habitude parce que ça peut être un enseignant de vingt-quatre ans qui est un enseignant on va dire mauvais, mais bon là je pense pas que ça soit le cas mais c'est vrai que j'aurais cherché un mot qui me rassure sur le fait que l'enseignant qu'il soit un bon enseignant quoi

C: D'accord. Donc en fait ce qui t'aurais intéressé là c'est de voir si l'enseignant il est on va dire débutant, confirmé, expérimenté, expert ou euh... et pas l'ancienneté, le nombre d'années, depuis combien de temps il enseigne?

Y: Euh non parce que, oui parce que le problème c'est que... ça peut très bien être, on va pas dire le gars du coin quoi mais... ça peut être un gars qui enseigne depuis quarante ans, qui a jamais eu de formations continues, qui fait toujours, qui fait...il prend un sifflet et il siffle ça tourne quoi. Et vraiment je sais pas si c'est fiable pour pas ça, parce que moi ce que je recherche c'est vraiment un enseignant qui s'y connaisse vraiment qui soit un bon enseignant et de savoir, de voir comment il fait et qui explique pourquoi il fait.

C: Mais du coup c'est un bon enseignant, tu attends, comme vidéo à ce moment-là tu attends une vidéo d'un enseignant on va dire expert dans l'activité? Ou un enseignant euh expérimenté, chevronné qui fonctionne bien avec sa classe, avec ses classes, qui a de l'expérience et qui fait bien tourner ses classes? C'est-à-dire c'est plus relative à l'activité ou relatif à la capacité à gérer la classe?

Y: C'est plutôt la capacité parce qu'en fait je veux vraiment avoir un témoignage qui soit fiable en fait, je veux quelqu'un qui s'y connaisse, après pour moi s'il s'y connaît c'est vraiment que c'est un enseignant qui est bon dans l'activité et qui est bon dans la relation avec les élèves, donc c'est vraiment ça que je cherche...qui soit fiable et qui soit doué on va dire.

(vidéo tourne)

Y: Donc là c'est vrai que c'était une vraie première approche du site, je cherchais pas vraiment à avoir une information précise donc là je vais regarder un peu ce qu'il dit en fait, je vais regarder si c'est vraiment, si ça l'intéresse ou pas ou si c'est quelqu'un qui va juste une approche globale. Là je vais vraiment voir que au moment où je vais commencer à voir que c'est vraiment une information qui m'intéresse, c'est vraiment précis, c'est réel. Là je vais, je vais zapper parce que je sais que cette vidéo elle est bien, donc je vais regarder plus tard quand j'ai besoin de... l'ancienne vidéo et là je suis vraiment en train de tester tout le site, je me demande si c'est un site fiable ou pas.

C: D'accord, t'es en train d'essayer de faire le tour un peu des ressources, des vidéos qui peuvent t'intéresser?

Y: Voilà.

C: Pour ensuite pouvoir revenir dessus?

Y: Voilà. Je vais également faire la même chose, je vais regarder son contenu et si par exemple je vois que ce site là il explique beaucoup mieux que l'autre. L'autre j'y reviendrais plus quoi.

C: Et du coup tu me dis par rapport à notre site mais du coup t'as visité? T'as testé d'autres sites?

Y: Après euh ouais mais le problème c'est que y a d'autres sites c'est souvent des sites universitaires en gros académie et euh, à ce moment-là euh... c'est directement, c'est beaucoup de théorique on va dire c'est vrai que des sites vraiment pratiques j'en connais pas beaucoup beaucoup.

C: C'est-à-dire c'est assez théorique, c'est centré sur... ?

Y: On va avoir, comme au début du site beaucoup d'apports théoriques. On va avoir souvent, c'est vrai qu'on aura un petit paragraphe vraiment pratique et après on va vite retomber dans la théorie.

C: D'accord, d'accord donc l'intérêt pour toi là c'est de voir les pratiques réelles comment elles se déroulent?

Y: Voilà, c'est de vraiment de voir le métier d'être... comme si maintenant je pouvais ouvrir ma fenêtre et avoir le regard directement le regard sur la cours d'un lycée, d'un collègue et de voir l'enseignant en train de pratiquer et surtout comme si je pouvais être par exemple en stage toute l'année avec eux et vraiment pouvoir poser des questions, qu'ils répondent à mes questions en fait que... C'est comme j'arrive en stage, j'ai plein de questions à poser à l'enseignant et en fait là sans même les poser il va répondre à toutes ces questions qui sont à ma et... c'est avoir un regard vraiment sur la pratique comme si j'étais l'enseignant en fait, il faut que je puisse vivre vraiment l'activité.

C: D'accord, ça te permets de de vivre un peu la classe avec l'enseignant?

Y: Ouais. Donc là c'est vrai que là j'ai pas étudié trop trop le contexte mais c'est vrai que je vois que les éléments ils sont... ça intéresse, c'est ancré sur le terrain et donc c'est ça qui m'intéresse, c'est ça que je recherche, parce que tout ce qui est théorie j'en aie assez entendu jusqu'à... depuis qu'on est en formation et là vraiment c'est vrai que les... ce qui est vraiment pratique on le voit en stage mais nous les stages qu'on a eu c'est deux semaines par-ci, par-là c'est vrai que c'est pas... et en plus des fois ça dépend où on tombe.

C: Ca te permets, tu considères que c'est un élément qui, qui peut te permettre d'être complémentaire avec tes stages? Qui te... ?

Y: Ah oui totalement parce que... oui oui ça me fait découvrir... en fait ça m'a permis de... bon là j'ai pas fais attention si c'était en collège ou en lycée mais par exemple si j'avais était en collège ou en lycée en stage ...je vais voir: ah bah en collège ils font comme ça! Peut être qu'une vidéo plus tard ça sera en lycée: ah bah en lycée ils font comme ça! Après ce qui va être intéressant peut être, bon ça dépend des différents moments de la leçon mais va être de faire une comparaison entre par exemple le lycée, une vidéo sur un enseignant en lycée comment il fait, un enseignant en lycée pro comment il fait, un enseignant de collège comment il fait.

C: Sur les, sur les mêmes moments par exemple?

Y: Ouais, par exemple voir que un lycée ZEP, un lycée ZEP très difficile de voir, par exemple j'ai vu plus tard un lycée, une enseignante entrer en gymnase faire retirer les chaussures. Et je me pose la question, peut être que je le ferai mais bon, voilà vu les élèves je pense que c'est des collégiens. Mais est-ce que en lycée pro ça marcherait. Est-ce que si je vais en lycée pro maçonnerie euh... ils vont pas me rire au nez ou me pousser contre le carreau euh ça je sais pas j'aimerais bien voir est-ce que... ou par exemples les gamins vont avoir le ressenti d'autres enseignants dire est-ce que il le ferait par exemple en lycée pro? En fait d'avoir une étude, une réflexion critique. Par exemple là, on voit cet enseignant toute à l'heure sur les, les chaussures et me dire est-ce que par exemple quelqu'un qui est en ZEP il dirait, il ferait la même chose ou pas? Et après...je cherche vraiment à avoir toutes les solutions du...

C: Sur par exemple le rituel des chaussures?

Y: Voilà, par exemple est-ce qu'il se le permettrait ou pas par exemple rien que de fouiller dans, de regarder dans celle des élèves. Est-ce qu'il y a pas des élèves qui vont... ?

C: Parce que l'enseignante justement sur le rituel des chaussures c'est une enseignante en ZEP.

Y: D'accord. D'accord, donc là c'est vrai que j'ai pas fais attention mais est-ce que se serait pareil dans un lycée pro ou un lycée élitiste par exemple. Est-ce que par exemple on aurait pas des soucis par les élites, les élèves des lycées qui disent, il va dire à leurs parents: le prof il regarde dans mon sac comme ça vite fait. Donc on sait pas quoi. Après je cherche vraiment à avoir toutes les informations, à tout savoir, je sais que c'est impossible mais vraiment euh...

C: D'avoir des des... des pistes ou des petites vidéos comme ça sur les différents types d'établissements?

Y: Voilà.

C: Différents contextes. Et en relation avec les différents moments?

Y: Voilà parce qu'en fait, je sais même pas où je vais tomber dans un an ou deux ans donc les chaussures en ZEP si je tombe en lycée élitiste est-ce que si je fais ça je vais pas me faire prendre une cartouche quoi? C'est vraiment ça. Après je sais que c'est très dur à faire mais je sais que c'est bien d'avoir ça, de pouvoir faire une comparaison entre différents... pour... une même chose entre différents contextes quoi.

C: D'accord.

(vidéo)

Y: Ce qui est bien c'est qu'il dit j'ai par exemple dans la vidéo. Donc on voit que c'est son vécu à lui donc on sait que c'est réel et c'est vrai que ça ça parle.

C: Hum.

(vidéo)

Y: Tu vois je crois que... j'ai vu ce que c'était, du coup vite fait du coin de l'oreille ce qu'il dit et j'en profite du coup pour pas perdre de temps pour regarder vite fais le menu en entier quoi.

C: Et du coup, du coup tu me dis tu balayes. Mais t'écoutes d'une oreille, c'est que pour l'instant euh. Cette vidéo là elle euh. Elle correspond pas comment dire à des questions, des problèmes que tu t'es posé mais... qui pourraient venir ou euh... c'est que pour l'instant tu cherches et tu laisses dérouler?

Y: Ouais en fait là je cherche vraiment euh des sources par exemple pour différents problèmes que j'aurai peut être plus tard. Donc là j'ai vu cette vidéo elle est bien, je sais que plus tard, là maintenant, tout de suite je m'en fiche un peu tout de suite, je sais que plus tard elle me servira sûrement. Donc là je sais qu'elle est bien et je me permets de faire autre chose. Et je me dis tant qu'à faire autre chose j'écoute encore, parce que si des fois il dit quelque chose qui peut me servir sur le moment autant en profiter quoi.

C: D'accord.

Y: Je veux dire là ça me, là je cherche vraiment à regarder si le site il est bien ou pas, je cherche pas à chercher quelque chose de précis en fait.

C: D'accord.

(vidéo)

Y: C'est vraiment une exploration de la vidéo que je fais.

(vidéo)

(C arrête la vidéo)

C: Donc du coup là tu changes de vidéo parce que tu recherches d'autres éléments?

Y: Ouais parce que j'ai vu que cete vidéo est fiable, j'ai vu que ça, c'est des éléments qui pouvaient me plaire plus tard donc j'en aie déjà entendu assez pour le moment et je sais à quoi m'en tenir dans cette vidéo?

(vidéo)

Y: Alors là j'ai marqué j'espère qu'il y aura d'autres vidéos, parce que c'est un contenu qui, qui me plaît parce que c'est pas forcément fatiguant, parce que j'aime pas lire du tout moi donc c'est vrai que c'est bien aussi d'entendre euh ça. Et c'est bien d'avoir des images, je me dis peut être qu'avoir des images aussi...

C: Et tu me dis y a des vidéos c'est bien ça change. Mais pourtant bon euh... vous travaillez quand même pas mal avec les vidéos habituellement?

Y: Euh ouais mais euh j'ai pas trop....

C: En fait tu me dis là dans ce que t'avais noté là. Euh c'est bien le support vidéo ça change.

Y: Oui parce que je veux dire qu'on a des cours tout ça et tout, tout ce qu'on apprend en formation, on a rarement des supports vidéos. C'est vraiment tout le temps des... on prend une feuille, un ordinateur et vous copiez quoi et c'est vrai qu'on a... je dirais même c'est rare d'apprendre une information, même quand on voit des sites c'est souvent décrit. C'est vrai que c'est très rare de tomber sur une vidéo qui explique ce qu'on veut entendre. Donc ça c'est bien parce que ça rassure parce qu'on voit que c'est un professionnel, on voit que c'est pas truqué et on voit vraiment qui c'est j'ai envie de dire qui parle. Alors que sur un texte y a juste un nom on sait pas, on se rend pas compte, après on va voir que c'est quelqu'un qui est à l'aise, qui en polo, qui est pas quelqu'un qui en costume cravate donc c'est vrai que ça rassure ça permet de voir que c'est vraiment un prof d'EPS et oiu la vidéo je trouve que c'est bien de changer un peu ça change. Dans le site y a des fois vidéo, des fois un peu de texte et de vidéo, et du coup ça change, ça permet de rester plus concentré et...

C: Et cette alternance donc en fait pour toi ça te facilite, ça facilite ta concentration?

Y: Ouais, ouais totalement ouais parce que... si y a du texte des fois on va lire, au bout d'un moment on va décrocher, si c'est que des vidéos pareil on va en avoir marre de faire que écouter, c'est vrai qu'au bout là chaque vidéo elle dure trois minutes là, c'est vrai que des fois trois minutes c'est vraiment long, surtout quand y a peut être qu'un passage qui nous cible que dix vingt secondes. Euh... après j'ai trouvé, j'ai vu dans le site plus loin que c'est assez intéressant parce que ouais, je suis mieux concentré, je suis plus concentré, c'est vrai que ça me cadre plus... j'ai ça de texte à lire ou j'ai plus que ça à lire, quand j'ai une vidéo, j'ai un peu de texte... c'est mieux de dire j'ai trois pages de texte à lire ou j'ai dix vidéos à regarder quoi. Je trouve que c'est...

C: D'accord. Et donc t'aimes bien alterner textes, vidéos euh... ?

Y: Ouais différentes sources, différents supports.

C: Ca te permet de maintenir ton attention, ta focalisaiton sur certains points.

Y: Ouais je veux dire c'est moins lassant, c'est moins monotone qu'un site où y a que des vidéos à cliquer. Comme ça on se dit directement....

C: Et du coup le fait, tu me dis c'est mieux qu'un site où y a pas que des vidéos euh... en même temps ici y a un cadre donc est-ce que l'agencement entre ce cadre, les vidéos, les textes ça te permet d'avoir un fil ou... ?

Y: Ouais mais ce qui est bien surtout c'est que c'est différentes parties, organisées, on voit pas ce qui reste à avoir.

C: D'accord.

Y: Par exemple des fois y a des sites où on voit directement on a quand même une grande barre et ça fait, faut faire je sais pas combien de clics... ?

C: Défiler.

Y: Défiler je ne sais pas combien de fois, pendant je sais pas combien de temps alors que là vraiment ces cours on fait défiler deux ou trois mouvements de doigts on est déjà en bas de la page et on dit on a que ça à voir, on garde, ensuite on change de partie, donc c'est vrai que c'est... c'est mieux parce que ça délimite mieux les parties alors que des fois dans un grand, un site où y a vraiment beaucoup de texte on voit, on a du mal à délimiter les parties, o voit que les grands titres alors que des fois on dit... je vais pas lire l'autre qui fait tout ça, alors que là on s'en rend moins compte et c'est vrai qu'on passe plus de temps et moi j'ai trouvé que c'était moins lassant euh... repérer c'est mieux, parce que direct on a le menu tac on clique, on a ce qu'on veut, alors que des fois faut chercher, chercher, chercher, descendre pour trouver un

endroit précis et c'est vrai que ça j'ai trouvé que c'était moins lassant comme site, que ça soit fait comme ça.

(vidéo)

Y: Donc là je regarde, je cherche une vidéo en-dessous, si ya vait une vidéo, quand j'ai vu une vidéo et là je suis un peu déçue je vois qu'il y a pas de vidéo, donc je regarde vite que... c'est revenu à la page du coup.

C: C'est-à-dire que systématique tu aimerais qu'il y ait des des vidéos qui t'accompagnent?

Y: J'ai vu une vidéo avec, c'était après mes présentations, je pensais qu'il y avait une vidéo en-dessous en fait. Donc c'est vrai que j'étais content de voir quelqu'un qui... pratique, donc c'est vrai qu'on trouve rarement, j'étais content, j'espérais qu'il y avait autre chose. Et là je suis un peu déçu, je trouve rien d'autre. Là ensuite pareil je regarde. Donc euh bon y a encore du texte donc euh... et j'ai l'impression de repartir un peu dans la théorie là.

C: D'accord. Dans les aspects plus théoriques parce que y a pas de vidéos qui documentent ces aspects là?

Y: Ouais parce que j'ai eu vraiment quelque chose qui était ancré dans le terrain. Et donc là je repars dans le texte donc je sais vraiment que c'est pas un témoignage, c'est pas un...

C: Et donc ouais tu cliques.

Y: Donc j'ai cliqué parce que j'ai vu qu'il y avait des... en fait ce que je voulais voir c'est si y avait un niveau... j'ai vu que je pouvais cliquer dessus et j'ai vu par exemple Gal-Petitfaux et j'ai voulu savoir si ça venait... sur l'auteur, par exemple je voulais savoir ce que c'était. C'était plus par curiosité que par intérêt. Et donc là j'ai vu c'était... euh pour euh... que ça donnait des éléments en fait de la bibliographie.

C: Ouais c'est ça.

Y: Et donc après je pense que je vais cliquer sur un autre pour voir si c'est vraiment la même chose ou pas. C'est plus pour explorer par curiosité que... donc là je peux cliquer pour voir si c'est vraiment la même chose ou pour voir si y a des informations complémentaires.

C: Et du coup tu trouves ça intéressant de pouvoir avoir accès on va dire à la bibliographie ou donner des, des textes comme ça en cours?

Y: Ouais c'est beaucoup moins lourd parce que des fois on a... ça prend deux ou trois lignes donc on lit, ça nous intéresse pas du tout. On perd le fil de la phrase précédente alors que là c'est fluide, ouais j'ai trouvé que c'était vraiment bien par contre.

C: Parce que ça aurait pu se faire on peut imaginer en fin de texte comme ça se fait dans un bouquin, à la fin d'un article.

Y: Ouais mais en principe un bouquin un article je le lis jamais parce que faut chercher quel numéro correspond à quelle référence et alors que là vraiment ça donne envie de voir. On clique, si on a pas envie on clique pas.

C: D'accord.

Y: Et ça permet pas, ça permet de pas perdre le le fil de la phrase quoi, donc c'est vrai que j'ai trouvé ça vraiment intéressant, ça j'ai trouvé.

C: D'accord. Et du coup c'est l'aspect, le gras ou la couleur qui t'as amené à cliquer dessus?

Y: Ouais parce que c'est... ouais c'est la couleur, j'ai vu une couleur quand je dis, je suis habituée sur le site à ce que quand ça soit une autre couleur c'est quelque chose qui est caché derrière. Donc là je me doutais qu'il y avait quelque chose de caché derrière et donc je voulais voir ce que c'était, parce que des fois ça transfère sur une autre page alors que là je pensais que ça allait transférer sur une autre. Et donc moi je pensais que c'était un lien en fait et là non c'est pas un lien mais bon. Donc je suis déçu que ça soit pas un lien en même temps non parce que je m'attendais pas... je savais pas à quoi m'attendre en fait donc euh je trouve ça bien.

(vidéo)

Y: Ouais donc là je continue à explorer le site donc euh... donc là je continue à être un peu déçu parce que... c'est pas ce que je recherche.

C: Ouais des aspects plus théoriques.

Y: Des choses comme ça donc c'est vraiment ce que je connais. Euh là pareil c'est théorique, c'est ce que je connais, c'est ce que j'ai vu avec Nathalie notamment.

(vidéo)

Y: Donc là je vois par contre, ouais ça me parle plus parce que c'est les moments de la leçon. Je vois début de la leçon ce qui me parle c'est échauffement. Donc c'est, je vois que ça commence à concerner la leçon donc ça m'intéresse, donc je vais lire un peu les différentes parties rapidement. Euh parce que ça parle vraiment des choses du terrain quoi c'est concret, c'est ça que je recherche.

C: C'est des éléments que tu connais et...

Y: Ouais, en fait c'est pas ce que je connais, c'est ce que je cherche à voir. Après le site il est bien, parce que ça permet de voir tout, ceux qui vraiment veulent voir le terrain et ceux qui veulent voir les bases théoriques, pour quelqu'un qui s'y connaît pas du tout c'est vrai que c'est... c'est vraiment bien fait mais je veux dire moi qui ait l'information et qui commence à m'y connaître dans tout ce qui est théorique et tout ça c'est vrai que c'est plus du tout ce que je recherche. Donc là je cherche vraiment à avoir sous forme de texte à lire le texte, voir par exemple aussi l'échauffement, est-ce que ça parle vraiment des choses concrètes du terrain ou est-ce que c'est des choses encore générales de... théoriques en gros. Parce que là je suis convaincu que le site il est il est vachement intéressant donc je cherche où elles sont maintenant. Comme j'ai vu qu'il y avait, le prof toute à l'heure il parlait du mot pratique c'était le terrain, je cherche les aspects du terrain, j'ai vu qu'il y en avait du coup euh je regarde si y en a pas là par exemple.

C: Quand tu me dis des aspects du terrain donc euh toute à l'heure on était plus sur des vidéos.

Y: Hum.

C: Euh... quand tu me dis des aspects de terrain quand c'est des parties de texte comme ça qu'est-ce que t'attends? T'as envie de voir quoi à ce moment-là?

Y: Par exemple dans un lycée il faut essayer, à l'échauffement euh il vaut mieux faire comme-ci que comme ça parce que na na na. Voilà c'est des choses.

C: Ouais des conseils?

Y: Voilà des conseils. C'est comment faire en fait. C'est savoir comment faire en fait sur la pratique.

C: D'accord.

(vidéo)

Y: Donc là je vois qu'il y a juste une petite partie de texte au-dessus. Donc je trouve que c'est un petit peu léger d'un côté parce que je m'attendais à plus, comme c'est une sous-partie. D'un côté c'est bien bien parce que on se dit, vu tout ce qu'il reste à voir ça va être, si ça serait long à chaque fois ça serait vraiment trop trop long. Mais bon c'est vrai que ça fait un petit peu court mais d'un côté c'est bien parce que y a plus rien d'un côté. Après c'est pareil, comme pour l'échauffement on voit que c'est un peu théorique tout ça là donc je pense que je vais passer rapidement parce que j'ai, j'aime pas très, j'aime pas bien lire en plus si y a un gros paquet là.

C: Et tu vois par rapport à la page précédente ou sur la page précédente t'as un peu de texte et une photo là t'as beaucoup de texte.

Y: Ouais.

C: Est-ce que pour toi c'est... des éléments qui sont des alternances? Qui sont intéressants? Qui... ?

Y: Ouais ça peut être intéressant parce que comme je l'aie dis euh... on se dit bon y a que ça, on est déçu, que ça, c'est léger, j'aimerais avoir plus d'informations mais d'un côté quand y a beaucoup d'informations là d'un côté y en a trop, ce que je veux dire c'est que ça va être trop long à lire, si c'est comme ça à toutes les parties ça va être trop long.

C: Et tu vois par rapport à la partie précédente c'était en gros le leçon je crois... L'ouverture de l'enseignement et on voit l'entrée des élèves dans le gymnase on va dire, donc euh... est-ce que ça ça te... voilà ça te mets dedans. Tu sais ce qu'il va y avoir?

Y: Oui parce que ça c'est des photos qu'on trouve pas souvent je veux dire. Déjà y a les droits à l'image, tout ça et tout pour nos élèves. C'est rare d'avoir des vidéos avec des élèves d'aussi près, parce que souvent des photos c'est des gens loin, je veux dire qu'on voit à une certaine distance, alors que là on sait vraiment que la personne qui a pris les photos elle est juste à côté. Donc ça prouve que c'est, encore une fois c'est le terrain. Donc là c'est vrai que la photo ça intéresse et ça force à lire ce qu'il y a écrit au-dessus.

C: D'accord.

Y: Parce que je sais que la photo ça me parle, je sais que ça m'intéresse et que c'est ce qui m'intéresse du coup maintenant où sont les informations et les photos?

C: Tu me dis ça te parles mais donc là par rapport à la vidéo par exemple t'as pas encore le, tout le contexte. Donc en quoi ça te parle aussi ou différemment d'une vidéo par exemple?

Y: Parce que du moins ça me parle parce que je sais que c'est... je vois que l'image c'est le terrain, donc je pense qu'il va y avoir des informations sur la photo, il va commenter la photo par exemple, donc je vais chercher où sont ses informations, je sais pas si elles sont dessus parce que j'arrive pas à lire mais si elles sont pas au-dessus je vais chercher ces informations et donc peut être qu'après la page je vais la parcourir parce que je pense que c'est en lien avec la photo ou... je vois que le site parle du terrain mais j'ai pas vraiment les informations, j'ai pas le témoignage, j'ai pas ce que je veux encore.

C: D'accord.

Y: Mais je vais que ça traite du terrain.

(vidéo)

Y: Donc là je regarde si vraiment c'est le terrain. C'est encore de la théorie donc euh...

C: Et pour toi les deux sont... sont assez cloisonnés? Parce qu'à chaque fois tu me dis bah moi y a... là c'est plutôt la théorie. Et là c'est plutôt le terrain? Comment tu envisages ces relations là?

Y: Alors après c'est vrai... théorie terrain c'est complémentaire y a des approches ascendentes et cetera mais euh qui fait partie du terrain pour faire les théories mais vraiment pourquoi je mettrais une séparation c'est parce que c'est parce que dans la formation on a vraiment étudié que l'aspect théorique. On a pas encore beaucoup vu l'aspect terrain c'est vraiment que dans les UE comme professionnalisation et des choses comme ça que vraiment on touche avec les stages on touche aux terrains et c'est vrai que les profs ont tendance à faire que de la théorie, on est bourré de théorie et on pas encore la passerelle, par exemple y a un enseignement où ils font théorie et maintenant application sur le terrain, on a pas d'UE où y a vraiment une passerelle qui fasse vraiment théorie et terrain. C'est vrai une UE soit que théorique, soit une UE que terrain et encore les UE que terrain y en a pas beaucoup, peut être une par semestre et encore, une année sur deux quoi. Donc euh... c'est pour ça que je fais autant... moi dans ma tête y a théorie, même si je sais que la... il faut théoriser la pratique ou avant on partait de la théorie pour faire la pratique. Là c'est vrai que vu comment on fait notre formation j'ai l'impression qu'on part de la théorie pour faire la pratique, alors que souvent on prend du terrain et on fait...

C: Et c'est une sensation que tu retrouves par exemple à travers le site puisque tu me dis là je reviens juste avant ce que tu venais de me dire là c'est une page. On va dire y a une photo c'est plutôt terrain, là c'est plutôt théorique. C'est quelque chose que tu ressens sur le... ?

Y: Bah par exemple quand c'est théorie j'ai l'impression que c'est un complément de cours en fait.

C: Hum hum.

Y: J'ai l'impression que c'est comme si j'avais eu un cours, que c'est les infos que je vais voir dans le cours et en fait là vraiment ce que je cherche c'est l'autre partie que j'ai pas eu par exemple c'est à compléter l'UE professionnalisation que je cherche à faire.

C: Et donc le fait d'avoir des vidéos comme ça illustrent différents, différents moments, différents enseignants, différents contextes c'est un bon apport?

Y: Oui parce que c'est, c'est vraiment le terrain. Je veux dire en cours on a peut être rarement travaillé sur des vidéos, la seule fois où je l'aie fais en L3 avec Nathalie Gal où vraiment on prenait une vidéo, on regardait, on la mettait au tableau la vidéo, on regardait et après on la commentait, on parlait et ça c'est vraiment je pense l'UE qui m'a le plus plu parce qu'on discutait du métier alors que d'habitude on discute de théorie et des auteurs des fois souvent qui sont décédés, du milieu de siècle, on sait même pas de quoi on parle et quand on est on stage ces théories nous servent strictement à rien du coup euh c'est vrai que du coup les théories c'est pas intéressant et là j'ai, c'est intéressant dans le cadre d'avoir le master, de toute façon pour avoir des points et des choses comme ça, au niveau de la notation mais au niveau de ce qui m'intéresse dans mes envies, je veux dire moi j'ai envie de devenir prof d'EPS j'ai pas envie de devenir théoricien des choses comme ça et c'est vrai que les théories c'est... en fait c'est même je pense pour toute la promo c'est pareil. Nous les théories on écoute en cours pourquoi? Pas parce que ça nous intéresse mais dans le but d'avoir la licence... Vraiment c'est euh...

C: Et à travers ce qui, ce qui est proposé là dans le site par exemple est-ce que c'est des éléments qui te... est-ce que.. le, le complément apporté on va dire sur l'aspect terrain peut te permettre d'avoir un apport complémentaire relatif aux théories, de les envisager de façons différentes ou... ou c'est toujours... ça t'apparaît toujours comme étant aussi séparé?

Y: Bah pour le moment je vois pas, j'ai encore jamais vu en quoi les théories me servent dans la pratique. Tout ce qui est par exemple cognitivisme, interactionisme j'ai jamais fais le lien avec la pratique... quand on parle par exemple de... comment dire? Qu'il faut faire euh... euh... comment expliquer ça? Qu'il faut euh... pas faire la même chose pour tous les élèves, qu'il faut adapter sa pratique aux élèves. C'est un aspect théorique mais ça on va s'en servir sur le terrain mais par exemple quand on parle des grands cadres théoriques: cognitivisme euh ou actions situées par en générale on parle de interactionistes euh... je vois pas à quoi ça me sert dans le terrain. Donc vraiment c'est séparé, y a que vraiment des éléments de chaque théorie qui peuvent nous servir.

C: Et donc tu me parles de différenciation mais ici dans le site par exemple tu vois les références qui sont apportées c'est par exemple sur la façon d'envisager la leçon, les différentes façons de planifier la leçon. Les différentes façons par exemple un peu plus loin de réguler, de superviser l'activité des élèves. Donc est-ce que l'apport de la théorie mais aussi l'apport de vidéo c'est des éléments qui te paraissent pertinents ou euh... ?

Y: Pour moi ces vidéos sont très pertinentes après les autres, ce que j'appelles théorie c'est moins pertinent parce que y a des mots que je vois que par exemple j'ai vu des auteurs comme S. des choses comme ça, j'ai déjà vu et ça... et dans ma tête S. c'est vraiment un truc qui théorique qui a... même si je sais... non ça encore S. ça va parce que c'est vraiment des modèles de la leçon donc ça ça va me servir, mais comme par exemple les mots planification conception euh... vraiment c'est des mots que je raccroche plutôt à l'aspect théorie et donc je sais que j'ai déjà vu donc je vais être moins, ça va moins me parler, après c'est vrai que pour moi ce qui est intéressant à regarder c'est la vidéo que j'ai vu toute à l'heure parce que j'ai vu que c'était vraiment l'aspect du métier qui m'intéressait. Donc là je vois une autre partie. Donc là je suis content parce que je vois qu'il y a une vidéo. Donc euh... donc je regarde vite fait de quoi ça va parler, donc j'ai compris comment marchait la vidéo. Maintenant je regarde vite fait quel enseignant c'est, les caractéristiques de l'enseignant.

C: Et donc toi quand tu me dis je regarde les caractéristiques, bon ici on a la classe, la PSA, le numéro de la leçon on va dire euh... l'ancienneté de l'enseignant. Euh... c'est des éléments qui sont importants pour toi à avoir à ce moment-là?

Y: Euh oui oui... Après ce que je te dis qui est encore dommage c'est qu'on sait pas si c'est un enseignant, on connaît pas par exemple son échelon, j'aimerais bien connaître l'échelon pour vraiment savoir si c'est un enseignant qui est bien ou pas. Et après oui c'est intéressant parce que vraiment c'est ancré, déjà on sait que c'est classe de troisième en step leçon trois sur huit, là on sait vraiment que ça va concerner un aspect du terrain ça va pas être un enseignant d'EPS qui se confie ou un truc comme ça. On voit vraiment en plus ça renforce le fait que c'est un moment précis de la leçon et donc on va être sur le terrain.

C: Et et donc le fait que t'aies le contexte précis mettons, la troisième leçon sur huit avec des élèves en step donc c'est quelque chose qui te permet de mieux saisir par la suite tout ce qui se passe?

Y: Bah du moins ça me parle plus, parce que je sais que quand je suis confronté par exemple à un truc en classe de troisième en step et cetera je sais vraiment que c'est quelque chose, je sais vraiment que ça concerne le terrain et que ça concerne le métier parce que c'est voir de voir... On voit jamais ça, en général quand on voit ça c'est vraiment que c'est un aspect précis du métier. Et donc c'est ce qui peut m'intéresser.

C: Et donc si... tu me dis ça serait bien d'avoir l'ancienneté de l'enseignante. Si par exemple... bon là y a l'ancienneté mais si on te disait c'est une enseignante qui est agrégée ou c'est une enseignante peut être qui est vacataire. Ça changerait la façon dont tu perçois la situation?

Y: Ouais parce que... vidéo je vois euh témoignage d'une enseignante expérimentée de cinquante ans et je vois d'un enseignant débutant de deux ans et je vais... en premier je vais directement regarder l'enseignant expérimenté et voir si j'ai pas le temps, débutant, parce que je veux dire débutant c'est ma conception, je suis enseignant débutant donc euh c'est à peu près quelqu'un comme moi quoi.

C: Pour toi c'est pas pertinent par exemple là de proposer une situation d'un enseignant début euh... pour toi ça t'intéresse pas par exemple de voir, c'était un petit peu l'objet des... des cours de la L3 de... de voir aussi un peu d'échanger sur les pratiques des uns et des autres. C'est quelque chose qui te paraît pas pertinent?

Y: Non parce que quand j'ai fais... justement quand on est arrivé en L3 on a... parce qu'on avait pas fait beaucoup de stage on était pas encore..., on sort de licence 1, licence 2 où vraiment c'était pour faire le tri dans les... c'était vraiment que de la théorie euh là maintenant qu'on a..., depuis le début de licence 3 on touche vraiment à la pédagogie, avec les stages qu'on a pu faire, des stages de deux semaines d'affilées plus cinquante heures par-ci par-là euh vraiment tout ce qui est aspects de débutants je l'aie en moi, je veux dire je sais que je suis un enseignant débutant et du coup je pense que ça apportera rien parce que je pense que je vais réagir comme eux. Ils vont rien apprendre du moins. Comme je cherche à avoir un modèle, un modèle référent euh je sais que c'est pas un enseignant débutant qui va me fournir un modèle référent, parce que j'aurai pas assez confiance pour euh...

C: C'est-à-dire quand tu me dis un modèle référent c'est-à-dire... ?

Y: Bah c'est quelqu'un qui a réussi, par exemple c'est un... si je vois un enseignant qui a... qui a... je veux dire qui directement quarante ans et qui est hors classe, qui est toujours... là ça vas m'intéresser parce que je vais voir que c'est vraiment quelqu'un qui a fait des choix quoi.

C: D'accord donc c'est un peu la la progression, la progression de carrière qui va te renseigner sur la gestion, la capacité?

Y: Ouais parce que pour moi ces enseignants qui sont, direct qui ont un très bon échelon sont pas arrivés là par magie, c'est par exemple qu'ils ont fait, qu'ils ont eu des bonnes notes par les inspecteurs et donc c'est vraiment... ça va être ça qui m'intéresse. Après il faut vraiment... après ça dépend parce qu'après si c'est un... ça peut être un piège aussi parce que si c'est un enseignant

qui est vraiment expérimenté mais qui ne fait jamais de formations continues et qui est encore dans les formations des années soixante-dix quatre-vingt ça me fait un peu peur aussi. Mais bon après on le voit vite à... on le reconnaît vite. Mais vraiment ce que je cherche c'est un enseignant qui soit actualisé et qui soit, qui soit bon.

(vidéo)

Y: Là je marque que ça aurait bien de préciser le contexte d'enseignement aussi.

C: C'est-à-dire, quand tu parles du contexte d'enseignement?

Y: C'est, comme je te disais toute à l'heure c'est enseigner en ZEP parce que j'ai appris...

C: La catégorie d'établissement donc?

Y: Bah voilà parce qu'on sait par exemple qu'enseigner quelque chose en ZEP ça va pas être la même chose qu'enseigner quelque chose en lycée élitiste.

C: Et et du coup sur cette vidéo, c'est pas précisé le contexte.

Y: Non.

C: D'accord. Non non y a pas de contexte dans cette vidéo.

Y: Non parce que je l'aie pas vu.

C: Mais eu du coup c'est peut être, c'est un établissement ordinaire quoi.

Y: Ouais mais du moins... je je sais pas quoi.

C: C'est-à-dire que tu... il faudrait que tu aies marqué établissement...

Y: Ouais établissement...

C: ... rural, classique.

Y: Ouais voilà centre-ville, grande agglomération ou d'un quartier avec des enfants qui ont été favorisés, vraiment des informations qui me renseignent.

C: Les catégories socio-professionnelles.

Y: Ouais voilà parce que c'est vrai que ça joue beaucoup. Après euh... là juste enseigner en... on va pas dire que c'est normal mais en fait, des éléments qui insinuent que c'est normal, qu'il y a pas de... on va dire vraiment de cas, de cas graves, ouais j'aurais bien aimé le savoir. C'est vrai que ça m'aurait rassuré parce que je suis encore au stade où j'ai la conception enseigner... quand on enseigne dans un contexte difficile faut faire comme ça, enseigner en normal faut faire comme ça et enseigner en élitiste faut faire comme ça. C'est vraiment des différentes catégories.

C: C'est-à-dire que la façon d'enseigner sera pas la même suivant les établissements?

Y: Voilà, voilà et comme je dis je cherche vraiment à avoir toutes les solutions, partout de voir comment ils vont faire.

C: Donc du coup, par exemple là c'est le début de la leçon entrer en contact. Ce que t'aurais aimé voir c'est une vidéo d'un contexte d'établissement, on va dire classique, difficile...

Y: Ouais parce que je pense que par exemple l'entrée en contact, d'enseigner en lycée ZEP ou un établissement en ZEP, l'enseignant va pas arriver pareil, pas avec la même attitude que si c'est un établissement élitiste je pense que... par exemple en établissement ZEP on va plus rigoler avec les élèves, plus les mettre à l'aise, plus limite qu'ils nous tutoient en gros, ça va être ça, pour qu'ils soient à l'aise, pour qu'ils fassent pas de, pour qu'ils aient pas de comportements déviants alors qu'en lycée élitiste ça va être directement, les élèves vont... ils vont pas parler aux profs. Ça va être directement monsieur, quand il va arriver ils vont baisser la tête, je sais pas c'est des a priori que j'ai et je sais pas en fait.

C: Ça te permettrait de découvrir un peu ces, ces contextes là?

Y: Ouais.

C: Et ces facettes de, d'enseigner dans ce contexte?

Y: Ouais parce qu'encore je suis encore, c'est peut être un a priori mais je suis convaincu que selon les milieux, selon les caractéristiques d'établissements faut pas se comporter pareil, parce que je suis persuadé que si on se comporte, qu'il y a différentes façons de se comporter et que si on ne prend pas la bonne façon avec le bon type d'établissement on court à la catastrophe,

j'en suis... ça c'est ce que je pense. Après peut être que je me trompe mais pour moi j'en susi là et je voulais... j'aurais bien aimé me conforter là-dessus.

C: D'accord.

(vidéo)

Y: Donc là je suis surpris parce que je vois différentes vidéos. Donc euh je me dis peut être qu'on va voir différents, différents établissements que j'attendais et en fait au bout d'un moment ça va être une qui fait un entretien d'autoconfrontation, un autre qui va être dans le gymnase et le deuxième, ouais deux autoconfrontations et un autre dans le gymnase, je vois que ça va pas être pareil. Après ça m'intéresse parce que je vois que comme c'est un entretien d'autoconfrontation euh je vois que, je sais qu'ils vont expliquer pourquoi ils font ça, donc ça c'est vrai que c'est intéressant. Donc là pareil je pense que je vais regarder rapidement la vidéo pour voir la qualité du son, par exemple pour voir si c'est vraiment... en fait pour me rassurer quoi. Pour voir si c'est vraiment ce à quoi je m'attends, ce à quoi je m'attends.

(vidéo)

Y: Donc là rien que quand on entend les premiers mots de l'enseignants je... de la personne, je sais vraiment que c'est une enseignante qu'il y a pas eu tricherie.

C: Et du coup par rapport à ça c'est que là tu vois... c'est un entretien d'autoconfrontation mais en même temps on peut voir la situation de classe. C'est quelque chose qui te... qui t'interpelles? Qui te... ? Ou t'aurais préféré juste avoir l'entretien?

Y: Non non justement c'est bien parce qu'on voit, on se rend compte que c'est... justement c'est ce qu'il faudrait, à la limite j'ai envie de dire c'est impossible, c'est par exemple voir ce que fait... voir l'enseignant... normalement et directement avoir le retour sur euh... qui explique pourquoi il fait ça. Donc c'est assez... je sais que c'est impossible à faire, c'est vraiment trop dur et donc la meilleure façon c'est de faire comme ça. Ouais là je suis content de voir ça.

C: Mais de, d'arriver à voir, par exemple tu aurais voulu avoir... ?

Y: Par exemple voir la situation réellement, comme on a vu, par exemple quelqu'un qui filme en classe. Et directement qu'il y ait un montage, clac ça coupe, toc voilà je fais ça na na na na, bon je sais que c'est trop dur à faire mais ça ça aurait été l'idéal. Après rien que ça je veux dire j'aime bien parce qu'on voit bien euh... on voit bien là qui était sur l'écran... je veux dire c'est important de voir en même temps la situation réelle de pratique. Donc là à l'écran on voit suffisamment pour voir comment ça se passe donc c'est vrai que ça me suffit moi.

C: Et donc tu me dis on voit l'écran, on voit suffisamment, juste comme ça euh... t'as la possibilité de voir la vidéo en plein écran?

Y: Ouais.

C: Tu l'as jamais fait.

Y: Ouais, euh je crois que je la... non mais toute à l'heure j'ai vu en cliquant dessus, j'ai vu que y avait le petit signe pour agrandir donc je sais qu'on peut agrandir mais je l'aie pas fait, j'ai pas envie de perdre de temps je pense. Après peut être que là le seul truc qui aurait été bien peut être c'est de faire plus une plus grande image sur l'ordinateur par exemple, pour qu'on voit plus, parce que l'enseignant je veux dire à la rigueur je m'en fiche un peu de l'avoir. Enfin si l'avoir au début c'est bien, pour avoir le contexte mais après c'est juste la voix que j'écoute, je sais que je vais jsute regarder, je vais me focaliser sur l'écran d'ordinateur, je vais pas regarder la prof, donc c'est vrai que c'est peut être un peu dommage dans cette vidéo qu'on voit pas plus l'ordinateur ou alors je sais pas peut être faire un petit montage par exemple pour voir, une vidéo où on filme réellement, voir dans la pratique et qu'on entende juste la voix de l'enseignante derrière. Peut être ça aurait été...

C: D'accord. Parce que ça... ?

Y: Bah ça me permet de voir ce qui se passe, je veux dire comme, je vais pas dire je suis expérimenté, mais comme j'ai déjà un tout petit peu d'expérience sur le contexte de pratique, je sais qu'en voyant certains éléments ça va me permettre de comparer ma conception avec la

conception de l'enseignant alors que là je veux dire si je vois pas la vidéo, je peux pas imaginer si à un moment j'étais entouré de trois élèves, est-ce qu'ils étaient grands ou est-ce qu'ils étaient tout petits? Y a plein de choses comme ça. Donc c'est vrai ce qui est intéressant je trouve c'est de voir euh... d'avoir le lieu de pratique, qu'on voit la situation et qu'on ait le ressenti de l'enseignant à côté. C'est ça.

C: D'accord. Et du coup euh... tu vois... enfin... tu me dis j'aimerais bien voir le contexte, enfin d'avoir la vidéo de classe et d'entendre la voix de l'enseignante parce que voilà ça me permet d'être plus dedans et en même temps si tu veux c'est que par rapport à la première vidéo que t'as regardé euh c'est l'inverse. C'est-à-dire que t'avais que l'enseignant et du coup bah pour toi c'était quand même intéressant d'avoir que l'enseignant.

Y: Ouais parce que toute à l'heure... vidéo, donc vraiment peut être c'est même la première fois que je vois un témoignage d'enseignant aussi bien, je m'attendais pas à plus et là quand je vois ça eh bah c'est encore au-dessus de la vidéo, peut être de la vidéo de l'enseignant sur dix je mettrais huit sur dix maintenant quand je vois ça, la vidéo de l'enseignant toute à l'heure elle passe à cinq sur dix.

C: Et et du coup le fait d'avoir, de pouvoir avoir les deux sources, c'est-à-dire la vidéo de la classe et ce que la prof en dit qu'elle est en train de faire, pour toi c'est c'est...

Y: Donc ça moi ça m'intéresse parce que je vois la pratique, après dans l'idéal ce que j'aimerais encore plus c'est euh... vraiment voir la pratique. Donc c'est quand j'ai... En fait toute à l'heure quand j'ai cliqué sur la vidéo en fait j'ai été déçu parce que ça s'est transformé en entretien d'autoconfrontation.

C: Ouais.

Y: Mais ce qui a été bien c'est que j'ai pu voir vraiment, en taille réelle, ce qui se passait. Ça c'était bien.

C: D'accord.

(vidéo)

Y: Donc je vois que la vidéo ça va être pareil donc moi je vais pas la lire. Et là je vois vraiment c'est une situation de classe, donc là je vais cliquer dessus normalement. Parce que c'est... c'est encore... un format de vidéos que j'ai pas vu quoi.

C: D'accord.

(vidéo)

Y: En fait je l'aie pas vu en plein écran mais comme j'explore beaucoup le site j'ai pas envie de...rater un truc quoi, parce que je vois bien ce côté qui... Donc là, par contre, j'étais déçu d'un côté parce que... j'étais déçu parce que je me suis dit mince c'est pas la vidéo on voit que c'est encore un entretien. Et d'un côté, même en faisant un entretien autour je vois que finalement c'est bête, ça a été bête ma réaction parce que c'est encore mieux parce que c'est ce que je voulais en fait, je vois la pratique et après j'ai l'explication de l'enseignant. Donc c'est vraiment ce que je recherche, c'est ça en fait.

C: D'accord. Donc du coup t'es venu en premier, bon sur la première vidéo d'autoconfrontation avec euh... la vidéo de l'enseignante et une partie de la vidéo de classe. T'es passé sur la deuxième et t'es, tu es venu directement sur celle-là parce que elle t'as... ?

Y: Bah parce que j'ai vu que... en fait j'ai compris que l'image qu'il y a dans le cadre au-dessus où ça explique c'est la première image qu'il y a dans la vidéo.

C: D'accord.

Y: Et donc toute à l'heure c'était l'entretien de la première, le prof c'était un prof qui était assis. Donc on comprenait bien que c'était pas en classe, la deuxième j'ai vu que c'était derrière un ordinateur donc j'ai compris que c'était un entretien d'autoconfrontation, la troisième j'ai vu pareil et là celle-là j'ai vu le contexte de classe. Donc j'ai dit ah c'est nouveau, c'est la classe, c'est vraiment ce qui m'intéresse donc là je fonce dans celle-là.

C: D'accord.

Y: Après peut être que pour améliorer le site ce que j'aurais peut être fait c'est première page d'accueil, en-dessous des auteurs, objectif, marquer ce site comportera des vidéos d'entretiens d'autoconfrontations qui montrent la pratique et cetera et ça, parce que c'est vraiment, moi j'aurais vu ça, j'aurais mi directement le site en favoris directement, parce que c'est vraiment ce que je recherche, peut être que ça aurait été bien de montrer aussi euh les modalités de... de présentations en fait.

C: Mais je crois que ça y est en première page.

Y: Ca y est? Donc j'ai pas vu.

C: Il me semble que, de tête, sur la première page y a les différents types de ressources qui sont utilisées alors peut être pas marqué autoconfrontation mais vidéos photos texte ça c'est sûr.

Y: D'accord, d'accord donc je sais que j'aurais vu autoconfrontation ça m'aurait vraiment parlé, après c'est moi, c'est pour moi, pour quelqu'un qui connaît pas l'EPS qui connaît pas la pratique, peut être qu'il comprendra pas, peut être que ça lui parlera pas du tout, moi je sais que dans ce que je cherchais c'est ça que je voulais chercher.

C: D'accord. Le point de vue de l'enseignant par rapport à son intervention.

Y: Ouais, c'est de voir comment il fait en pratique et de voir pourquoi il fait ça.

C: D'accord.

Y: C'est comment et pourquoi en fait.

(vidéo)

Y: Donc là ce que je trouve dommage par contre c'est que ça... on on passe directement...en gros cette vidéo dure que trois minutes. Et donc c'est vrai que trois minutes c'est long. Surtout quand on a déjà regardé un moment. Et là on réécoute une deuxième fois le moment donc c'est vrai que c'est, c'est un peu lourd, ce que j'aurais bien aimé directement, par exemple là on voit directement, on voit le chercheur poser directement la question, on voit la scène en grand écran toute à l'heure, hop, on passe sur la vidéo, sur une autre image, on comprend bien que c'est l'explication et directement on perd pas le temps pour réécouter. Là en fait ça manque à toute les vidéos...l'entretien d'autoconfrontation. Et moi ce qui m'intéresse c'est vraiment que les réponses, alors que c'est vrai que...

C: Avoir plus rapidement le point de vue de l'enseignant sur ce qu'il...

Y: Oui directement sur ce qu'il fait et directement euh la réponse en fait... parce que là c'est vrai qu'on réécoute deux fois la même chose, donc la vidéo par exemple ça dure trois minutes, on sait que y a une minute cinquante qui va être...

C: D'accord.

Y: ... une répétition voilà.

(vidéo)

Y: Donc...un petit cadre en-dessous, donc je cherche à comprendre ce que c'est, le cadre en-dessous, donc euh là j'arrive pas trop trop à savoir ce que c'est peut être un élève...

C: Voilà, en fait le cadre c'est une retranscription de ce que l'enseignant dit au moment de l'autoconfrontation sur certains aspects relatifs à la situation.

Y: Ca c'est bien, je pense que je l'aie lu vite fait pour savoir ce que c'était.

(vidéo)

Y: C'est-à-dire que comme l'entretien d'autoconfrontation j'ai déjà vu ça dans la formation, je vais pas dire que je maîtrise mais je maîtrise la forme et je sais à quoi m'attendre, je sais ce que sais en gros euh... du coup tout de suite ça me parle vraiment, je pense que pour un étudiant qui... qui ont quand même acquis certaines compétences au niveau de, des... des méthodologies de travail, des choses comme ça c'est vrai que c'est un site qui est vraiment bien parce qu'on est à l'aise, on sait où on se retrouve en fait.

C: D'accord.

Y: Par contre pour quelqu'un qui a jamais vu ça, le cadre, il va se demander qu'est-ce que c'est? Peut être... moi je sais que j'ai pas eu besoin de chercher ce que c'était longtemps... C'est vrai que pour ceux qui sortent de STAPS et qui ont une formation, ça parle directement.

(vidéo)

Y: Ouais donc là j'ai vu ce que c'était comme vidéo, donc je sais à quoi m'attendre, donc je vais finir d'explorer le site.

C: Donc pareil, c'est vrai que tu me dis tu sais à quoi t'attendre, c'est-à-dire que bon en gros y a pas de surprise ou alors bah non t'as vu que c'était bien du coup tu la gardes sous le coude, tu vas revenir? Tu... ?

Y: Bah j'ai compris que c'était un entretien d'autoconfrontation. Donc je sais comment ça se passe un entretien d'autoconfrontation. Du coup je sais que ça sert à rien de voir toute la vidéo mais je sais que c'est bien du coup

C: D'accord, parce que tu vois par exemple tu as regardé rapidement la première vidéo, là c'était la vidéo de Carine, la dernière-là c'était celle de Félix et entre les deux y en avait une autre d'autoconfrontation avec Giovanni et euh... et du coup t'es pas allé sur celle-là?

Y: Non parce que celle-là je sais que ça va pas une forme nouvelle pour moi, parce que j'ai vu c'était la même forme de présentation. Et euh... plus ce nouveau je veux dire je testes encore le site donc j'ai pas envie de passer toute ma journée sur le site. Donc vraiment, mais après je sais que là à ce moment-là quand je vais...

C: D'accord. Et du coup euh... t'as t'as, tu m'as dis y aura pas de formes nouvelles, puisque c'est auto conf, auto conf et en gros vidéos de classe. Mais du coup est-ce que euh... tu te poses pas la question de pourquoi y a trois vidéo sur le même moment?

Y: Non je me suis pas posé la question.

C: Parce que euh... tu vois par exemple dans les cadres, comme ça là tu vois y a un titre différent à chaque fois.

Y: Oui j'ai vu qu'il y avait un titre différent, donc je sais que c'est pas une comparaison mais après j'ai vu que c'était le même format, mais par contre comme ce site, je viens de le dire je le mets dans mes favoris, je sais que plus tard je le ferai en détail et je regarderai vraiment toutes les vidéos. Je sais que par exemple Giovanni je l'aie pas regardé là, j'ai zappé, mais je sais que la prochaine fois comme euh... je regarderai parce que c'est un élément qui va m'apporter mais là c'est pas vraiment, c'est pas vraiment nouveau, donc là je suis vraiment en train d'explorer les différents formats voir le site que... en quoi...en quoi il va me servir et donc c'est la nouveauté parce que j'ai jamais vu ça dans d'autres sites et par rapport au site en lui-même, par rapport à ce que j'avais découvert dans le site c'est pas la nouveauté.

C: D'accord, d'accord.

Y: Donc euh... là je vois c'est une vidéo encore.

(vidéo)

Y: Donc là ce qui est bien c'est que j'ai regardé, je vois directement le temps de la vidéo, donc je vois qu'elle est sur trente secondes. Donc là par exemple en ce moment je la regarde en entier.

C: D'accord.

Y: J'ai regardé en entier pendant trois minutes c'est vrai que c'est long, mais bon trente secondes là je vais la regarder en entier.

(vidéo)

Y: Par contre là ce que j'ai trouvé dommage dans la vidéo c'est que... je l'aie pas... je l'aie pas lu mais directement la vidéo j'aurais bien aimé, comme j'ai vu l'entretien d'autoconfrontation qu'il y ait l'explication pour la vidéo, par contre....

C: D'autoconfront... ?

Y: Pas de l'autoconfrontation mais comprendre pourquoi elle fait ça, par exemple là j'ai eu la vidéo. Là je savais...la réponse que je cherche mais comme j'ai vu que y avait un entretien

d'autoconfrontation et que il m'expliquait je m'attendais vraiment à la fin de la vidéo à avoir l'enseignant ce qu'il pensait de la... de ça. Là j'ai... la vidéo ça m'a pas permis de comprendre...

C: Pourquoi?

Y: Parce que là je trouve... c'est parce que, est-ce que c'est... la réponse est en-dessous

C: Ouais y a des éléments.

Y: Ca voilà j'ai même pas regardé. J'ai trouvé dommage par exemple comme c'est la même chose, que se soit couplé sous différentes formes, un bout écrit, un bout...

C: Vidéo.

Y: Pour moi c'est deux choses à part, j'ai même pas prêté attention à ce qui était écrit.

C: En fait il aurait fa... t'aurais passé plus de temps dessus si t'avais eu la vidéo et derrière l'extrait d'autoconfrontation. En gros le pourquoi?

Y: Ouais.

C: Plutôt que de l'avoir sous forme texte.

Y: Bah c'est pas que j'aurais passé plus de temps mais enfin le texte je l'aie même pas vu en fait.

C: D'accord.

Y: J'ai même pas vu que c'était la réponse en fait.

C: Ok.

Y: Parce que là au moment où j'ai regardé la vidéo j'ai dis ça, j'ai dis bon bah elle fait ça mais pourquoi elle fait ça? Je sais pas, bon bah je passe à autre chose.

C: D'accord, d'accord.

Y: J'ai pas cherché à regarder la forme écrite en-dessous. Après coup en y réfléchissant je pense qu'il y a la réponse mais euh... c'est vrai que le fait qu'il y ait un élément en vidéo et un autre élément en écrit j'ai l'impression que c'est deux choses séparées et que ça, quand j'ai vu la forme du site j'ai eu l'impression que c'était deux choses à part.

C: D'accord.

Y: Et comme je cherchais vraiment à avoir, mon but c'est savoir qu'est-ce qu'ils font et pourquoi ils font ça? Pour moi c'était pas d'un même ensemble en fait, c'était un truc à part.

C: D'accord. Et du coup comme précédemment t'avais eu la vidéo puis l'auto, puis la vidéo de l'auto-conf' c'était pas le format précédent?

Y: Non. Ce qui aurait été bien c'est d'avoir peut être tous le même format, à chaque fois, quand c'est possible d'avoir la vidéo de leçon et derrière d'avoir l'explication. Alors soit d'avoir ça sous forme vidéo, pareil entretien, sous par exemple d'avoir la vidéo, voir ce qui se passe, parce que les deux vidéos c'est vrai que c'est vraiment bien pour vraiment s'immerger dedans. Après l'explication de l'enseignant qu'elle soit écrite ou pas c'est pas, c'est moins gênant mais si elle est écrite à un moment il faudrait qu'elle soit écrite sur, pareil ailleurs, parce que y a des vidéos où pareil il explique, sous forme vidéo ce qu'il fait. Et d'autres, comme celle-là où c'est présenté à l'écrit. Donc il faut chercher à chaque fois où est l'information.

C: D'accord. Mais toute à l'heure, au début tu me disais que le fait qu'il y ait une alternance des différents supports, que se soit vidéo, texte, photo c'était un élément qui te permettait de, voilà de garder une concentration sur différents aspects.

Y: Ouais mais dans la mesure où il allait entre théorie et terrain mais je trouve que par exemple là comme c'est que du terrain c'est dommage de pas faire un support que pour le terrain. Par exemple.

C: D'accord.

Y: Toute à l'heure c'était intéressant parce qu'on voyait que j'avais la théorie que c'était écrit et terrain c'était sous forme vidéo donc ça, ça...c'était bien...ma concentration elle a augmenté parce que je voyais un peu de théorie, un peu de terrain, un peu de théorie, un peu de terrain alors que voir que du terrain ou que la théorie c'est vrai qu'on se fatigue plus vite que d'alterner un peu.

C: D'accord.

Y: Mais en fait je trouve que si on va, c'est ça dans ma tête c'était théorie écrit, terrain vidéo et là c'est vrai que de faire euh... théorie écrit terrain vidéo j'ai pas regardé parce que je pensais que c'était de la théorie en-dessous et comme en théorie c'est pas ce que je recherche j'ai pas regardé. Alors après si ça avait été fait comme ça sur les vidéos précédentes, peut être que si cette vidéo avait été avant dans l'ordre du site avant la vidéo où on voit l'entretien d'autoconfrontation peut être j'aurais vu ça et après j'aurais regardé, parce que, j'aurais cherché, enfin je sais pas si vous comprenez.

C: Ouais ouais.

Y: J'aurais cherché, alors que là j'ai vu que c'était sous forme vidéo et maintenant je cherche les réponses sous forme vidéo en fait.

C: D'accord.

Y: C'est vrai que ça m'a un peu perturbé d'avoir différentes...

C: Alors par rapport à... voilà là tu viens de passer euh... là on était sur le... la... donc... là donc tu vois c'est marqué... donc c'est un peu le retour et du coup ici on est sur on peut sentir l'ambiance et ça c'est un retour sur, par exemple euh... la vidéo de Félix, celle que tu as regardé sur le... le truc. Donc là du coup...

Y: J'ai pas du tout fais le lien. J'ai pas du tout fais et je cherchais la vidéo, maintenant je cherche les vidéos en fait en gros.

C: D'accord.

Y: J'ai envie d'en regarder, j'ai envie de regarder ce que c'était mais j'ai pas fais le lien avec le fait que c'était que c'était une vidéo que j'ai vu toute à l'heure. Ca j'ai pas du tout fait le lien. Donc là je vois que y a une vidéo. En fait maintenant je regarde les contenus, j'ai vu qu'il y avait une vidéo, donc je sais que, par exemple le moment de la leçon, je sais plus à quel moment on est là.

C: L'accueil des élèves.

Y: Là je vois l'accueil des élèves, y a encore une vidéo donc je sais que c'est un moment qui est riche en vidéo donc ça ça m'intéresse. Euh... et après à la fin bon maintenant je pense que je vais regarder si à chaque moment de la leçon, en fait maintenant est-ce qu'il y a une vidéo pour chaque moment de la leçon?

C: D'accord. Et par exemple, donc je reviens sur toute à l'heure les vidéos, alors avec le rituel des chaussures ou encore la vidéo de Félix euh... ça t'intéresses pas de regarder donc euh, par exemple comment différents profs peuvent faire de différentes façons? Par exemple Christelle est en collège... Félix est en lycée.

Y: Après le truc c'est que là comme je dis je suis assez pressé parce que c'est un site que je découvre euh... vraiment, la prochaine fois comme je sais que c'est un site qui est bien.

C: Ouais.

Y: Parce que je vais regarder chaque vidéo, en fait je vais faire d'autres liens mais là vraiment la première approche que j'ai eu hier c'est que c'était des vidéos par-ci, par-là et que y avait pas de liens entre collège, lycée, des choses comme ça, j'ai pas fais le lien... SI ça se trouve c'est ce que je veux mais ça a pas été peut être assez explicite pour moi pour tout comprendre.

C: D'accord.

Y: Je pense que si c'est le cas, si c'est vraiment ce que je cherchais avec les différents contextes d'établissements, différents niveaux de classe, de collège lycée lycée pro euh... vraiment si c'est ça je l'aie pas vu. Mais la prochaine fois je pense qu'en étant bien conc... je le verrai mais là vraiment dans... si vraiment dans... si ensuite je fais un autre site, je fais jouer un autre site, je fais jouer un autre site, il fait exactement pareil et que je vois directement la différence collège, lycée et cetera. Euh je pense que le site là je le supprime.

C: D'accord.

Y: Parce que il est, je pense que même si c'est le cas, c'est pareil que l'autre, comme ça m'a pas sauté aux yeux que y avait différents contextes eh bah je vais le zapper pour prendre un autre site.

C: D'accord. C'est le contexte qui t'interpelles vraiment sur, sur ce qui... ce qu'il va y avoir.

Y: Bah pour moi c'est une information qui est importante à prendre.

C: D'accord. Et donc par exemple là on voit à nouveau le tableau. Ici c'est des éléments qui ressortent pas assez, par exemple là on sait que c'est François qui est en lycée, qui enseigne depuis une vingtaine d'années....

Y: Après le problème c'est que comme c'est un gros paragraphe c'est ça qui me gêne un peu à lire, peut être ça aurait été bien juste de faire, par exemple euh... euh l'UE, juste marquer ici le lycée, en une ligne, là j'aurais directement euh, par exemple le trajet pour la leçon, entre parenthèses lycée euh enseignant expérimenté... là c'est vrai que y a un grand paragraphe et j'ai pas envie de lire le grand paragraphe. En plus je vois qu'il y a des mots. Je vois AEPS... en gros, je vois UFR STAPS, des choses comme ça et tout, c'est vrai que ça me... je regarde ces gros éléments, je vais me dire ça va être lourd à lire. J'ai pas envie.

C: D'accord.

Y: C'est vrai que nom, deux points, nom de l'enseignant, lieu et grade deux points. C'est vrai que ça aurait peut être été plus parlant parce que directement j'aurais directement cherché d'un regard, j'aurais pas besoin de lire toute la phrase pour avoir une information précise. Et donc là tu navigues sur les différentes vidéos.

C: Et donc là tu navigues sur les différentes vidéos, pour faire le tour, alors juste tu vois au niveau texte ici. Ici là, donc euh... donc ici y a des liens. Ca c'est un lien par exemple. C'est des éléments que t'as identifié ou euh... ?

Y: Non p...

C: Ou t'as vu un changement de couleur mais bon... ?

Y: Non parce que là honnêtement ce que je cherche maintenant c'est vraiment voir, que j'ai compris comment fixer, comment fonctionnait le site. Donc là je cherche plus, à avoir des informations. En fait au début je cherchais vraiment à voir si y a des informations pertinentes et tout et maintenant j'ai compris que ce site était riche en information, donc ce que je fais c'est que je m'attarde plus, je survole pour voir qu'est-ce qu'il y a en fait.

C: D'accord.

Y: Je vois que par exemple maintenant je regarde le moment de l'accueil des, le trajet, je sais que y a une vidéo où y a une partie du texte, donc je sais que ce moment est bien fourni, y a deux vidéos, y a pas de texte, donc il est bien fourni mais manque un peu de texte. Et je vais regarder à ce moment-là si tous les moments sont biens fournis. Si y a assez d'informations dans tous les moments ou peut être je m'attends à ce qu'il y ait un moment où je sais pas moi l'appel où y ait juste ça de texte en fait, peut être, à ça, je me dirais à l'appel c'est pas bien fait... l'information ailleurs, alors que là je suis vraiment en train de regarder, je sais maintenant, j'ai confiance en la fiabilité de la vidéo, j'ai pas besoin de la regarder, je sais que la partie texte j'ai les bonnes informations, je cherche juste à savoir la quantité maintenant.

C: Et donc ça c'est des éléments que tu envisages de mobiliser par rapport à ta pratique future ou ponctuelle. Par rapport à des points particuliers?

Y: Bah je pense que par exemple qu'au niveau du CAPES justement,... la leçon, avant d'aller à Vichy, je vais regarder le site. Mais là je sais que pour le moment j'en aie pas besoin mais je sais que quand j'en aurais besoin je le saurai et là j'irai voir ce site.

C: D'accord, c'est-à-dire un moyen, un complément.

Y: Ah oui notamment, parce que c'est peut être même le seul complément dans toutes nos formations que j'ai pour dire quoi faire en situation. Qu'est-ce qu'on doit faire? A part la pré pro qu'on a eu... sinon euh je ne sais pas si on me lâche dans la nature demain, en stage là, si on

donne une classe, demain on me dit bon t'as une classe. Euh je vais avoir et le seul, et jusqu'à présent le seul point de repère que j'aurais peut être ça sera ce site.

C: D'accord.

Y: Et c'est pas pour euh glorifier ... mais c'est vrai que c'est vraiment les seules informations que j'ai sur si on me dit demain. Tiens t'as une classe vendredi. On a un problème, y a un enseignant qui est malade faut... je sais que c'est pas possible, mais si on me dit il faut que t'y ailles euh... ce soir ce que je vais faire, je vais dire je sais pas quoi aux élèves. Bon maintenant j'ai de l'expérience bien sûr mais c'est sûr qu'à la veille d'un stage où on te dit, bon c'est vrai maintenant c'est plus cas comme j'ai déjà fais des stages tout ça mais c'est vrai que par exemple pour un licence, en licence 1 ou licence 2 qu'on fait un stage, qu'on connaît rien du tout à la pratique c'est vrai que j'ai un support, on me dit allez sur le site, sur tel site, vous aurez chaque moment de la leçon et vous serez comment se compose une leçon, vous serez quoi faire dans chaque moment de la leçon, moi j'y fonce directement et je passe la nuit dessus quoi.

C: Et... mais du coup tu me dis c'est un élément qui peut être un complément, qui peut m'aider, par exemple si je dois faire un stage ou autre. Mais... par exemple c'est un... un site qui apporte pas d'apports on va dire disciplinaires, relatifs aux APSA?

Y: Euh bah du coup là je sais pas, parce que j'ai pas regardé. Mais après je pourrais plus, je veux dire quand j'aurais vraiment... en détail, mais peut être que ce site il sera aussi bien pour l'enseignant qui a vingt ans de carrière et qui veut voir comment fout les autres collègues, je pense que peut être qu'il peut être bien mais je sais que je me suis pas posé la question parce que pour moi, c'est pas le cas pour moi donc ça m'intéresse pas. Et surtout que c'est, j'ai vu que c'était intéressant mais j'ai pas regardé le contenu en détail quoi. Donc euh...

(vidéo)

Y: Après j'ai eu un peu de mal avec euh... avec Mac.

(vidéo)

C: Donc là c'est sur le fait que... c'était l'alternance c'est ça?

(vidéo)

Y: Ouais ça doit être...

(vidéo)

C: Après je sais pas si tu...

Y: Euh si parce que j'ai pas fini de naviguer dessus. Euh du coup, parce que je vais jusqu'à la fin et j'ai vu qu'à un moment, je sais pas si c'est moi qui fait cette fausse manip ou quoi mais j'ai l'impression que quand j'allais en bas du menu, en fin de partie il fallait que je re-clique pour la première partie. Je sais pas si ça peut être... hop je clique sur une sous-partie, je me mets dans la sous-partie, quand je suis repassé en-dessous il faut que je redescende tout ça, parce que dans le menu c'est remis en haut.

C: Ouais il remonte.

Y: Et ça j'ai trouvé que c'était... du coup je me suis resservie des flèches parce que ça a été...

C: Ouais parce qu'il est très long.

Y: Ça aurait été bien qu'il reste par exemple ici, qu'il remonte pas à chaque fois.

C: Ouais il est très long.

Y: Parce que s'il remontait pas à chaque fois, par exemple s'il restait bloqué là ça aurait été mieux, parce qu'on se perd un peu, parce que quand je regarde le menu au début j'étais habitué à ce qu'il bouge pas. Alors du coup il fallait, je savais que vraiment j'étais perdu, j'ai cliqué dans le vide, j'ai cliqué sur une partie, je me suis mélangé, il a fallu que je redescende en bas quoi. C'est vrai que j'ai trouvé que c'était... ça c'est dommage. Du coup je me suis resservi des flèches mais les flèches c'est pareil l'inconvénient c'est qu'on se perd entre les différentes parties. Maintenant moins parce qu'on, c'est des moments, c'est plus identifiés. Ça concerne plus les parties mais c'est vrai qu'au début c'est... plus problématique. Enfin pour moi j'ai trouvé ça.

C: D'accord.

Y: Je m'assurais, j'ai compris le fonctionnement du site donc je m'assurais que chaque moment la leçon était illustrée par une vidéo, parce que c'est vrai que j'étais que c'était parlant euh... après euh... voilà ce que je dis c'est que le site je l'aie pas regardé en entier parce que je trouve que c'est, c'est trop long. Alors c'est trop long, d'un côté c'est bien et c'est pas bien parce que c'est trop long parce que c'est vrai que c'est, on se dit pfff y a tout ça à faire et tout. Donc on va pas le regarder, par contre une fois qu'on a tout cerné c'est vrai qu'après... et comme c'est long on sait que même avec ce site on a tout ce qu'il faut, si on a ce site on a pas besoin d'aller chercher des informations ailleurs. Et donc ça c'est bien. Après c'est vrai que c'est... ça décourage un peu de voir que... c'est long, parce qu'on se dit y a tout ça à apprendre, c'est tout, mais au final on a tout ce qu'il faut donc c'est vrai que c'est... c'est bien.

C: Mais... et du coup là tu vois donc... tu tu continues à dérouler, là tu passes sur le vestiaire je crois euh... sur le temps des vestiaires. Donc en fait maintenant t'es vraiment dans cette logique là où t'essayes de survoler les différents, les différents onglets?

Y: Voilà, je me suis assuré que les informations étaient fiables, qu'il y avait des informations. Et je sais que maintenant quand je vois qu'il y a une vidéo, quand je sais qu'il y a du texte au-dessus, je sais ce que c'est à peu près.

C: D'accord.

Y: Je sais de quoi ça va parler, comment ça va en parler du coup je passe. Après c'est vrai que ce site pour tout vraiment je pense pour tout cerner il faut y aller en plus d'une fois je pense. Mais c'est bien parce qu'il y a du contenu au moins c'est rare, même ça existe pas d'avoir autant de contenus en...

C: Et donc tu vois juste sur cette page, là tu passes vite... euh... c'est pareil tu fois t'as des éléments, par exemple ici t'as marqué BO, t'as un lien. C'est des choses que t'as remarqué à ce moment-là ou... ?

Y: Quand j'ai navigué?

C: Ouais.

Y: Euh non j'ai pas du tout regardé, j'ai juste regardé la, la, sur une masse de texte une vidéo, une masse de texte une vidéo, c'est bon je passe, après c'est... ça je l'avais remarqué euh au tout début du texte, j'ai vu qu'il y avait des auteurs, qu'il y avait des, des... des trucs, des références institutionnelles, des mots comme conception, des choses comme ça et tout donc euh ça je l'avais remarqué, maintenant là je cherche plus du tout à, je cherche plus du tout à regarder, à lire, parce vraiment quantitatif, c'est plus qualitatif là ce que je fais en fait.

(vidéo)

Y: Donc là maintenant je lis que les onglets maintenant, c'est un peu pareil je vois... parce que là c'est vrai que je commence à en avoir marre, je commence à en avoir marre de...

C: Ouais c'est long.

Y: Donc je regarde juste les onglets. Si y a un truc qui m'intéresse je vais cliquer dessus mais... là en plus je soupire mais là... ça va devenir vraiment long.

(vidéo)

Y: Mais bon j'ai vu que ce site était fiable, j'ai vu ce qu'il y avait dedans, du coup...

C: Et donc quand tu regardes les, tous les, tous les onglets là, tu regardes toutes les sous-parties, là par exemple tu vois t'as cliqué sur celle-là, le bilan de situation, synthèse expliquée, faire participer, se projeter euh... t'as cliqué sur celle-là par hasard ou c'est que... ?

Y: Non c'est parce que en fait j'ai cliqué dessus parce que euh... c'est un moment de la leçon que, qui me tient à cœur parce que c'est un moment où j'ai du mal parce que je sais pas trop quoi dire aux élèves à ce moment-là. Et donc euh... j'étais dessus pour essayer de voir si y avait une vidéo, si y avait un truc vraiment pour voir un enseignant qui dise qu'est-ce qu'il faut dire à ce moment-là.

C: Ouais.

Y: Donc j'ai pas vu de vidéo, par contre j'ai vu qu'il y a différents points donc euh... en fait c'est pour me rassurer je dis ah c'est si y avait des informations là-dessus se serait vraiment bien, ça m'intéresserait vraiment. Et donc je vois qu'il y a pas de vidéo mais je vois qu'il y a quand même des éléments, donc je dis bon c'est bon y a du contenu, du coup ça me rassure et je vais passer à autre chose.

C: C'est déjà trouver en gros des points d'appuis. Pour... quand t'en aura besoin?

Y: Voilà c'est ça en fait, c'est... ouais c'est tout à fait ça ouais. C'est... je sais que c'est un... c'est un point pas où je suis en difficulté mais c'est un point je pense c'est un point, quand on est à différents moments de la leçon c'est un de moments qui me reste encore plus à approfondir personnellement et du coup je tiens vraiment à voir si y a des, y a du contenu pour moi quoi.

C: D'accord.

Y: Après c'est juste ça. Parce qu'il y a des choses comme par exemple faire l'appel des choses comme ça et tout ça... je vais pas dire que je maîtrise, parce que je maîtriserai jamais assez, c'est un truc que je sais faire. Par contre le bilan c'est encore un truc où j'ai encore des petites difficultés. Du coup je voulais vraiment voir si y avait du contenu ou pas.

(vidéo)

Y: Donc là je crois que je me suis peut être un peu mélangé.

(vidéo)

Y: Ouais donc là ça, il est remonté le menu parce que je suis repartie au niveau du matériel.

C: Parce qu'en fait il faut le faire descendre avant de...

Y: Ouais ça c'est vrai que c'est dommage qu'il remonte à chaque fois, s'il pouvait pas remonter à chaque fois ça serait mieux je pense. Bon c'est arrivé qu'une fois que je me perde comme ça mais c'est vrai que c'était...

(vidéo)

C: Par exemple là t'es pas descendu jusqu'au bas de la page. T'as fais défilé plusieurs vidéos et t'es passé très vite, c'est que... bon voilà y avait trop?

Y: J'ai pas trop fait attention.

(vidéo)

C: c'est sur celle-ci où tu fais défiler. Et bon tu descends pas jusqu'au bout.

Y: Ouais parce que je vois qu'il y a déjà trois vidéos donc je me dis bon y a du contenu donc euh... ça suffit pour moi. Voilà je m'assure maintenant que chaque, que chaque moment de la leçon a vraiment du contenu, que c'est riche en contenu quoi.

(vidéo)

C: Tu hoches les yeux là. C'est que t'as... ?

Y: Ouais parce qu'en fait c'est le moment des transitions et moi je m'attends pas à ce qu'il y ait beaucoup de choses et quand je vois qu'il y a tout ça ça m'étonne de....

C: Qu'il y ait autant de contenu?

Y: Qu'il y ait autant de contenu sur un tout petit moment où pour moi c'est juste rappeler les élèves qui viennent là et pour l'instant je gratte mes fiches, je fais autre chose, donc c'est vrai que ça m'a vraiment étonné de... voir tout ça et même j'ai envie de dire: putain y a encore tout ça à voir.

C: Parce que c'est un moment qui pour toi était pas... ? Est pas aussi important que les autres?

Y: Euh c'est un moment qui est vraiment court et pas qui est pas important, c'est important les transitions mais... c'est un moment où y a pas grand chose à faire pour moi en fait. Et après là en fait pourquoi je suis dépité, parce que ce site est tellement bien pour moi niveau contenu que je me dis, c'est comme si pour moi c'était un cours à apprendre et je me dis: ah, y a encore tout ça à apprendre! Pfff, je vais pas m'en sortir. Parce que moi, c'est vraiment la vérité, c'est un truc super bien et donc faut que j'apprenne tout ça pour être un bon prof quoi.

C: C'est le fait que... y ait beaucoup de choses à maîtriser ou c'est le fait que... bah en même temps c'est un moment que t'avais pas envisagé, que t'avais pas forcément...

Y: Bah d'un côté je me dis ouaha t'as tout ça à faire donc d'un côté j'ai l'impression que c'est très important, même peut être plus important que d'autres moments qui pour moi étaient moins important donc ça bouleverse mon échelle des différents moments et d'un côté je me dis bon y a tout ça donc moi j'accorde une importance, donc c'est pas bon ce que je fais du tout. Et voilà je, je me dis que finalement j'ai, parce que pour moi le site vu que... en plus comme je connais les personnes qui l'ont fait je sais que c'est... y a du contenu, c'est vraiment, c'est bien, donc je me dis que c'est un peu à côté de la plaque quoi ce que je fais, parce que pour moi, pas à côté de la plaque mais, comment dire? Les transitions pour moi c'est important mais j'y accorde peut être moins d'importance que... tout ce qui est... appel, explication des consignes, alors que là vu que y a peut être plus de contenu, que dans les... que dans l'explication des consignes par exemple, je me dis ouhaha y a tout ça encore à voir. C'est des aspects que je connais pas quoi.

C: C'est un moment qui...

Y: Pour moi qui est pas plus signifiant que ça et en fait j'ai l'impression que c'est très signifiant quoi.

C: D'accord.

(vidéo)

Y: Donc le rangement je sais ce que sais donc euh...

(vidéo)

Y: Et donc là c'est vrai que par contre... bon je sais ce que c'est comme je l'aie fais la dernière fois mais sinon questionnaire je sais pas, j'ai l'impression que c'est encore... j'ai l'impression que ça faisait encore partie du moment de la leçon quoi.

C: D'accord, d'accord.

Y: Donc euh...

C: Pourtant ouais on a mis ici votre avis nous intéresse pour améliorer.

Y: Mais c'est vrai que quand on voit le menu on s'attend à ce que se soit encore...

C: Un moment...

Y: Pas un moment un de la leçon mais...

C: Un onglet à part entière.

Y: On s'attend à ce que se soit encore des informations pour nous et pas des informations à donner en fait.

C: D'accord.

Y: Après c'est pas plus gênant que ça mais... mais c'est vrai qu'on pense que c'est encore autre chose mais bon après c'est... ouais c'est rare d'avoir un site où on voit "votre avis nous intéresse". C'est vraiment, c'est rare de voir ça, c'est vrai que je suis surpris de voir, à part dans les forums, les choses comme ça, c'est vrai que c'est rare de voir un site qui demande ce qu'on en pense quoi.

C: Là le but il est d'essayer d'articuler le site à la pratique et aux attentes relatives au site. Donc euh c'est pour ça qu'il est... qu'il est construit comme ça quoi.

(vidéo)

Y: Maintenant comme j'ai vu ce que c'est maintenant je dirais, même je me demande si la prochaine fois je regarderai en entier, c'est pas sûr, peut être que j'irai peut être... je sais ce que c'est, je sais que ce qui m'intéresse c'est vraiment depuis la fin du menu quoi, c'est le moment de la leçon qui m'intéresse donc je sais que maintenant si j'ai envie de me poser des questions j'irai peut être juste voir l'appel, que juste voir le matériel mais je pense pas, honnêtement vu qu'il me reste de moins en moins de temps pour euh... pour bosser le concours je pense que j'irai peut être plutôt plus par euh... par euh... comment dire? J'irai plus souvent mais en passant moins de temps.

C: Sur des moments particuliers ou des choses particulières?

Y: Voilà, peut être j'irai, comment dire? Trois fois par semaines, au lieu d'y aller un jour trois heures dans un jour et tout regarder.

C: Ouais ouais d'accord, plus pour répondre à des points particuliers ou...

Y: Ouais.

C: D'accord.

Y: Parce que c'est vrai que ça fait... quand y a beaucoup de contenu c'est vrai que ça fait.. là je me dis s'il faut que je regarde tout, que je vois tout le site j'en aie pour une demie journée quoi donc euh... c'est vrai que quand on est assez pris euh... mais bon ce qui est bien justement c'est que pour trouver les informations c'est vrai que ça va très vite. Je sais que je veux regarder le rangement du matériel je sais que j'ai juste à cliquer là, tac et donc...

C: C'est le fait que se soit organisé par...

Y: Ouais, non pas que ça, mais c'est le fait que ça soit pas organisé sur la même page, par exemple si y avait tout sur la même page, que le document fait cent et quelques pages c'est vrai que c'est moins...

C: C'est le fait d'avoir le bandeau déroulant là sur la gauche?

Y: Ouais c'est vrai que c'est plus emballant, c'est plus attrayant que de... que de devoir dire y a tout ça pfff. Là on voit que ça, y a trois parties en-dessous, bon je sais qu'aujourd'hui j'ai trois sous parties à regarder, j'ai pas par exemple la page tant à la page tant, c'est plus sympa je trouve, c'est plus attrayant euh... après le... peut être au niveau de la... on a du mal à voir peut être au niveau de la... de la page de présentation que c'est propre à l'EPS, au début même moi j'y suis retourné une fois chez moi, je sais, dessus et j'ai du mal à savoir que c'était ce site-là.

C: Pourtant on l'a là.

Y: Mais j'attendais à voir Clermont-Ferrand ou à voir...

C: Ouais.

Y: Ou a voir, c'est vrai que je m'attendais, c'est vrai que ce qui rassure c'est directement de voir les auteurs, donc on sait que c'est... ce site-là mais c'est vrai que peut être, je sais pas, y écrit intervention d'EPS donc ouais, après peut être en plus gros, j'aurais peut être mis (inaudible) (1:38:18.1) parce que pour moi, ce que je regarde directement c'est ça. Je regarde directement. Je vois directement ça en fait. Ça me parle pas trop, j'en avais plus une image d'entrée, par exemple première page du site une image avec un collègue, avec des élèves dans la cour des choses comme ça, qui parlent vraiment, c'est comme vraiment la première image, bon c'est normal que ça soit (inaudible) (1:38:36.7) quelque chose comme ça et tout.

C: L'intervention.

Y: Mais peut être que, je sais plus ce qu'il y avait comme image, mais peut être si y avait plus grosse d'un enseignant à côté...

C: Ça mettrait plus dans le contexte.

Y: Ouais, c'est vrai qu'au début on a l'impression qu'on est pas dans le contexte de l'EPS.

C: D'accord. Ok. Ça marche. Merci.

Séquence enseignant chevronné

1) Commentez cette vidéo d'une leçon d'EPS

Ce que je vois :

Situation de gymnastique (5^{ème})

Enseignant proche des élèves (au milieu des élèves)

On est sur des séquences d'explication des consignes, de démonstration (à la barre fixe, un plint et devant des tapis). Il donne des consignes d'exécutions et de sécurité.

Il recadre les élèves par rapport à leur positionnement et leurs bavardages.

L'enseignant utilise les élèves pour démontrer.

Il pose des questions quand aux règles de sécurité et interagit avec les élèves

Ce que j'interprète :

Il interagit avec les élèves pour leur faire comprendre et assimiler les règles de sécurité. Il parle fort et près d'eux pour les mobiliser.

2) Expliquer ce que cela vous apporte de voir cet extrait et notamment ce que ça évoque sur vous par rapport à votre propre pratique d'enseignement par rapport au stage

Cet extrait est intéressant pour voir comment un enseignant chevronné

Se place par rapport à ses élèves (très près selon moi peut-être dans le but de les impliquer au maximum)

Parle à la classe (Le discours est simple et précis, va directement au but)

L'intonation (il parle fort et de manière vive surement pour interpeller les élève et pour les motiver)

Comment il gère un comportement déviant

Question à se poser :

Pertinence de la situation par rapport aux programmes, aux possibilités des élèves.

Analyse de la vidéo de Jordan en groupe :

Jordan : 2^{ème} consigne sur échauffement (variante de consignes *données* au préalable)

Qu'est-ce qu'un spin ? (lift accéléré)

Quel est le moment de la leçon ? (Quel est la séquence ?)

Variantes différentes à chaque groupe ? (Oui groupe de niveau, 3 table gr 1, 3 table gr 2, 2 table gr 3)

Commence par demander aux élèves des tables 1/2/3 de venir puis de ne pas se focaliser sur la caméra. Explique les nouvelles consignes (variantes de l'exercice déjà mis en place (répétition 2 fois) +gestes pour appuyer sa parole + différence de rythme dans la voie. Demande si tout le monde a compris, et si tout le monde sait ce qu'est le spin avant de leur expliquer ce que c'est. Il fait reprendre l'activité au 1^{er} groupe de personne auquel il a expliqué puis va voir une des tables pour vérifier qu'ils aient bien intégrés les nouvelles consignes. Ensuite il se déplace vers le 2^{ème} groupe de niveau puis donne les variables de l'exercice propre à ce niveau de jeu, répète plusieurs fois les consignes avant de renvoyer les élèves sur la table pour qu'ils se remettent en activité. Enfin il va s'adresser au 3^{ème} groupe de niveau pour leur donner une nouvelle consigne. Consigne simple donc pas de regroupement des élèves ni répétition consigne (gain de temps) Remarque quelque chose qui le dérange dans la disposition des élèves et demande au professeur référent si c'est normal. Le professeur renvoie un élève à sa place.

++ : « Enseigner c'est répéter » (Levasseur ?). Ça permet de faire passer rapidement des consignes de manières claires et concises.

Il associe des gestes à sa paroles et module sa voie, ça permet de prendre l'attention des élèves plus facilement.

Compétences professionnelles (savoir-faire) en jeu + conseils pour améliorer

Conseils de Mme G : organisation spatial/joueur/etc ici c'est plus pour organiser/lancer l'activité d'apprentissage de la classe. Qu'est-ce que c'est qu'expliquer les compétences d'une tâche ? (savoir expliquer un ex a une classe ?) Différentes façons d'expliquer un exercice aux élèves (groupe/rassemblement/..) Choix du contenu d'enseignement expliqué ? Quel est le contenu d'enseignement qu'on veut qu'ils apprennent ? (manque de réponse ici) habilité motrice ? Sportive ? Capacité ?

Utilisation optimal de l'espace et faire utiliser aux élèves de manières plus efficace leur espace ?

Différenciation du travail/aux groupes de niveaux ? pq ? Quel est la compétence la ?

DU point de vue de la mise en activité des élèves, quel est celle de jordan ?

Organisation de l'espace pour faciliter la dispensions des consignes/groupes de niveaux :

Ça lui permet de pouvoir différencier plus facilement les consignes, les élèves étant regroupés par zone et par niveaux. Pb de vision globale des élèves. Mais tout le monde le voit

Placement par rapport aux élèves pour pouvoir avoir une vision globale de la classe. Choix d'expliquer les consignes par groupes, consignes différentes. Compétence ? Sait quand il doit réunir tout le monde ou quand il peut faire gagner du temps de pratique motrice aux élèves. Ici il a compris que de procéder de cette manière permet

de maximiser la pratique des élèves et de les laisser dans l'activité Pb : vois pas toute la classe.

Savoir choisir des contenus d'enseignement spécifique à l'activité/compétences des élèves. Ici on ne comprend pas vraiment sur quoi portent les contenus d'enseignements que souhaitent transmettre Jordan. Manque explication sur le contenu ? Formuler les contenus, expliciter les gestes. Comprendre ce qui faut faire pour apprendre et pq on apprend.

Manière de s'adresser aux élèves et de les intéresser Grâce à sa voix/gestes/.. Ici il le fait.

Mettre les élèves en activité / augmenter temps de pratique. Ici Jordan se sert de la différenciation des groupes et de l'espace qu'il a aménagé pour maximiser la pratique. Consignes claires simples / répétés 2 fois + demande si tout le monde a compris : Permits de ne pas perdre de temps.

A construire/consolider : Explication des contenus d'enseignements

Questions posées par Mme G :

Quel usage fait-on des programmes pour concevoir des situations d'apprentissages ?

Visée éducative des situations, savoir expliquer/justifier.

Positionnement par rapport aux élèves, voir tout le monde tout le monde voit. Ajuster sa présence face aux élèves, savoir s'effacer.

Perso : Pars des compétences spé aux activités/programmes nationaux/niveaux des élèves.

Remplir fiche en direct live pendant la séance pendant le stage.

