



UNIVERSITE CATHOLIQUE DE LOUVAIN

Faculté des Sciences de la Motricité

IACCHOS - GIRSEF – EDPM

**GÉRER UN INCIDENT CRITIQUE ORGANISATIONNEL
EN ÉDUCATION PHYSIQUE :
RÉGULATION ÉMOTIONNELLE D'ENSEIGNANTS-STAGIAIRES
ET ACCOMPAGNEMENT PAR LEURS MAÎTRES DE STAGE**

François VANDERCLEYEN

Thèse présentée publiquement en vue de l'obtention du grade de
Docteur en Sciences de la Motricité

Membres du jury

Pierre Boudreau (Université d'Ottawa, Canada)
Etienne Bourgeois (Université de Genève, Suisse)
Ghislain Carlier (Université catholique de Louvain, co-promoteur)
Marc Crommelinck (Université catholique de Louvain, président)
Cécile Delens (Université catholique de Louvain, co-promoteur)
Mariane Frenay (Université catholique de Louvain, Belgique)
Luc Ria (IUFM de Clermont-Ferrand, France)

Louvain-la-Neuve, Juin 2010

REMERCIEMENTS

« *Pour arriver à destination, il importe d'être attentif au chemin ;
Non seulement parce qu'il y mènera, mais aussi parce qu'il enrichit
à mesure d'être parcouru.* » (Paulo Coelho, *Le Pèlerin de Compostelle*)

« *Quand tu arrives au sommet, continue à grimper...* »
(Proverbe tibétain)

A l'image d'un trekking dans les montagnes du Ladakh, j'ai vécu cette thèse de doctorat comme une aventure riche en émotions, parsemée de nombreux cols, perçue comme autant de défis à relever. Trouver le chemin le plus adéquat pour les franchir compte parmi les challenges les plus redoutables. D'emblée, le parcours s'est avéré ardu, présentant des passages parfois escarpés, souvent tortueux, des pentes abruptes nécessitant de nombreux tours, demi-tours, allers-retours...



Il a fallu continuellement s'adapter, composer entre les plans et la réalité du terrain, tantôt en évitant, tantôt en affrontant les passages les plus difficiles, sans se laisser déboussoler... S'il le paraît beaucoup moins après coup, le chemin me sembla long. Ténacité et persévérance ont été nécessaires pour garder le cap, pour tenir l'épreuve sur toute sa longueur... Aussitôt franchi, se dressait déjà un autre sommet sur la route, ouvrant sur de nouveaux paysages, d'autres perspectives ! Des bas, des hauts... de plateaux en pics d'altitude ! Plongé dans le doute et les hésitations – la peur de se perdre ? –, la piste était là, au détour du virage, menant à la cime avec satisfaction et non sans fierté.

De la contemplation, à l'action ! Tel un enchaînement de cols à escalader : un pas devant l'autre, ne pas se retourner, gérer la montée en produisant l'effort juste, avec courage et sans excès, pour ne pas s'essouffler trop vite; arriver en haut, reprendre son souffle avant l'ascension suivante, savourer l'effort accompli, celui de s'être dépassé, respirer l'air pur, regarder en arrière, profiter du paysage, se ressourcer, avant d'assurer son pas dans la descente, sur les crêtes parfois vertigineuses, garder l'équilibre, sans se précipiter pour ne pas s'effondrer. Alternance de rythme de croisière et de raidillons, d'endurance et de résistance, de filières longues et courtes, de sérénité et d'émotions fortes...

Partir à l'aventure, c'est aussi prendre des risques, oser emprunter certains sentiers sans nécessairement savoir où ils mènent. Franchir chacun de ces sommets constitua pour moi autant de challenges, à la fois éprouvants et stimulants. Certains plus accessibles que d'autres, tous m'ont paru valoir le détour. L'étrange complexité de ce parcours participe évidemment à tout l'attrait de cette grande aventure.

Une aventure aussi – et surtout – à dimension humaine ! Cette randonnée itinérante fut l'occasion de rencontres insoupçonnées, toutes plus enrichissantes les unes que les autres, que ce soit lors d'un bivouac improvisé, d'un refuge chez l'habitant ou de plus grands rassemblements de diverses communautés ! Autant de gens uniques avec qui j'ai pu confronter mes points de vue, partager mon expérience et m'enrichir de la leur, échanger nos sacs à dos remplis de convictions, d'envie et d'espoirs... Toutes ces rencontres m'ont aidé à construire ma voie. Impossible de trouver seul son chemin en terre inconnue ! Impossible de faire face à une telle montagne de complexité sans l'aide de compagnons de randonnée sur qui compter !

Si certains m'ont accompagné un bout de chemin, d'autres m'ont guidé, orienté, questionné, encouragé, soutenu d'un bout à l'autre. Je souhaite remercier ici tous ceux qui ont croisé ma route, de près ou de loin, en haut ou en bas de la colline...

Parmi tous ces compagnons de grande randonnée qui m'ont permis de me dépasser, je remercie tout d'abord mes deux « guides » :

- Cécile Delens, pour la pertinence de ses conseils – toujours constructifs, jamais prescriptifs ! – qui m'ont souvent permis de sortir de l'ornière. J'ai apprécié cette ligne de conduite : « suggérer sans imposer ». Merci de m'avoir appris à cultiver la rigueur et l'exigence envers soi-même, qualités indispensables pour mener à bien ce travail doctoral. Merci pour les encouragements et le soutien qui m'ont aidé à garder le cap. Merci aussi pour l'écoute attentive et proactive, tant dans les montées que dans les descentes.
- Ghislain Carlier, pour sa confiance. Merci d'avoir cru en moi jusqu'au bout. Merci aussi de m'avoir stimulé à toujours donner le meilleur de moi-même. Toujours présent, malgré un emploi du temps surchargé, j'ai apprécié également l'importante disponibilité. Merci pour les nombreux conseils avisés divulgués à chaque occasion. Merci pour les discussions « débats » en tous genres, de la/les didactique(s) de l'éducation physique à l'éthique de Comte-Sponville, en passant par l'esthétisme des Grecs ou encore « l'a santé » du sport de haut niveau. Merci enfin de m'avoir enseigné la culture de l'excellence ainsi que celle de l'humanisme, chères à l'EDPM. Je m'efforcerai d'en faire bon usage.

Un merci tout particulier également à mes « accompagnateurs » :

- Mariane Frenay pour ses avis à la fois éclairants et déterminants, m'invitant à me poser les bonnes questions. Merci aussi pour la bienveillance et l'empathie toujours présentes, à la fois sécurisantes et encourageantes. Merci pour cette « compréhension sans complaisance ».
- Etienne Bourgeois pour la clairvoyance de ses remarques, toujours judicieuses. Merci pour ce regard « méta », critique et non normatif, indispensable pour prendre de la hauteur.
- Marc Crommelinck pour avoir été le garant ou le garde-fou du chemin. Merci d'avoir mis les balises nécessaires pour nourrir des débats scientifiques riches, dans un climat toujours positif et bienveillant.

Je remercie vivement mes deux « (rap)porteurs » : Pierre Boudreau et Luc Ria, pour avoir assumé la délicate tâche d'examineur de la thèse. Merci à tous les deux de m'avoir fait l'honneur de votre présence. Merci aussi pour la valorisation de mon travail. En tant qu'experts, leurs travaux ont été pour moi une source d'inspiration indéniable, et ce dès le début de ma recherche. J'en profite pour remercier ici plus particulièrement Pierre Boudreau pour les nombreux échanges scientifiques ainsi que son intérêt porté à mon travail de recherche. Ils furent une source de motivation supplémentaire. Merci de me donner la chance de prolonger cette belle aventure, en terre canadienne...

Cette aventure n'aurait pu se dérouler sans le support de tout un staff, une équipe dévouée, à la fois sérieuse et chaleureuse... Merci à toute l'unité – ou plutôt la commission d'encadrement – « Education par le mouvement » (EDPM) pour tous les services qu'ils m'ont rendus, leurs encouragements et les bons moments passés ensemble, tant de discussion de travail que de convivialité. Mille mercis à Christian, pour sa collaboration « technique » ; à Claude, pour son soutien et son aide « tout terrain » ; à Madeleine, pour sa contribution « informatique » ; à Philippe, pour ses conseils « en tous genres » ; à Valérie pour sa bonne humeur « contagieuse ». Merci aussi à Régine Wilmet pour son fastidieux travail de mise en page. Je remercie également chaleureusement mes « compagnons d'échappée », Benoit et Jean-Philippe, pour leur amitié, ainsi que leur aide et leur coopération du début à la fin de cette aventure.

Arpentant les chemins, j'ai pu me rendre compte que je n'étais pas le seul à « braver » les difficultés. Merci aux jeunes (et aux moins jeunes) collègues chercheurs, membres de la cellule « dispositif, apprentissage et motivation » du GIRSEF (Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation) pour leurs marques de soutien.

Je souhaite remercier tout particulièrement les acteurs principaux de cette thèse, ceux qui m'ont accompagné physiquement et cognitivement tout au long de cette aventure : les enseignants-stagiaires ainsi que leurs maîtres de stage, pour avoir accepté de participer activement à cette recherche, et d'avoir ainsi contribué à approfondir les connaissances de l'éducation physique, et plus largement des sciences de l'éducation et de la formation.

Que l'ensemble de mes collègues « randonneurs » de la Faculté des Sciences de la Motricité soient ici également remerciés, et particulièrement notre Doyen, le Professeur Thierry Zintz, pour les nombreuses marques de soutien témoignées.

Un immense merci à tous mes proches, famille et amis, qui ont vécu (subi ?) cette grande aventure parfois de très près. Merci à mes frères et sœurs, beaux-parents, beaux-frères et belles-sœurs pour vos nombreux encouragements et votre soutien indéfectible. Un merci tout particulier à mes parents pour les valeurs qu'ils m'ont transmises.

Je ne remercierais jamais assez « ma compagne de randonnée préférée », ma chère et tendre épouse Valentine, pour sa présence, sa patience et sa compréhension. Menée à rude épreuve, elle a fait preuve d'un amour incommensurable. Que le chemin me semble facile et agréable avec toi !

Merci enfin à Timéo, source inépuisable d'énergie. Ses sourires furent autant de rayons de soleil qui ont illuminé cette grande aventure.

RESUME

A partir du scénario anticipé de la séance en préparation, comment s'adapter à la situation de classe ? Si cette question fondamentale fait partie des préoccupations majeures des enseignants, du débutant au plus expérimenté, elle concerne plus particulièrement encore les enseignants-stagiaires. « *Plongés dans une situation nouvelle, les stagiaires doivent apprendre à s'adapter à des imprévus omniprésents, qui ont tendance à fortement les déstabiliser* » (Perrenoud, 1996, p.17). Ce décalage entre la situation attendue et la situation perçue s'accompagne d'émotions plus ou moins intenses, allant de la contrariété à la frustration en passant par l'anxiété.

Une des caractéristiques du métier d'enseignant en éducation physique est notamment d'organiser des groupes et de mettre en place des dispositifs matériels dans un espace vaste, non conventionnel en enseignement. Cette spécificité est propice à l'émergence d'« incidents critiques organisationnels ».

Le postulat de départ de la présente thèse de doctorat est de considérer ce type d'incidents comme une source potentielle d'émotions pour les stagiaires, vécus comme des « épisodes émotionnels ». L'objectif du travail est double : d'une part, comprendre les stratégies de régulation des émotions (*coping*) mises en place par les stagiaires lorsqu'ils sont confrontés à un incident critique organisationnel ; et d'autre part, comprendre le rôle du maître de stage dans l'accompagnement de ce vécu émotionnel.

La première partie, dite théorique, débute par une revue de la littérature contribuant à définir le concept d'organisation en éducation physique, et plus particulièrement la notion d'« incident critique organisationnel ». Elle se poursuit par la présentation de deux modèles théoriques principaux, mobilisés pour définir la nature des catégories d'observation et du traitement des données nécessaires à la description et à la compréhension des processus pré-cités : d'un côté, le modèle transactionnel des émotions (Lazarus, 1991) ; d'un autre côté, la typologie des « styles de supervision » (Brûlé, 1983).

Le premier présente la force de s'inscrire dans le courant de l'*appraisal theory* (ou théorie de l'évaluation cognitive des émotions), une approche intégrant les variables contextuelles, cognitives, motivationnelles et émotionnelles. Le second, présente l'avantage d'être une approche intégrée de la supervision, distinguant deux grands styles indépendants : le style « directif » et le style « expérientiel ». Un style intermédiaire, dit « démocratique », se situe entre les deux. Ces styles ne sont pas mutuellement exclusifs, mais peuvent très bien coexister. La combinaison particulière de ces trois styles constitue le « profil d'accompagnement » du maître de stage.

La partie empirique présente la problématique de la recherche, définissant les deux questions de recherche ainsi que les hypothèses respectives. Le cadre méthodologique est ensuite décrit. Un protocole en trois phases a été mis en place pour recueillir les données. La méthodologie est basée sur une analyse qualitative de contenu, de type catégorielle. Quatre couples « maître de stage –stagiaire » ont été observés, filmés et questionnés au cours d'une séance d'éducation physique scolaire, dans le contexte de l'enseignement secondaire supérieur en Communauté française de Belgique.

Les résultats sont structurés en deux volets distincts, l'un relatif à l'étude des cas « stagiaire », l'autre relatif aux cas « maître de stage ». Le premier met notamment en évidence plusieurs invariants contribuant à la compréhension du processus de régulation émotionnelle de stagiaires interrogés : le degré de hiérarchisation des buts, l'anticipation des émotions comme vecteur motivationnel, le rôle déterminant du sentiment d'efficacité personnelle, le caractère hautement contextualisé des stratégies de *coping*, le développement d'une identité professionnelle en tension. Le second volet montre que les maîtres de stage interrogés prennent en compte les émotions vécues par les stagiaires à partir d'un profil propre à chacun. Ce vécu est peu abordé de manière explicite, mais plutôt par « référence indirecte ».

Finalement, la présente recherche démontre qu'il n'y a, ni de stratégie de *coping* idéale pour les stagiaires, ni de profil d'accompagnement idéal pour les maîtres de stage ; il y aurait plutôt des profils adaptés et personnalisés, en fonction du niveau de développement professionnel du stagiaire

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	3
RESUME	9
INTRODUCTION	19
PARTIE THÉORIQUE	27
CHAPITRE 1. L'ORGANISATION EN ÉDUCATION PHYSIQUE	29
1. Introduction	30
2. L'organisation, une variable transdisciplinaire en enseignement	32
3. L'organisation, singularité de l'éducation physique	37
4. Synthèse théorique à propos de l'organisation	39
4.1. Approche écologique	39
4.2. Approche cognitive	43
4.3. Approche de l'action située	49
4.4. Approche anthropologique et ethnographique	60
4.5. Approche didactique	65
5. Définition de l'organisation en éducation physique	70
5.1. L'organisation : un quadruple composant	71
5.2. L'organisation : trois temps forts	76
6. De l'organisation à la « ré-organisation »	77
6.1. « Ré-organiser », une activité décisionnelle	78
6.2. « Ré-organiser », une improvisation structurée	84
6.3. « Ré-organiser », une régulation de l'action	85

7.	La « ré-organisation » : une difficulté récurrente rencontrée par les enseignants-stagiaires en éducation physique	86
7.1.	La « réorganisation » : une préoccupation majeure des enseignants-stagiaires	88
7.2.	La « réorganisation » : une source potentielle d'émotions	89
8.	Définition d'un « incident critique organisationnel » en EP	90
9.	Conclusion	92
 CHAPITRE 2. DE LA RÉFLEXION EN ACTION À LA RÉGULATION DES ÉMOTIONS		 99
1.	Introduction	100
2.	Réflexion en action et réflexivité : clarification conceptuelle	101
3.	La théorie de l'autorégulation	104
3.1.	Définition	104
3.2.	Les quatre stratégies d'autorégulation	105
3.3.	Le modèle métacognitif de la réflexion en action de l'enseignant (Mc Alpine & coll., 1999)	106
3.4.	Intérêts et limites du modèle de Mc Alpine et coll. (1999)	111
4.	<i>Appraisal theory</i> ou théorie de l'évaluation cognitive des émotions	113
4.1.	Les émotions, d'un épiphénomène à un processus central	113
4.2.	Le concept d'appraisal : origine, définition et fonction	117
4.3.	Le modèle « transactionnel » des émotions (Lazarus, 1991)	121
5.	Impact de l'<i>appraisal theory</i> dans la recherche en éducation et en formation	138
5.1.	Apports des travaux de Pekrun et coll. (2002)	140
5.2.	Rôle des émotions chez les enseignants débutants	142
6.	Conclusion	146

CHAPITRE 3. ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS-STAGIAIRES EN ÉDUCATION PHYSIQUE : RÔLES DES MAÎTRES DE STAGE	153
1. Introduction	154
2. L'accompagnement, un concept polysémique	154
2.1. Définition de l'accompagnement en formation initiale des enseignants	155
2.2. Accompagnement et supervision : synonymes ?	159
3. Synthèse théorique de cinq approches de la supervision	161
3.1. L'approche « classique » : principe de directivité	161
3.2. L'approche « clinique » : principe d'efficacité	164
3.3. L'approche de « supervision-conseil » : principe de non-directivité	169
3.4. L'approche de « l'autosupervision » : principe d'autonomie	172
3.5. L'approche du « compagnonnage réflexif » : principe de réflexivité	178
4. Typologie des « styles de supervision » de Brûlé (1983) : une approche intégrée	183
4.1. Considérations théoriques	183
4.2. Définition des styles de supervision	184
4.3. Expérimentation de l'outil par Brûlé (1983)	185
4.4. Structure finale : deux styles indépendants, non exclusifs	187
4.5. Définition des comportements de supervision	188
4.6. Intérêts, limites et adaptations du modèle de Brûlé (1983)	190
5. Conclusion	193

PARTIE EMPIRIQUE	199
CHAPITRE 4. PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE : QUESTIONS ET HYPOTHÈSES	201
1. Introduction	202
2. Objectifs de la recherche	203
3. Questions et hypothèses de recherche	204
CHAPITRE 5. CADRE MÉTHODOLOGIQUE : PROTOCOLE ET ANALYSE QUALITATIVE DE CONTENU	207
1. Introduction	208
2. Description du protocole	208
2.1. Sélection des participants	209
2.2. Un recueil de données en trois phases	210
3. Analyse qualitative de contenu	217
3.1. Transcription	218
3.2. Analyse de type catégorielle en trois étapes : principes généraux	218
3.3. Procédure spécifique pour l'analyse du verbatim « stagiaire »	222
3.4. Procédure spécifique pour l'analyse du verbatim « maître de stage »	229
CHAPITRE 6. RÉGULATION EMOTIONNELLE D'ENSEIGNANTS-STAGIAIRES : QUATRE ÉTUDES DE CAS	239
A) Première étude de cas : « Jean », stagiaire centré sur l'émotion	242
1. Mise en contexte	242
2. Incident 1.1 : « l'installation du matériel »	243
2.1. Représentations <i>a priori</i> de Jean	243
2.2. Faits observés (de 4'45" à 7'05")	244
2.3. Analyse de la dynamique de régulation émotionnelle de Jean pour l'incident 1.1	245

3.	Incident 1.2 : « l'organisation en ateliers »	252
3.1.	Représentations <i>a priori</i> de Jean	252
3.2.	Faits observés (de 23'45" à 26'20")	254
3.3.	Analyse de la dynamique de régulation émotionnelle de Jean pour l'incident 1.2	256
4.	Dynamique globale de régulation émotionnelle de Jean	269
B) Deuxième étude de cas : « Paul », stagiaire centré sur la situation		271
1.	Mise en contexte	271
2.	Incident 2.1 : « la prise de présence »	272
2.1.	Représentations <i>a priori</i> de Paul	272
2.2.	Faits observés (de 5" à 1'40")	273
2.3.	Analyse de la dynamique de régulation émotionnelle de Paul pour l'incident 2.1	274
3.	Incident 2.2 : « la démonstration-professeur »	277
3.1.	Représentations <i>a priori</i> de Paul	277
3.2.	Faits observés (de 7'45" à 9'05")	278
3.3.	Analyse de la dynamique de gestion émotionnelle de Paul pour l'incident 2.2	279
4.	Dynamique globale de régulation émotionnelle de Paul	281
C) Troisième étude de cas : « Marie », stagiaire tantôt centrée sur l'émotion, tantôt centrée sur la situation		283
1.	Mise en contexte	283
2.	Incident 3.1 : « la course relais »	284
2.1.	Représentations <i>a priori</i> de Marie	284
2.2.	Faits observés (de 9'25" à 11'25")	285
2.3.	Analyse de la dynamique de régulation émotionnelle de Marie pour l'incident 3.1	286
3.	Incident 3.2 : « l'assaut de la citadelle »	289
3.1.	Représentations <i>a priori</i> de Marie	289
3.2.	Faits observés (39'16" → 42'00")	290

3.3.	Analyse de la dynamique de régulation émotionnelle de Marie pour l'incident 3.2	290
4.	Dynamique globale de régulation émotionnelle de Marie	293
D) Quatrième étude de cas : « Léa », stagiaire centrée sur l'émotion ET sur la situation		295
1.	Mise en contexte	295
2.	Incident 1 : « le slalom »	296
2.1.	Représentations <i>a priori</i> de Léa	296
2.2.	Faits observés (16'05" → 18'20")	297
2.3.	Analyse de la dynamique de gestion émotionnelle de Léa pour l'incident 4.1	297
3.	Incident 2 : « l'arrêt 1 temps »	301
3.1.	Représentations <i>a priori</i> de Léa	301
3.2.	Faits observés (27'10" → 29'20")	302
3.3.	Analyse de la dynamique de régulation émotionnelle de Léa pour l'incident 4.2	302
4.	Dynamique globale de régulation émotionnelle de Léa	306
E) Discussion des quatre études de cas « stagiaire »		308
1.	Synthèse des résultats des cas « stagiaire »	308
1.1.	Invariants relevés au travers des quatre études de cas « stagiaire »	308
1.2.	Singularités relevées pour chaque étude de cas « stagiaire »	310
2.	Discussion des résultats à l'aune de la littérature	313
2.1.	La hiérarchisation des buts	313
2.2.	L'anticipation des émotions : frein ou vecteur motivationnel ?	314
2.3.	Rôle déterminant du sentiment d'efficacité personnelle	317
2.4.	Valence plutôt négative de l'expérience subjective des émotions	322
2.5.	Des stratégies de coping contextualisées : importance du contexte d'émergence	324
2.6.	Les conséquences de la régulation émotionnelle : d'une modification des croyances à la construction de connaissances	326
2.7.	Le développement d'une identité professionnelle en tension	328

CHAPITRE 7. PROFIL D'ACCOMPAGNEMENT DES MAÎTRES DE STAGE : QUATRE ÉTUDES DE CAS	335
1. Introduction	336
2. Résultats des quatre études de cas « maître de stage »	337
2.1. Première étude de cas : profil d'accompagnement de « MSJ »	338
2.2. Deuxième étude de cas : profil d'accompagnement de « MSP »	359
2.3. Troisième étude de cas : profil d'accompagnement de « MSM »	378
2.4. Quatrième étude de cas : profil d'accompagnement de « MSL »	397
3. Discussion des cas « maître de stage » à l'aune de la littérature	419
3.1. MSJ, une maître de stage stimulante et sécurisante	419
3.2. MSP, un maître de stage transmissif et prescriptif	424
3.3. MSM, un maître de stage dialoguant et bienveillant	428
3.4. MSL, une maître de stage collègue et confidente	430
4. Conclusions des études de cas « maître de stage »	433
CONCLUSION GÉNÉRALE : synthèses, critiques et perspectives de la recherche	437
1. Introduction	438
2. Synthèse de la recherche	439
2.1. Synthèse de la démarche théorique	439
2.2. Synthèse de la partie empirique	448
3. Discussion sur la méthodologie de la recherche	461
4. Implications pour la formation initiale	464
5. Perspectives de la recherche	465

BIBLIOGRAPHIE	469
LISTE DES TABLEAUX	494
LISTE DES FIGURES	495
ANNEXES	497

INTRODUCTION

« Si tu coinces sur l'organisation pendant la séance, t'es cuit ! Avoir réfléchi à l'organisation avant la séance, c'est vital ! En éducation physique, t'as pas le temps de commencer à réfléchir pour savoir où et comment tu vas placer ton matériel et tes élèves ! Ca ne veut pas dire pour autant que c'est ce que tu as prévu qui va se passer, loin de là ! C'est même très rarement voire jamais le cas ! Le truc c'est de se dire : la ligne de départ est là, on va essayer d'arriver là... Qu'est-ce qu'on met en place pour y arriver ? Quelles sont les balises à placer pour tracer ce chemin-là ? En se disant bien que le chemin effectif ne sera sûrement pas celui qu'on aura choisi, mais que les chemins de traverses seront certainement de bons chemins aussi ! On n'a pas toutes les cartes en main... Nous sommes les architectes, mais ce sont les élèves qui construisent ! C'est pour ça qu'il faut pouvoir s'adapter » (...)

« Pour moi, s'adapter, c'est une forme d'improvisation ! C'est une grande qualité cela, je trouve, mais ce n'est pas donné à tout le monde ! Cela demande de l'expérience, bien sûr, mais pas seulement ! Cela suppose aussi d'être sûr de soi et de pouvoir faire confiance aux élèves... Cela te demande d'être ouvert sur ce qui se passe et de sauter sur chaque occasion qui se présente ! Improviser provoque toujours un certain stress, même à mon âge, une sorte de peur que ça foire... Il faut à chaque fois se faire confiance et se dire que l'idée viendra sur le moment ! Moi je trouve que c'est ce qui donne un côté excitant au métier, et qui fait que chaque séance est unique ! »(...)

« Pour un stagiaire, l'organisation est déjà le premier obstacle... Mais pour moi, en tant que maître de stage, le plus grand défi est d'arriver à apprendre au stagiaire à s'adapter, à lui faire comprendre qu'il peut sortir du canevas qu'il a prévu ! »

(Trois enseignants, maîtres de stage en éducation physique).

Recueillis au cours d'une phase exploratoire concernant la problématique de l'organisation en éducation physique, les propos tenus par ces enseignants, maîtres de stage, condensent à eux seuls toute la thématique de la présente thèse de doctorat. Tout est dit... ou presque ! Ce discours a pour le moins suscité une réflexion majeure, point de départ de notre travail : comment apprend-on à s'adapter en enseignement ?

Qu'ils soient débutants ou expérimentés, les enseignants sont amenés à continuellement s'adapter au contexte de la classe (Durand, 1996 ; Perrenoud, 1996 ; Tardiff & Lessard, 1999). Les enseignants-stagiaires semblent particulièrement affectés par cette contrainte : *« plongés dans une situation*

nouvelle, les stagiaires doivent apprendre à s'adapter à des imprévus omniprésents, qui ont tendance à fortement les déstabiliser » (Perrenoud, 1996, p.17). Cette habileté d'adaptation à toute situation, pour le moins complexe à acquérir, correspond à une des compétences les plus attendues, tant par les maîtres de stage et les instituts de formation, que par l'étudiant lui-même (Hétu et coll., 1999). Annoncé comme une finalité incontournable, cette compétence est pourtant souvent laissée pour compte dans les dispositifs de formation.

Tout programme de formation initiale des enseignants a pour mission le développement de compétences professionnelles (Altet, 1994 ; Altet et coll., 2002 ; Paquay et coll., 1996 ; Perrenoud, 1994 ; 2001). Dans cette optique, le décret du 8 février 2001 – régissant l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) en Communauté Française de Belgique – dresse l'inventaire de celles-ci. Il précise notamment que le futur enseignant doit être capable de *« concevoir des dispositifs d'enseignement, les tester, les évaluer et les réguler »* (chap. II, art. 3, compétence 10). Concernant les contenus de formation (chap. III, art. 7), le texte de loi mentionne que *« les contenus pédagogiques, didactiques et interdisciplinaires sont développés dans le but de former les étudiants à une maîtrise qui les rende aptes à rencontrer les exigences des socles de compétences aux niveaux de leurs futurs élèves et à s'y adapter en permanence »*.

Régulation, adaptation... Le projet de formation exigé par le gouvernement est ambitieux, mais peu explicite. Imposée par les politiques éducatives, cette double compétence – de conception d'une part et de régulation d'autre part – se retrouve au cœur des préoccupations des futurs enseignants. Chaque année, dans le cadre d'un séminaire d'intégration des stages en éducation physique, bon nombre d'étudiants évoquent leur importante difficulté concernant l'organisation des groupes et du matériel dans l'espace-temps de la classe.

Les premiers contacts du futur enseignant avec le terrain sont connus pour constituer ce que Veenman (1984) nomme le « choc de la réalité ». Choc entre la théorie et la pratique, entre le prescrit et le réel, entre le souhaité et le réalisable, entre la préparation et la situation, entre les certitudes et les

doutes... Dans la plupart des cas, ces expériences sont vécues de façon conflictuelle par les enseignants-stagiaires (Brophy & McCaslin, 1992 ; Gold, 1996 ; Huberman, 1989). Ils éprouvent des dilemmes liés au caractère contradictoire de leurs préoccupations en classe (Durand, 1996 ; Tardiff & Lessard, 1999). Parmi ces dilemmes, l'inadéquation entre leur préparation de séance – inspirée notamment par les savoirs savants acquis en formation initiale – et le contexte réel de classe constitue une situation inéluctable majeure rencontrée par les stagiaires. Parvenir à minimiser cet écart, entre la situation attendue et la situation vécue, représente une des principales préoccupations qu'ils rencontrent (Ria et coll., 2001). Les futurs enseignants développent alors des stratégies de « survie » qui passent, notamment par le contrôle de la discipline des élèves en classe (Holborn et coll., 1992).

Nées de cette prise de conscience d'un décalage entre leurs représentations *a priori* et leurs perceptions *in situ*, ces expériences conflictuelles s'accompagnent d'une composante émotionnelle plus ou moins intense (Hargreaves, 1998 ; 2000). Plutôt vécues négativement, elles génèrent principalement de l'anxiété, mais aussi des doutes par rapport à leur capacité à enseigner, qui aboutissent parfois à des échecs cuisants, menant dans le pire des cas à l'abandon de la formation (Huberman, 1989).

L'intérêt de la recherche portant sur les émotions vécues par les enseignants en classe est relativement récent. Ce n'est qu'à partir des années '80 qu'apparaissent les premières recherches s'y intéressant. Depuis, une abondante littérature atteste notamment des conséquences néfastes de ces émotions, comme le stress et le *burn-out* des enseignants, souvent liés à l'incertitude élevée qui caractérise l'enseignement et qui participe à sa complexité. Ces dernières années, le rôle des émotions dans l'interaction entre l'enseignant et les élèves a été particulièrement observé chez les enseignants débutants (Nias, 1996 ; Zembylas, 2004). Ces recherches ont notamment montré que les cinq à sept premières années d'enseignement constituent une période critique durant laquelle l'activité professionnelle est accompagnée de fortes émotions, plutôt négatives.

En s'appuyant sur des méthodes quantitatives, par interviews ou questionnaires auto-rapportés, ces travaux ont largement contribué à envisager l'enseignement comme un travail éminemment émotionnel, qui passe par des sentiments de plaisir et de satisfaction, mais aussi de tensions voire de souffrances.

Imprégné par ces résultats, c'est tout un champ de recherche qui s'est ouvert récemment à la compréhension du phénomène émotionnel vécu par les enseignants débutants dans le contexte de l'éducation physique. Plutôt que de manière décontextualisée, plusieurs de ces recherches présentent la particularité d'étudier les émotions au plus près de leur contexte d'émergence (Ria et coll., 2001 ; 2003 ; 2004 ; Serres et coll., 2004). Celles-ci visent à analyser les émotions situées, vécues dans le contexte de classe par les enseignants en formation. La plupart s'appuient sur le modèle théorique de l'action située pour observer puis confronter les étudiants à leurs propres émotions vécues sur leur lieu de stage. Elles visent à démontrer le rôle-clef, positif voire activateur, des émotions dans l'apprentissage de l'enseignement et le développement professionnel des enseignants novices en éducation physique.

Dans la lignée de ces travaux, le premier volet de la présente recherche a pour objectif de contribuer à la compréhension du rôle des émotions dans le processus décisionnel d'un enseignant-stagiaire, confronté à une situation imprévue en éducation physique, impliquant une réorganisation de la séance. La question fondamentale, véritable fil conducteur guidant notre travail est la suivante : *comment l'enseignant-stagiaire parvient-il (ou non) à gérer une situation imprévue, notamment sur le plan émotionnel ?* Plus précisément, quelles stratégies met-il en place pour y faire face ?

Afin de surmonter leurs difficultés de gestion et d'adaptation, les enseignants-stagiaires s'appuient sur l'aide de leur maître de stage. Le deuxième volet de la recherche s'intéresse précisément au rôle du maître de stage dans l'accompagnement du stagiaire.

La question générique est : *comment le maître de stage aide-t-il le stagiaire à apprendre le métier d'enseignant, et plus particulièrement cette compétence de régulation de l'organisation pour une meilleure adaptation à la situation ?*

Le stage pratique prévu dans les programmes de formation initiale à l'enseignement représente, pour de nombreux étudiants, une étape cruciale dans leur développement professionnel. Ce moment est souvent perçu par l'étudiant comme celui où il apprend vraiment (Boudreau, 2001).

Plusieurs recherches s'intéressant à la formation des enseignants (Carlier, 2002, 2009 ; Donnay & Charlier, 1990, 2001 ; Guyton & McIntyre, 1990 ; Raymond & Lenoir, 1998) montrent que le succès du stage dépend en majeure partie du type d'intervention du maître de stage auprès du stagiaire. Elles mettent notamment en évidence le double rôle présumé du maître de stage, qui doit être à la fois capable d'expliquer ses propres gestes pédagogiques au stagiaire, et dans le même temps, d'aider ce dernier à expliciter ses actions, ses pensées, ses décisions. Certaines insistent plus particulièrement sur l'importance de la prise en considération des émotions vécues par les stagiaires : *« Le maître de stage doit être avant tout un soutien émotionnel indispensable pour des stagiaires régulièrement déstabilisés par leur confrontation avec la réalité du terrain »* (Herbert & Worthy, 2001, p. 910). D'autres, au contraire, mettent en garde contre le risque, pour les maîtres de stage, de se retrouver eux-mêmes « dans l'émotion », et que ce soutien émotionnel prenne le pas sur un véritable accompagnement réflexif (Chaliès & Raymond, 2008).

En règle générale, les discours prônés par les instituts de formation voudraient que les maîtres de stage interviennent différemment selon l'étape de développement atteint par le stagiaire (Boudreau, 2009 ; Feiman-Nemser & Buchmann, 1987). De manière surprenante, peu d'études ont réellement investigué l'adéquation entre l'intervention du maître de stage et les besoins du stagiaire.

Certaines ont étudié de près les différentes modalités de fonctionnement des maîtres de stage ; d'autres ont appréhendé les attentes et les motivations des stagiaires ; d'autres encore ont exploré les interactions entre les uns et les autres ; mais aucune – à notre connaissance – ne s'est intéressée à l'ajustement du maître de stage en fonction du profil du stagiaire. En ce sens, la présente recherche se veut innovante.

La capacité du maître de stage à pouvoir s'adapter aux besoins et aux attentes du stagiaire constitue donc le deuxième focus de la recherche. L'objectif est de mettre en évidence le profil d'accompagnement du maître de stage en éducation physique, et de voir dans quelle mesure son intervention, au cours de l'entretien d'après-séance, prend en compte le vécu personnel, et plus particulièrement émotionnel du stagiaire. Englobant les deux autres, l'objectif sous-jacent est d'étudier l'articulation entre le profil de l'un et la dynamique de régulation émotionnelle de l'autre.

Pour répondre à ces objectifs, nous avons opté pour un double positionnement théorique. Dans un premier temps, nous avons mobilisé le concept d'*appraisal*, via la théorie de l'évaluation des émotions. Cet ancrage théorique permet de répondre au premier objectif centré sur la compréhension du processus de régulation émotionnelle de l'enseignant-stagiaire. Dans un second temps, nous nous sommes appuyés sur la typologie de Brûlé (1983). Il s'agit d'une approche intégrée de trois styles de supervision présentant chacun un degré différent de directivité. Ce second appui théorique permet de répondre au deuxième objectif de la recherche, centré sur la mise en évidence du profil d'accompagnement de chacun des maîtres de stage interrogés.

La visée générale de la thèse s'inscrivant dans une démarche résolument compréhensive, nous avons opté pour une recherche de nature qualitative, sous la forme de quatre études de cas croisés, en respectant l'écologie de la dyade « stagiaire – maître de stage ».

Pour rencontrer nos objectifs, nous avons choisi de diviser la thèse en sept chapitres, répartis en deux grandes parties, l'une « théorique » et l'autre « empirique ».

A travers une revue de la littérature des différentes approches théoriques mobilisant le concept d'organisation dans le contexte de l'éducation physique scolaire, le premier chapitre vise à clarifier la notion d'organisation, à définir la notion d'incident critique organisationnel ainsi qu'à justifier l'intérêt porté à cet objet de recherche en particulier. Le second chapitre a pour vocation de présenter le modèle transactionnel des émotions de Lazarus (1991), comme appui théorique du premier volet de la recherche, ainsi que les études marquantes s'y rapportant dans le champ des sciences de l'éducation. Après un détour par les théories de l'autorégulation et de la métacognition, au sein desquelles nous pointons certains concepts importants mais aussi certaines limites, nous décrivons puis justifions notre intérêt pour l'*appraisal theory* ou théorie de l'évaluation cognitive des émotions. Les recherches menées à partir de ce postulat théorique dans le domaine de l'éducation, et plus particulièrement de l'éducation physique, sont également mises en exergue.

Le troisième chapitre est consacré à la clarification conceptuelle de la notion d'accompagnement. S'en suit une synthèse de la littérature à partir de cinq modèles majeurs de supervision en formation initiale des enseignants. Cette synthèse conduit à considérer la typologie des styles de supervision de Brûlé (1983) comme ancrage théorique du second volet de la recherche. Cette typologie présente en effet l'avantage d'intégrer les différentes approches.

Situé dans la partie empirique, le quatrième chapitre se centre sur la problématique de la recherche, en développant les deux principales questions de recherche et les hypothèses s'y rapportant. Le cinquième chapitre concerne la méthodologie envisagée pour répondre aux questions de recherches. Il décrit dans un premier temps le protocole mis en place pour recueillir les données ; dans un second temps, il vise à expliciter la stratégie utilisée pour le traitement des données, à savoir une analyse de contenu de type catégorielle.

Les deux chapitres suivants correspondent aux résultats obtenus au terme de cette analyse, présentés en deux volets distincts. Premier volet, le chapitre six s'intéresse tout particulièrement aux résultats de quatre études de cas « stagiaires ». Les résultats de chaque étude de cas sont décrits, interprétés et discutés.

Le dernier chapitre décrit, interprète et discute les résultats issus des quatre études de cas « maître de stage », second volet du travail. Un point particulier est consacré à discuter l'articulation entre la dynamique de gestion émotionnelle des stagiaires et le profil d'accompagnement de leurs maîtres de stage respectifs. Enfin, une conclusion générale réalise la synthèse de la recherche, tant au sujet de la démarche théorique qu'au sujet des résultats. Cette partie s'achève par une discussion de la méthodologie de la recherche, une présentation de quelques implications pratiques ainsi qu'une évocation des perspectives futures de la présente thèse de doctorat.

PARTIE THÉORIQUE

D'un cadrage conceptuel vers des modèles de référence

« Les fondements cognitifs du travail enseignant, soit l'ensemble des connaissances, des compétences et des habiletés nécessaires à son accomplissement au quotidien, prennent ici une coloration très expérientielle, voire existentielle : le savoir-enseigner semblerait du ressort exclusif du vécu, de l'ordre de l'expérience personnelle. »

Tardif & Lessard (1999, p.82)

La première partie de ce travail présente une revue de la littérature dont la visée est de clarifier trois concepts centraux dans notre recherche, répartis dans trois chapitres distincts :

- l'**organisation**, et plus précisément la notion d'incident critique organisationnel en éducation physique (chapitre 1) ;
- la **régulation émotionnelle** des enseignants, et plus particulièrement des enseignants-stagiaires (chapitre 2) ;
- le rôle d'**accompagnement** du maître de stage en formation initiale (chaipre 3).

CHAPITRE 1

L'ORGANISATION EN ÉDUCATION PHYSIQUE

*« Routine n'est pas organisation,
pas plus que paralysie n'est ordre. »*

A. Helps (1922)

*« Organiser, ce n'est pas mettre de l'ordre.
C'est donner de la vie au désordre. »*

M. Tournier (1967)

*« Une grande partie du génie réside dans la capacité
de tirer profit de tous les incidents de la vie. »*

G. C. Lichtenberg (cité par Mondot, 2001)

Au cours de ce premier chapitre, après une brève **introduction** (section 1), la notion d'**organisation** est tout d'abord appréhendée comme une variable **transdisciplinaire** (section 2). Malgré cette caractéristique, plusieurs recherches montrent que l'organisation est spécifique à l'éducation physique et contribue à sa **singularité** (section 3). Afin de mieux saisir cette notion dans toute sa globalité, une **synthèse** de cinq approches théoriques mobilisant, de près ou de loin, le concept d'organisation dans le contexte de l'éducation physique est ensuite proposée (section 4). La contribution de chacune à la construction d'une **définition** de l'organisation en éducation physique est discutée (section 5). Cette revue de la littérature invite à considérer la notion de « **ré-organisation** », dans le sens où l'organisation est rarement figée, mais donne lieu à moult réajustements (section 6). Ce travail de synthèse permet également de constater que l'organisation – et plus particulièrement la ré-organisation – est une **difficulté** majeure rencontrée par les **enseignants-stagiaires** (section 7). Avant de **conclure** (section 9), ce chapitre se cloture par la définition du concept d'« **incident critique organisationnel** » vécu par un stagiaire au cours d'une séance d'éducation physique (section 8).

1. Introduction

Indépendamment du niveau d'expérience ou de la discipline enseignée, tout enseignant est confronté à « l'organisation » : organisation du matériel, de l'espace de travail, du temps imparti, des relations entre les élèves... En enseignement, l'organisation est partout, tout le temps ! « *Enseigner, c'est organiser les conditions d'apprentissage pour les élèves* » (Bru, 1991). L'organisation est au centre et au service du processus d'enseignement-apprentissage, certes, mais comment la définir ?

De manière tout à fait générale, l'organisation peut être définie comme « *la préparation d'une action pour qu'elle se déroule dans les meilleures conditions* » (Le Petit Robert, 2007). Au sens commun, « organiser » revient à « *arranger pour un fonctionnement harmonieux* ». Se dit « organisé », ce qui « *se déroule suivant un ordre, des méthodes ou des principes déterminés* ». De manière plus abstraite, l'organisation correspond à « *un ensemble structuré sous la forme d'un système, formé d'éléments solidaires et interdépendants, tels que chacun dépend des autres et ne peut être ce qu'il est que dans et par sa relation avec eux* ». L'absence d'organisation mène à la confusion et au désordre, voire à l'anarchie et au chaos.

Ces définitions générales mettent en avant les notions d'ordre, de méthode, de structure ou encore d'interdépendance. Pour autant, l'enseignement peut-il se résumer à une quête d'ordre, de méthode voire de structure ? Dans leur analyse du « travail enseignant », Tardiff & Lessard (1999) avancent qu'enseigner relève d'un « travail composite » ; entendant par là, la présence simultanée d'aspects flous et codifiés, d'aspects fluides et structurés. Selon les auteurs, ces deux composantes fondamentales coexistent et entrent en interactions perpétuelles. « *Les activités qui se déroulent dans le contexte quotidien de la classe, selon des figures souvent renouvelées, sont mouvantes et imprévisibles dans leur concrétude* » (Tardiff & Lessard, 1999, p. 34).

Ainsi, le caractère faiblement prévisible de la tâche enseignante contribue fortement à sa complexité. Cette particularité tient au caractère dynamique de la situation d'enseignement et à la participation des élèves qui sont autant de centres de décision partiellement autonomes (Durand, 1996). Ce degré élevé d'incertitude a conduit certains chercheurs à caractériser l'enseignement comme « *une activité de décision en milieu faiblement prévisible* » (Charlier et Donnay, 1998), comme « *une action oscillant entre l'incertitude et la prise de risque* » (de Landsheere, 1979) ou encore comme une « *improvisation structurée* » (Tochon, 1993) voire une « *gestion réfléchie du désordre* » (Yinger, 1981). Selon Perrenoud (1996), l'enseignement peut être conçu comme un « bricolage », c'est-à-dire « *un art appris sur le tas, fait principalement de tâtonnements et de réactions partiellement réfléchies en contexte d'urgence* » (p. 21).

Cette pression temporelle forte constitue une seconde caractéristique qui fait de l'enseignement une tâche complexe. Ce que Doyle (1986) nomme « l'immédiateté », désigne l'idée selon laquelle, très souvent, il n'y a pas de temps pour la délibération en classe : les événements évoluent vite et le délai pour peser les alternatives d'action et leurs effets est minime au regard de la complexité de l'action en tant que telle et de ses enjeux. Si bien que « *l'image du chef d'orchestre a souvent été employée pour rendre compte de cette triple impression : le rôle central tenu par l'enseignant, la diversité des actions et enfin, la sensation d'harmonie ou de coordination qui se dégage* » (Durand, 1996, p.93).

Tous mettent l'accent sur la nécessité pour l'enseignant de gérer à tout moment une double contrainte : d'une part l'organisation régie par la planification, l'ordre et les routines, et d'autre part l'incertitude suscitant l'adaptation, l'imagination voire l'improvisation. Tout planifier ? Impossible de tout prévoir étant donné la nature même du travail – sur et avec l'humain –, ni de tout contrôler. Tout improviser ? Inconcevable de tout décider sur le moment même étant donné la rapidité des interactions et le nombre important de sollicitations en tout genre. Fort de ces considérations, l'organisation s'avère nécessaire, mais pas suffisante. Une organisation « souple » s'impose *a priori*.

L'objectif de ce chapitre est double : d'une part, clarifier le concept d'organisation, en enseignement de manière générale – et plus précisément dans le contexte de l'éducation physique ; d'autre part, justifier l'intérêt porté à cet objet de recherche en particulier. Si l'organisation peut être considérée comme une variable « transdisciplinaire », elle contribue également à la singularité de l'enseignement de l'éducation physique. Ce présupposé est démontré en réalisant une synthèse originale de cinq approches théoriques. Cette synthèse est ponctuée par une définition du concept d'organisation dans le contexte de l'éducation physique. Par ailleurs, comme le souligne ce survol de la littérature, l'organisation est amenée à être ajustée en permanence à la situation et au contexte de classe. Dans cette optique, le concept de ré-organisation est appréhendé, en précisant ce qui en fait une difficulté toute particulière rencontrée par les enseignants-stagiaires. Ce chapitre se referme par une définition de la notion d'« incident critique organisationnel ». La conclusion s'attache à synthétiser les éléments essentiels retenus, ainsi qu'à justifier plus précisément l'objet de recherche.

2. L'organisation, une variable transdisciplinaire en enseignement

Simultanéité des événements, pluralité des interactions, hétérogénéité des élèves, degré d'incertitude élevé, immédiateté... (Doyle, 1986). Autant de contraintes auxquelles sont confrontés les enseignants au quotidien (Durand, 1996 ; Perrenoud, 1996 ; Tardif et Lessard, 1999). Ces contraintes, de natures différentes, ont tendance à la fois à uniformiser l'activité des enseignants tout en les amenant à construire leur travail de façon singulière (Maroy, 2002). Le milieu scolaire en général est en effet organisé de telle manière qu'il pousse les enseignants à fonctionner à peu près de la même manière en imposant à leur activité une structure et un cadre commun. Le cadre institutionnel, qui indique notamment vers quelles finalités il faut tendre, fonde la nature de la tâche assignée aux enseignants autour d'un double mandat : instruire et socialiser les élèves (Durand, 1996 ; Tardif & Lessard, 1999).

L'activité des enseignants en classe a été longuement étudiée du point de vue des comportements qu'ils mettent en œuvre pour faire face à ces contraintes et des effets que ces comportements produisent (Gauthier, 1997 ; Maroy, 2002). Les synthèses de ces nombreux résultats de recherches basées sur le paradigme processus-produit (Doyle, 1986 ; Leinhart, 1986 ; Suchman, 1987) s'accordent pour dire que les enseignants ne structurent pas directement leur activité autour de ce double mandat, mais déploient des comportements qui s'organisent autour de deux fonctions : la gestion de la vie en classe et la gestion de la matière.

La première fonction (gestion de classe) comprend les comportements qui ont pour but de gérer l'ordre et la vie en classe. Les enseignants orientent d'abord leur activité de manière à assurer un fonctionnement organisé de la classe. Il s'agit de mettre en place des conditions physiques (organiser l'espace), matérielles (distribuer le matériel et surveiller son utilisation...) et sociales (constituer les groupes...) dans la classe, ainsi que de maintenir cet environnement ordonné (édicter les règles de la vie en classe...) (Archambault & Chouinard, 1996).

Exigeant une intervention permanente de la part des enseignants, la gestion de la vie en classe est une fonction essentielle voire centrale de leur activité quotidienne. L'ordre dans la classe est une condition *sine qua non* pour que l'apprentissage advienne (Gauthier, 1993). « *L'ordre ne veut pas nécessairement dire passivité, le silence absolu, ou une conformité rigide aux règles, l'ordre dans une classe signifie simplement qu'à l'intérieur de limites acceptables les élèves suivent le programme d'action nécessaire en vue d'un événement particulier qui doit être réalisé dans une certaine situation* » (Gauthier, 1997, p.97). De nombreuses critiques ont été formulées à l'égard des chercheurs sur l'efficacité de l'enseignement pour n'avoir étudié les processus que dans un sens très étroit, limité à l'enseignement de la matière ; cette façon de poser le problème ayant pour effet d'attribuer aux fonctions de la gestion de classe qu'un rôle périphérique (Gauthier, 1997).

La seconde fonction, la gestion de la matière, inclut les comportements qui ont pour but de gérer la matière à enseigner. Il s'agit de l'ensemble des opérations que l'enseignant met en œuvre pour que les élèves accèdent à la matière (Gauthier, 1997). Cet enseignement du contenu-matière proprement dit concerne l'organisation des tâches scolaires à faire réaliser aux élèves, les procédures d'évaluation des apprentissages, la couverture du programme, le fait de donner le goût aux élèves des différentes matières...

Dans une étude de synthèse, Martineau, Gauthier & Desbiens (1999) soulignent le rôle central de la gestion de classe, souvent négligé. Ils constatent un désintérêt progressif de la recherche pour cette dimension du travail enseignant au profit d'une « cause plus noble », celle de l'instruction. Cependant, ils notent un regain d'intérêt récent pour les questions de gestion de classe, sans doute lié à l'évolution de la société et du milieu scolaire en particulier. Ils avancent que la gestion de classe est au cœur de « l'effet enseignant », en montrant la nécessité pour les enseignants de maîtriser cette fonction pour un déploiement efficace des activités d'apprentissage des élèves.

Plusieurs auteurs (Bophy et Good, 1986 ; Doyle, 1986 ; Leinhart, 1986) ont montré la nature parallèle, complémentaire, contradictoire voire enchevêtrée de ces deux activités de gestion de la classe et des contenus. Par exemple, le caractère parallèle tient à ce que, selon les conditions rencontrées par les enseignants, l'une ou l'autre de ces composantes peut être particulièrement affectée ou sollicitée. C'est ce qui explique la compétence différenciée des enseignants : certains sont de bons « instructeurs » (gestion de la matière) et de piètres « animateurs » (gestion de classe), et inversement. Ces deux fonctions sont toutefois difficiles à concevoir comme étant séparées ou distinctes, mais présentent plutôt un caractère complémentaire (Durand, 1996). La gestion de classe est une condition nécessaire à l'apprentissage, et inversement, des problèmes d'apprentissage peuvent être à l'origine de difficultés de gestion de classe (ralentissement du déroulement de la séance...).

Le caractère contradictoire de ces deux fonctions s'exprime par le fait qu'elles sollicitent simultanément les enseignants, leur imposant de faire des choix afin de partager leur attention dans le temps : animer et gérer la classe peut les empêcher de s'intéresser aux apprentissages des élèves, et inversement. Ces deux fonctions sont enchevêtrées, dans le sens où un processus d'échange s'opère entre les deux fonctions (Durand, 1996) : par exemple, face à un accroissement des contraintes de gestion de classe, l'enseignant a tendance à réduire le niveau d'exigence du contenu-matière dispensé. Doyle (1986) et Schulman (1986) renvoient à l'importance, au travers de l'activité enseignante, de négocier la gestion des deux fonctions, de trouver un équilibre dans leur coordination. « *C'est la nécessité de satisfaire ces deux fonctions qui caractérise l'enseignement en milieu scolaire, et la capacité à les coordonner apparaît un élément central de la compétence professionnelle des enseignants* » (Durand, 1996, p. 129).

Toujours d'après Durand (1996), comme toute activité, celle des enseignants est organisée de façon hiérarchique : « *elle se déploie en direction de buts d'un degré d'opérationnalisation et d'ambition variable, et génère des actions se situant à différents niveaux d'intégration* » (Durand, 1996, p. 131). Aux deux fonctions de gestion de classe et de la matière que l'enseignant est appelé à remplir au cours de son activité, s'adjoint l'idée d'une intentionnalité qui prend forme localement et qui sert de référence à la gestion de ces deux fonctions. « *La variable activité des élèves agit comme référence régulatrice directe de l'activité des enseignants* » (Durand, 1996, p. 128). En ce sens, les enseignants structurent concrètement leurs deux activités de gestion en fonction de l'activité des élèves. Durand (1996) répertorie cinq niveaux de structuration (du niveau le plus bas au plus élevé) : l'ordre, la participation, le travail, l'apprentissage et le développement. Cette hypothèse de hiérarchisation des niveaux de fonctionnement de l'enseignant semble en effet logique, si on part du principe que l'obtention d'un ordre est un pré-requis à la participation des élèves et à leur engagement dans la tâche. Ce modèle hiérarchique définit également une relation d'inclusion : la mise en œuvre d'un niveau élevé de régulation implique la maîtrise des niveaux sous-jacents (Durand, 1996).

En résumé, ces variables constituent les organisateurs directs de l'activité enseignante. Elles sont à la base d'objectifs locaux qui orientent le cours de l'activité dans l'instant et déterminent les effets immédiats à produire. Ces objectifs correspondent à des représentations opérationnelles des buts à atteindre ; et ces représentations opérationnelles servent de critères pragmatiques, en référence desquels les enseignants prennent l'information nécessaire à leur compréhension des événements de la classe et à partir desquels ils adaptent leur action. Autrement dit, l'activité des enseignants n'est pas structurée par un but ultime, mais par une activité régulatrice de l'immédiat, où les objectifs sont définis localement par des éléments saillants perçus dans la situation. Les enseignants interprètent donc les événements de classe à partir de ces niveaux de structuration, qui donnent alors sens à leur activité (Casalfoire, 2000).

Ces niveaux de structuration du fonctionnement de l'activité enseignante sont aussi une grille de lecture des événements de la classe. Dans une étude quantitative à grande échelle – portant sur plus de 3600 enseignants – par questionnaire auto-rapporté, Casalfoire (2002) a affiné les cinq variables précitées. S'inspirant du modèle hiérarchique de Durand (1996), Casalfoire (2002) a défini huit variables organisatrices facilement observables, qui structurent l'activité des enseignants en jouant le rôle de référent régulateur :

- la discipline en classe (obéissance aux règles)
- l'organisation de la classe (coordination des interactions, aménagement de l'environnement physique et matériel...)
- l'attention et la vigilance des élèves
- l'intérêt des élèves (leurs préoccupations et leurs motivations)
- le travail de l'élève ou l'exécution effective des tâches
- la co-opération, c'est-à-dire l'engagement actif des élèves dans la tâche (y compris émotionnel)
- l'acquisition de la matière
- le sens des acquisitions attribué par l'élève

Casalfiore (2002) démontre que l'ordre, l'organisation et l'attention des élèves renvoient à la composante « gestion de la classe » ; tandis que le travail des élèves et l'acquisition de la matière renvoient à la composante « gestion de la matière ». L'intérêt des élèves, leur co-opération et le sens qu'ils attribuent à ce qui se fait en classe s'articulent quant à eux autour d'une troisième composante organisatrice qu'elle nomme « engagement ».

Parmi ces niveaux de fonctionnement de l'activité enseignante, notre étude a notamment pour vocation d'appréhender la variable « organisation de la classe » comme objet central de la recherche. Le choix de cet objet, plutôt qu'un autre, est motivé par le fait que la notion d' « organisation », bien que transversale à l'ensemble des disciplines d'enseignement, soit particulièrement prégnante au champ de l'éducation physique. Cette spécificité est évoquée au point suivant.

3. L'organisation, singularité de l'éducation physique

L'une des caractéristiques du métier d'enseignant en éducation physique est de concevoir des dispositifs matériels et d'organiser des groupes, en vue de faciliter leurs apprentissages. Cette spécificité est due à deux variables en particulier : la gestion d'un espace vaste d'une part, et la manipulation de matériels divers d'autre part, tous deux non conventionnels pour une activité scolaire (Durand, 2001). En effet, comparativement à la majorité des autres disciplines enseignées, où l'espace de la classe est clos et relativement confiné, l'espace d'action en éducation physique est étendu. La nature même de l'activité implique ainsi de nombreux déplacements des élèves – et du professeur – sur le terrain. Avant toute phase d'interaction proprement dite, chaque lancement d'une tâche commence par une phase d'organisation du temps et de l'espace de travail par l'enseignant. Certains de ces dispositifs d'organisation de la classe sont spécifiques des séances d'éducation physique : les rassemblements (ou regroupements), les modes de disposition des élèves sur le terrain, etc. *« Ces formats pédagogiques correspondent à des configurations particulières du rapport topographique entre l'enseignant et les élèves. Ils sont structurés par lui et, en retour, structurent les possibilités d'interaction avec les élèves »* (Durand, 2001, p.26).

L'organisation spatiale en éducation physique ne se limite pas aux déplacements des élèves, mais aussi à ceux du professeur par rapport aux élèves. Il est intéressant par exemple d'analyser les (dé)placements de l'enseignant et d'observer la répartition de sa présence auprès des élèves. Ces déplacements sont-ils réfléchis, cohérents, logiques ? Ou au contraire fortuits, voire incohérents ? Ainsi, chaque dispositif spatial (par exemple, par « atelier ») adopté et mis en place pour une tâche donnée peut générer une disparité dans la répartition des temps d'observation et de supervision de l'enseignant. Cette composante « espace-temps », spécifique à l'éducation physique, exige une activité d'organisation spécifique de la part de l'enseignant (Durand, 2001 ; Siedentop, 1994).

En plus de cette gestion d'un espace vaste, les enseignants en éducation physique sont amenés à manipuler de nombreux objets de taille et de nature très diversifiées. A chaque contenu enseigné est associé un type de matériel bien précis. Le contenu-matière et son matériel sont liés, si bien que l'objet participe à la définition même de la discipline. La balle de basket, par exemple, est unique et propre à la discipline sportive collective qu'est le basket... ball. Il est ainsi impensable de jouer au basket-ball avec un autre type de balle qu'un ballon de basket, auquel cas, il ne s'agirait plus du même jeu. Cet exemple pourrait être décliné à l'infini, tant chaque discipline sportive possède son propre matériel spécifique. La manipulation de matériel, partie intégrante de la nature de l'activité, implique une gestion particulière de la part des enseignants. Cette seconde caractéristique du métier de l'éducation physique – gestion des objets – contribue, avec la gestion de l'espace, à sa singularité.

Le rapport des enseignants à l'organisation des espaces et du matériel vécu dans le temps de séance constitue un thème de recherche peu développé (Durand, 2001 ; Rix et Biache, 2002). Or, cet aménagement matériel et l'organisation spatio-temporelle de l'action des élèves est une préoccupation majeure des enseignants en éducation physique, et en particulier des jeunes enseignants.

4. Synthèse théorique à propos de l'organisation

Afin de construire une définition complète de concept d'organisation en éducation physique, nous avons choisi cinq « angles d'attaque », chacun correspondant à une approche théorique : 1) l'approche écologique, 2) l'approche cognitive, 3) l'approche de l'action située, 4) l'approche anthropologique, 5) l'approche didactique. Chacune de ces approches théoriques, à la fois différentes et complémentaires, apporte sa pierre à l'édifice.

4.1. Approche écologique

4.1.1. La gestion de classe, critère d'efficacité en enseignement

Supprimer Typiquement, une écologie est constituée d'un nombre de systèmes qui interagissent entre eux, de telle façon qu'un changement dans un système influence des changements dans les autres. Ces systèmes existent dans un équilibre instable, qui peut être bouleversé dès que l'un d'entre eux est modifié. Le cadre de référence théorique dit « écologique » fait référence aux recherches réalisées en respectant le contexte naturel de l'école (Durand, 1996).

Ce courant s'intéresse essentiellement à l'efficacité de l'enseignement. Il prend son origine dans les travaux de Doyle (1986), dont les données ont été obtenues à partir d'observations directes ou différées de séances d'enseignement se déroulant dans des contextes naturels. Ces travaux ont permis notamment de distinguer les tâches majeures de l'enseignant, selon qu'elles soient liées à la gestion de classe ou à la gestion de la matière. La première renvoie à l'établissement et au respect des règles et de l'ordre dans la classe, l'organisation des groupes par l'enseignant dans l'espace et dans le temps, l'enchaînement des différentes activités... La seconde concerne l'enseignement des contenus : définir des objectifs, couvrir le programme, s'assurer que les diverses habiletés sont maîtrisées, donner le goût d'apprendre...

Selon l'approche écologique, il convient de faire la distinction entre le climat de classe et la gestion de classe. « *Le premier concept concerne l'attitude positive, neutre ou négative à la fois du professeur et des élèves, tandis que le second correspond au contrôle du comportement des élèves, tant en terme de discipline et d'ordre, que d'organisation des élèves dans la classe* » (Siedentop, 1994, p. 30).

Au début des années '90, la gestion de classe n'intéressait plus grand monde – ni les chercheurs, ni les formateurs –, et était considéré comme rétrograde. Depuis une dizaine d'années, la situation a changé, et un regain d'intérêt est remarqué pour les questions liées à la gestion de classe, considérées comme étant « au cœur de l'effet enseignant » (Martineau et coll., 1999).

4.1.2. L'écologie de l'éducation physique : des systèmes de tâches interreliés

Dans le champ de l'éducation physique, les études dites « écologiques » ont donné lieu notamment au fameux Academic Learning Time – Physical Education instrument (ALT-PE). L'organisation de la classe et de la discipline représente le principal centre d'intérêt de la recherche sur l'enseignement de l'éducation physique au début des années '80 (Luke, 1989). Les résultats sur les stratégies d'organisation efficaces ont contribué à changer la façon dont l'éducation physique est enseignée. Les conclusions de ces travaux ont ainsi fortement influencé la formation initiale, de même que les formateurs d'enseignants, un peu partout dans le monde.

Siedentop (1994) est un des chercheurs qui a contribué de façon majeure à l'application – puis à la diffusion – des travaux « écologiques » en éducation physique. Il envisage le processus d'enseignement-apprentissage en éducation physique comme un système écologique. Ce modèle écologique de l'enseignement est composé de trois systèmes principaux (Siedentop, 1994, p.96) :

- Le système de tâches d'organisation ;
- Le système de tâches d'apprentissage ;
- Le système d'interactions sociales entre élèves.

La notion de « système » de tâche correspond au modèle utilisé pour accomplir les tâches. Chacun de ces systèmes se développent donc autour de tâches à accomplir. Une tâche est composée d'un but et d'une série d'opérations à réaliser pour atteindre ce but (Siedentop, 1994). Selon Doyle (1986), il s'agit d'un « *ensemble de directives implicites et explicites concernant ce qu'une personne devrait faire pour composer efficacement avec une situation* ».

Le système de tâches d'organisation est constitué des tâches habituelles de gestion : entrer dans la salle, prendre les présences, assurer les transitions entre les activités, rassembler les élèves pour écouter les consignes, se disperser, placer ou ranger le matériel, obéir aux règles, etc. Une tâche d'organisation est donc « *toute activité reliée à des fonctions qui ne sont pas directement reliées à la matière, mais qui sont nécessaires pour que l'enseignant et les élèves puissent vivre ensemble dans des conditions acceptables pendant une certaine période de temps* » (Siedentop, 1994, p. 98).

Le système de tâches d'apprentissage est composé de toutes les activités éducatives que l'enseignant propose aux élèves, comme par exemple : participer aux exercices, jouer un match, réaliser un test, etc. Une tâche d'apprentissage est donc « *toute activité reliée directement à la matière enseignée* » (Siedentop, 1994, p. 98). Autrement dit, il s'agit des apprentissages que l'enseignant souhaite faire réaliser aux élèves à la suite de leur participation aux activités proposées.

Le système d'interactions sociales entre les élèves correspond aux activités dirigées directement par les élèves. Il s'agit du « projet social » des élèves, à savoir leurs intentions d'entretenir des relations sociales avec les autres participants pendant la leçon d'EP ; par exemple : se désengager complètement de la tâche d'apprentissage pour adopter des comportements dérangeants du point de vue de l'enseignant (Siedentop, 1994, p. 98). Canal et Gleyse (2004) parlent d'« embrouilles » pour qualifier notamment les détournements du matériel de la part des élèves (ex. : la raquette devient une guitare ; un cône devient un porte-voix), et les perturbations dans les relations sociales conventionnelles « prof-élèves » en général.

« *Le système d'interactions sociales est difficile à définir parce que moins prévisible et difficilement observable* » (Siedentop, 1994, p. 98). Il est composé de toutes les intentions de socialisation des élèves. Il peut y avoir un grand nombre de tâches sociales différentes selon les élèves, certaines respectant les limites du système de tâches d'apprentissage alors que d'autres le perturbe complètement. Le système d'interaction sociale a tendance à être plus changeant et à influencer de manière importante les deux autres systèmes (Siedentop, 1994). Ces trois systèmes s'influencent les uns les autres et évoluent au cours du temps.

Les résultats de différentes études (Toussignant, 1983 ; Jones, 1989) menées selon le modèle écologique dans le champ de l'éducation physique ont permis de mettre en évidence certains comportements typiques d'enseignants. Ces derniers ont tendance à décrire le système de tâches d'organisation de façon explicite et le système de tâches d'apprentissage de manière implicite. Ils supervisent également avec plus de soins les tâches d'organisation que les tâches d'apprentissage. La priorité est placée sur le respect des tâches d'organisation par les élèves ; ses limites sont plus strictes et moins négociables que celles du système de tâche d'apprentissage.

La mise en place puis l'évaluation d'un système de tâches d'organisation stable est une des conditions sine qua non pour le développement du système de tâches d'apprentissage : « Le processus de développement d'un système de tâches d'organisation maintient chez les élèves des comportements appropriés et leur fournit un taux optimal de temps d'apprentissage » (Siedentop, 1994, p.118). Cependant, si la qualité de l'organisation est un facteur important voire nécessaire, il reste insuffisant à elle seule pour produire des conditions d'apprentissage efficaces.

Selon l'approche écologique, l'organisation en éducation physique « *fait référence aux comportements verbaux ou non verbaux exprimés par l'enseignant dans le but de mettre en place ou de changer les activités, de donner des directives au sujet de la manipulation du matériel, de modifier le mode d'organisation, d'assurer les transitions d'une tâche à l'autre, ainsi que*

des activités connexes non directement reliées à l'apprentissage, comme la gestion des élèves au vestiaire ou encore la prise de présence » (Siedentop, 1994, p.53).

Les transitions correspondent aux *« périodes d'organisation qui pendant une leçon, servent au déplacement des élèves entre les activités d'apprentissage »* (Siedentop, 1994, p.53).

Plusieurs études « écologiques » (Luke, 1989 ; McLeish, 1985) montrent que 15 à 35 pourcents du temps de la séance sont consacrés à l'organisation, autrement dit *« à des périodes de non apprentissage, de temps morts ou de transitions ! »* (Siedentop, 1994, p.53). Ce chiffre peut encore augmenter lorsque les études sont centrées sur les professeurs-stagiaires. Indépendamment du niveau d'expérience (et/ou d'expertise), le temps passé à l'organisation de la séance peut différer en fonction de la discipline enseignée, du groupe-classe, de l'enseignant, des infrastructures... Une organisation efficace a donc pour effet d'augmenter le temps que les élèves consacrent à la réalisation de tâches en rapport avec les objectifs d'apprentissage.

4.2. Approche cognitive

Le courant « cognitiviste » soutient l'idée selon laquelle la pensée est un processus de traitement de l'information. Ce paradigme, constitué dans les années '50-'60 en vue de se démarquer du comportementalisme (ou behaviorisme) de l'époque, accorde une place centrale à la cognition dans l'explication du comportement humain. Cette approche scientifique regroupe différents domaines de recherche, de la psychologie à la philosophie en passant par les neurosciences. On parle d'ailleurs plutôt actuellement de sciences cognitives. Dans le champ des sciences de l'éducation, Gagné (1976) et Tardif (1992) ont été les figures de proue du paradigme cognitif, en présentant un modèle fondé sur l'importance de l'appropriation et du développement de stratégies cognitives dans l'apprentissage.

Trois principes généraux fondent le cognitivisme en sciences humaines :

- l'importance des connaissances antérieures et des plans dans la structure cognitive ;
- les processus cognitifs font appel aux récepteurs sensoriels, à la perception et à la mémoire ;
- les connaissances sont organisées de manière hiérarchique.

Pour les cognitivistes, le métier d'enseignant passe par la résolution de problèmes. Leur conception de l'acte d'enseignement est d'abord un enseignant qui exécute un plan qu'il a conçu au préalable. Un courant très marquant dans les années '70 est celui de la pensée enseignante (« teacher thinking »). Leur postulat est que le comportement des enseignants est largement influencé par ce qu'ils pensent (Peterson & Clark, 1978 ; Shavelson et Stern, 1981). Ces chercheurs ont le point commun de considérer comme centrale l'acquisition de connaissances des enseignants ainsi qu'à reconnaître comme important le contexte d'utilisation de celles-ci (Tochon, 1993). Au sein de ce paradigme, un secteur de recherche important s'intéresse aux différences entre les enseignants experts et novices.

Un des apports du « teacher thinking » est d'avoir distingué deux phases bien distinctes de l'activité enseignante (Riff et Durand, 1993). L'une, dite interactive, correspond à la leçon proprement dite, c'est-à-dire au moment où l'enseignant est en contact avec les élèves. L'autre, qualifiée de pré- ou post-active – suivant qu'elle se déroule avant ou après la séance –, correspond à ce que Yinger (1987) nomme « le monde de la classe vide ». La phase pré-active est principalement constituée de la tâche de planification de l'enseignant. Au cours de la phase interactive, les cognitivistes se sont, entre autres, intéressés aux routines des enseignants. Etant donné que la variable « organisation des élèves » concerne ces deux moments à la fois, il paraît opportun de définir l'une (planification) et l'autre (routines).

4.2.1. Une planification pour réduire l'incertitude

La planification est définie globalement comme « *l'ensemble des activités de préparation des unités d'enseignement à partir de processus cognitifs visant l'anticipation des actions, sous forme de plans d'action ou scénario* » (Durand,

1996 ; Charlier, 1989a ; Clot, 1999 ; Leplat, 2001 ; Prigent, 1990 ; Tochon, 1993 ; Tardif & Lessard, 1999 ; Yinger, 1979). Le processus cognitif sous-jacent s'appuie sur un traitement hiérarchisé de connaissances (déclaratives, procédurales et contextuelles) acquises antérieurement en vue d'anticiper l'action. La planification agit comme une séquence d'images mentales situationnelles organisatrices, appelée *scénario* (Tochon, 1993). Concrètement, planifier en enseignement est un moyen d'organiser à la fois l'environnement éducatif spatio-temporel et matériel, ainsi que les activités d'enseignement et d'apprentissage (Prigent, 1990 ; Charlier, 1989).

Planifier a pour principales fonctions, sur le plan personnel, de minimiser l'anxiété liée à l'incertitude de la situation d'enseignement (Charlier, 1989 ; Chatel, 2001), ainsi que de réduire la charge cognitive de travail en allégeant le traitement décisionnel en cours d'action (Durand, 1996). Pour Schön (1994), l'objectif de la planification n'est pas de régler tous les détails de la situation d'indétermination, mais de placer l'acteur dans des conditions lui permettant d'utiliser efficacement les compétences dont il a besoin. Ainsi, du point de vue didactico-pédagogique, la planification permet de maximiser l'interaction en classe, en libérant l'attention de l'enseignant du contenu ou des tâches organisationnelles au profit de sa centration sur l'élève (Durand, 1996 ; Tochon, 1991).

La planification comporte différents niveaux temporels (Durand, 1996 ; Charlier, 1989a) : à long terme quand il s'agit d'un découpage thématique de la matière sur toute l'année ; planifier à moyen terme renvoie à une séquence, un cycle ou une unité d'enseignement ; à court terme correspond habituellement à la préparation d'une séance unique. La planification peut revêtir également différentes formes : écrites (du cahier-journal strictement tenu au calepin de notes prises au vol) ou non explicites (Daele & coll., 2006). En fonction du degré de précision, la planification peut être partielle ou plus complète. Concernant son contenu, plusieurs facteurs peuvent influencer le processus de planification (Charlier, 1989a ; 1989b) : le programme, le type de matière dispensée, la motivation des élèves, le matériel utilisé, les procédures d'évaluation, etc. *Que contient plus précisément la planification ?*

Théoriquement, planifier correspond à, par ordre d'importance : spécifier les objectifs, sélectionner les activités d'apprentissage, organiser les activités et préciser les procédures d'évaluation (Paris & Winograd, 2001 ; Prégent, 1990). Pratiquement, les observations de terrain montrent que la priorité en terme de planification est placée sur le contenu d'enseignement (activités d'apprentissage), ensuite sur la définition des moyens opérationnels et organisationnels à mettre en œuvre, puis sur la motivation et l'intérêt anticipé des élèves et enfin en dernier lieu (et souvent à posteriori) sur la spécification des objectifs, souvent peu explicites (Daele & coll., 2006 ; Tochon, 1993 ; Charlier, 1989b ; Donnay & Charlier, 2006). « *Les enseignants construisent leur action à partir du matériel des leçons précédentes et se préoccupent moins d'objectifs que de lier les contenus* » (Tochon, 1993, p. 135). Enfin, la planification peut être primaire ou secondaire en fonction des réajustements (Paris & Winograd, 2001). La planification n'est donc pas un processus linéaire, mais cyclique : sa détermination première est souvent modifiée par l'interaction en classe et son contexte. « *L'enseignant sur le terrain, a besoin d'une planification souple, permettant de s'adapter aux événements imprévus de la classe* » (Tochon, 1993, p. 124). Par ailleurs, il n'est pas exclu que ces différents niveaux de planification puissent entrer en interaction simultanément.

Bien qu'énormément étudié précédemment, il faut souligner l'actuel désintérêt progressif pour le cognitivisme « pur et dur », et donc le concept de planification. Ceci s'explique entre autres par le souci d'approcher davantage la situation *in vivo* d'enseignement plutôt qu'*a priori*, avec pour exemple l'émergence de la théorie de *l'action située* (Gal-Petitfaux & Durand, 2001). Cette synthèse permet également de mettre en exergue la question de la souplesse des tâches de planification. L'originalité de la présente recherche se situe dans la volonté d'appréhender la relation entre ces deux points de vue.

4.2.2. Des routines pour réduire la complexité

Les routines ont également un effet structurant en enseignement (Yinger, 1979 ; Shavelson & Stern, 1981). Contrairement à l'acception populaire – au préjugé défavorable –, « routine » doit être entendue ici au sens étymologique, c'est-à-dire issue de l'expression latine *via rupta*, qui signifie littéralement *voie rompue* ou *chemin battu*, et qui a donné *route* au sens figuré (Lacourse, 2004).

En sachant qu'une route est un « chemin à suivre », la signification de ce terme est tout autre, inspirant plutôt sécurité et régularité. En éducation physique, l'utilisation des routines est fréquente, que ce soit pour diminuer le temps passé au vestiaire, pour prendre les présences, pour placer ou ranger le matériel, pour interrompre ou redémarrer une activité ou encore pour composer les équipes (Adé et coll., 2006 ; Durand, 2001 ; Siedentop, 1994).

Les routines peuvent être considérées, de manière générale, comme *une suite de processus fortement structurés, automatisés, voire ritualisés, qui a pour fonction d'organiser, de coordonner et de contrôler des modes de conduites dans les situations de classe quotidiennes susceptibles de se reproduire fréquemment avec une marge restreinte de variation* (Alrichter & coll., 1993 ; Doyle, 1986 ; Jones, 1996 ; Lacourse, 2004 ; Leinhardt & coll., 1987 ; Tochon, 1991 ; Yinger, 1979).

Tout d'abord, cette suite de processus peut être vue ici comme un *algorithme d'essai*, pour reprendre l'analogie utilisée par Yinger (1979). Il s'agit de résultats de tâtonnements à partir de plusieurs algorithmes déjà mémorisés et poursuivant un but ou une intention (Alrichter et coll., 1993). Lacourse (2004) distingue une routine d'autres processus structurant les modes de conduites, car elle comporte une *heuristique*, au sens premier de « *découverte d'une solution inédite à partir d'une rencontre inattendue, et ce, par étapes progressives* » (Le Boterf, 2003, p. 149). Cette acception permettrait de comprendre la relative adaptabilité des routines dans les situations d'indétermination. Autrement dit, l'enseignant recourt, en s'inspirant de ses propres savoirs procéduraux, à une suite de conduites intermédiaires ou modulaires mises en place pour atteindre avec succès l'intention de départ (Leinhardt et coll., 1987).

Ensuite, les routines sont progressivement automatisées. Ce qui ne signifie pas que les routines soient réalisées sans y penser, mais qu'elles deviennent au fil du temps, de moins en moins conscientes. Les procédures utilisées seraient de plus en plus implicites. Le terme ritualisé renvoie à l'importance de la répétition et au caractère récurrent de ce type de procédures, mais aussi à leur dimension éminemment culturelle, c'est-à-dire ancrée dans

des pratiques sociales de référence (Martinand, 1986). Le concept de routine recoupe également les notions de règle, de norme ou d'habitude. Cependant, si certaines règles peuvent être à l'origine de routines, il convient de distinguer ces deux notions dans la mesure où celles-là ont pour principale fonction d'autoriser ou de prohiber des comportements ou conduites, ce qui n'est pas le cas des routines (Lacourse, 2004). Ainsi, une règle peut devenir une routine, mais celle-ci ne s'y réduit pas.

Concernant leurs fonctions, les routines permettent entre autres de : réduire la complexité de l'environnement par la prédiction des comportements dans la situation d'indétermination que représente la classe ; soutenir le rythme des activités d'enseignement/apprentissage ; résoudre des problèmes organisationnels pendant la phase interactive ; responsabiliser les élèves et les conduire vers un apprentissage autonome qui, par intégration des routines enseignées, les aident à construire leurs propres méthodes de travail (Alrichter & coll., 1993 ; Leinhardt & coll., 1987 ; Yinger, 1987). Les enjeux des routines sont donc multiples, à savoir principalement d'établir des stratégies de fonctionnement au sein de la relation professeur-élèves et de diminuer le coût cognitif du traitement décisionnel permettant de libérer l'attention de l'enseignant des préoccupations notamment de type organisationnel (Paris & Winograd, 2001).

« *La genèse des routines est un processus conscient et volontaire de l'enseignant* » (Leinhardt & coll., 1987, p.145). Les routines doivent être continuellement travaillées dans les situations d'incertitude du quotidien. Ainsi, l'instauration des routines – essentiellement en début d'année – et le maintien de celles-ci, sont des actions qui relèvent de la responsabilité du professeur (Lacourse, 2004). La routinisation – ou construction des routines – n'est pas nécessairement centrée sur le contenu de la leçon, mais plutôt sur d'autres éléments du contexte rencontrés dans la situation de travail, comme la durée des séquences, les consignes de déplacements, la gestion du matériel, l'agencement de l'espace, etc. (Yinger, 1987). L'installation de routines, en tant qu'outil de travail, vise à mettre en place des conditions d'apprentissage ritualisées au sein du groupe-classe, à travers le guidage ou le contrôle des conduites des élèves, et en accord avec ceux-ci (Lacourse, 2004).

L'établissement de routines expliquerait que très peu d'enseignants expérimentés continuent à planifier séance par séance (Tochon, 1991). A ce propos, comparés à leurs homologues expérimentés, les enseignants débutants ont tendance à passer plus de temps à planifier et à préparer leurs leçons, tandis qu'ils utilisent très peu de routines et restent plutôt centrés sur les préoccupations de type organisationnel en cours d'action (Leinhardt et coll., 1987 ; Yinger, 1979, 1987 ; Tochon, 1991). En revanche, une utilisation excessive de routines peut conduire à des pratiques sclérosées (Durand, 1996).

4.3. Approche de l'action située

Contestant l'hypercognitivism dominant de l'époque, qui accordait une grande importance aux plans dans l'explication de l'action, Suchman (1987) et Lave (1988) ont remis en question ce présupposé en mettant en avant le caractère opportuniste et improvisé de l'action. Par opposition à l'action comme « exécution d'un plan », ils sont à l'origine d'une vision de l'action comme une « cognition située ».

Rapidement, plusieurs champs scientifiques se sont emparés de ce concept, chacun le déclinant à leur goût. Un des effets de cet engouement est la diversité des vocables utilisés : *action située*, *cognition située*, *cognition distribuée*, *apprentissage situé*, *cognition socialement partagée*, *anthropologie cognitive située*, *clinique de l'activité*... Difficile de s'y retrouver ! Plusieurs points communs cependant se dégagent des recherches s'y référant. Leur théorie est centrée sur « *les interactions sujets-environnement, le rôle actif et constructif du sujet dans cette interaction, l'intérêt de la dimension culturelle dans l'apprentissage et l'importance de la subjectivité dans l'expérience* ». Elles soulignent aussi l'importance de « *la perception comme processus actif lié à l'intentionnalité du sujet et à son engagement corporel dans la situation* » (Saury et coll., 2006, p.6).

4.3.1. Fondements de la théorie de l'action

La théorie de l'action située repose sur quatre piliers fondateurs (Gal & Durand, 2001 ; Lave & Wenger, 1991 ; Saury et coll., 2006) :

- 1) le caractère incarné de la cognition ;
- 2) la co-détermination de l'action et de la situation ;
- 3) le caractère indéterminé de l'action, exploitant les ressources des situations ;
- 4) l'action ou la cognition comme construction de significations partagées.

Contrairement à la vision cognitiviste cybernétique – selon laquelle l'homme est d'abord vu comme un système de traitement d'informations –, les théories de l'action située mettent l'accent sur son caractère incarné. Autrement dit, la cognition émerge du corps, au sens propre, c'est-à-dire de ses composantes neurobiologiques, sensori-motrices (l'action est guidée par les perceptions) et émotionnelles (l'action est influencée par nos expériences passées). *« Ce point de vue suppose de ne pas dissocier l'engagement corporel, moteur, et affectif des acteurs dans les situations étudiées »* (Saury et coll., 1996, p.6). L'action et la cognition sont donc indissociables (d'où le terme d'« enaction »).

Les tenants de la théorie de l'action située parlent de couplage action-situation : *« l'action délimite la situation vis-à-vis de laquelle elle s'organise et celle-ci à son tour exerce une contrainte sur l'action dans un processus circulaire »* (Gal & Durand, 2001). Cette conception est novatrice. Selon les cognitivistes, la situation dans laquelle agit un individu peut être décrite indépendamment de son action, alors que pour les « cognitivistes situés », l'action et la situation sont en interaction permanente. La situation de l'acteur est constituée d'éléments issus du contexte qui sont pertinents pour son action à un moment donné, c'est-à-dire significatifs pour lui compte tenu de ses intentions, préoccupations ou intérêts. Cette notion *« marque l'autonomie fondamentale de toute action humaine, qui construit à chaque instant sa propre situation »* (Saury et coll., 2006, p.6).

Selon la perspective cognitiviste, l'action est déterminée par la cognition qui la commande, le corps n'étant qu'un organisme effecteur. L'action, selon cette logique, est l'exécution d'une planification cognitive préalable, qui elle-même est contrainte, voire « prescrite », par l'environnement extérieur.

Le paradigme de l'action située s'oppose à cette vision, et prône au contraire que l'acteur est continuellement dans l'interprétation et la réinterprétation de la situation qu'il vit. « *Son action se déploie en relation avec l'historique des interprétations réalisées, avec les ressources présentes dans la situation actuelle et des ressources acquises au cours de ses expériences passées* » (Saury et coll., 2006, p.6). Si bien que le plan ne prescrit pas l'action, mais est une ressource parmi d'autres. Ces ressources présentes dans la situation sont autant d'opportunités qui peuvent aider l'acteur à guider et à contrôler son action. « *Toute action est donc toujours une improvisation en situation, y compris celles préparées comme les séquences d'enseignement* » (Durand, 1996, p.93). Les individus exploitent donc les ressources que leur environnement leur offre pour agir d'une façon relativement opportuniste et indéterminée.

Enfin, le point de vue de l'action située défend l'idée selon laquelle la cognition doit être conçue comme socialement et culturellement située. « *Agir, c'est construire des significations dans un contexte culturel et en relation avec d'autres individus. Ces significations émergent d'un flux d'actions qui ont toujours une dimension sociale, et qui se rattache à une culture pré-existante* » (Saury et coll., 2006, p.6). Pour Lave et Wenger (1991), apprendre consiste à intégrer les connaissances, normes et valeurs d'une communauté de pratiques et à participer progressivement à la construction de celles-ci.

Les théories de l'action située proposent une vision optimiste de l'homme en action. Plutôt qu'un combat permanent à la recherche d'une adaptation perpétuelle aux contraintes, l'acteur en situation peut être compris comme une exploitation de possibles ou de ressources offertes par son contexte (Gal & Durand, 2001).

L'enseignement est considéré actuellement et couramment admis par la communauté des chercheurs en éducation comme une « action située ». Durand (1996) définit l'enseignement comme « *une activité complexe dont le but est l'adaptabilité à une situation dans un contexte physique, humain, social et culturel* » (p.102). Pour lui, on ne peut analyser cette activité sans analyser cette situation : « *il convient d'approcher simultanément les contraintes de la situation d'enseignement et les caractéristiques de cette activité professionnelle. Ces contraintes de la situation imposent une organisation à l'activité des enseignants, qui dans le même temps, définissent les contraintes auxquelles ils répondent. Ce double contrôle de l'acteur sur son contexte et du contexte sur l'activité de l'acteur est complexe. Il s'agit d'une interaction régulée selon diverses modalités, des plus directes aux plus indirectes et peut correspondre à une adaptation en ligne (ce double mouvement s'opère dans l'action) ou différée (l'activité est anticipatrice et rétroactive)* » (Durand, 1996, p.113). Autrement dit, l'enseignant tient compte d'éléments issus du contexte de classe qui ont une signification pour lui, et exploite les ressources qui sont à sa disposition dans la situation, en ce compris les plans. Il n'obéit pas passivement à l'influence de facteurs extérieurs. Au contraire, l'action est conduite selon une dynamique intrinsèque. L'action évolue dans le temps, et correspond à une logique de succession d'états transitoires (Durand, 1996).

4.3.2. Le courant du « cours d'action »

A partir de cette théorie de l'action située est né un courant de recherche scientifique et technologique dans le domaine de l'ergonomie cognitive francophone : le « cours d'action ». Initiés par Theureau (1992), les chercheurs s'inscrivant au sein de cette théorie analysent la manière dont l'action humaine se développe dans le temps, pas à pas. Ils s'efforcent d'identifier la dynamique intrinsèque de l'acteur :

« *Il y a un ordre ou une organisation dans son action, mais qui n'est pas contenu dans un ensemble de commandes a priori. C'est l'intention ou le projet de l'acteur qui ouvre un champ de possibles, au sein duquel se construit pas à pas, de façon indéterminée, une action organisée. Cette construction qui obéit à une dynamique endogène située est signifiante. L'acteur ne prend en considération que les éléments du contexte qui ont un sens pour lui et s'engage*

dans une action à son tour significative. Autrement dit, agir c'est construire des significations, c'est isoler du contexte des éléments qui font sens pour l'acteur. Cette construction de signification définit dans le même temps la situation et l'activité de l'acteur » (Theureau, 1992, p.24).

Le « cours d'action », appelé également « cours d'expérience » est constitué de différentes caractéristiques qui le rendent original (Theureau, 1992). D'abord, le but des recherches est non seulement de produire des connaissances, mais aussi (et surtout) de transformer les pratiques. C'est notamment ce qui explique l'intérêt qu'il a suscité en éducation physique, dont Durand est le précurseur (Saury et coll., 2006). Ensuite, il se centre uniquement sur l'analyse de l'activité qui est significative pour l'acteur, c'est-à-dire qui est *« montrable, racontable ou commentable par lui a posteriori, à tout instant de son déroulement, à un observateur-interlocuteur »* (Theureau et Jeoffroy, 1994, p.19).

Ce courant s'appuie par ailleurs sur des méthodes d'analyse de l'activité dans les situations naturelles de travail, via des techniques d'observation et d'entretien (dit d'autoconfrontation) spécifiques, permettant la prise en compte du point de vue l'acteur. Enfin, le cours d'action répond à un cadre théorique précis : le cadre « sémio-logique », qui s'inspire directement des idées-clefs de l'action située. Il décrit *« l'organisation intrinsèque du cours d'action, c'est-à-dire la dynamique de construction de significations pour l'acteur dans le cours de son activité »* (Theureau, 1992).

Le postulat est que l'action humaine peut être conçue comme un processus sémiotique, c'est-à-dire une activité-signe qui comporte trois composantes essentielles (Theureau, 1992) : l'engagement de l'acteur dans la situation (ensemble des préoccupations qui accompagnent et orientent son activité à chaque instant) ; la perception d'éléments significatifs pour l'acteur (les éléments perçus par l'acteur qui affectent ou perturbent le cours de son action) ; la mobilisation et la construction de connaissances (l'action mobilise des connaissances qui permettent la reconnaissance de situations typiques, et qui s'accompagne d'une validation ou non de celles-ci).

4.3.3. L'organisation selon les travaux sur « le cours d'action » en éducation physique

Cette théorie sémiologique du cours d'action a séduit de nombreux chercheurs en éducation physique, lesquels ont produit de nombreux travaux s'en inspirant. Quelques unes de ces études se sont intéressées à l'organisation spatiale et temporelle de l'activité des enseignants et des élèves en éducation physique.

Les résultats de la thèse de Gal (2000), repris par Saury & Gal (2003) en comparant enseignants et entraîneurs, mettent en évidence trois traits caractéristiques de la façon dont l'action d'enseignants en EP s'organise dans l'espace et dans le temps :

- 1) L'action se construit à partir de structures spatiales dites « archétypes », repérables dans le cours d'action. Par « archétype », les auteurs entendent la récurrence des formes d'organisation de l'action des enseignants, phénomène tout à fait remarquable de leur activité. Il s'agit de « *séquences typiques d'action ayant des structures dynamiques reconnaissables, spatialement situées. Elles traduisent l'existence de classes de comportements et d'intentions relativement stables au cours des situations d'intervention. Elles manifestent un ordre, dotent l'action d'une cohérence interne qui montre la façon dont l'acteur répond et s'adapte de façon viable aux contingences et perturbations environnementales* » (Saury & Gal, 2003, p.24).

Les auteurs citent l'activité des enseignants d'EP en natation comme exemple d'un scénario typique et cyclique au cours des séances. Chaque cycle de travail est structuré par quatre séquences-types : a) l'enseignant réunit les élèves à l'extrémité du couloir pour définir le travail ; b) il organise ensuite le groupe pour un travail en file indienne ; c) il se déplace sur le bord latéral de la piscine pour observer et éventuellement corriger individuellement les élèves ; d) il reprend en main le groupe au bout du couloir pour donner un feedback collectif. Cette organisation séquentielle de l'activité de l'enseignant n'est pas le fruit du hasard, mais relève d'un sens précis pour l'enseignant.

Notamment, le déplacement des élèves en file indienne permet à l'enseignant de mieux les observer et rend efficace leur apprentissage. De même, suivre les élèves en marchant à côté d'eux lui permet de communiquer des consignes. Il peut aussi stopper le déplacement d'un élève au besoin. Chaque déplacement de l'enseignant est signifiant et *« témoigne d'une cohérence spatio-temporelle identifiable au sein de chaque séquence archétype, et d'un ordonnancement temporel typique d'une séquence à l'autre. Cette typicalité n'est cependant pas préétablie, mais se construit localement, au gré de la dynamique des interactions »* (Saury & Gal, 2003, p.27).

- 2) L'action s'inscrit dans des cadres temporels emboîtés. Les structures archétypes de l'action renvoient à des empans temporels variés : *« les enseignants et les entraîneurs attribuent une signification aux actions et événements présents en les rattachant d'une part à des actions passées et d'autre part à des actions projetées »* (Saury & Gal, 2003, p.27). L'action de l'enseignant en éducation physique est organisée dans le temps. Différents moments typiques s'enchainent : la période d'habillage au vestiaire, la prise en main du groupe, l'échauffement ou activation générale, le corps de séance correspondant aux tâches d'apprentissage suivant un ordre, la fin de séance et son debriefing... Les empans temporels de chaque structure archétype sont bornés par des contraintes immédiates face auxquelles s'organise l'action des enseignants dans l'espace et le temps de chaque situation : *« l'intervention ici et maintenant prend son sens en référence à trois niveaux de temporalité : la dynamique historique des événements passés dans le cycle et lors de la séance précédente ; le présent, duquel émergent des contraintes et des ressources dans la dynamique de file indienne par exemple ; le futur en termes d'accomplissement des objectifs du cycle »* (Saury & Gal, 2003, p.29).
- 3) Le mode d'organisation de la situation comme « artefact cognitif » de l'action. En reprenant l'exemple de la natation, les auteurs avancent que la forme d'organisation spatiale des élèves selon une file indienne, joue le rôle « d'artefact cognitif », dans le sens où, en imposant un ordre aux

déplacements des élèves, elle livre des informations et des opportunités (des « possibles ») à l'enseignant pour interagir avec les élèves (Saury & Gal, 2003). *« L'action des enseignants émerge en partie d'une exploitation contingente des propriétés spatiales et temporelles du défilé des élèves : la disposition spatiale des élèves fait émerger une formation géométrique structurée par des lignes de nage et des intervalles saillants entre les nageurs ; le déplacement des élèves en allers-retours circonscrit un espace d'action clos et repérable par l'enseignant ; la relative invariance temporelle du pattern de la file indienne s'auto-génère par le circuit en boucle des élèves ; la faible vitesse de nage permet à l'enseignant de suivre les nageurs en marchant »* (Gal-Petifaux, 2000, p.31). Les dispositifs matériels et les organisations des groupes configurent l'environnement et guident l'action de l'enseignant d'EP en jouant le rôle d'artefact cognitif : ils délivrent des indices saillants, orientent la perception, aident à la reconnaissance d'événements et à la construction de leur signification (Gal & Durand, 2001).

Cette étude, basée sur le paradigme de l'action située, et plus particulièrement du cours d'action (Theureau, 1992), propose un éclairage original de l'organisation de l'activité des enseignants en éducation physique. Les modes d'organisation spatio-temporels, typiques de l'action des enseignants, sont conçus à la fois comme des produits émergents de la dynamique du cours d'action, et des éléments incorporés de leur culture professionnelle : *« elles cadrent l'action de façon organisée, relativement stable, tout en étant perpétuellement réactualisée de façon singulière par l'enseignant »* (Saury & Gal, 2003, p.32).

Cette recherche participe à la construction et au développement de connaissances utiles à destination des formés concernant l'existence des structures spatio-temporelles typiques : structuration séquentielle de l'action, dynamique d'engendrement et d'emboîtement des séquences, et rôle structurant de l'espace et des objets. Elle permet aussi de mettre l'accent sur l'importance d'une « planification souple et dynamique », permettant

l'exploitation optimale par les enseignants des ressources spatiales et temporelles au cours des interactions avec les élèves.

L'étude de Cizeron & Gal (2006) s'est penchée quant à elle sur l'analyse de l'activité d'enseignants expérimentés en EP utilisant deux dispositifs différents d'organisation spatiale du groupe-classe en gymnastique – nommés aussi « formats pédagogiques (Durand, 2001) : « par vague » ou « par atelier ». Concernant la terminologie, le mode d'organisation :

- « par vague » désigne un dispositif dans lequel les élèves défilent par vagues successives dans un espace commun ;
- « par atelier » signifie un dispositif répartissant les élèves en sous-groupes restreints sur des espaces de travail nettement distincts les uns des autres.

A la lumière du cadre théorique de l'action située, les résultats montrent que l'activité des enseignants diffère de façon importante en fonction du mode d'organisation.

Dans le dispositif « par vagues », les enseignants observés contraignent et supervisent fortement les passages des élèves, les temps d'arrêt et les temps d'instruction collective, tout en visant une quantité de travail importante chez les élèves : *« ils cadrent rigoureusement les élèves en délimitant strictement l'espace d'attente, l'espace d'activité et l'espace de circulation, en réglant précisément l'organisation temporelle des déplacements de chacun. Ils se placent de façon stratégique en privilégiant les zones médianes situées à équidistance entre le départ des files d'attentes, de sorte à garder un contrôle visuel sur l'ensemble du groupe-classe »* (Cizeron & Gal, 2006, p. 345).

Dans le dispositif « par atelier », les enseignants exercent davantage une supervision à distance et « flottante » de la classe, facilitée par une disposition circulaire des différents ateliers et une distance optimale entre eux. Ponctuellement, ils se focalisent sur certains ateliers pour communiquer certaines consignes : *« ils déambulent dans l'espace central et visitent les ateliers de façon stratégique »*. Les enseignants interrogés évoquent trois raisons qui expliquent le choix de se rendre à un atelier plutôt qu'à un autre : le degré de difficulté perçu chez les élèves, la dangerosité de la tâche

demandée et la présence de comportements d'indiscipline de la part des élèves. *« Lorsqu'ils s'arrêtent à un atelier, les enseignants cherchent d'abord à mener un travail d'enquête sur ce que les élèves font ou ont fait. La plupart du temps, ils s'adressent à l'ensemble du groupe pour préciser une consigne. Parfois, ils interviennent pour s'occuper d'un élève davantage en difficulté. Cette aide ponctuelle reflète une structure typique : les enseignants délivrent une consigne, observent comment l'élève l'intègre et modifie la consigne ; ils le guident par des consignes verbales et non verbales ; ils l'encouragent pendant la réalisation jusqu'à ce que l'élève transforme son comportement »* (Cizeron & Gal, 2006, p. 346).

Les résultats montrent également une activité des élèves contrastée entre les deux modes d'organisation, mettant en évidence une variabilité intra- et inter-individuelle. Si le temps consacré par les élèves à la tâche est sensiblement comparable d'un dispositif à l'autre, une quantité plus importante de réponses inadéquates est par contre observée pour le dispositif « par atelier », comparativement à celui « par vagues ».

Lors du travail « par ateliers », le temps d'activité motrice décroît sensiblement des plus forts vers les plus faibles. Un fort contraste apparaît donc pour les élèves les plus forts, entre le dispositif par vague et celui par atelier. Autrement dit, les élèves les plus habiles exploitent davantage le dispositif par atelier que les élèves moyens ou faibles. Les élèves disent se sentir moins contraints par la présence de l'enseignant dans le dispositif par atelier (Cizeron & Gal, 2006). Au-delà du caractère situé, cette étude illustre bien le rôle « d'artefact cognitif » du mode d'organisation (par vagues ou par ateliers) dans la signification de l'activité des acteurs, que ce soit les enseignants ou les élèves, qui exploitent différemment le « potentiel » de chacune des deux situations décrites.

Toujours dans la perspective de l'action située, Adé et coll. (2006) ont étudié le cours d'action d'enseignants en EP – stagiaires, cette fois – centré sur les objets. Les auteurs désignent par « objets » la manipulation fréquente de matériels divers par les enseignants en éducation physique au cours de l'activité des élèves, comme par exemple : régler la hauteur des barres

parallèles, matérialiser des zones avec des plots, disposer des tapis au sol, etc. Toute relation aux objets renvoie à une « exigence fonctionnelle » (ex. : savoir déplacer, régler des objets) et à des « usages imprévisibles » (Thévenot, 1993).

Basée sur une méthodologie qualitative (par entretien d'autoconfrontation), l'analyse du cours d'action des enseignants stagiaires interrogés met en évidence :

- **l'utilisation récurrente de certains objets**, pour répondre à des préoccupations relatives à la mise en place par les enseignants de règles de fonctionnement, visant à garantir le bon déroulement de la leçon et le maintien du contrôle de la classe ;
- **l'imprévisibilité de l'usage des objets**. La manipulation des objets s'accompagne souvent d'effets non prévus par les enseignants, effets auxquels ils ont dû s'adapter en modifiant les modalités d'organisation prévues de leur leçon, par exemple, en changeant le timing des rotations entre les différents ateliers de travail ;
- **le caractère anxiogène de la relation aux objets**. La manipulation des objets s'accompagne souvent d'un sentiment d'anxiété, notamment en début de leçon et lors de chaque mise en place du matériel avant le lancement d'une nouvelle tâche. Les enseignants vivent ces moments comme entraînant potentiellement une perturbation du déroulement de la leçon, une diminution du temps de travail, voire une perte du contrôle de la classe, qui augmente considérablement leur sentiment d'inconfort.

Ces résultats mettent en évidence « *l'usage récurrent d'objets identiques pour faire face à des situations récurrentes et prévisibles (ex. : le sifflet pour indiquer aux élèves le changement d'atelier) ou récurrentes et d'urgence (ex : le banc pour punir un élève)* » (Adé et coll., 2006, p. 57). Ces formes d'utilisation permettent la mise en place de « rituels » au sein de la classe, facilitent la délimitation et la reconnaissance, par les enseignants stagiaires et les élèves, de situations typiques et aident les enseignants stagiaires à répondre à leurs préoccupations les plus saillantes, notamment celles relatives au contrôle de la classe.

Par ailleurs, la manipulation des objets peut s'accompagner « *d'attentes indéterminées chez les enseignants stagiaires. Le caractère incertain de cette manipulation conduit les enseignants à modifier l'organisation de la suite de la leçon et à mettre à l'épreuve certaines de leurs pratiques pour trouver une issue satisfaisante. Les enseignants s'abandonnent à la dynamique du cours des choses pour y saisir les opportunités : de l'indétermination liée à l'utilisation des objets, émergent des hypothèses à tester. La vérification de ces hypothèses n'est possible qu'une fois les enseignants « jetés » dans la dynamique de l'activité manipulatoire des objets* » (Adé et coll., 2006, p. 58). Cette étude, à la fois descriptive et compréhensive, montre que la manipulation des objets influe fortement l'activité des enseignants stagiaires et participe dans le même temps activement à la construction de connaissances, et donc contribue à leur développement professionnel.

4.4. Approche anthropologique et ethnographique

Ancrée dans les sciences ethnologiques, l'anthropologie : « *étudie l'homme considéré dans la série animale* » (Le Petit Robert, 2001). Différentes branches peuvent être distinguées : l'anthropologie sociale, culturelle, cognitive... L'anthropologie cognitive étudie les processus cognitifs humains en insistant sur leur ancrage culturel et social. Au sens large, l'anthropologie cognitive vise à comprendre l'unité des principes qui gouvernent le fonctionnement cognitif humain, à partir de la diversité des situations humaines étudiées (Lévi-Strauss, 1962).

Cette approche s'intéresse plus particulièrement à l'acquisition et à la transmission des pratiques et des représentations sociales et culturelles (Sperber, 1974). Elle s'appuie, entre autres, sur les travaux de la psychologie cognitive pour apporter un éclairage supplémentaire aux études ethnographiques. En s'inspirant des travaux à la fois de Lévi-Strauss et de Shuchman, Theureau (2004) propose lui une théorie de l'« anthropologie cognitive située ». Cette approche rassemble certains présupposés forts des deux orientations, anthropologique et de la cognition située. Le fondateur de ce courant insiste notamment sur le principe « d'autonomie de l'acteur », au sens de Varela (1989), à savoir l'idée d'un « couplage asymétrique » entre l'acteur et

son environnement. En ce sens, l'individu posséderait sa phénoménologie propre : c'est lui qui détermine, par son activité, les éléments de l'environnement avec lesquels il interagit et construit à chaque instant sa propre situation (Gal et coll., 2009). L'option prise par cette approche est donc d'accorder le primat à la subjectivité de l'acteur.

Dans le champ de l'éducation physique, cette approche a donné lieu à deux recherches particulièrement éclairantes à propos d'organisation de l'activité enseignante. L'une s'intéresse à l'espace perçu par les enseignants d'EP ; l'autre se penche sur le temps vécu par eux.

4.4.1. Les travaux ethnographiques sur « l'espace perçu » en éducation physique

Rix & Biache (2002) ont étudié l'espace dans l'interaction entre une stagiaire et ses élèves. Plus particulièrement, ils ont tenté de mettre en évidence les processus liant la construction de l'espace à la dynamique de l'interaction entre un enseignant d'EP et ses élèves. Dans cette étude de l'espace d'enseignement, les auteurs distinguent topographie de topologie. La topographie est définie comme « *l'agencement physique observable d'un lieu* » (Le Petit Robert, 2001). Les études topographiques, essentiellement descriptives, précisent les distances, les perspectives, les rapports entre sujets, entre objets, entre sujets et objets. Ces études mettent en évidence les conséquences des relations interpersonnelles sur la distance observée entre les individus. Dans ce cas, l'espace n'est pas étudié en lien avec l'interaction, mais plutôt dans le contexte de l'interrelation (Rix & Biache, 2002). Alors que l'interrelation relève des liens affectifs, sociaux, biologiques que les individus entretiennent entre eux de manière assez stable ; l'interaction renvoie, elle, à la mise en rapport d'actions, à la co-construction dans la manière d'être au monde de chacune des personnes en présence (Rix & Biache, 2002).

Pour Vant (1986), la proximité et la distance des individus les uns par rapport aux autres influencent les possibilités d'action de chacun. Les propriétés topographiques dessinent des occasions d'action et d'interaction. Dans le contexte de l'enseignement, l'activité des élèves serait en relation avec la distance à laquelle se trouve l'enseignant (Durand, 1996). Inversement,

l'agencement spatial d'une salle, les placements et les déplacements des élèves configurent l'intervention de l'enseignant (Gal-Petitfaux, 2000). Ainsi, les positions relatives des enseignants et des élèves influencent les interactions descriptibles possibles. Selon la perspective topologique, l'espace n'est plus circonscrit à une dimension métrique, mais devient un espace « perçu » (Relieu, 2000). Les propriétés de l'espace dépendent des intuitions perceptives de l'acteur. « *L'espace ne renvoie plus dans ce cas à une dimension objective, mais à la manière dont l'acteur saisit un agencement physique à un moment donné* » (Rix et Biache, 2002, p.695). La « file indienne » (voir plus haut) en natation en est un bel exemple.

Rix et Biache (2002) mettent en évidence plusieurs logiques d'utilisation d'une topographie pour un même enseignant. Chaque configuration topographique est perçue et vécue par les enseignants. Ces topologies sont elles-mêmes porteuses de différents modes d'interaction avec l'élève. La topologie est donc « située », à savoir qu'elle ne correspond ni à des caractéristiques générales de l'espace ni à des règles universelles concernant son usage. Elle renvoie aux propriétés que l'enseignant confère spontanément à la topographie à un moment donné (Rix et Biache, 2002). « *Cette topologie devient le fondement de son interaction avec ses élèves L'espace ne se réduit pas à une distance, une topographie, indépendante d'un engagement humain. Il se construit dans la rencontre d'un acteur et d'un contexte. L'espace dans l'interaction se constitue dans le rapport perceptif et actif d'une personne à un environnement physique et humain particulier* » (Rix et Biache, 2002 p.696).

Pour les auteurs, l'espace n'est donc plus perçu comme une donnée extérieure à l'interaction ayant des propriétés en soi. Il ne renvoie plus, ni à une topographie, ni à une topologie, mais est appréhendé comme une connaissance, voire une logique d'utilisation. L'espace se construit au fil de l'engagement de l'acteur dans un contexte à un moment donné, et devient, à cet égard, « *une conscience engagée, une signification incarnée et acculturée* » (Rix et Biache, 2002, p.698).

Les résultats de l'étude Rix et Biache (2002) montrent que l'espace, structure d'interaction entre le stagiaire et les élèves, est pluriel. Il se décline en espaces d'évolution, d'interrelation et d'interaction.

- L'espace d'évolution relève d'un rapport à l'autre relatif aux présences physiques de chacun. L'espace d'évolution est un espace conçu par l'acteur comme étant utile au volume du corps en mouvement. Cet espace d'évolution porte aussi sur la manière dont l'acteur perçoit l'environnement physique.
- L'espace d'interrelation renvoie à un rapport à l'autre d'un point de vue affectif et relationnel. Il a trait aux liens affectifs et sociaux que les personnes entretiennent entre elles.
- L'espace dans l'interaction est un rapport particulier à l'activité de l'autre. Il a trait à la dialectique des engagements des uns et des autres dans une situation à un moment donné (ex. donner des feedbacks en saut en longueur alors que les élèves défilent en file indienne).

Les auteurs insistent sur la non exclusivité des espaces entre eux. A un moment donné, l'espace peut être les trois à la fois. L'espace est donc structuré par l'interaction (Rix et Biache, 2002). Concernant la proximité stagiaire-élèves par exemple, l'espace construit se réalise non pas dans un comportement isolé de la stagiaire mais dans la globalité de l'engagement corporel de la stagiaire comprenant ses déplacements et ses attitudes, ses regards, ses communications, ses énoncés, en interaction avec les élèves. Finalement, cette étude souligne que *« l'espace n'est pas seulement l'agencement d'un lieu, il a une signification propre. Il est indissociable des mouvements, des paroles, des regards de l'enseignant et des élèves. L'espace en enseignement se construit, non seulement dans l'interaction prof-élèves, mais aussi dans l'interaction entre les acteurs et l'environnement physique, social et culturel dans lequel il prend forme. L'espace crée des possibilités d'actions des uns et des autres. La stagiaire, par ses déplacements ou rapprochements des élèves, crée un champ d'actions possibles pour les élèves, pour l'interpeller ou la solliciter »* (Rix et Biache, p.705).

4.4.2. Les travaux ethnographiques sur le temps perçu en éducation physique

Dans cette même logique, une seconde étude de type ethnographique (Azaïs et coll., 2002) s'est intéressée quant à elle au temps vécu par l'enseignant stagiaire en EP en situation d'enseignement. Les résultats mettent en exergue toute la complexité de délimiter de façon claire et distincte les bornes temporelles de séquences d'enseignement. Les auteurs expliquent ce constat par deux raisons : d'une part les séquences identifiées ne constituent pas un ensemble parfaitement homogène mais un cumul de micro-séquences comme : observer les élèves, donner des consignes, mettre les élèves en activité... ; d'autre part, les différentes séquences temporelles s'enchaînent selon des enchâssements progressifs, et non de façon strictement délimitée (Azaïs et coll., 2002).

Des transitions de phases temporelles ont été mises en évidence, au cours desquelles deux séquences sont enchevêtrées et le passage de l'une à l'autre progressif. Par exemple, la séquence d'échauffement est en réalité composée de deux micro-séquences : *« Lors de l'entretien, la stagiaire a exprimé son inconfort au cours de cette séquence de transition, car elle avait l'impression d'être en retard au regard de la planification temporelle de sa leçon »* (Azaïs et coll., 2002, p.223). Le temps subjectivement vécu sur le mode « d'être en retard » a pour référence le temps planifié de la leçon et le temps « chronologique ». Plusieurs problématiques temporelles peuvent ainsi être emboîtées (Azaïs et coll., 2002) :

- la coordination temporelle de deux séquences successives ;
- les décalages temporels de l'engagement des élèves ;
- les durées respectives des séquences en référence au temps planifié et au temps chronologique de la séance.

Ainsi, contrairement aux recherches antérieures (Doyle, 1986) montrant que les enseignants planifient la leçon en découpant des séquences distinctes, habitées de tâches spécifiques, chacune associée à un temps précis, cette étude menée par Azaïs et coll. (2002) met en évidence que le temps vécu est tout autre et apparaît comme une structure bien plus complexe.

« Pour l'enseignant stagiaire, la planification temporelle de sa leçon est un référent objectif, mais ce référent est comme juxtaposé au temps vécu in situ. Lorsque le stagiaire s'est référé au temps planifié, c'était pour mesurer son avance ou son retard vis-à-vis du déroulement prévu de sa séance. L'espace temporel des interactions vécues en cours de séance se trouve sous la contrainte normative de la planification temporelle » (Azaïs et coll., 2002, p.224). Les auteurs soulignent enfin que le temps vécu subjectivement par le stagiaire ne lui offre pas de temps de réflexion pour effectuer certains remaniements, *« étant donné l'absence de rupture de l'engagement de celui-ci dans ses actions d'intervention ; rupture pourtant nécessaire à une prise de recul, avant une possible régulation en situation »*.

4.5. Approche didactique

Si l'origine de la didactique ne date pas d'hier, c'est cependant à Brousseau que revient l'introduction d'une épistémologie novatrice et fondatrice des concepts didactiques dans le courant des années '70. Pour cet auteur, rendre compte des phénomènes de transmission des savoirs dans les institutions impose d'élaborer des concepts originaux (Reuter, 2007). Cette rupture épistémologique a donné véritablement naissance aux techniques didactiques et professionnelles, qui ont mis au point des cadres théoriques spécifiques pour rendre compte des diverses situations d'étude de la transmission des savoirs (Amade-Escot, 2007).

4.5.1. Fondements de l'approche didactique

L'approche didactique considère donc les savoirs comme déterminants du processus d'enseignement-apprentissage qu'elle étudie. Cette notion de savoirs est au cœur de quatre concepts majeurs, véritables pierres d'édifice de l'approche didactique :

- 1) le « système didactique »
- 2) la « transposition didactique »
- 3) le « contrat didactique »
- 4) le « milieu didactique »

Sans être l'objet central de notre étude, nous proposons cependant de les définir, non seulement parce qu'ils sont incontournables dans une recherche centrée sur l'intervention de l'enseignant, mais aussi parce qu'ils apportent un éclairage tout à fait intéressant au concept d'organisation, dans la mesure où ils le recadrent dans sa fonction même : le rapport aux savoirs.

1) Le système didactique peut être défini comme « *un ensemble de relations entre le jeu de l'enseignant et le jeu des élèves, à propos du savoir à enseigner et à apprendre, sous couvert d'institutions dotées d'intentions d'enseignement* » (Schubauer-Leoni, 1998). Cette définition souligne le caractère indissociable de la relation ternaire unissant l'enseignant et les élèves au savoir, et l'existence d'un enjeu de savoir plus ou moins explicite à son développement. Cette « ternarité » a un corollaire méthodologique important : « *l'observation de n'importe quelle instance doit être impérativement rapportée aux deux autres si l'on veut établir une interprétation au sens didactique* » (Amade-Escot, 2007, p.20). L'étude des systèmes didactiques suppose donc de croiser des données portant sur ces trois instances (prof, élèves, savoirs) et de les confronter à une théorie du savoir (Amade-Escot, 2004).

2) La transposition didactique rend compte des différentes étapes du cheminement qui va de l'élaboration d'un savoir sur les pratiques sociales jusqu'à la façon dont professeur et élèves construisent conjointement la référence en situation (Chevallard, 1985). Par « référence », il faut entendre l'ensemble des comportements attendus relatifs à l'enjeu de savoir (Reuter, 2007). Concrètement, la transposition didactique relève de la manière dont les objets de savoir mobilisés dans les dispositifs et les tâches d'apprentissage sont re-configurés et co-construits par l'interaction entre l'enseignant et les élèves (Reuter, 2007). « *L'enseignant a pour mission de faire progressivement exister en contexte une référence commune en organisant les conditions permettant l'émergence pour l'élève d'expériences jugées compatibles avec certaines pratiques culturelles valorisées* » (Amade-Escot, 2007, p. 23).

3) Le contrat didactique est défini par Brousseau (1986) comme « *un système d'obligations réciproques qui détermine ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, a la responsabilité de gérer et dont il sera d'une manière ou d'une autre responsable devant l'autre (...)* Ce contrat évolue au cours de l'activité didactique car il est la règle du jeu et la stratégie de la situation didactique (...). L'apprentissage va reposer, non pas sur le bon fonctionnement du contrat didactique, mais sur ses ruptures successives, car le contrat est en soi insoutenable, alors que la relation doit continuer coûte que coûte ». Cette définition met l'accent sur le fait que le contrat didactique est le résultat de négociations davantage implicites qu'explicites entre le professeur et les élèves vis-à-vis des enjeux de savoir mis à l'étude. Ainsi, l'interaction didactique, en tant que forme particulière d'interaction sociale, est soumise aux impératifs du contrat de communication, qu'elle rend spécifique toutefois dans la mesure où l'objet de l'interaction est relatif à l'étude des savoirs (Amade-Escot, 2007).

4) Le milieu didactique correspond à l'ensemble des objets (matériels, symboliques...) qui déterminent les pratiques d'étude du savoir. Il résulte d'une construction conjointe entre le professeur et les élèves, au fil de leurs interactions. « *Le contexte dans lequel se déroule l'interaction est une dimension essentielle pour que les partenaires parviennent à co-définir la situation. Quand l'enseignant conçoit et agence des dispositifs, il inscrit dans le milieu didactique certaines attentes concernant ce que les élèves doivent y faire* » (Amade-Escot, 2007, p.39).

Les didacticiens parlent de « techniques didactiques » pour désigner les différentes manières de faire reconnues de l'enseignant en situation didactique (Amade-Escot, 2007). La notion de « jeu de savoir » ou de « jeu didactique » est centrale dans la compréhension et la définition des techniques didactiques utilisées par les enseignants. En didactique, le « jeu de savoir » remplace en fait l'expression « exercices » pour désigner les tâches d'apprentissage. Pour eux, selon la définition même – c'est-à-dire s'investir dans une activité ou un objet – « jouer » renvoie à une forme moins rigide et souligne la dimension

affective de l'action. Quatre grandes catégories de techniques didactiques sont classiquement distinguées : définir, dévoluer, réguler et institutionnaliser (Reuter, 2007).

- *Définir* est l'action du professeur visant à établir un jeu de savoir en expliquant quelles en sont les règles et ce qu'il attend des élèves.
- *Dévoluer* correspond à l'action du professeur de confier aux élèves, pour un temps, la responsabilité de leur apprentissage, de sorte qu'ils soient capables de produire le savoir escompté. Il s'agit toujours de dévolution d'un rapport à un milieu : l'élève doit assumer le travail d'une manière déterminée dans un milieu déterminé.
- *Réguler* est l'action du professeur consistant à modifier les contraintes et les variables des situations et à donner des informations en vue d'amener l'élève à élaborer des stratégies et faciliter l'apprentissage.
- *Institutionnaliser* désigne l'action du professeur consistant à reconnaître dans les productions des élèves, les comportements et les savoirs considérés comme légitimes. En d'autres mots, il s'agit du processus par lequel le professeur montre aux élèves que les connaissances qu'ils ont construites se trouvent déjà dans la culture d'une discipline.

Parmi ces quatre techniques, la notion de régulation didactique de l'enseignant apparaît comme déterminante au vu de notre objet de recherche centré sur la (ré)organisation.

4.5.2. Apports des théories de l'action dans le concept d'organisation

S'inscrivant dans l'approche didactique, les « théories de l'action » (Sensevy, 2001) ont fortement étudié la notion de milieu didactique. Ils mettent en évidence une structuration de l'activité enseignante articulée autour de trois pôles : **la mésogenèse, la chronogenèse et la topogenèse**. La « mésogenèse » est une dimension du processus didactique qui a trait à l'évolution du système des objets formant le milieu didactique. En d'autres mots, il s'agit de l'aménagement du milieu didactique. Selon Sensevy (2001), « *le milieu doit se concevoir comme un générateur de nécessités, soit de ressources ou de contraintes* » (p. 211). La « chronogenèse », ou construction

du temps didactique, signifie que le savoir est un savoir-temps durant lequel enseigner « *c'est parcourir avec les élèves une séquence, une suite orientée d'objets de savoirs, en une séquence graduée selon un ordre logique* » (Sensevy, 2001, p. 209). A chaque instant, l'enseignant et les élèves occupent également un lieu précis (*topos*). La « topogenèse » signifie que les acteurs y « *accomplissent un ensemble de tâches, dont certaines sont spécifiquement liées à la position des uns ou des autres* » (Sensevy, 2001, p. 210).

La notion de « milieu », et ses trois composantes (mésos-, topo- et chronogenèse), offrent un éclairage intéressant à notre concept d'organisation en éducation physique. En effet, l'aménagement du milieu (mésogenèse), qui s'accompagne de l'organisation de l'espace (topogenèse) et du temps (chronogenèse), est particulièrement présent et prégnant en éducation physique. Pour reprendre l'expression de Durand (2001), l'enseignant d'EP peut être apparenté à un « *chronomaître* ». Chaque séance est organisée en différents temps, auxquels correspond la transmission de savoirs spécifiques. Les tâches mobilisées lors d'un échauffement ne sont pas de même nature que lors du corps de leçon ou du retour au calme. L'enseignant est aussi « maître de l'espace », étant donné la diversité des modes d'occupation de l'espace-classe qui s'offre à lui. Tant l'organisation du temps que de l'espace correspondent à une logique déterminée par l'enseignant liée aux objets de savoirs visés. Par exemple, le mode de disposition par atelier a du sens pour enseigner efficacement aux élèves la gymnastique.

4.5.3. L'organisation : une variable didactique

Bru (1991) avance le concept de variabilité didactique pour définir la manière dont l'enseignant — inconsciemment ou non — met en œuvre des procédures de diversification, de différenciation ou d'individualisation pédagogique pour faciliter l'apprentissage de ses élèves. Pour Bru (2005), le rôle d'organisateur des conditions d'apprentissage de l'enseignant le conduit à intervenir sur certaines variables de l'action didactique. Ces dernières représentent « *les composantes des situations d'enseignement – apprentissage qui peuvent être modifiées par l'enseignant en fonction de son appréciation du contexte général et particulier* » (Bru, 2004, p. 82). Ainsi, l'enseignant peut, par exemple, adapter son niveau de discours en recourant à un registre de la

communication plus proche de celui de son élève débutant afin de lui expliquer certains termes techniques — adaptation qui ne serait pas forcément nécessaire pour un élève plus avancé (Bru, 2004).

Les variables de l'action didactique (Bru, 1991, p.98) sont regroupées en trois catégories :

1) *les variables de structuration et de mise en œuvre des contenus* concernent la sélection et l'organisation des contenus, l'opérationnalisation des objectifs, le choix des activités proposées à l'élève

2) *les variables processuelles* se rapportent à la répartition des initiatives (notamment entre enseignants et élèves), aux registres de la communication didactique, et aux modalités d'évaluation ;

3) *les variables relatives au cadre et au dispositif* concernent l'organisation temporelle, spatiale et matérielle, ainsi que les supports utilisés.

Bru (2004) considère ces variables de l'action didactique comme étant représentatives dans la mesure où, d'une part, il est possible d'observer des modalités contrastées pour chacune d'elles (chez des enseignants différents mais aussi pour le même enseignant) ; et d'autre part, il est possible de mettre en évidence l'incidence des différentes modalités de chaque variable sur le fonctionnement du système enseignement – apprentissage. Nous retiendrons donc la notion de « variables relatives au cadre et au dispositif » pour catégoriser la notion d'organisation, et la cadrer dans un ensemble de variables plus vaste, en interaction.

5. Définition de l'organisation en éducation physique

En toile de fond, cette revue des différentes approches théoriques mobilisant, de près ou de loin, le concept d'organisation permet de définir l'organisation en éducation physique. En effet, chaque approche apporte sa pierre à l'édifice et permet de construire une définition aussi originale qu'exhaustive du concept d'organisation en EP.

Tout d'abord, l'organisation est présente dans toutes les disciplines d'enseignement, de manière certes plus ou moins importante.

En tant que « référent régulateur », l'organisation est une variable de la gestion de classe qui structure l'activité de l'enseignant (Durand, 1996 ; Casalfiore, 2000). L'approche écologique oppose la gestion de classe à la gestion du contenu-matière. Cette opposition permet de distinguer ce qui relève de l'organisation, du reste de l'activité en classe de l'enseignant. « *Une tâche d'organisation correspond à toute activité reliée à des fonctions qui ne sont pas directement reliées à la matière, mais qui sont nécessaires pour que l'enseignant et les élèves puissent vivre ensemble dans des conditions acceptables pendant une certaine période de temps* » (Siedentop, 1994, p. 98). Plus précisément, l'organisation peut être considérée, selon Bru (1991) comme une des variables didactiques, relatives au cadre et aux dispositifs. Durand (1996), quant à lui, parle de « formats pédagogiques » pour qualifier l'organisation.

Cependant, si l'organisation est un concept « transversal » (commun à l'ensemble des disciplines), il est tout à fait caractéristique du métier de l'éducation physique, et contribue à sa singularité (Durand, 2001). Cette spécificité est due à la gestion d'un espace vaste d'une part, et à la manipulation de matériels variés d'autre part, tous deux non conventionnels pour une activité scolaire (Durand, 2001).

5.1. L'organisation : un quadruple composant

Inspiré par ces différentes approches, nous proposons la définition suivante du concept d'organisation en éducation physique : « *ensemble des actions de conception et/ou de régulation de l'enseignant concernant la gestion de l'espace, du temps, du matériel et des groupes, dans le but de mettre en place ou de changer les activités d'apprentissage* ». A l'instar de Siedentop (1994), citons quelques exemples concrets d'action d'organisation : prendre les présences, installer ou déplacer du matériel, disposer les élèves sur le terrain (modes d'organisation spatiales), mettre en place une démonstration, assurer les transitions entre les tâches (timing), gérer les élèves au vestiaire...

La notion d'« organisation » en éducation physique peut ainsi être considérée comme étant constituée de quatre composants en interaction.

Chacun de ces composants est défini ci-après :

- 1) la gestion de l'espace
- 2) la gestion du matériel ou des objets
- 3) la gestion du temps
- 4) la gestion des groupes

5.1.1. La gestion de l'espace

Certaines structures spatiales sont récurrentes chez les enseignants en éducation physique. Ces structures sont couramment appelées « modes d'organisation » par la communauté des praticiens en EP. Quelques exemples de modes d'organisation typiques : « en file », « en dispersion », « par vague », « par atelier »... Le mode d'organisation « en dispersion » caractérise un dispositif au sein duquel les élèves sont invités à se déplacer aléatoirement (individuellement ou en sous-groupes) sur le terrain. « Par vague » désigne un dispositif dans lequel les élèves défilent par vagues successives dans un espace commun. « Par atelier » signifie un dispositif répartissant les élèves en sous-groupes restreints sur des espaces de travail nettement distincts les uns des autres. Comme le démontrent Saury et Gal (2003), le mode d'organisation spatiale des élèves joue le rôle « d'artefact cognitif », dans le sens où, en imposant un ordre aux déplacements des élèves, le mode d'organisation choisit livre des informations et des opportunités (des « possibles ») à l'enseignant pour interagir avec les élèves.

Cette gestion de l'espace en EP n'est pas seulement liée à la dimension topographique des élèves, mais est en perpétuelle interaction entre l'enseignant et les élèves. Dans cette optique, l'espace n'est pas qu'un environnement physique « objectif », mais est aussi, selon le point de vue de l'enseignant (et des élèves), un espace perçu. L'espace du gymnase se décline alors en plusieurs « sous-espaces », d'évolution (espace conçu par l'acteur comme étant utile au volume du corps en mouvement dans un environnement physique), d'interrelation (qui a trait aux liens affectifs et sociaux que les personnes entretiennent entre elles) et dans l'interaction (qui a trait à la dialectique des engagements des uns et des autres dans une situation à un instant et dans un espace donnés) (Rix et Biache, 2002).

La gestion de l'espace est également, comme rappellent les didacticiens, étroitement liée aux savoirs. La « topogenèse » signifie que les enseignants et les élèves y accomplissent un ensemble de tâches, dont certaines sont spécifiquement liées à la position des uns ou des autres (Sensevy, 2001). Autrement dit, les savoirs sont déterminés et évoluent en fonction de l'espace dans lequel ils sont transmis. L'organisation spatiale choisie délibérément par l'enseignant correspond à une logique liée aux objets de savoirs visés. Par exemple, le mode de disposition par atelier a du sens pour enseigner efficacement la gymnastique aux élèves.

5.1.2. La gestion du matériel ou des objets

L'organisation en éducation physique passe par l'utilisation récurrente de matériels, de nature et de nombre variés. Ce matériel est étroitement lié aux disciplines physiques et sportives (exemple : le ballon de basket... ball). L'enseignant en EP est ainsi constamment amené à installer, déplacer, ranger, manipuler une quantité importante de matériels ou d'objets variés au cours d'une séance. Chaque tâche suppose la mise en place de différents types de matériels, qui, la plupart du temps, déterminent les conditions de la tâche. Ces objets peuvent également être utilisés pour répondre à des préoccupations relatives à la mise en place par les enseignants de règles de fonctionnement, visant à garantir le bon déroulement de la leçon et le maintien du contrôle de la classe (Adé et coll., 2006). La manipulation de ces objets peut s'accompagner d'effets non prévus par les enseignants, effets auxquels ils doivent s'adapter en modifiant les modalités d'organisation prévues de leur leçon, par exemple, en changeant le timing des rotations entre les différents ateliers de travail. Cette imprévisibilité inhérente à la manipulation des objets peut provoquer, chez certains enseignants – notamment débutants – un sentiment d'anxiété.

5.1.3. La gestion du temps

L'action de l'enseignant en éducation physique est organisée dans le temps. Différents moments typiques s'enchaînent : la période d'habillage au vestiaire, la prise en main du groupe, l'échauffement ou activation générale, le corps de séance correspondant aux tâches d'apprentissage suivant un ordre, la

fin de séance et son debriefing... (Siedentop, 1994). Cependant, ces séquences identifiées ne constituent pas un ensemble parfaitement homogène mais un cumul de micro-séquences. Ainsi, comme le soulignent certaines études issues du courant de l'action située, les différentes séquences temporelles s'enchaînent selon des « cadres emboîtés », et non de façon strictement délimitée (Azaïs et coll., 2002). Certaines transitions de phases temporelles peuvent être mises en évidence, au cours desquelles deux séquences sont enchevêtrées et où le passage de l'une à l'autre est progressif.

En ce sens, le temps est d'abord un temps perçu, subjectif. Le temps est subjectivement vécu, en référence, non pas au temps « chronologique », mais en fonction du temps planifié de la leçon, sur le mode « d'être en retard » ou « en avance ». Les enseignants débutants, bien que découpant leur leçon en séquences distinctes dans le temps, vivent cette organisation temporelle comme d'une part contraignante et d'autre part anxiogène. L'espace temporel des interactions vécues en cours de séance se trouve sous la contrainte normative de la planification temporelle.

L'organisation temporelle est liée également aux savoirs. La « chronogenèse », ou construction du temps didactique, signifie que le savoir est un savoir-temps durant lequel enseigner « *c'est parcourir avec les élèves une séquence, une suite orientée d'objets de savoirs, en une séquence graduée selon un ordre logique* » (Sensevy, 2001, p. 209). L'enseignant d'EP peut être apparenté à un « *chronomaître* ». Chaque séance est en effet organisée en différents temps, auxquels correspond la transmission de savoirs spécifiques. Les tâches mobilisées lors d'un échauffement ne sont pas de même nature que lors du corps de leçon ou du retour au calme.

Les temps d'organisation sont particulièrement présents lors des phases de transitions, c'est-à-dire lors du passage d'une tâche à une autre (Siedentop, 1994).

5.1.4. La gestion des groupes

En fonction notamment des modes de disposition spatiale choisis, l'enseignant en EP est régulièrement amené à diviser le groupe-classe en sous-groupes d'élèves. Cette constitution des groupes est également une caractéristique de l'activité de l'enseignant en EP. Il existe différentes stratégies à disposition de l'enseignant pour constituer ces « sous-groupes ». L'enseignant a en effet le choix entre former les équipes « au hasard » (en tirant au sort aléatoirement les élèves) ou les former en désignant volontairement les élèves. Ce choix peut être influencé par un objectif pédagogique, comme par exemple, préférer désigner pour pouvoir faire des groupes de niveaux équilibrés.

En plus de la constitution des groupes, la démonstration peut être considérée comme une variable liée à la gestion des groupes. En effet, la démonstration a souvent lieu lors des transitions ou passages d'une tâche à une autre. Elle est exploitée par les enseignants en EP comme un moyen, parmi d'autres, de mettre en place l'activité des élèves. Comme le souligne Terrisse et Carnus (2009), la « monstration » du savoir est un des modes d'enseignement spécifique à l'EP. La démonstration permet de donner aux élèves « une image » du geste à réaliser, sans leur éviter d'y parvenir par eux-mêmes. Une fois la tâche conçue, l'enseignant (ou l'élève) est amené à la présenter, de manière à susciter un engagement rapide dans la situation. Dans cette perspective, la démonstration joue un rôle majeur en éducation physique.

Florence et coll. (1998) en distinguent deux types :

- démonstration-enseignant
- démonstration-élève

La démonstration-enseignant est essentiellement incitative et vise à donner une vue synthétique de la tâche. Il s'agit de mettre en évidence le problème qui est posé (Florence et coll., 1998). Celle-ci peut se réduire parfois à une simple ébauche de démonstration. La démonstration sera toujours autant que possible jumelée aux explications verbales, bien que celles-ci ne soient pas toujours nécessaires. En effet, l'avantage indéniable de la démonstration est

justement d'éviter de donner des consignes pendant de longues minutes, si précieuses. D'où l'expression courante dans le chef des professeurs d'EP : « une bonne démonstration vaut mieux qu'un long discours ! ».

La démonstration-élève consiste à « utiliser » ou profiter de l'exécution correcte d'un élève pour expliquer l'une ou l'autre consigne au restant du groupe, ce dernier ayant été arrêté au cours de la tâche, pour regarder la démonstration réalisée par « l'élève-professeur ». La technique de la démonstration-élève est une intervention complexe, à plusieurs composantes.

Trois qualités de communications contribuent à faire en sorte que cette intervention soit une réussite (Florence et coll., 1998) :

- la valorisation et la mise en confiance de l'élève, notamment par des feedbacks positifs ;
- la description par l'enseignant de ce qui est démontré et l'apport de compléments d'informations ;
- la relance de l'activité en insérant le nouvel élément expliqué.

5.2. L'organisation : trois temps forts

La notion d'organisation en éducation physique, telle que selon un quadruple composant (gestion de l'espace, du temps, du matériel et des groupes), ne concerne pas exclusivement le temps de séance proprement-dit. L'organisation apparaît également lors des deux autres temps forts de l'activité enseignante, que ce soit avant ou après la séance. Dans cette optique, la planification constitue un moyen d'organisation pré-actif ; la réflexion en action, un moyen d'organisation interactif et la pratique réflexive, un moyen d'organisation post-actif.

Le premier moyen – préactif – (largement décrit au paragraphe 1.3.2. de ce premier chapitre), concerne la tâche de planification de l'enseignant, définie comme « *l'ensemble des activités de préparation des unités d'enseignement à partir de processus cognitifs visant l'anticipation des actions, sous forme de plans d'action ou scénario* ». Concrètement, planifier en EP suppose de la part de l'enseignant qu'il définisse ses objectifs de travail (à court, à moyen et à long

terme) ; objectifs à partir desquels il va, d'une part, concevoir les tâches d'apprentissage pour les élèves, et d'autre part, prévoir l'organisation spatiale, temporelle et matérielle du groupe-classe en lien avec ces tâches.

Cette organisation préactive, qualifiée aussi de préventive, ne dispense pas l'enseignant d'y songer et d'agir sur elle pendant la séance. L'organisation est sans cesse modifiée, remaniée, ajustée en cours de séance pour s'adapter au mieux à la situation de classe. On pourrait parler à ce titre, non plus d'organisation, mais plutôt de « ré-organisation » !

Cette réorganisation peut se dérouler également après la séance, par l'intermédiaire d'une démarche réflexive. Il s'agit pour l'enseignant de réfléchir après coup sur sa propre pratique d'organisation, en prenant du recul et une certaine distance par rapport à son expérience personnelle. Le but est de questionner son « habitus » pour

Les processus de cette réflexion « par l'action », « en action » et « dans l'action » (Perrenoud, 2001) mise en œuvre par l'enseignant en éducation physique est décrite au point suivant.

6. De l'organisation à la « ré-organisation »

La phase interactive en enseignement peut être assimilée à une *activité de décision à haut risque en milieu faiblement prévisible* (Perrenoud, 1996), ou à une *gestion réfléchie du désordre* (Hüberman, 1989), ou encore à une *action oscillant entre l'incertitude et la prise de risque* (Durand, 1996). Tardif et Lessard (1999) parlent d'*activité composite*, renvoyant à la nature contradictoire du travail, alternant entre aspects flou et codifié, contrôlé et autonome, déterminé et contingent. « *Exiger que l'enseignant respecte à la lettre son plan écrit initial revient à lui imposer d'échouer dans la relation éducative* » (Tochon, 1993, p. 82). Autrement dit, un plan ne peut être saisi que dans la *continuité fluide* des activités (Durand, 1996).

Perrenoud (1996) insiste sur l'aspect faiblement prévisible de l'enseignement qui tient, selon lui, au « *caractère dynamique de la situation d'enseignement-apprentissage, dans laquelle les élèves sont autant de centres de décision partiellement autonomes* » (p.8). Tout, ou presque, est possible en classe, à tout moment, et le travail d'anticipation, bien qu'indispensable, est rarement suffisant. Très souvent, l'enseignant ne dispose que de peu de temps pour la délibération : les événements de classe évoluent très vite et le délai pour peser les alternatives d'actions et leurs effets est minime au regard de la complexité de la situation et de ses enjeux. L'enseignant est amené à réaliser des choix opportuns et rapides parmi plusieurs possibilités dans l'action. « *Ce foisonnement de contraintes temporelles et à forte composante d'incertitude contribue à mettre l'accent sur les exigences décisionnelles, sur la capacité d'adaptation et sur la nécessité d'opérer des régulations de l'activité pour l'enseignant* » (Durand, 1996, p. 86).

Si l'activité de l'enseignant en EP passe par l'organisation du matériel et des élèves sur le terrain – que ce soit avant, pendant, voire après la séance –, elle est également régulièrement réajustée. A partir de l'organisation qu'il a prévue, l'enseignant est amené à modifier cette organisation. La « ré-organisation » désigne cet ajustement organisationnel de la part de l'enseignant en cours de séance. Quels sont les processus sous-jacents ? La réorganisation peut être appréhendée à la fois comme une activité décisionnelle, une improvisation structurée et une régulation de l'action d'organiser.

6.1. « Ré-organiser », une activité décisionnelle

La notion de décision peut être considérée comme un choix conscient entre une ou plusieurs alternatives d'actions possibles (Clark & Peterson, 1986). La notion de choix est centrale. La présence de différentes options qui s'offre à l'individu constitue une condition sine qua non pour parler de décision. Pour certains, le choix se limite à deux options (c'est-à-dire une alternative) qui se présentent à l'enseignant : changer la procédure en cours ou bien la poursuivre. Pour d'autres, il y a décision que si les trois conditions suivantes sont remplies : l'enseignant considère explicitement des alternatives ; il opère une sélection et s'engage dans une procédure alternative ; il suit ce choix dans le déroulement de la séance (Riff & Durand, 1993).

6.1.1. Le paradigme de « l'enseignant-décideur »

Shavelson (1976) est un des premiers à proposer un modèle de l'activité décisionnelle des enseignants. Selon lui, les enseignants décident en fonction :

- des actions d'enseignement possibles ;
- des antécédents (les caractéristiques des élèves, les programmes, etc.) ;
- des conséquences (les apprentissages réalisés par les élèves) ;
- de l'utilité perçue des actions alternatives ;
- des buts ou des objectifs.

La principale limite de ce modèle est de décrire des processus trop complexes et formels (Riff & Durand, 1993). Un autre modèle, plus proche du fonctionnement réel des enseignants est celui de Peterson et Clark (1978). Ces auteurs décrivent la pensée des professeurs comme un processus cyclique et récursif dont le point de départ est l'observation du comportement des élèves, évalué à partir d'une norme d'acceptabilité (Riff et Durand, 1993). La décision est envisagée sur la base de choix dichotomiques : poursuivre la procédure engagée ou chercher en mémoire d'autres procédures plus adaptées. Si l'enseignant opte pour la seconde possibilité, il peut malgré tout être contraint de poursuivre sa procédure initiale faute de posséder dans son répertoire une réponse alternative adaptée. S'il dispose d'une alternative praticable, il peut choisir de modifier le déroulement de sa leçon. Il peut encore ignorer cette possibilité et persévérer dans la voie initiale. Les études centrées sur ce modèle ont mis en évidence l'occurrence élevée des décisions des enseignants lors de leur interaction en classe (Riff & Durand, 1993).

Ces résultats ont contribué à qualifier l'enseignant de « décideur ». Cependant, ces résultats ont été par la suite relativisés étant donné les discussions sur la définition du concept de « décision ». Certains faits observés s'avérant contraires au modèle, l'image de l'enseignant « décideur » a donc été progressivement abandonnée. Pour Yinger (1986), la métaphore de l'enseignant décideur est par essence inductrice d'erreur parce qu'elle est une caractérisation restrictive. Selon Riff & Durand (1993), la mise en cause progressive du paradigme de l'enseignant décideur s'est opérée selon quatre axes : il empêche d'étudier l'essentiel de l'activité de l'enseignant, il établit une hiérarchie implicite entre les diverses catégories de processus, il instaure une «

norme de rationalité », il induit une analyse de l'enseignement comme activité de réaction à des incidents. Toujours selon Riff et Durand (1993), la décision « *doit être définie de manière plus large, comme un choix délibéré de mettre en œuvre une action spécifique* » (p.94). Aujourd'hui, le paradigme de l'enseignant « décideur » semble dépassé.

6.1.2. Les apports de la didactique clinique dans l'étude du processus décisionnel de l'enseignant en EP

S'inscrivant dans l'approche « didactique clinique », Carnus (2003) a mené une étude portant sur l'analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EP. A travers une étude de cas croisés, elle met en évidence une importante variabilité intra et interindividuelle dans l'activité décisionnelle des enseignants. Cette étude montre l'importance des écarts constatés entre les intentions et les décisions, et en mesure les effets sur les contenus d'enseignement, constamment remaniés par les enseignants. L'analyse des entretiens post-séance met en évidence trois types d'effets (Carnus, 2009) :

- une part « concédée » dans l'interaction afin de maintenir le contrôle de la classe ;
- une part « révélée » qui s'avère dans l'urgence plus pertinente que prévue ;
- une part « qui s'opère » à l'insu des enseignants. Cette manifestation de l'inconscient de l'enseignant dans le processus d'enseignement-apprentissage apporte un nouvel éclairage, soulignant l'intérêt d'une approche clinique dans la recherche en didactique.

Pour Carnus (2003), le processus décisionnel de l'enseignant éclaire le passage de l'intention à la décision. Les différentes intentions de l'enseignant forment un « réseau intentionnel » qui, lorsqu'il est en interaction avec les élèves, se transforme en « trame intentionnelle » (Portugais, 1996). Pour Carnus (2003), l'accès au réseau intentionnel de l'enseignant est difficile. Les intentions didactiques rendent compte des savoirs à enseigner, et renvoient à un « déjà-là intentionnel » agissant comme un filtre (Loizon, 2004) et constitue un des trois pôles d'un « déjà-là décisionnel » en amont de toute décision. Deux autres filtres influencent les décisions : le « déjà-là conceptuel » (croyances et

conceptions de l'enseignant vis-à-vis des contenus) et le « déjà-là expérientiel » (par rapport aux pratiques usuelles déclarées). Les travaux de Carnus (2003) mettent en évidence un décalage, voire des contradictions entre ces trois pôles. La décision est définie par l'auteure comme « *une solution possible qui peut apparaître à un moment donné en réponse à un problème particulier voire singulier* » (Carnus, 2003). Son hypothèse est la suivante : « *au travers des décisions de l'enseignant, émergent les contenus réellement enseignés en rupture ou en continuité avec les intentions relatives aux contenus à enseigner* » (Carnus, 2009, p.67).

Par ses travaux, Carnus (2003, 2009) relativise le postulat cognitiviste selon lequel tout acte d'enseignement est le résultat d'une décision soit consciente, soit inconsciente des enseignants après qu'ils aient opéré un traitement complexe de l'information disponible. Considérer l'enseignant comme un décideur ne rendrait pas compte de la totalité de ses actes professionnels. En effet, la décision ne débouche pas systématiquement sur une action effective, et, inversement, toute action n'est pas forcément le résultat d'une prise de décision. Ce constat conduit à distinguer la décision de la non-décision. Une décision peut également avoir plusieurs finalités. Cette position met l'accent sur l'importance du contexte, du moment et la multiplicité des processus psychologiques en jeu lors de la prise de décision. Elle intègre la contingence (occasionnel, incertain, conditionnel) et l'aspect fortuit de certaines décisions.

Selon Carnus (2009), le processus décisionnel est « *un phénomène intime et spécifique à l'enseignant* », ce qui souligne la pertinence d'une approche clinique. Ce processus renvoie à l'ensemble des déterminants, des opérations et des constituants qui permettent et conduisent l'enseignant à produire une décision. La décision ne peut se limiter à l'interaction. Elle englobe des phases de décisions pro-actives (choix relatifs à la structuration et à l'organisation des contenus en termes de planification) et rétro-actives (remaniements des contenus opérés dans l'après-coup) de l'enseignement-apprentissage. Au-delà de la singularité, un des intérêts majeurs de la recherche de Carnus (2003) est de parvenir à extraire de la complexité du processus, certaines ruptures, mais aussi certaines régularités dans le processus décisionnel de l'enseignant. Les

résultats de son travail ont permis de mettre en évidence trois instances déterminant les décisions (Carnus, 2003) :

- l'influence latente et constante d'un « déjà-là décisionnel » fournit des motifs et des mobiles possibles ;
- le contexte perçu est source de motifs et mobiles contingents ;
- l'épreuve des faits procure des raisons nécessaires.

Cette pluridétermination est source de contradictions chez l'enseignant. Les trajectoires décisionnelles sont parfois contradictoires (Carnus, 2003). Pour dépasser la contradiction, l'enseignant est parfois amené à s'engager dans des cheminements complexes, hasardeux, précaires voire inconnus. Ainsi, le doute, l'errance et l'indécision sont également des démarches de prise de décision, qui peuvent conduire à une non-décision. La non-décision est « *un événement possible qui se traduit par l'absence de solution disponible au moment ou dans l'instant où l'enseignant perçoit le problème* » (Carnus, 2003, p.213). Pour cette auteure, la divergence chaotique des trajectoires décisionnelles peut être à l'origine d'une certaine forme d'incohérence.

Les constituants du processus décisionnel correspondent à ce que Carnus (2003) nomme les « modules décisionnels ». Ils renvoient à la partie visible du processus, renfermant l'ensemble des solutions aux problèmes didactiques perçus par les enseignants.

Trois niveaux d'intégration des « modules décisionnels » ont été identifiés lors des analyses *a priori* et *a posteriori* (Carnus, 2003) :

- les modules routinisés (appartenant au déjà-là expérientiel) sont une réserve décisionnelle sûre, économique et sécuritaire (ex. : aménagement matériel des tâches) p.216
- les modules en cours d'intégration constituent une réserve potentielle de solutions (variable relative à la motivation). Ces solutions s'organisent autour de la nouveauté et/ou de la prise de risque. Elles sont sources de motivation extrinsèque. La motivation intrinsèque quant à elle, qui répond au désir d'accomplissement et au sentiment de compétence, est à construire.
- les modules non intégrés sont les solutions alternatives en l'absence de construction antérieure.

Malgré la mise à jour de certaines régularités (en termes de déterminants, de procédures et de constituants), Carnus (2003) insiste sur la variété et la singularité des opérations qui conduisent les enseignants d'EPS à prendre des décisions. Elles restent en effet toujours dépendantes du moment et de l'instant. C'est pourquoi, ces opérations suivent un cheminement dont seul le sujet peut rendre compte.

Carnus (2003) observe des itinéraires de réponses variés, singuliers, nombreux, plus ou moins convergents, et des solutions plus ou moins intégrées dans la pratique usuelle. En fonction des contextes et des événements, l'enseignant est ainsi amené à prendre différents types de décision (p. 219) :

- des décisions « certaines » qui se caractérisent par la rigidité et la stabilité des solutions qui ne sont pas remises en question à l'instant où elles sont posées par l'enseignant ;
- des décisions « probables » marquées par la flexibilité et la fragilité des solutions alternatives qui émergent dans le doute et sont entourées de réserves (ex. : les formes de regroupement) ;
- des décisions « contingentes » caractérisées par la précarité des solutions incertaines qui peuvent être ou ne pas être (suite à l'imprévisibilité de certains événements).

Objet d'étude sensiblement identique au nôtre – centré sur le processus décisionnel de l'enseignant –, l'intérêt de cette recherche est d'apporter une compréhension de type didactique à l'activité décisionnelle de l'enseignant, avec un éclairage particulier issu de l'approche clinique, « *qui considère le professeur comme un sujet singulier, divisé dans et par son inconscient qui le dépasse, entre déterminations externes et internes, entre contraintes et libertés* » (Terrisse, 2009, p.17). Hormis le cadrage théorique, la différence entre cette étude et la nôtre est qu'elle s'intéresse peu à la dimension « organisationnelle » de l'enseignant, mais porte plutôt sur le rapport de ce dernier au savoir. Qu'importe, il nous semble que cette étude peut apporter un éclairage différent de notre « angle d'attaque »

6.2. « Ré-organiser », une improvisation structurée

Tochon (1993) propose le concept d'« *improvisation structurée* » pour exprimer l'interdépendance entre planification et décision d'ajustements en enseignement lors de la phase interactive. Ce concept s'inspire des travaux de Yinger (1987). Ce dernier considère l'enseignement comme une performance improvisationnelle – telle une conversation quotidienne – permettant de maintenir la relation entre les acteurs : « *l'enseignement est fondé sur une improvisation bien planifiée, plus ou moins structurée, semblable en quelque sorte au free-jazz* » (Yinger, 1987, p. 22).

Si improviser peut paraître fantaisiste en enseignement, voire comme manquant de rationnel, il peut être également vu comme un acte créatif, au même titre que la poésie, le théâtre ou la musique (Tochon, 1993). « *L'improvisation est une action adaptée aux situations qui interdisent l'analyse par manque de temps, au vu des interactions immédiates* » (Yinger, 1987, p. 23). Ce processus se base sur un arrangement à partir de modèles contextualisés de pensée en action (Tochon, 1993). Ces modèles seraient des configurations de pensées incorporées mises en action selon les contraintes spécifiques au contexte, sorte d'*intelligence du contexte* (Durand, 1996). Autrement dit, les modèles improvisationnels sont structurés par l'action et intègrent des configurations finalisées de connaissances, sur un mode *rétrospectif* : les modèles de l'action passée règlent l'action en train de se faire (Tochon, 1993).

Cette faculté à improviser de manière structurée émerge, entre autres, quand l'enseignant s'ajuste à la situation en adaptant ce qu'il a planifié, au moyen de différentes stratégies spécifiques apprises. Cette planification sans cesse réajustée en interaction permet de s'adapter aux besoins des élèves et aux exigences du contexte de classe. En cas de succès des stratégies, l'enseignant tend à *routiniser* son plan d'action. Ces routines ainsi formées agissent comme des cadres modélisateurs intériorisés reproduisant et arrangeant les plans d'action (Yinger, 1987).

A partir de ces routines, l'enseignant peut improviser, c'est-à-dire « *agir dans le va-et-vient constamment rétrospectif entre des modèles mentaux didactiques interconnectés et la relation avec l'élève* » (Tochon, 1993, p. 113).

Le concept d'improvisation structurée présente l'avantage de très bien décrire, voire symboliser la pensée d'un enseignant « expert ». En revanche, la principale limite de ce concept est qu'il ne cadre pas dans un modèle théorique au sens fort du terme (Durand, 1996). Il constitue un cadre essentiellement descriptif, ne proposant que quelques éléments succincts de compréhension quant aux processus décisionnels guidant concrètement l'enseignant dans la réorganisation des plans prévus. De plus, il s'applique surtout à la compréhension du fonctionnement de l'enseignant expert, convenant beaucoup moins à l'enseignant novice, et encore moins au stagiaire.

6.3. « Ré-organiser », une régulation de l'action

Au sens commun, la régulation est « *l'ensemble des techniques permettant le maintien de la constance d'une fonction* » (Petit Robert, 2001). Le but de la régulation est donc de maintenir un état stable, ou conforme au plan. Ce concept, très usité dans le monde socio-économique, peut être défini comme « *l'ensemble des règles et des stratégies dont le but est de maintenir l'équilibre du système* » (Petit Robert, 2001).

La notion de régulation est également empruntée dans le champ des sciences de l'éducation, notamment en enseignement : « régulation des établissements scolaires », « régulation des apprentissages », « régulation de l'action ». Par son usage divers, force est de constater que la régulation s'applique à différentes strates de l'enseignement, du niveau le plus macro (établissements, réseaux...) au niveau le plus micro (séance, tâche...).

Le terme de régulation est davantage associé à l'apprentissage des élèves, qu'à l'action ou « la conduite de la classe » de l'enseignant (Durand, 1996). Ainsi, la régulation des apprentissages, chère aux didacticiens, est un objet de recherche très fertile.

La régulation de l'action de l'enseignant renvoie à la notion de réflexion pour l'action, dans l'action ou sur l'action (Perrenoud, 2001). Les enseignants sont amenés à réfléchir sur ce qu'ils font, avant, pendant et/ou après la séance. Parmi les courants théoriques appréhendant cet objet, la théorie de l'autorégulation considère la réflexion en action comme un moyen pour l'enseignant de planifier, d'évaluer, de contrôler et au final, de réguler son action en lien avec les buts qu'il s'est fixé. Cette théorie, qui apporte un éclairage intéressant sur la régulation de l'action d'organisation – autrement dit la « ré-organisation » – de l'enseignant en éducation physique, est décrite dans le deuxième chapitre. Ce second chapitre sera également l'occasion de discuter les concepts de « régulation », « réflexion », « réflexivité ».

7. La « ré-organisation »: une difficulté récurrente rencontrée par les stagiaires en éducation physique

Chaque année, dans le cadre du cours d'intervention en éducation physique, les étudiants de masters en sciences de la motricité à l'UCL (formation initiale) ayant choisi la finalité didactique, sont questionnés sur les difficultés rencontrées lors de leurs stages. Parmi celles-ci, la dimension « organisation du groupe-classe » arrive systématiquement en pole position. Ce constat, pour le moins interpellant, constitue un des déclencheurs de l'intérêt porté à cet objet.

Une revue de la littérature au sujet des difficultés rencontrées par les enseignants-stagiaires, toute discipline d'enseignement confondue, permet de les classer en trois catégories principales, qui correspondent aux trois temps de l'intervention (Hétu et coll., 1999 ; Holborn et coll., 1992 ; Paquay et coll., 1996 ; Perrenoud, 1996 ; Veenman, 1984) :

- concevoir et planifier son enseignement à court, à moyen et à long terme ;
- réguler l'apprentissage des élèves et s'adapter aux imprévus ;
- se décentrer, analyser (verbaliser) et interpréter les problèmes rencontrés.

La première difficulté majeure rencontrée par les enseignants-stagiaires est d'anticiper le scénario possible de la séance. Ils expriment leur désarroi lorsqu'il s'agit de s'imaginer et de se projeter dans les conditions du déroulement de la séance, « les plus proches du réel ». Leur problème n'est pas tant de concevoir la tâche en tant que telle, mais plutôt d'articuler les différentes tâches entre elles (Durand, 1996). La seconde grande difficulté est de parvenir à réguler les dispositifs d'enseignement-apprentissage qu'ils ont mis en place, pour les adapter à la situation (Loizon, 2006). Ces situations – déterminées entre autres par le niveau de réussite des élèves –, ne sont, par définition, pas (ou peu) prévisibles.

Cet imprévisibilité intrinsèque du travail enseignant dérange fortement la plupart des stagiaires et en même temps, les caractérise. Plusieurs études montrent en effet que leur engagement est déterminé par une intention quasi obsessionnelle de parvenir au terme de leur plan de séance (Ria, 2004). Autrement dit, les stagiaires cherchent à appliquer à la lettre leur préparation ; pour eux, une leçon réussie est une leçon lors de laquelle « tout s'est passé comme prévu ! » (Gal & Perez, 2006). Alors que la préparation est censée aider l'enseignant à structurer et à articuler les moyens didactiques en fonction des objectifs pédagogiques visés, elle devient, aux yeux du stagiaire, un but en soi (Ria, 2004). La troisième difficulté récurrente éprouvée par les stagiaires, relevée dans la littérature, est de parvenir à analyser leur pratique après coup, en mettant des mots sur les problèmes qu'ils ont rencontrés et sur le vécu de leur séance de manière générale (Perrenoud, 1996).

Parmi ces difficultés majeures, les deux premières ont fortement attiré notre attention, et plus particulièrement le lien étroit entre ces deux-là. En effet, le problème de l'« organisation » rencontré par nos stagiaires en éducation physique, se pose pendant la séance, mais aussi en amont, au moment de la préparation des tâches.

7.1. La « ré-organisation » : une préoccupation majeure des enseignants-stagiaires

Au cours d'une séance d'éducation physique, quatre fonctions majeures occupent généralement les enseignants, qu'ils soient stagiaires ou chevronnés (Durand, 2001 ; Siedentop, 1994) :

- organiser les élèves sur le terrain ;
- communiquer des informations ou des consignes aux élèves ;
- observer le comportement des élèves ;
- réguler le dispositif pendant les périodes de pratique.

Plusieurs études (Gal et coll., 2006 ; Flavier et coll., 2002 ; Ria & Durand, 2001) montrent que la principale préoccupation des stagiaires en EP pendant la séance est centrée sur la gestion de la classe et la mise en place des tâches (« organiser les élèves sur le terrain »), plutôt que sur le contenu informationnel, l'observation des élèves ou encore la régulation de leurs apprentissages. Si les stagiaires passent souvent beaucoup de temps à concevoir le contenu des tâches avant la séance, ils ont par contre tendance à buter sur les tâches d'organisation pendant celle-ci. Ils tendent ainsi à délaisser l'organisation en amont, au profit des contenus.

Une proportion importante de la séance en EP est ainsi occupée par des temps d'organisation. En fonction des études, ce temps peut varier de 15 à 35% du temps total de la séance. Le temps d'organisation correspond au cumul du temps que les élèves consacrent aux transitions et à toutes les tâches non reliées directement avec la matière ; où l'enseignant ne donne pas d'informations liées au contenu des tâches, ni d'observations sur l'activité des élèves. Autrement dit, il s'agit de moments de « mise en place » des tâches d'apprentissage, comme par exemple : prendre les présences, installer le matériel en début de séance, rassembler les élèves pour donner des consigne, constituer les équipes, disposer les élèves sur le terrain... Une de ces périodes d'organisation prise isolément ne prend pas nécessairement beaucoup de temps, mais c'est l'accumulation des différentes périodes qui peuvent faire beaucoup (Siedentop, 1994).

La leçon, même bien planifiée en termes de contenus, peut donc s'avérer un échec, si l'organisation n'a pas été suffisamment prévue. Cette situation peut créer des tensions entre enseignants et élèves, et le climat de classe peut se détériorer rapidement. Dans une étude portant sur la dynamique d'émergence et de gestion des incidents disciplinaires par des stagiaires en éducation physique, Dervaux (2008) met en évidence que le mode d'organisation privilégié par l'enseignant influence les comportements des élèves en classe. Ainsi, un mode d'organisation peu efficace – qui engendre des files d'attente nombreuses, par exemple – peut être à l'origine de comportements déviants de la part des élèves, dont le niveau de gravité est variable.

Une difficulté didactique de type organisationnelle, relativement banale, peut très vite se transformer en incident disciplinaire majeur. Les comportements d'indiscipline des élèves seraient donc plus susceptibles de se produire lors de ces temps d'organisation que lors des temps d'apprentissage où les élèves sont engagés dans la tâche. Dervaux (2008) insiste dans ses conclusions sur l'intérêt d'apprendre au stagiaire à organiser l'espace-temps didactique de la séance, comme un des moyens de prévention important d'apparition d'incidents disciplinaires. Ainsi, diminuer le temps d'organisation réduit les probabilités d'apparition de comportements « déviants ».

7.2. La « réorganisation »: une source potentielle d'émotions

Si cette situation se produit fréquemment, elle peut même devenir une source d'insatisfaction au travail (Veenman, 1984). L'expérience de stage vécue par les enseignants-apprenants constitue souvent un véritable « choc de la réalité », comme le souligne Veenman (1984). Ce choc peut être notamment expliqué par un changement identitaire marqué par le passage du statut d'étudiant à celui de professeur sur une très courte période de temps. Ce passage est caractérisé par une composante émotionnelle forte (Ria et coll., 2004 ; Serres et coll., 2004).

Le choc émotionnel vécu par les stagiaires découle aussi d'une prise de conscience du décalage entre leurs représentations *a priori* de la situation de classe – souvent idéalisées –, et leurs perceptions *in situ* de la situation dans laquelle ils sont engagés. Ce décalage perçu s'accompagne d'émotions plutôt négatives, dont l'intensité est proportionnelle à l'importance de celui-ci (Ria, 2005). Ces émotions vécues négativement sont liées à l'attachement quasi obsessionnel des stagiaires à leur plan de leçon. Alors que la préparation est censée aider l'enseignant à structurer et à articuler les moyens didactiques en fonction des objectifs pédagogiques visés, elle devient, aux yeux du stagiaire, un but en soi. Du coup, la situation d'enseignement devient source d'anxiété lorsqu'elle s'écarte du plan, et source de satisfaction lorsqu'elle s'en rapproche (Ria & Durand, 2001).

La volonté de minimiser cet écart, entre la situation attendue et la situation vécue, représente une difficulté majeure rencontrée par les futurs enseignants. Plongé dans une situation nouvelle, le stagiaire doit apprendre à s'adapter à des imprévus omniprésents, qui ont tendance à le déstabiliser (Perrenoud, 1996). Cette habileté d'adaptation à la situation, pour le moins complexe, correspond souvent d'ailleurs à une des compétences attendues, tant par les maîtres de stage que par les instituts de formation (Hétu et coll., 1999).

8. Définition d'un « incident critique organisationnel » en éducation physique

Le concept d'incident critique, introduit par Flanagan, fait référence à une méthode d'enseignement et de formation qui est apparue aux Etats-Unis dans les années '50. Cette technique consiste en un « *ensemble de procédures pour rassembler des observations directes du comportement humain de façon à faciliter leur utilisation pour la solution de problèmes pratiques* » (Flanagan, 1954). La méthode des incidents critiques permet d'obtenir un portrait relativement détaillé d'une situation d'enseignement vécue par un professeur (Preskill, 1996).

Pour Euzet & Méard (1998), un incident critique peut concerner un enseignant ou un élève, et peut relever autant de problèmes liés à la gestion de classe (règles, routines, organisation) que de gestion du contenu (tâches d'apprentissage). Toujours selon ces auteurs, il s'utilise avantageusement en formation car il introduit « la réalité » de l'enseignement dans les cours.

Quels types d'incidents peuvent plus ou moins perturber le déroulement des cours ? S'agit-il surtout de problèmes liés à la gestion de classe ou au contenu ? Comment les professeurs réagissent-ils à ces événements fortuits, produits souvent par des individus et parfois par des groupes ? L'étude d'Euzet & Méard (1998) met en évidence l'occurrence importante d'incidents critiques liés à la gestion de classe chez les enseignants débutants en EP. Dervaux et coll. (2005) relèvent l'importance des incidents critiques de type disciplinaire vécus par des enseignants stagiaires en EP

Dans la formation des futurs enseignants, les incidents stimulent la réflexion à partir d'observations objectives. L'accumulation des incidents permet de détecter des « patterns » d'interventions, de prévenir la résurgence de problèmes et d'orienter l'action à venir. À travers ses observations et ses réflexions, le stagiaire développe son propre style d'intervention (Euzet & Méard, 1998).

Il faut entendre par « incident », tout événement particulier repéré par un observateur externe (Flanagan, 1954). Pour être critique, un incident doit se produire « *dans une situation où le but et l'intention de l'action paraissent suffisamment clairs pour l'observateur et où les conséquences de l'action assez évidentes (...)* L'essence de la technique est que seuls les jugements simples sont requis de la part de l'observateur » (Flanagan, 1954). Selon ce dernier, il s'agit d'établir un constat objectif sans se préoccuper d'attribuer un quelconque lien causal à l'origine de l'événement constaté (Euzet & Méard, 1998). Par objectif, les auteurs entendent la tendance pour plusieurs observateurs indépendants à présenter un rapport identique.

Selon Preskill (1996), un incident critique peut être défini comme « *un événement inattendu qui cause un problème dans le déroulement d'une situation. Ce problème est perçu par la personne concernée et entraîne une*

réaction sur le champ de sa part » (p.336). Cette définition met l'accent sur l'importance de la reconnaissance par l'acteur lui-même de l'incident vécu comme tel.

Marsenach et coll. (1991) définissent la notion d'incidents critiques didactiques, *comme « des situations de blocage apparent d'apprentissage des élèves, conséquences des décisions didactiques prises par l'enseignant »*. L'apport de cette définition

A partir de ces considérations théoriques et méthodologiques, dans le cadre de notre étude centrée sur les processus de ré-organisation de l'enseignant stagiaire, le concept d'incident critique est décliné au niveau « organisationnel ». Ainsi, l'incident critique de type organisationnel en éducation physique peut être défini comme :

« Tout événement imprévu ou inattendu constaté par un observateur externe et vécu comme tel par le stagiaire, survenant en cours de séance, qui traduit le décalage entre d'une part l'organisation prévue par l'enseignant-stagiaire avant la séance et d'autre part la mise en œuvre effective de celle-ci pendant la séance ».

9. Conclusion

Ce premier chapitre poursuit une double intention : justifier l'intérêt porté à l'objet « organisation », d'une part, et clarifier cette notion d'organisation dans le contexte de l'éducation physique, d'autre part.

Trois raisons ont poussés à s'intéresser à cet objet de recherche. Tout d'abord, l'organisation est présente partout tout le temps, tant en enseignement de manière générale qu'en éducation physique en particulier. L'organisation constitue une des variables principales de la gestion de classe, définie au sens large comme étant un ensemble de règles et de dispositifs mis en place pour créer et maintenir un environnement ordonné, condition nécessaire au processus d'enseignement-apprentissage (Doyle, 1986). A la fois opposée et complémentaire à la gestion des contenus-matière, la gestion de classe

correspond plus précisément à la mise en place des conditions physiques, matérielles et sociales, appelée communément « organisation », ainsi qu'au maintien de cet environnement ordonné, nommé « ordre et discipline en classe ». Différentes recherches démontrent que la gestion de classe constitue une fonction essentielle de l'activité quotidienne des enseignants, en jouant un rôle de « référent régulateur » (Casalfiore, 2002 ; Durand, 1996). En ce sens, l'organisation concerne tout enseignant, du plus débutant au plus chevronné. Tous sont amenés à considérer cet aspect de l'enseignement dans leur pratique professionnelle. Si elle n'épargne aucun enseignant, quel que soit son niveau d'expérience ou d'expertise, l'organisation occupe une place très importante dans les pré-occupations, occupations et post-occupations des enseignants-stagiaires en éducation physique (Adé et coll., 2006 ; Cizeron & Gal, 2006 ; Saury & Gal, 2003).

La seconde raison de l'intérêt porté à l'organisation est qu'elle contribue indéniablement à la singularité de l'éducation physique. Si elle apparaît comme une variable transdisciplinaire en enseignement – dans le sens où elle se retrouve dans toutes les disciplines enseignées –, elle correspond aussi à une caractéristique tout à fait prégnante du métier d'enseignant en éducation physique. Ce dernier est en effet caractérisé par la conception de dispositifs matériels variés et la constitution fréquente de groupes dans un espace vaste, non conventionnel pour une activité scolaire (Durand, 2001).

La dernière raison est le regain d'intérêt pour cette question dans les travaux de recherche en psychopédagogie et en sciences de l'éducation. Une synthèse de la littérature réalisée par Martineau et al. (1999) montre que, bien que cet objet de recherche ait longtemps été étudié, il a ensuite été abondonné au profit d'une cause jugée « plus noble », à savoir un intérêt davantage orienté sur les contenus d'apprentissage. Le renouvellement de l'intérêt pour l'organisation s'est fait notamment ressentir suite aux nouveaux problèmes de gestion de l'ordre auxquels l'école est de plus en plus amenée à faire face. Ainsi la tendance s'est progressivement inversée : la gestion des contenus est maintenant perçue comme un phénomène connexe, tandis que la gestion de classe est estimée comme vitale. Leurs conclusions vont dans le

sens d'une gestion de classe comme étant « au cœur de l'effet enseignant ». Cet effet serait de deux ordres : 1) une meilleure réussite scolaire des élèves qui se traduit par des résultats supérieurs à des tests liés aux contenus matière ; 2) la création d'un climat de classe plus favorable à l'apprentissage. Il apparaît donc que l'apprentissage des élèves ne peut plus être abordé en relation à la seule dimension « contenus » (programme éducatif, maîtrise des habiletés liées à la matière à enseigner...).

Pour cette triple raison, la composante organisationnelle de l'activité enseignante ne doit plus être reléguée comme objet de « seconde zone » ou dénigrée, mais mérite au contraire une attention toute particulière. Elle sera donc traitée au premier plan tout au long de ce travail.

A partir de la synthèse originale de cinq approches théoriques majeures dans le champ de l'éducation physique, ce chapitre propose dans un second temps une définition du concept d'organisation en éducation physique. Cette définition, inexistante en tant que telle dans la littérature, est construite à partir des éléments essentiels tirés de cette synthèse.

Selon l'approche écologique, l'organisation en EP fait référence à un système de tâches de gestion de l'enseignant, exprimé par des comportements verbaux et non verbaux, dont le but est de mettre en place ou de changer les activités d'apprentissage, de donner des consignes au sujet de la manipulation du matériel ou du rassemblement des élèves, d'assurer les transitions d'une tâche à l'autre ainsi que des activités connexes comme la gestion des élèves au vestiaire ou encore la prise de présence (Siedentop, 1994). Cette approche présente l'avantage de détailler concrètement les différents composants de l'organisation.

L'approche cognitive met en avant l'importance de la planification comme organisation préventive. Anticiper l'organisation permet principalement de maximiser l'interaction en classe, en minimisant l'anxiété et en réduisant la charge cognitive liées à l'incertitude de la situation d'enseignement. Les cognitivistes se sont également intéressées aux routines, définies comme une

procédure automatisée ou ritualisée qui a pour fonction d'organiser, de coordonner et de contrôler les modes de conduites des enseignants censés se reproduire fréquemment (Lacourse, 2004). Les routines concernent essentiellement les tâches d'organisation dont elles permettent de réduire la complexité pendant la séance. Elles sont très fréquentes en éducation physique, comme en témoigne, par exemple, la façon particulière qu'ont les enseignants de prendre en main leur groupe. Les concepts de routines, ainsi que l'importance de la dimension « planification » comme organisation préventive, sont principalement retenus de cette approche.

Plusieurs recherches s'inscrivant dans le paradigme de l'action située ou du cours d'action se sont également intéressées à l'activité d'organisation de l'enseignant en EP. Selon cette approche, les modes d'organisation spatio-temporelle, typiques de l'action des enseignants, sont considérés comme émergents de la situation et des éléments incorporés à leur culture professionnelle (Saury & Gal, 2003 ; Cizeron & Gal, 2006). Cette approche met aussi l'accent sur la nécessité d'une planification souple et dynamique permettant l'exploitation optimale des ressources spatiales et temporelles au cours des interactions avec les élèves. L'étude de Adé et coll. (2006) met en évidence la manipulation récurrente du matériel ou des objets par les enseignants en EP et insistent sur le caractère imprévisible et donc anxiogène de la relation aux objets. Cette approche met en évidence l'importance du contexte, et aussi la nécessité d'une organisation souple.

Se positionnant dans une approche davantage anthropologique, Rix & Biache (2002) étudient plus particulièrement la gestion de l'organisation spatiale d'une enseignante-stagiaire. Ils montrent que l'espace est un espace vécu, qui structure et est structuré par l'interaction entre l'enseignant et les élèves. Dans la lignée, Azaïs et coll. (2002) dépeignent globalement le même tableau à propos du temps vécu qui structure l'activité de l'enseignant. De cette approche est principalement retenue la dimension « vécue » de l'organisation.

Enfin, les théories de l'action, au sein de l'approche didactique, mettent en évidence une structuration de l'activité enseignante articulée autour de trois pôles : la mésogenèse, la chronogenèse et la topogenèse. Ces trois composants offrent un éclairage intéressant au concept d'organisation en EP. Elles considèrent que l'aménagement du milieu didactique (mésogenèse) s'accompagne de la construction d'un espace (topogenèse) et d'un temps didactique (chronogenèse) qui évoluent durant la séance au gré des interactions avec les élèves.

Fort de ces différentes approches, une définition de la notion d'organisation en éducation physique est mise en évidence. Elle correspond à *« l'ensemble des actions de gestion de classe menées par l'enseignant dans le but de concevoir, de mettre en place et de réguler, dans l'espace et dans le temps, aussi bien les conditions matérielles que le groupe-classe lui-même, en termes de modes de disposition, de constitution des équipes, de démonstration ou encore de gestion des transitions »*. Cette organisation se décline en trois temps forts : avant, pendant et après la séance. Dans le cadre de cette recherche, c'est précisément l'articulation et les liens qu'entretiennent ces trois temps de l'organisation qui nous intéressent tout particulièrement.

Cette considération amène à envisager la notion de « ré-organisation », au sens d'ajustement de l'organisation de la séance. Elle s'apparente à la fois à une activité décisionnelle (Peterson & Clark, 1978 ; Shavelson, 1976), une improvisation structurée (Tochon, 1993 ; Yinger, 1987) et à une régulation en action, de l'action et par l'action (Durand, 1996 ; Perrenoud, 1996). Si les enseignants chevronnés ou expérimentés ne semblent pas épargnés, cette activité de ré-organisation propre à l'enseignement – particulièrement de l'éducation physique – constitue une difficulté majeure rencontrée par les enseignants-stagiaires.

Plusieurs études (Gal et coll., 2006 ; Ria & Sève, 2002) montrent en effet que les stagiaires échouent régulièrement dans leurs tentatives d'ajustement de leur préparation à la situation de classe. Ce phénomène est lié à une conception rigide voire sclérosante de la préparation. Pour les stagiaires, être confronté à la nécessité de modifier leur dispositif didactique constitue déjà, en

soi, un échec ! De plus, certaines études (Ria & Durand, 2001) mettent en avant que la gestion de classe, et tout particulièrement l'organisation, est une des préoccupations centrales des stagiaires en cours de séance ; tandis que d'autres (Daele et coll., 2006) montrent qu'ils se désintéressent de l'aspect organisationnel dans leur travail de préparation de leçons. Afin d'approcher au plus près de cette tension entre l'organisation pré-active et la réorganisation en situation d'interaction, la notion d'incident critique « organisationnel » est avancée, définie comme : *« tout événement imprévu ou inattendu constaté par un observateur externe, survenant en cours de séance, et qui traduit l'écart entre d'une part l'organisation prévue par l'enseignant-stagiaire avant la séance, et d'autre part, la mise en œuvre effective de celle-ci pendant la séance »*.

Le postulat général de la recherche est que cet incident critique organisationnel, potentiellement déclencheur d'émotions, est vécu par le stagiaire comme un « épisode émotionnel » (Rimé, 2005). Ce pré-supposé théorique fait l'objet d'un développement dans le second chapitre de la thèse.

CHAPITRE 2

DE LA REFLEXION EN ACTION À LA REGULATION DES ÉMOTIONS

*« Notre vision étriquée de la nature humaine
ignore malheureusement la puissance des émotions »*
D. Goleman (2003, p.4)

*« Notre capacité à entretenir la flamme dans nos projets
en dépit de la triste réalité, d'entretenir des illusions,
d'espérer encore et encore, de maintenir un moral positif
sont des processus de survie qui nous aident à mobiliser
et à soutenir des efforts adaptatifs »*

Lazarus & Smith (1988, p. 282)

*« Vivre, c'est s'adapter au changement
auquel on est soumis à chaque instant.
Cesser de s'adapter, c'est mourir ! »*

J. Languirand (1993)

Le second chapitre a pour objectif de présenter la démarche théorique, ainsi que justifier les options qui ont été prises, pour l'analyse des cas « stagiaire ».

Cette démarche s'articule en quatre temps :

- 1) présenter les **théories de l'autorégulation**, et plus particulièrement le modèle métacognitif de la réflexion en action des enseignants (Mc Alpine et coll., 1999) ;
- 2) décrire de manière détaillée l'*appraisal theory*, et plus particulièrement le **modèle transactionnel des émotions** (Lazarus, 1991) retenu comme modèle de référence ;
- 3) exposer les **principaux résultats** de recherches inspirées par ce courant théorique, dans le domaine de l'éducation et de la formation.
- 4) **conclure** par la mise en évidence des principales variables retenues pour étudier le rôle des émotions dans le processus décisionnel des stagiaires.

1. Introduction

L'objet de notre recherche s'intéresse à la compréhension de la régulation de l'action d'organisation de l'enseignant-stagiaire lorsqu'il est confronté à un incident critique de type organisationnel au cours d'une séance d'éducation physique scolaire. Plus précisément, l'intention est d'appréhender la réflexion en action des enseignants-stagiaires, et plus particulièrement leurs processus d'adaptation, en ce compris les facteurs qui pourraient les en empêcher.

Pour appréhender cet objet d'étude, le courant socio-cognitif a retenu toute notre attention. Les théories de l'autorégulation s'avèrent particulièrement intéressante en regard de notre problématique. Elles présentent en effet l'avantage d'articuler la planification de l'action aux mécanismes de prises de décision de régulation de l'action. Plus particulièrement, le modèle métacognitif de la réflexion en action des enseignants proposé par Mc Alpine et coll. (1999) constitue un apport tout à fait éclairant dans le contexte de notre recherche.

L'objectif de ce second chapitre est de présenter le cheminement théorique qui a mené au choix d'un modèle centré sur la régulation des émotions. Après avoir distingué les concepts de réflexion pour l'action, en action et sur l'action ainsi que de « réflexivité », la théorie de l'autorégulation est présentée. Inscrite dans ce courant théorique, le modèle de Mc Alpine et coll. (1999) est décrit, en dégagant les intérêts et les limites de ce modèle dans le cadre de la présente recherche. L'*appraisal theory* est ensuite présentée, et plus précisément le modèle transactionnel de Lazarus (1991), considéré comme le modèle théorique de référence pour le premier volet de la recherche centré sur l'analyse de cas « stagiaire ». Les principaux résultats inspirés de ce courant théorique, issus de différentes recherches dans le domaine de l'éducation et de la formation, sont également exposés. Certains de ces résultats complètent le modèle théorique, d'autres alimentent la discussion.

2. Réflexion en action et réflexivité de l'enseignant : clarification conceptuelle

Le premier chapitre met en évidence, entre autres, que la régulation de l'action d'organisation de l'enseignant renvoie aux notions de réflexions « pour l'action », « en action » et « sur l'action » (Perrenoud, 2001), dans le sens où les enseignants sont amenés à réfléchir sur ce qu'ils font en termes d'organisation, aussi bien avant, pendant qu'après la séance.

Qu'entend-on par réflexion ? « *Toute réflexion consiste en un retour de la pensée sur elle-même, laquelle se prend pour objet et construit de nouvelles structures logiques de connaissances* » (Le Petit Robert, 2007). Dans le contexte qui nous préoccupe, il s'agit de la réflexion de l'enseignant sur sa propre pratique professionnelle, et plus précisément la réflexion qu'il mène sur son action d'organisation en classe.

La notion de réflexion sur la pratique (*reflective practice*) est usitée abondamment depuis les années '70 – tant dans la recherche que dans les contextes de formation –, donnant lieu à l'utilisation parfois abusive du concept de « réflexivité ». C'est pourquoi cette section vise à clarifier ce concept en identifiant quelques définitions d'auteurs incontournables.

Dans la littérature francophone, de nombreux termes sont utilisés pour évoquer la réflexion sur la pratique : pratique réflexive, pensée réflexive, réflexion critique, pensée critique ou encore réflexivité. Du côté anglophone, peuvent être pointés les termes suivants : *reflection*, *reflective thinking*, *critical thinking*, *reflective practice* ou encore *reflective teaching*. Korthagen et coll. (2001) attirent notamment l'attention sur le risque de cette pléthore de termes qui aurait pour effet d'aboutir à un flou voire à une confusion, déservant le concept qui serait alors qualifié de « fourre-tout ». Malgré tout, il semble qu'une relative unanimité se dégage à propos de la définition de la réflexion sur la pratique ou « réflexivité », à partir notamment des concepts-clefs avancés par les pionniers dans le domaine que ce sont Dewey (1933 ; 1947) et Schön (1983 ; 1994).

Pour Dewey (1947), la pensée réflexive est un processus cognitif actif et délibéré impliquant des séquences d'idées interconnectées qui prennent en compte les croyances et les connaissances sous-jacentes. Elles se distinguent de l'action de « penser », laquelle correspond au flot conscient de l'expérience quotidienne.

Schön (1994) utilise le concept de science-action pour comprendre la pratique réflexive. Le présupposé théorique de la science-action est que les situations professionnelles, en raison de leur unicité et de leur degré élevé d'incertitude, ne permettent pas d'appliquer les théories et techniques de la science traditionnelle. Cela implique pour le professionnel de réfléchir de manière scientifique sur ses pratiques, en partant de ses propres théories implicites dans le but de construire de nouvelles connaissances d'action. La méthode pour y parvenir est la réflexion en action. Il s'agit d'un processus mental qui se traduit par un dialogue continu entre le praticien et les événements de sa pratique professionnelle. Ce dialogue lui permet de s'adapter à chaque situation et d'augmenter l'efficacité de ses interventions. Schön (1994) distingue quatre étapes importantes qui caractérisent la pratique réflexive :

- 1) la description de la situation problème que le praticien ne désirait pas ou qui ne le satisfait pas. Cette étape nécessite l'observation systématique de son propre comportement ;
- 2) la structuration du problème : le praticien est amené à analyser ses intentions professionnelles dans le cadre d'une théorie de l'action. Il cherche à discerner les variables qui définissent la nature du problème. Chaque nouveau problème est défini en fonction des similitudes et des différences par rapport aux expériences vécues par le passé ;
- 3) la restructuration du problème consiste à construire une ou plusieurs hypothèses propres à la situation problème et décider de les mettre à l'épreuve pour en tirer des connaissances ;
- 4) la vérification des hypothèses correspond à l'expérimentation par le praticien des hypothèses pour supprimer l'insatisfaction.

S'inspirant des deux auteurs précédents, Korthagen et coll. (2001) définissent la réflexion sur la pratique comme un processus mental de structuration et de restructuration d'une expérience, d'un problème ou d'une connaissance existante. Ce type de réflexion est un moyen de pensée à propos des contenus éducationnels qui impliquent la capacité de faire des choix et d'en assumer la responsabilité. Ils distinguent également ce qui est de l'ordre de la compétence et de l'attitude dans la notion de réflexivité. En tant que compétence (ou savoir-faire), la réflexivité est l'aptitude à reconsidérer, repenser, déconstruire pour reconstruire mentalement ses expériences et ses actions de manière réfléchie. En tant qu'attitude (savoir-être), la réflexivité implique une posture d'ouverture, d'éveil voire de curiosité pour (re)mettre en question l'évidence de ses propres expériences d'action.

Enfin, Donnay & Charlier (2006) distinguent clairement les termes de réflexion et réflexivité, en fonction de la posture adoptée par l'acteur. La réflexion est une posture « interne » ou « méta » par rapport à la situation où l'enseignant utilise le langage comme système de représentation pour s'interroger sur la situation. Par contre, la réflexivité est une réflexion sur la réflexion. Il s'agit davantage d'une posture d'extériorité faisant tiers avec la situation et la personne, dont la distanciation prend deux formes :

- 1) la mise à distance de la situation : l'enseignant adopte une position d'observateur-analyste, comme s'il regardait la situation de l'extérieur, en s'en extrayant mentalement pour poser un regard plus objectif. Cette posture permet de relativiser la situation en la comparant à d'autres
- 2) la prise de recul : l'enseignant réalise un retour sur lui-même en se prenant comme objet de réflexivité. Il se regarde agir dans la situation.

Ces définitions, complémentaires, permettent de mieux cerner les concepts de réflexion et de réflexivité. Dans le cadre de notre recherche, le concept de pratique réflexive ou de réflexivité de l'enseignant peut être compris comme une réflexion sur sa propre pratique professionnelle. Si nous optons également pour le point de vue de Donnay & Charlier, leur théorisation est discutée plus amplement au chapitre 3.

De Cock (2007) pointe les déclencheurs du processus de réflexion sur l'action : une situation de conflit, un contraste entre l'attendu et le vécu, un comportement d'une personne, le caractère confus ou contradictoire (dilemme) d'une situation. Selon De Cock (2007), cela peut être autant un événement positif – une expérience réussie qui était précédemment impossible ou un événement qui sort de l'ordinaire –, que des états émotionnels négatifs associés à l'événement déclencheur (frustration, insatisfaction, inconfort, inquiétude, doute, hésitation...).

Le processus de réflexion sur la pratique peut être de nature variée. Il peut être conceptualisé de différentes manières selon l'accent qui est mis sur l'objectif visé (De Cock, 2007). Dans notre cas, il s'agit de la régulation de l'action enseignante. Parmi les nombreux courants, la théorie de l'autorégulation considère la réflexion en action comme un moyen pour l'enseignant de planifier, d'évaluer, de contrôler et au final, de réguler son action en lien avec les buts qu'il s'est fixés. Cette théorie, qui apporte un éclairage intéressant sur la réflexion en action de l'activité d'organisation de l'enseignant en éducation physique, est décrite dans la section qui suit.

3. La théorie de l'autorégulation

La théorie de l'autorégulation est tout d'abord définie et replacée dans son contexte d'origine. Ce recadrage débouche sur la mise en évidence de quatre stratégies dites d'autorégulation. Parmi les nombreux courants de recherche en sciences de l'éducation s'inscrivant dans cette approche, le modèle métacognitif de la réflexion en action de l'enseignant, imaginé par Mc Alpine et coll. (1999) est décrit. Les forces mais aussi les faiblesses de ce modèle sont ensuite dégagées.

3.1. Définition

La théorie de l'autorégulation – ou de « l'apprentissage autorégulé » (*self-regulated learning*) – tire son origine dans le prolongement des travaux réalisés par Flavell (1976) sur la « métacognition », tout en s'inspirant du courant socio-cognitiviste mené par Bandura (1986). De manière générale, les partisans de l'apprentissage autorégulé postulent que « la capacité d'un apprenant à

planifier, à contrôler et à réguler délibérément ses propres processus cognitifs, motivationnels et affectifs en vue de la réalisation d'un but déterminé, est guidée mais aussi contrainte tantôt par ses caractéristiques personnelles, tantôt par des facteurs environnementaux » (Boeckerts, 1996 ; Pintrich, 1990 ; Schunk & Zimmerman, 1998). Cette vision de l'apprentissage est particulière car elle met l'accent sur l'idée d'un processus actif, où l'apprenant ne subit pas son propre apprentissage mais y prend une place proactive.

La théorie de l'autorégulation met donc en évidence la possibilité de contrôle et de régulation qu'exerce l'apprenant, et plus particulièrement la sélection, la combinaison et la coordination de stratégies cognitives et motivationnelles en fonction du contexte (Boeckaerts, 1996).

Les processus autorégulateurs – nommés *stratégies d'autorégulation* – sont décrits au paragraphe suivant.

3.2. Les quatre stratégies d'autorégulation

De manière générale, les stratégies d'autorégulation peuvent être définies comme « *les moyens que l'apprenant (ici, l'enseignant) utilise pour agir sur ses représentations cognitives, motivationnelles et émotionnelles* » (Boeckaerts, 1996, p. 102). Ces moyens constituent des séquences d'actions mentales ou physiques que l'apprenant structure et élabore, et qui sont stockées sous forme de connaissances procédurales (Carver & Scheier, 2000). Il s'agit autrement dit des mécanismes de décisions et de gestion des processus cognitifs et motivationnels. Quatre familles de stratégies d'autorégulation sont classiquement distinguées (Schunk et Zimmerman, 2001) : la détermination du but, la planification, le contrôle et la régulation.

Ces quatre stratégies, conceptuellement distinctes, correspondent aux deux grandes phases, l'une « préactive », se déroulant avant l'action (détermination du but et planification) et l'autre « interactive », durant laquelle l'action est mise en œuvre (contrôle et régulation). Ces stratégies sont dynamiquement inter-reliées entre elles et selon un processus cyclique.

L'intérêt marqué pour ce paradigme de recherche a entraîné un foisonnement d'études, chacune déclinant la théorie « à son goût ». Cet engouement a pour conséquence la cohabitation d'une multitude de modèles d'autorégulation dans la littérature. Difficile d'y voir clair donc, même si la synthèse de Boeckaerts, Pintrich & Zeidner (2000) contribue à une certaine clarification. Elle fournit un cadre général de compréhension, dont les quatre stratégies font partie d'un consensus.

Dans le domaine de l'éducation, la majorité des recherches s'appuyant sur la théorie de l'autorégulation ont principalement étudié l'apprentissage des élèves (Boeckaerts, 1996 ; Bouffard & Pinard, 1988). Un intérêt marqué pour ce courant théorique a vu le jour également dans le contexte de l'éducation physique scolaire (Kermarrec, 2002 ; Kermarrec et coll., 2004). Ce n'est que récemment que certaines études ont appliqué cette théorie à l'adulte apprenant, en formation notamment.

Parmi les nombreux modèles s'imprégnant des théories de l'autorégulation, le modèle de Mc Alpine et coll. (1999) apparaît comme un modèle intéressant au vu de notre problématique. Ce modèle présente l'intérêt d'avoir adapté les principes de l'apprentissage autorégulé dans le contexte de l'enseignement, en vue de mieux comprendre la réflexion en action des enseignants.

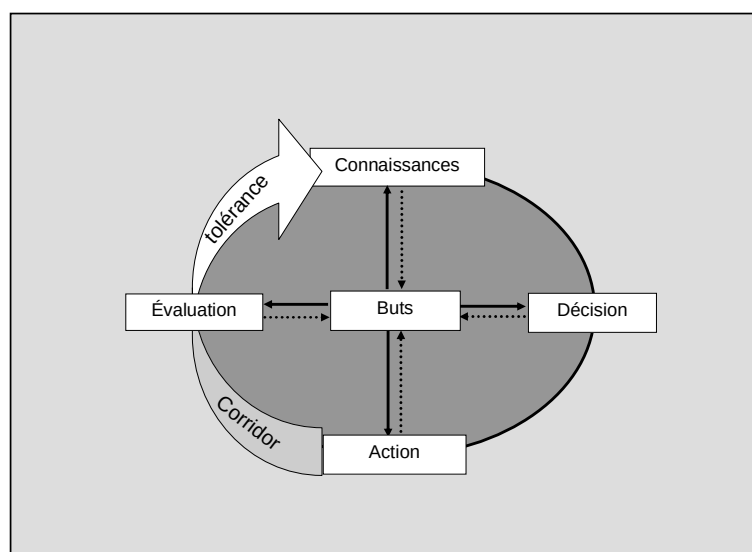
3.3. Le modèle métacognitif de la réflexion en action de l'enseignant (Mc Alpine & coll., 1999)

L'intérêt majeur de ce modèle est qu'il a été développé pour comprendre les processus de réflexion mobilisés lors de l'activité enseignante. Mc Alpine et coll. (1999) ont ainsi analysé, à partir de leçons filmées et d'entretiens post-séance, la manière dont six professeurs universitaires, reconnus comme experts, planifient, enseignent et évaluent l'apprentissage des étudiants au quotidien en mathématique. A partir de cette analyse empirique confrontée aux concepts théoriques de réflexivité, de métacognition et d'autorégulation, ils ont construit un modèle permettant de comprendre ce qui permet aux professeurs d'ajuster leur enseignement compte tenu de leur action présente, des

expériences passées et des intentions futures. Ce modèle convient donc autant pour comprendre la réflexion des enseignants pour l'action (avant qu'elle ne soit mise en œuvre), en action (pendant) et sur l'action (après la séance). Par ailleurs, ce modèle présente la particularité d'être heuristique – basé sur le principe de la découverte et de l'exploration –, plutôt que prédictif. Cet aspect est en adéquation avec notre objectif de visée compréhensive. De plus, ce modèle présente l'avantage d'avoir été opérationnalisé, facilitant son utilisation. Enfin, il a également été testé dans des disciplines autres que les mathématiques et dans des contextes différents, notamment celui des jeunes enseignants, dits novices. Il n'existe pas par contre, à notre connaissance, d'études s'inspirant de ce modèle pour comprendre la réflexion en action des enseignants-stagiaires en éducation physique. Cependant, il nous semble, pour les raisons qui viennent d'être évoquées, que ce modèle est tout à fait adapté à notre problématique et porteur d'un cadrage théorique éclairant au regard des questions de recherche posées.

Le modèle de Mc Alpine et coll. (1999), représenté à la figure 1, postule que la réflexion enseignante est un processus métacognitif de pensée sur l'enseignement et l'apprentissage. Des indices sont évalués et des décisions sont prises par l'enseignant pour ajuster ou maintenir son action en fonction des buts qu'il poursuit.

Figure 1 - Modèle de la réflexion en action de l'enseignant (Mc Alpine, 1999)



La réflexion est considérée comme un processus de construction de connaissances à partir de l'expérience de l'action, ces deux éléments étant en interaction continue. A partir de leur analyse, les auteurs mettent en évidence six composants, en interrelation, structurant ce modèle (voir figure 1) : 1) l'action, 2) les connaissances, 3) les buts, 4) l'évaluation, 5) la prise de décision, 6) le corridor de tolérance. Chacun des composants est décrit ci-après.

1) L'action

L'action représente, selon les auteurs, « l'arène extérieure » au sein de laquelle les plans sont exécutés, les cognitions sont transformées en comportements et les buts mis en œuvre. Dans notre étude, l'action, menée par l'enseignant-stagiaire, est centrée sur l'organisation, en termes de gestion spatio-temporelle du matériel et du groupe-classe, en fonction de ce qu'il a prévu comme plans.

Si le modèle de Mc Alpine fait allusion au concept de « plans », il reste intégré au composant « action ». Les plans occupant une place importante et cruciale dans notre recherche, il est important de définir plus précisément cette notion. Selon nous, il convient de distinguer l'action présente, de l'action projetée voire de l'action passée. Dans cette optique, les plans correspondent aux actions projetées qui tendent à se réaliser dans une action présente (ou effective). Autrement dit, il s'agit de la mise en œuvre des représentations anticipatrices de l'action (Paris & Winograd, 2001). Concrètement, les plans renvoient à la planification en termes de préparation, c'est-à-dire au scénario anticipé par l'enseignant quant au déroulement de la séance.

2) Les connaissances

Pour définir les connaissances, Mc Alpine et coll. (1999) s'appuient sur les travaux de Shulman (1987), qui considèrent les connaissances comme des structures cognitives larges et profondes, qui sont accumulées grâce à une combinaison d'entraînement et d'expérience. Il suggère de classer les connaissances en 4 sous-groupes, couramment utilisés pour décrire le type de connaissances mobilisées par les enseignants :

- les connaissances relatives au contenu – matière ;
- les connaissances pédagogiques, qui se réfèrent aux principes généraux et aux stratégies de gestion de classe qui permettent d'établir et de maintenir une relation avec les élèves ;
- les connaissances didactiques, qui se réfèrent aux moyens mis en œuvre pour reformuler les contenus afin de les rendre compréhensibles par les élèves ;
- les connaissances des élèves (ou pré-requis) incluant la connaissance des caractéristiques des élèves selon leur âge et leurs antécédents.

Concernant l'origine des connaissances détenues par les enseignants, Mc Alpine insiste sur la nature personnelle et expérientielle de la construction de connaissances, en référence notamment aux travaux de Dewey (1933 ; 1947) et de Schön (1983). Les connaissances pertinentes accumulées lors de l'expérience d'enseignement-apprentissage fournissent des options ou des alternatives qui peuvent être utilisées dans la construction ou la création des plans. Dans la conception de Mc Alpine, elles offrent un cadre pour les mécanismes d'évaluation et de prise de décision.

3) Les buts

L'action et les connaissances sont reliées par des buts spécifiques qui conduisent la pensée à l'action. Le but, relativement constant, est la composante centrale du modèle de Mc Alpine. En psychologie cognitive, les buts représentent les attentes ou les intentions de l'enseignant qui doivent être accomplies en termes d'enseignement et/ou d'apprentissage. Les buts ont une influence à la fois directe et contraignante sur les autres composants du modèle. Ils sont multiples, et non exclusifs, ce qui suppose une certaine hiérarchie. Même si les buts restent relativement constants, à chaque fois, les feedbacks issus des autres composants peuvent mener à une modification des buts. Si la détermination du but est centrale dans le modèle, elle joue également un rôle motivationnel important. Mc Alpine et coll. (1999) distinguent les buts d'enseignement, que l'enseignant se fixe pour améliorer son propre fonctionnement (en termes d'efficacité par exemple), des buts d'apprentissage, que l'enseignant fixe en vue d'améliorer l'apprentissage des élèves.

4) L'évaluation

Mc Alpine et coll. (1999) font référence au concept de *monitoring*, issu des travaux de Flavell (1979). Ce concept est défini comme l'observation, la surveillance et l'évaluation de l'efficacité des processus cognitifs et comportementaux mis en œuvre en cours de déroulement de l'action. Pris au sens large, le *monitoring* correspond à l'ensemble des processus de prise d'informations et de contrôle de la poursuite des buts (Carver & Scheier, 2000). Plus précisément, il s'agit de l'habileté à auto-surveiller et à auto-juger son propre comportement en cours d'action et de manière continue, en fonction du but fixé (Boeckaerts, 2002).

Carver & Scheier (2000) utilisent l'image d'une veille constante ou « *on line* » de la procédure en cours, qui éveille l'attention quand un évènement majeur ou contradictoire survient. Pour l'enseignant, il s'agit de s'assurer que les actions réalisées poursuivent adéquatement les buts visés et d'évaluer les progrès réalisés dans l'atteinte de ceux-ci. Ainsi, l'évaluation des signaux issus de l'environnement fournit un feedback au sujet de ce qui se passe durant l'action. Cette information au sujet de la relation entre les actions des enseignants et celles des élèves, ou d'autres aspects de l'environnement, est comparée avec les plans qui ont été construits sur la base des connaissances.

5) La prise de décision

Selon Mc Alpine, la prise de décision est le mécanisme qui permet aux connaissances d'influencer l'action. Les connaissances fournissent des options ou des alternatives pour que les résultats des actions rencontrent mieux les plans. La fonction de la prise de décision est de maintenir, d'initier, d'ajuster ou de mettre fin à une action, en fonction des buts poursuivis à partir de l'évaluation ou du feedback de l'action. Ce composant du modèle est lui-même défini par trois caractéristiques : le moment de décision (avant, pendant, après l'action) ; la stratégie utilisée pour prendre la décision (initier, maintenir, ajuster, supprimer...) ; l'objet de la décision (centré sur l'enseignement ou l'apprentissage).

6) Le corridor de tolérance

Mc Alpine et coll. (1999) font l'hypothèse d'un mécanisme expliquant pourquoi le monitoring peut ne pas toujours mener à des décisions de changement. Ils ont élaboré ce concept sur la base des travaux de Shavelson & Stern (1981) qui suggèrent que les enseignants doivent avoir une certaine tolérance dans l'évaluation de leur enseignement, étant donné que l'enseignement peut rarement rencontrer toutes leurs attentes.

Le corridor de tolérance est fondé sur l'idée que certains aspects de l'enseignement ne sont pas modifiés ou changés aussi longtemps que les signaux évalués correspondent à ce que l'individu juge comme étant un progrès acceptable. Si ce qui a été évalué excède ou bascule au-delà du corridor d'acceptabilité, les décisions mènent à l'ajustement de l'action. Mc Alpine et coll. (1999) estiment que le corridor ne possède pas une taille ou une forme constante. Ils avancent l'hypothèse que le diamètre et la perméabilité du corridor peut varier d'un individu à l'autre, voire d'un moment à l'autre chez le même individu, en fonction de facteurs, tels que : l'expérience enseignante, la définition des standards de performance, le contrôle possible des variables de la classe, les stratégies de prise de décision.

Mc Alpine (1999) considère l'interaction de ces six composants comme un processus dynamique, itératif et continu. La réflexion est dirigée par des buts, mis en œuvre par l'intermédiaire de plans issus de connaissances, conduisant à l'action qui est constamment mise à jour et actualisée en fonction de l'évaluation des indices, via le corridor de tolérance. La prise de décision mène à un ajustement, si nécessaire, de l'action.

3.4. Intérêts et limites du modèle de Mc Alpine et coll. (1999)

Dans le contexte de notre recherche, le principal intérêt du modèle de Mc Alpine et coll. (1999) est d'inclure l'idée que les enseignants sont plus ou moins tolérants à certains indices qu'ils perçoivent du contexte de la classe. Ce concept de « corridor de tolérance » permet d'expliquer pourquoi tous les indices évalués, même négativement, ne mènent pas « automatiquement » à une décision de changement. Cette idée, tout à fait originale à ce modèle, retiendra notre attention dans l'interprétation et la discussion des résultats.

Cependant, le modèle de Mc Alpine et coll. (1999) présente certaines limites au regard de notre problématique de recherche. Ainsi, force est de constater que le contexte des deux études est très différent :

- les enseignants sont des professeurs universitaires, reconnus comme experts dans leur discipline, plutôt que des enseignants inexpérimentés, en stage d'apprentissage dans le cadre de leur formation initiale ;
- la discipline enseignée correspond aux mathématiques, alors que nous nous intéressons à l'éducation physique ;
- l'objet de recherche porte sur les méthodes d'évaluation, tandis que l'organisation représente notre centre d'intérêt.

Au-delà de ces considérations, la principale critique liée au modèle de Mc Alpine est qu'il aborde une régulation « à froid » du processus décisionnel de l'enseignant, comme s'il agissait de manière rationnelle (De Cock, 2007). Ce modèle, satisfaisant pour comprendre les mécanismes cognitifs mobilisés, omet en effet de tenir compte d'une réalité plus complexe. La situation de stage est connue et reconnue dans la littérature pour susciter auprès des futurs enseignants des émotions, parfois intenses (Ria et coll., 2001 ; Ria & Sève, 2002 ; Ria & Gal, 2002). Ainsi, au-delà des indices externes (issus de l'environnement) perçus par les enseignants lors de la phase d'évaluation pointés par Mc Alpine, l'hypothèse serait que la perméabilité du corridor de tolérance de l'enseignant peut être également influencée par des facteurs individuels, plus internes, comme les variables émotionnelles et motivationnelles du sujet.

Autrement dit, il s'agit d'étudier de manière plus approfondie ce que Mc Alpine nomme « l'expérience enseignante » parmi les facteurs influençant le corridor de tolérance. Cette volonté de focaliser sur ce point clef de l'enseignement a incité à se tourner vers un modèle théorique intégrant les processus motivationnels et émotionnels dans la compréhension du processus décisionnel : l'*appraisal theory* ou théorie de l'évaluation cognitive des émotions. Cette approche théorique présente le grand avantage de prendre en compte les dimensions cognitives, émotionnelles, motivationnelles, contextuelles et relationnelles de l'individu.

4. *Appraisal theory* ou théorie de l'évaluation cognitive des émotions

Cette troisième section expose les fondements de la théorie de l'évaluation cognitive des émotions. Pour ce faire, nous présentons dans un premier temps un bref aperçu historique de la considération des émotions comme objet de recherche, avant d'en proposer une définition générale. Ensuite, l'origine, la définition et la fonction du concept d'appraisal, central et spécifique à l'approche de l'évaluation cognitive des émotions, sont évoquées. Cette mise au point théorique est nécessaire avant de présenter le modèle transactionnel des émotions de Lazarus (1991), modèle de référence pour analyser les cas « stagiaire ».

4.1. Les émotions, d'un épiphénomène à un processus central

L'émotion apparaît comme une caractéristique intrinsèque de l'être humain. Elle est présente partout, tout le temps, que ce soit sur le plan personnel ou professionnelle, sous des formes différentes... qu'on le veuille ou non ! Objet de débat philosophique depuis la nuit des temps – Platon en discutait déjà dans l'Antiquité – ce n'est pourtant, de manière étonnante, que récemment que l'émotion suscite un réel intérêt pour la recherche scientifique, en général, et particulièrement dans le domaine de l'éducation (Philippot, 2007 ; Rimé, 2005 ; Ria, 2005).

Considérée comme insaisissable voire indescriptible, l'étude de l'émotion a été très longtemps négligée par les chercheurs, reléguée au rang d'un épiphénomène sans importance et traitée de notion « fourre-tout » (Rimé & Scherer, 1989). Les difficultés d'investigation scientifique du concept d'émotion sont liés, selon Damasio (2006), aux grands débats occidentaux : la raison et la passion, le corps et l'esprit, l'inné et l'acquis, la cognition et l'émotion... Pour les behavioristes qui envisagent le comportement humain comme étant déterminé par l'action de l'environnement, l'émotion ne présente aucun intérêt. Les premiers travaux concernant l'émotion se sont attachés à sa dimension biologique et physiologique (Damasio, 2006).

Schachter (1964) s'éloigne de cette conception biologique en pointant l'importance du traitement cognitif dans le déclenchement des émotions. Ce sera le premier pas de la prise en compte des différences individuelles et des particularités situationnelles de l'émotion. L'avènement de la psychologie cognitive marquera définitivement la reconnaissance de l'émotion comme une composante de l'activité mentale du sujet. Cependant, l'émotion est d'abord considérée par les fondateurs du cognitivisme comme une notion de moindre importance que la cognition, car échappant au contrôle du sujet.

L'évolution de la psychologie cognitive amènera à considérer l'émotion, non plus comme une notion concurrente de la cognition, mais plutôt comme une activité associée à celle-ci. Les recherches commencent alors à s'intéresser aux interactions entre ces deux composantes de la pensée humaine. Cependant, l'émotion sera longtemps perçue comme ayant un effet perturbateur, voire inhibiteur sur la cognition, sur la réflexion et sur la prise de décision.

Jusque dans les années '80, l'émotion a surtout été étudiée en termes de conséquence « négative », synonyme d'anxiété. L'émotion a d'ailleurs été souvent confondue avec le concept de stress, qu'il s'agirait alors de contrôler, pour éviter toute implication fâcheuse sur le raisonnement cognitif. Lazarus (1966) sera un des premiers à distinguer le stress de l'émotion. Cette vision plus positive de l'émotion est notamment liée aux travaux fondateurs de Spinoza sur le « conatus ». Partant du principe que « toute chose s'efforce de persévérer dans son être », le célèbre philosophe néerlandais du 17^e siècle revendique une éthique du bonheur en disant qu'il suffit d'en prendre conscience pour mieux s'y employer (Damasio, 2003 ; 2006).

Le courant constructiviste participe également à une vision plus positive des émotions, en considérant le caractère variable du fonctionnement cognitif du sujet en fonction de son histoire et de son développement personnel ; variabilité qui passe notamment par une expérience émotionnelle. La « révolution sociale » du cognitivisme, donnant naissance au courant socio-cognitif, va définitivement ouvrir la voie de la reconnaissance des émotions

comme processus déterminant dans la dynamique cognitivo-motivationnelle du sujet. « *Les modèles de la perspective socio-cognitive partagent le présupposé général que la cognition, les connaissances, les émotions et la motivation sont des constructions de la dimension personnelle de l'individu en interaction avec son contexte physique et social* » (Bourgeois & Chapelle, 2006, p 31).

Ainsi, la conception d'une émotion exclusivement perturbatrice semble à l'heure actuelle complètement révolue. S'inscrivant dans l'approche socio-cognitive, les travaux de Lazarus, de Smith, de Folkman, de Schachter, de Roseman et d'autres encore ont marqué ce renversement de conception. Au contraire de leurs prédécesseurs, ils ont reconnu le rôle essentiel de l'émotion, moteur de la réflexion et remplissant une fonction adaptative majeure dans l'apprentissage et l'évolution de l'individu. Selon eux, les émotions prennent même le relais de la cognition dans certains cas, et jouent également un rôle déterminant dans les processus motivationnels. Ainsi, l'émotion tire son origine et prend sens en regard des buts, des projets et des enjeux personnels lors de l'interaction individu-milieu (Lazarus & Smith, 1988). Imprégné de cette « vision positive » des émotions, Ria (2005) considère que « *l'émotion doit être envisagée comme le ressort de l'action, une énergie vitale constitutive de l'adaptation de l'homme au monde, nécessaire à appréhender pour comprendre l'être et sa rationalité personnelle* » (p.12).

Au fil du temps, la définition même de l'émotion a évolué progressivement. D'abord basée essentiellement sur les réactions physiologiques puis sur les comportements spécifiques qu'elle produisait, comme les expressions faciales caractéristiques, l'émotion a été progressivement définie comme une combinaison de dimensions interdépendantes, comme les réactions du système nerveux autonome, les réactions comportementales ou encore expressives. Smith & Lazarus (2001) attirent cependant l'attention sur le fait que ces différentes composantes supposées de l'émotion font partie intégrante du patrimoine biologique de l'espèce humaine, mais sont appelées à se transformer au fil de l'expérience des interactions individu-milieu. Ils insistent de la sorte sur le caractère expérientiel des émotions.

Le mot « émotion » provient du verbe latin « ex-movere », signifiant littéralement : « *mettre en mouvement... Un mouvement impulsé par autre chose que soi-même et qui déporte hors de soi-même* » (Ria, 2005, p.7). Au sens commun du terme, l'émotion est définie de manière restreinte comme « *un état affectif, une sensation agréable (plaisir) ou désagréable (douleur), généralement brusque et momentanée, accompagnées de changements corporels et expressifs* » (Le Petit Robert, 2007). Cette définition « familière » laisse clairement sous-entendre qu'il s'agirait d'un état que l'individu subit passivement. Les recherches actuelles démontrent au contraire que l'émotion doit plutôt être appréhendée selon un caractère actif, dynamique. C'est pourquoi l'émotion est définie comme un processus plutôt qu'un état.

Dans ce cadre, l'émotion peut être considérée comme « *un processus complexe, variable et flexible, qui entraînera, non pas une réponse comportementale programmée, mais plutôt une réponse singulière et adaptée, basée sur la signification que l'individu se construit, en interaction avec son environnement* » (Lazarus, 1999 ; Lewis & Haviland, 1993 ; Philippot, 2007 ; Rimé, 2005).

S'il subsiste encore actuellement un manque d'accord absolu à propos d'une définition « universelle » du concept d'émotion, il existe cependant un consensus unanime sur le rôle central de l'évaluation cognitive dans le déclenchement de l'émotion (Gross, 2007). « *Toute situation se voit conférer une signification émotionnelle. Cette étape, désignée par l'expression emotional appraisal, est capitale et incontournable dans toute recherche s'intéressant aux émotions* » (Philippot, 2007, p.13).

Finalement, parmi les nombreux courants de recherche qui tentent d'appréhender le concept d'émotion, l'approche de l'évaluation cognitive des émotions constitue une approche fondatrice. Elle présente le mérite d'avoir mis en évidence un processus-clé dans la compréhension des émotions, sous la forme du concept d'*appraisal*.

4.2. Le concept d'appraisal : origine, définition et fonction

L'origine, la définition et la fonction du concept central mobilisé par l'approche cognitive des émotions, nommé *appraisal*, sont relatés dans les prochains paragraphes. Une meilleure compréhension de ceux-ci permet d'aborder plus clairement le modèle transactionnel de Lazarus (1991).

4.2.1. Origine du concept d'appraisal

L'origine de l'*appraisal theory* est issue de la réflexion suivante : *pourquoi, lors d'un même événement vécu par plusieurs individus, les émotions peuvent être éprouvées de manière différente ?* Arnold (1960) est la première à mettre l'accent sur le rôle des processus cognitifs dans le déclenchement des émotions. C'est d'ailleurs elle qui introduit pour la première fois le concept d'*appraisal*. Selon elle, l'émotion s'installe presque aussi rapidement que la perception elle-même. Ensuite, une seconde phase d'évaluation, sorte de réévaluation, permet d'apprécier le caractère souhaitable ou non de ces changements. Lazarus (1966) a prolongé et approfondi les travaux d'Arnold, en repartant du concept de stress. Défini comme « *une réponse de l'organisme face à des agents qui contribuent à déstabiliser l'équilibre homéostatique* » (Selye, 1936), le stress a d'abord été considéré comme un perturbateur du fonctionnement cognitif. Lazarus (1984) a tenu à nuancer ce point de vue, en déplaçant progressivement son intérêt du concept de stress vers celui d'émotion. Selon lui, le stress est unidimensionnel et réfère couramment à la notion de danger potentiel, alors que le concept d'émotion est multidimensionnel, donnant des informations sur les caractéristiques de la situation. La notion d'émotion est plus riche et plus large, permettant d'étudier l'adaptation de l'individu (Lazarus, 1984).

L'*appraisal theory*, ou théorie de l'évaluation cognitive des émotions envisage le déclenchement d'une émotion comme étant lié à l'interprétation faite par l'individu au sujet de l'événement qu'il vit. Autrement dit, ce n'est pas l'événement lui-même qui produit l'émotion. Cette manière d'envisager les liens entre émotion et cognition implique à la fois que des individus peuvent apprécier une même situation différemment et donc éprouver des émotions différentes ; et qu'une même personne peut, dans une même situation mais à

un moment différent, apprécier différemment ce qui se passe. Issu de la littérature anglophone, le terme *appraisal* peut être traduit par « évaluation », au sens de « appréciation ». Cette notion d'appréciation est plus facilement utilisée parce qu'elle valorise le double aspect conscient et inconscient du concept (Govaerts, 2006). Dans le cadre de notre recherche, les termes d'évaluation et d'appréciation sont utilisés indifféremment pour désigner le processus d'*appraisal*.

A partir de cette idée centrale d'évaluation des émotions, plusieurs approches théoriques se sont développées, dont trois principales : l'approche classique, dite *par critères* (Ellsworth, 1985 ; Scherer, 1984) ; l'approche *attributionnelle* (Weiner, 1982) et l'approche *par thèmes relationnels* (Lazarus & Smith, 1988 ; Lazarus, 1991). Malgré des outils et des conceptions relativement différents, il existe une grande convergence entre les approches, ce qui tend à confirmer la « généralisabilité » du concept d'*appraisal* (Govaerts, 2006). Ce dernier est d'ailleurs devenu incontournable dans toute recherche dans le champ des émotions.

S'inscrivant dans le même courant, ces trois approches ont comme point commun le postulat de départ suivant : les émotions sont déclenchées et se différencient sur la base de l'appréciation subjective réalisée par l'individu, en fonction de la signification personnelle d'une situation ou d'un événement. Ce n'est donc pas l'événement lui-même, mais bien son interprétation qui produit l'état émotionnel (Roseman & Smith, 2001).

4.2.2. Définition du concept d'*appraisal*

La principale thèse défendue par Lazarus (1984) est la suivante : les connaissances, à elles seules, n'entraînent pas d'émotions. Un autre processus, appelé *appraisal*, est nécessaire et consiste en une « *évaluation de comment la situation vécue dans la transaction individu-environnement est perçue comme personnellement avantageuse ou pas, par rapport au bien-être du sujet* ». Les connaissances, bien que nécessaires, ne sont pas par elles-mêmes suffisantes pour produire une émotion. En revanche, l'*appraisal*, définie comme la signification personnelle de la situation, basée sur les connaissances, est à la fois nécessaire et suffisante. Selon Lazarus (1984),

chaque émotion positive renvoie à un type particulier d'*appraisal* profitable ou avantageux, et chaque émotion négative renvoie à un type particulier d'*appraisal* nuisible ou désavantageux. Ainsi, bien que les connaissances constituent une part vitale de la structure cognitive à partir desquelles la signification personnelle est réalisée, elles ne constituent une *appraisal* que si le bien-être personnel est atteint.

Cette idée de signification personnelle peut être résumée par les questions suivantes : *Qu'est-ce que la situation signifie pour moi ? Est-ce qu'elle m'affecte ? Est-ce que cela nécessite une action de ma part ? Est-ce que la situation affecte mes buts, mes normes, mes valeurs, mes croyances ?* Ces questions soulèvent le résultat d'une pertinence personnelle, mais seulement pour l'action concernée (Lazarus, 1991).

4.2.3. Fonction adaptative du concept d'appraisal

L'approche cognitive de l'*appraisal theory* tend à se distinguer de l'approche classique de la cognition. Les sciences cognitives expliquent comment un événement mène à la saisie, à l'encodage, à la transformation et à la récupération des informations issues de l'environnement, menant à une prise de décision. Ce cadre est largement prouvé au sujet des liens entre connaissance et action, dans un monde objectif. Lazarus & Smith (1988) considèrent ce point de vue comme étant normatif, centré sur comment l'individu fonctionnerait en général, plutôt que sur comment l'individu interagit réellement avec son environnement en particulier. Selon eux, il s'agit d'une vision « à froid », avec peu d'intérêt pour les émotions, les croyances personnelles, la motivation, et les facteurs socio-culturels qui influencent cette activité cognitive.

Le point de vue défendu par Lazarus et son concept d'*appraisal* est que la cognition dépend des réalités environnementales et des variables de personnalité (buts, croyances, valeurs, estime de soi) : « *si on met l'accent sur la subjectivité et qu'on adopte une posture purement phénoménologique de la signification personnelle, alors l'environnement objectif n'a que peu d'intérêt* » (Lazarus, 1991, p.182). L'auteur admet que les deux positions sont extrêmes, et que la vérité est sans doute entre les deux (Rimé & Scherer, 1993).

« Parce que l'environnement est très complexe et qu'aucune chose ne peut être complètement attendue, nous prêtons attention à et traitons sélectivement ce qui est programmé par des buts hiérarchisés et ce que nous croyons au sujet de nous-même et du monde. Il y a ainsi différentes réalités, et pas une seule. Nous ne devons pas tomber dans le travers de considérer les facteurs de personnalité comme nécessairement distordant la réalité. En fonction de différentes possibilités, ces facteurs de la personnalité influencent la réalité la plus pertinente pour l'individu dans une situation particulière. Ainsi, une pomme est un fruit, mais peut être aussi une arme si elle est lancée à toute vitesse ou un jouet pour jongler » (Lazarus & Smith, 1988, p.290).

La tâche d'évaluation de ce qui se passe en regard du bien-être personnel est une lutte continuelle visant l'équilibre entre des dimensions parfois contraires : les réalités environnementales et les intérêts personnels. La fonction principale de l'appraisal est d'intégrer ces deux composantes, aussi efficacement que possible, sans en sacrifier une des deux. En psychopathologie, un déséquilibre s'installe, tandis qu'en santé, l'équilibre est maintenu de manière raisonnable (Lazarus, 1991).

Ainsi, l'émotion, via le processus d'appraisal, est envisagée comme une des solutions possibles aux problèmes d'adaptation (Lazarus & Smith, 1988 ; Ekman, 1984 ; Roseman, 1991). Ce phénomène d'adaptation est un processus fondamental lié à la survie de chaque espèce et déclenche le comportement le plus approprié face aux exigences de la vie. Selon Lazarus & Smith (1988), tout au long de leur évolution, les espèces dépendent de moins en moins d'un programme prédéfini d'adaptation-réaction. Les réflexes et les besoins physiologiques ne s'avèrent plus suffisant, faisant place à la pensée et au jugement pour répondre aux exigences environnementales.

Pour Lazarus & Smith (1988), les émotions représentent la solution évolutionnelle pour assurer la satisfaction de ce que l'individu considère comme important (ou pas) pour son bien-être personnel. *« C'est parce qu'elles ne répondent pas de manière programmée à un stimulus spécifique, mais dépendent des cognitions, que les émotions sont une réponse qui satisfait au*

mieux le besoin d'adaptation de l'espèce face aux situations variables et complexes de la vie. Elles permettent l'élaboration des différences individuelles plus malléables en fonction du contexte et de la forme que prend la menace pour le bien-être personnel. Cette menace ne sera définie comme telle qu'en fonction de la signification personnelle de la relation entre l'individu et son environnement à un moment donné, et entraînera une réponse émotionnelle adaptée au présent de la situation » (Lazarus & Smith, 1988, p.292).

Lazarus & Smith (1988) proposent donc une approche relationnelle des émotions où la réponse au besoin d'adaptation n'est pas prédéfinie. Au contraire, elle est le résultat d'une combinaison complexe des modèles motivationnels, des changements physiologiques, des tendances à l'action. Ces différents facteurs indiquent à l'individu que quelque chose d'important pour son bien-être est en jeu dans la situation. Par leur approche, les auteurs tentent de clarifier la manière dont les émotions motivent l'individu à s'adapter le plus justement aux exigences de la situation à laquelle il est confronté.

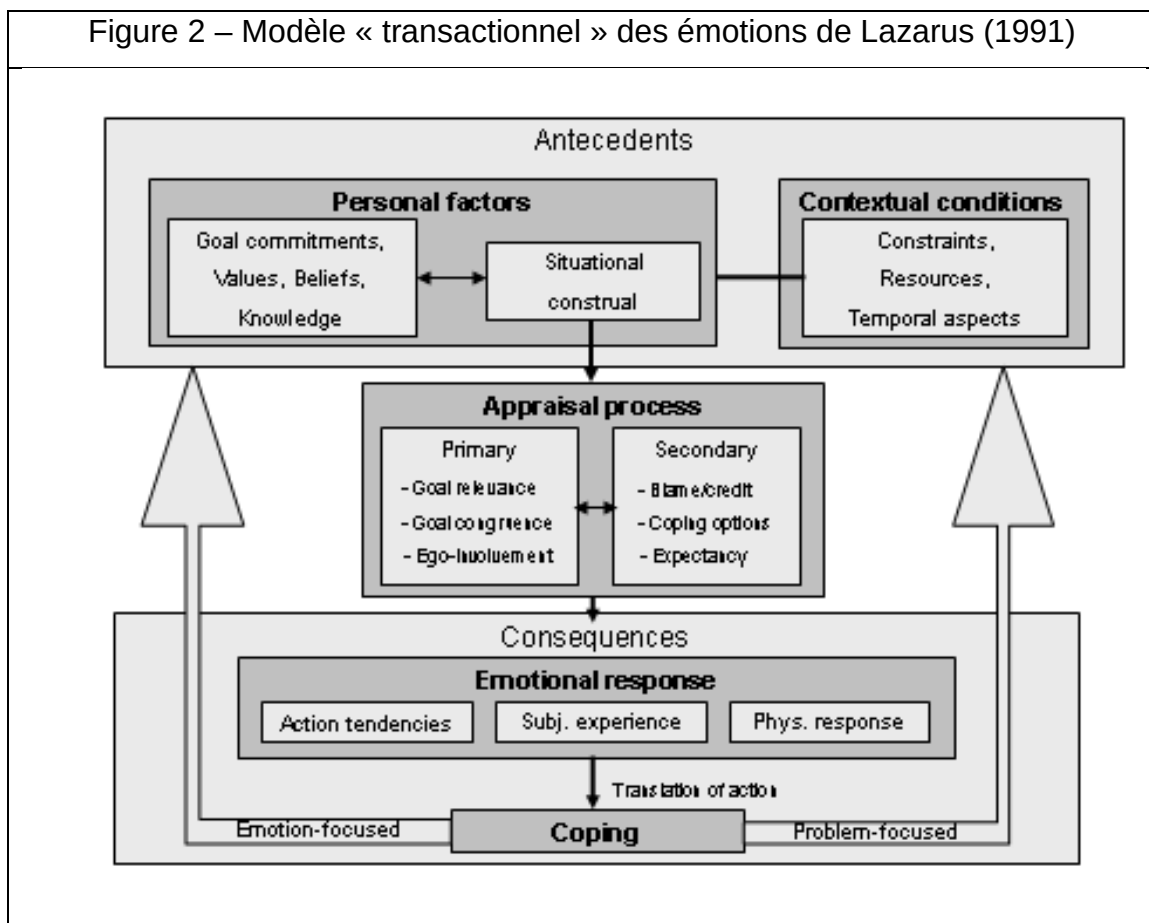
4.3. Le modèle « transactionnel » des émotions (Lazarus, 1991)

Le modèle « transactionnel » des émotions, élaboré par Lazarus (voir figure 2), est un modèle précurseur dans le domaine de la recherche sur les émotions. Considéré comme étant à la base de la conception moderne de l'émotion, ce modèle est le premier à se centrer sur les processus cognitifs impliqués à la fois dans le déclenchement (antécédents) et dans la gestion des émotions (conséquences). Ce modèle a marqué de façon indélébile la recherche sur les processus émotionnels. De plus, validé expérimentalement, il jouit toujours à l'heure actuelle d'une large reconnaissance dans la littérature spécifique. Modèle universel, il a été appliqué dans de nombreux champs de recherche différents. Pour ces raisons, ce modèle a été choisi comme modèle de référence pour répondre à la première question de recherche, relative à la compréhension des émotions vécues par le stagiaire.

Le modèle dont il est question a évolué au fil du temps. Le concept de stress était au centre du « premier » modèle transactionnel proposé par Lazarus & Folkman (1984 ; 1987). Ce modèle s'est ensuite élargi au concept d'émotion. Le modèle de Lazarus et Smith (1988) intègre ainsi progressivement

d'autres travaux plus spécifiques – menés en parallèle par les véritables figures de proue que sont Frijda, Roseman, Scherer, Weiner voire d'autres – liés aux différents composants du modèle. Le modèle « transactionnel », sans doute le plus abouti, est celui proposé par Smith & Lazarus (1990), repris par Lazarus lui-même dans son œuvre de synthèse en 1991. Ce modèle prend en compte les variables relationnelles (environnement physique et social), motivationnelles (buts et croyances), cognitives (appraisal, attributions causales) et émotionnelles. Les composants principaux du modèle décrits par Lazarus (1991) sont représentés à la figure 2 ci-dessous.

Figure 2 – Modèle « transactionnel » des émotions de Lazarus (1991)



Selon Lazarus (1991), en commençant la lecture du modèle en haut à droite de la figure, le modèle peut être compris, de manière générale, de la façon suivante : plongée dans des conditions contextuelles précises et objectivables, toute situation vécue est d'abord interprétée en fonction de **facteurs personnels** (buts, croyances, connaissances) par l'intermédiaire d'un processus d'appréciation appelé *appraisal*.

Le processus d'*appraisal* est composé de deux sous-processus interdépendants, au centre du modèle : l'**appréciation primaire** et l'**appréciation secondaire**. Le premier permet de détecter ce qui est une menace de ce qui ne l'est pas, et renvoie aux perceptions de l'individu des risques potentiels d'une situation. Il concerne les enjeux encourus par la personne dans la situation. L'appréciation secondaire est liée aux perceptions de l'individu au sujet de ses propres ressources pour faire face à la situation.

Ensuite, le résultat de cette double appréciation se traduit en **réponses émotionnelles**, s'expriment selon trois dimensions : physiologique (via les systèmes nerveux central, autonome, et endocrinien), comportementale (la tendance à l'action ou les expressions corporelles comme les mimiques faciales) et expérientielle (le ressenti subjectif).

Ces réponses émotionnelles sont suivies par la mise en place d'un **processus de « coping »**, au sens d'activité cognitive et métacognitive (stratégie) visant à résoudre le conflit entre exigences internes et externes. Deux types de stratégies de coping sont envisagés par le modèle de Lazarus (1991) : 1) le **coping centré sur la situation-problème**, c'est-à-dire par une gestion de la relation individu-environnement altérée, à l'origine de l'émotion (diminution des contraintes et/ou exploitation des ressources) ; 2) le **coping centré sur la régulation des émotions**, c'est-à-dire une stratégie menant à un changement de représentation cognitive.

Lazarus (1991) souligne que le stress, vu sous cet angle, n'apparaît que dans certains cas. C'est le cas notamment lorsqu'une personne évalue la situation comme exigeante, imposant un recours excessif aux ressources dont elle dispose ou comme dépassant ses capacités de réponse. Selon cette optique, on comprend mieux comment et pourquoi le stress ne doit pas être réduit exclusivement à un rôle perturbateur, mais peut être positif. En effet, la transaction individu-environnement peut s'effectuer correctement si la stratégie de coping est réussie. Le stress contribue alors à l'adaptation de l'individu et à son apprentissage.

La dynamique du modèle illustré à la figure 2 ayant été décrit de manière générale, chaque variable du modèle est à présent défini de manière plus détaillée.

4.3.1. L'appréciation primaire

L'appréciation primaire explique comment la situation affecte l'individu au plan personnel. Elle apparaît quand un événement jugé pertinent, atteint le bien-être. C'est seulement si l'individu estime avoir un enjeu dans la relation, en fonction des buts qu'il poursuit, qu'une réponse émotionnelle apparaîtra (Lazarus, 1991).

L'appréciation primaire est déterminée par trois composantes :

- **La pertinence motivationnelle (*goal relevance*)**

Cette composante correspond à l'importance ou à la pertinence avec laquelle la situation touche aux buts personnels : « *est-ce que oui ou non la personne a un intérêt ou un enjeu dans la situation vécue ?* » Si le but ne présente pas d'intérêt pour l'individu, il ne peut y avoir d'émotion. Il adopte alors une attitude indifférente, tranquille voire passive.

- **La congruence motivationnelle (*goal congruence*)**

Cette composante équivaut au degré de concordance entre la situation et les buts personnels : « *est-ce que l'interaction contrarie ou facilite l'atteinte des buts personnels ?* » La congruence entre la situation et les buts mène à des émotions positives ; l'incongruence à des émotions négatives. Autrement dit, la valence des émotions est déterminée par cette composante de l'appraisal primaire. Les émotions plus spécifiques dépendent des composants de l'appraisal secondaire.

- **L'investissement personnel (*auto-investissement*)**

Cette composante se réfère aux divers aspects de la représentation de soi ou des engagements personnels, englobant l'estime de soi, l'estime sociale, les valeurs morales, l'image de soi et des autres, le bien-être personnel et des autres, les buts de vie... L'estime de soi est sans doute impliquée dans la plupart des émotions, mais de manière différente en fonction de l'investissement personnel engagé dans l'interaction individu-milieu.

Par exemple, la honte constitue l'échec de se montrer à la hauteur de l'image que l'on a de soi-même ; tandis que la fierté, c'est une mise en valeur de l'estime de soi et sociale.

Ce premier niveau d'appréciation est donc lié à la motivation. L'*appraisal* primaire survient dans toute situation potentiellement émotionnelle. L'évaluation de la pertinence motivationnelle définit le niveau le plus élémentaire d'implication émotionnelle de l'individu, en indiquant s'il y a enjeu ou non dans la situation. La congruence motivationnelle qualifie la situation en termes de défi, de bénéfice ou de préjudice réel ou potentiel (menace) vis-à-vis du bien-être (Lazarus, 1991) :

- **le défi** : perception d'une demande jugée difficile mais qu'on pense pouvoir maîtriser en mobilisant efficacement ses ressources pour faire face à la situation (stress positif) ;
- **le bénéfice ou satisfaction** : gain psychologique acquis, lié à une situation réussie ;
- **le préjudice** : dommages psychologiques irrévocables liés aux événements passés ;
- **la menace** : anticipation de la douleur non encore présente, mais imminente (stress négatif).

Selon Lazarus (1991), l'*appraisal* primaire n'est pas suffisant pour déclencher l'émotion. L'individu apprécie aussi les ressources personnelles potentielles dont il dispose. Cette fonction est nommée « *appraisal* secondaire ».

4.3.2. L'appréciation secondaire

L'*appraisal* secondaire correspond à l'évaluation des options et des ressources de coping de la personne vis-à-vis de la situation et des projets futurs de celle-ci. Parce que l'*appraisal* secondaire est nécessaire pour définir le sens d'adaptation de la situation, il a souvent une influence cruciale sur le type d'émotion qui est vécu. Concrètement, il s'agit de voir si certaines actions (stratégies) permettent d'éviter la menace, de la diminuer ou de produire un bénéfice supplémentaire.

L'appréciation secondaire peut se résumer en posant les trois questions suivantes : « *qu'est-ce que je peux faire face à cette situation ; comment est-ce que je le ferai ; est-ce que ce qui va se passer va affecter mon bien-être ?* ». Trois sous-composants déterminent l'appraisal secondaire : la perception de la responsabilité de la faute ou du mérite (attribution causale), la perception de sa capacité potentielle à agir (coping potentiel) et l'espoir perçu (attentes futures).

- **La responsabilité de la faute ou du mérite**

La responsabilité désigne à qui est attribué la faute ou le mérite : aux autres ou à soi-même ? Elle est liée aux concepts de lieu de contrôle ou d'attribution causale interne ou externe, même si Lazarus (1991) en revendique une différence. Elle s'en distingue par le fait que la personne (l'autre) aurait pu ou non faire autrement. Si l'autre ne pouvait contrôler ce qui s'est passé, il y a alors non responsabilité, et donc aucun reproche ou faute attribuée.

- **Le coping potentiel**

Ce sous-composant correspond au potentiel d'adaptation. Il s'agit d'évaluer s'il y a lieu de modifier une situation indésirable ou de maintenir une situation désirable. Le coping potentiel renvoie à poser la question suivante : « *est-ce que et comment la personne est capable de gérer les demandes de la situation et d'actualiser les engagements personnels ?* ». Ce n'est pas un coping en cours, mais seulement une évaluation personnelle des chances d'y arriver, ou de penser que quelque chose changera dans le futur et qui protégera la relation individu-contexte.

- **L'espoir futur**

Ce sous-composant se réfère aux possibilités perçues d'un changement dans la situation et ce, indépendamment du rôle joué par l'individu dans la situation. Il répond à la question suivante : « *est-ce que, pour diverses raisons, les choses sont plus susceptibles de changer pour un mieux ou pour un moins bien ?* ».

Lazarus (1991) souligne que les processus d'appréciation primaire et secondaire ne sont pas forcément des processus conscients, délibérés et accessibles verbalement. Au contraire, l'appraisal peut être un processus automatique, qui se produit en dehors de toute conscience. Dans cette optique, il est nécessaire, selon Lazarus (1991) de distinguer les processus schématique et conceptuel avancés par Leventhal & Scherer (1987). Dans le processus schématique, l'individu apprécie automatiquement la situation sur la base d'expériences passées. Le concept d'activation est de mise ici, à savoir que lorsqu'une personne est confrontée à une situation similaire à une autre passée, les souvenirs de cette situation passée seront rapidement activés. En revanche, de manière complémentaire, le processus conceptuel correspond à un ensemble de processus cognitifs, conscients et délibérés, à travers lequel l'individu est capable d'estimer activement l'importance de la nécessité d'adaptation à la situation. Ce processus permet à l'individu de s'adapter plus finement à la situation.

4.3.3. La réponse émotionnelle

Selon Lazarus (1991), les six sous-composants des deux processus d'appraisal – primaire et secondaire – se combinent, et forment ce qu'il appelle des « thèmes centraux relationnels » (*theme relational core*). Chaque thème central relationnel est donc décrit par une combinaison particulière des six sous-composants de l'appraisal. Au regard de chacun des thèmes centraux relationnels, une fonction adaptative est proposée sous la forme d'une émotion spécifique.

Lazarus (1991) répertorie ainsi 15 émotions de base qui peuvent être clairement distinguées à partir des « thèmes centraux relationnels » : la colère, la peur, l'anxiété, la culpabilité, la honte, la tristesse, le dégoût, l'envie, la jalousie, le soulagement, la joie, la fierté, l'espoir, l'amour et la compassion. Par exemple, l'anxiété est pertinente d'un point de vue motivationnel, mais non congruente, tandis que le potentiel d'adaptation est faible et incertain (puisque la personne ne sait pas ce qui se passera), et plutôt centré sur l'émotion. Le thème central relationnel est un danger ou une menace potentielle. La fonction adaptative proposée est l'évitement de la situation estimée menaçante. Autrement dit, l'anxiété motive la personne à éviter un préjudice potentiel.

Lazarus (1991) part du principe que tout individu est construit biologiquement pour être engagé constamment dans des relations d'appréciations continues et changeantes avec son environnement. Ces relations sont un ensemble d'appréciation prédéterminée par les thèmes centraux relationnels. Si l'appraisail réalisé par l'individu correspond à un thème central relationnel particulier, l'émotion pré-programmée sera automatiquement générée.

Les réponses émotionnelles, en tant que telles, sont composées de trois facettes : les tendances à l'action, l'expérience subjective et la réponse physiologique.

- **La tendance à l'action**

L'émotion, dans sa fonction adaptative, prépare le sujet à agir avec son environnement afin de retrouver une sensation de bien-être. Cette tendance à l'action correspond une disposition interne à accomplir certaines actions ou certains changements relationnels avec l'environnement. Les tendances à l'action, concept clef dans la théorie de Frijda (1986), sont donc l'activation, mais pas encore la réalisation, d'un script comportemental qui vise à changer la relation entre l'individu et son contexte. Autrement dit, il s'agit de « l'envie » de répondre à la situation d'une manière particulière. Par exemple, attaquer dans la colère, pleurer dans la tristesse, fuir dans l'anxiété... La tendance à l'action ne se traduit pas forcément en réponse comportementale. L'individu peut en effet décider d'une autre option d'adaptation qui lui semble plus adéquate, grâce aux facteurs de personnalité par exemple.

- **L'expérience subjective**

Une seconde facette de la réponse émotionnelle est la dimension phénoménologique de l'émotion : l'expérience subjective, ou le sentiment émotionnel. C'est l'idée que vivre une émotion nous fait nous sentir dans un univers subjectif différent, coloré par cette émotion. Elle consiste en la perception par l'individu de ce qui se passe sur le plan émotionnel. Dans nos expériences quotidiennes de l'émotion, cet élément est central.

- **La réponse physiologique**

La réponse physiologique correspond au résultat de modifications issues des systèmes nerveux autonome et hormonaux. Les changements du rythme cardiaque, de la couleur de la peau et de l'activité musculaire en sont les principales manifestations. D'autres manifestations corporelles peuvent apparaître en réponse aux émotions, comme les expressions faciales, les changements posturaux, la prosodie (modulation du ton de la voix dans le langage parlé) ou encore les sensations corporelles (interprétation des réactions physiologiques).

Si l'expérience subjective reste difficile à appréhender d'un point de vue empirique, elle est néanmoins, dans le cadre de notre recherche, notre principal indicateur des émotions vécues par les enseignants-stagiaires. A noter également que d'autres réponses émotionnelles, de nature cognitive, peuvent également se manifester. L'émotion induit notamment des changements attentionnels immédiats et automatiques. De manière générale, l'attention se focalise automatiquement sur les éléments centraux de l'émotion, principalement lors d'émotions négatives. Par exemple, dans une situation de danger, l'attention se portera automatiquement sur tous les indices de danger potentiel (Philippot, 2007). Dans le cadre de notre recherche, nous veillerons également à prendre en compte l'impact des émotions sur l'attention.

4.3.4. Les stratégies de coping

Lazarus (1991) introduit dans son modèle la notion de coping. Elle peut être traduite en français comme la stratégie d'ajustement ou de régulation émotionnelle (Philippot & Feldman, 2004). Le coping correspond à la fois à une activité cognitive – évaluation des capacités à faire face à la situation – et une activité comportementale, qui permet de résoudre le conflit entre l'individu et l'environnement. Il peut être défini comme un processus dynamique qui est fonction du contexte situationnel et de caractéristiques personnelles et qui évolue dans le temps. Le but de ces stratégies de coping est de retrouver une sensation de bien-être, modifié suite à l'altération de la relation individu-milieu. Deux stratégies de coping peuvent être distinguées, selon que l'individu choisisse d'agir directement sur la situation-problème ou sur l'émotion.

- **Coping centré sur la situation** (*problem-focused coping*)

Cette stratégie concerne les individus qui répondent aux émotions en agissant directement sur les conditions environnementales de la situation-problème. Lazarus (1991) met en évidence trois types de coping « externe » : la confrontation, la fuite ou l'évitement et la résolution de problème planifiée.

- **Coping centré sur l'émotion** (*emotion-focused coping*)

Cette stratégie concerne les individus qui répondent aux émotions en modifiant sur les représentations cognitives. Trois types de stratégies de coping « interne » sont distingués : la relativisation, la réévaluation positive et l'acceptation de la faute. Cette adaptation centrée sur l'émotion est liée à l'impossibilité de changement de la situation. Elle ne change pas la signification de ce qui se passe, mais permet d'augmenter les émotions positives ou de diminuer les émotions négatives.

Lazarus (1991) fait remarquer que l'individu s'engage la plupart du temps dans une combinaison de différents types de stratégies, qu'elles soient centrées sur le problème ou sur l'émotion. Ces stratégies sont toujours à replacer dans un cadre individuel et culturel. En effet, si, intrinsèquement, tout individu a le choix des stratégies qu'il souhaite adopter, en réalité, la culture dans laquelle il s'inscrit influence ses choix, qu'il s'agisse de la société ou l'institut de formation.

Par ailleurs, Lazarus (1991) souligne que les deux types de stratégies sont tout aussi importantes l'une que l'autre dans l'adaptation humaine. La stratégie de coping centrée sur le problème n'est pas nécessairement plus adaptative que l'autre. Autrement dit, il n'est pas plus adaptatif de changer les choses par l'action, comme nous aurions tendance à le croire, empreint culturellement d'une pensée occidentale qui privilégie l'action. Les deux types d'adaptation se complètent pour aboutir au meilleur ajustement entre l'individu et son environnement.

4.3.5. Les facteurs personnels

Les facteurs personnels correspondent à tout ce qui caractérise la personnalité de l'individu. Ils peuvent être classés selon deux grands facteurs : les **caractéristiques motivationnelles** représentées par les buts d'une part, ainsi que les **croyances et les connaissances** d'autre part.

Les buts d'engagements de l'individu relèvent principalement des caractéristiques motivationnelles. Ils comprennent autant les intentions concrètes, les projets à long terme que les efforts personnels ou volitionnels. Le concept de but est central dans le modèle de Lazarus (1991). En l'absence de cette composante motivationnelle, l'individu est incapable d'évaluer l'interaction avec son environnement comme étant significative ou non par rapport à son bien-être.

Plus précisément, la notion d'hierarchie des buts apparaît déterminante. Plus les buts sont hiérarchisés, plus ils auront tendance à être maintenus – plutôt qu'abandonnés – augmentant les chances d'être atteints (Eccles & Wiegfield, 2002). Lazarus (1991) précise également que, si les buts préalablement établis (planifiés) sont importants, les buts peuvent être aussi induits par les circonstances de la situation, voire être eux-mêmes ajustés. Cet ajustement des buts « *on line* » renvoie à la notion de régulation des buts de Carver & Scheier (1998).

Le second facteur personnel comprend les connaissances à propos de comment sont les choses, comment elles fonctionnent, la nature du monde et la place de l'individu dans celui-ci. Deux autres éléments composent ce facteur de personnalité : les valeurs et les croyances de l'individu. Parmi ces croyances, le sentiment d'efficacité personnel (*self-efficacy*) du sujet, connu plus couramment sous le vocable de « sentiment de compétence » ou de « compétence perçue », constitue une variable clef.

La notion de **sentiment d'efficacité personnelle** (*self-efficacy*) a été conceptualisée par Bandura (1986). Ce dernier définit le sentiment d'efficacité personnelle comme étant « *la croyance d'un individu dans sa capacité personnelle à réaliser une tâche* » (Bandura, p. 411). En d'autres mots, il s'agit des croyances de l'individu concernant leur compétence à accomplir une tâche avec succès. L'idée centrale avancée par Bandura est que la confiance d'un individu en sa capacité dans une tâche donnée détermine en partie la façon dont il va faire face à cette tâche et le niveau de performance qu'il va effectivement atteindre (Galand & Vanlede, 2004).

Bandura (2003) met en évidence quatre sources du sentiment d'efficacité personnelle :

- 1) les expériences actives de maîtrise (performances antérieures, succès et échec)
- 2) les expériences vicariantes (modelage¹, comparaison sociale)
- 3) la persuasion verbale et non-verbale (feedbacks évaluatifs, encouragements, avis de personnes significantes)
- 4) les états physiologiques et émotionnels

Les expériences scolaires antérieures de maîtrise dépendent largement des feedbacks délivrés par les enseignants. Ceux-ci se fondent généralement sur des évaluations formelles régulières, majoritairement normatives, et ont souvent un caractère public qui leur assure une grande visibilité sociale (Galand & Vanlede, 2004). Le sentiment d'efficacité personnel des apprenants sera élevé si les objectifs sont proximaux (c'est-à-dire ciblés et présentant un défi modéré). Ces objectifs se révèlent également avoir un impact positif plus marqué quand ils sont axés sur le processus de compréhension et l'apprentissage que sur le produit ou la performance (Bandura, 2003). Les expériences actives de maîtrise sont également fortement liées aux dispositifs pédagogiques auxquels l'apprenant se trouve confronté.

Les expériences vicariantes consistent à l'effet sur l'apprenant d'observer la réussite ou l'échec d'autres personnes dans une tâche. Ces expériences ont un effet sur le sentiment d'efficacité d'un individu par rapport à cette tâche,

¹ Modelage : démonstration par quelqu'un de plus expérimenté

surtout si ces personnes partagent avec lui un certain degré de similitude (processus d'identification). Ces croyances sont aussi fondées sur la comparaison de ses propres performances avec celles d'autrui, à travers un processus de comparaison sociale (Bandura, 2003). Les informations relatives aux performances d'autrui peuvent avoir un effet ambivalent. Par exemple, guider la personne dans ses progrès peut constituer une menace pour son efficacité perçue (Galand & Vanlede, 2004).

Les persuasions verbales et non verbales ont également un effet significatif sur le sentiment d'efficacité personnel de l'apprenant. Les attentes des enseignants vis-à-vis des apprenants à travers l'attention qu'ils leur portent, la manière de les regarder et de leur parler, la façon de les regrouper, de leur accorder de l'autonomie,... font parties des persuasions non verbales. L'influence verbale la plus étudiée est le feedback évaluatif informant l'apprenant sur l'état de ses performances. Au-delà du degré de maîtrise, la forme du feedback a une incidence non négligeable sur la compétence perçue. Si le feedback est négatif, général, peu respectueux, attribuant une mauvaise performance à des facteurs internes et contenant des menaces, il a tendance à diminuer le sentiment d'efficacité personnelle. Selon Bandura (2003), il vaut mieux attribuer la cause d'un succès à la compétence de l'apprenant et la cause d'un échec à un manque d'effort. Dans le même sens, la meilleure manière de soutenir l'efficacité personnelle des apprenants, est de les focaliser sur les moyens qu'ils peuvent acquérir en vue de mieux maîtriser la tâche à accomplir (Bandura, 1997).

De manière générale, une synthèse (Galand & Vanlede, 2004) des recherches réalisées à propos du sentiment d'efficacité personnel dans l'apprentissage et la formation montrent que, plus les apprenants rapportent un sentiment d'efficacité élevé :

- plus ils choisissent des activités présentant pour eux un défi ;
- plus ils se fixent des objectifs élevés ;
- mieux ils régulent leurs efforts ;
- plus ils persévèrent face à des difficultés ;
- mieux ils gèrent leur anxiété ;
- meilleures sont leurs performances.

Nombre d'études montrent par ailleurs que les croyances d'efficacité sont largement spécifiques à chaque matière. Le sentiment d'efficacité personnel présente un caractère spécifique et contextualisé, et se distingue en cela du concept de soi ou de la confiance en soi (plus général). Les croyances d'efficacité sont variables d'un domaine d'activité et d'une discipline à l'autre et sont donc plus accessibles à des interventions éducatives que des croyances globales.

Un des acquis majeurs des recherches sur le concept de *self-efficacy* est de démontrer que les performances d'un apprenant ne dépendent pas seulement de ses compétences « objectives », mais également de sa confiance en la maîtrise de celles-ci. Ainsi, un apprenant ayant de faibles acquis de départ mais qui croit en ses capacités à les utiliser efficacement peut fortement développer ses compétences. Inversement, un apprenant ayant d'importants acquis mais qui ne croit pas en ses capacités ne sera pas performant (notion d'« illusion d'incompétence »).

4.3.6. Re appraisal

Le modèle proposé par Lazarus (1991) est un modèle circulaire, qui ne s'arrête pas au processus de coping. Les mécanismes d'adaptation centrés sur le problème ou sur l'émotion influencent également les appréciations subséquentes. Ces deux fonctions d'adaptation peuvent entraîner un processus de réappréciation (*re appraisal*). Dans une situation présentant une menace appréciée comme telle par l'individu, à la suite d'une stratégie de coping centrée sur le problème par l'évitement, soit une situation n'est plus considérée comme une menace, soit elle est au contraire considérée comme un préjudice irrémédiable au bien-être. A la suite d'une stratégie de coping centrée sur l'émotion, l'individu peut reconstruire la nature de la situation en décidant qu'une offense était réellement non intentionnelle ou inévitable, par exemple, tout comme il peut abandonner les buts personnels afin que la situation ne soit plus considérée comme menaçante. Autrement dit, après l'une ou l'autre stratégie de coping, la situation est réinterprétée. D'où le concept de *re appraisal*.

Parce que tous les événements sont, par définition, en évolution permanente, l'appraisal primaire et secondaire sont également continuellement en changement, ce qui explique pourquoi les émotions sont un flux. Les feedbacks issus de l'environnement, ou d'une de nos actions ou réactions, constituent de nouvelles informations à évaluer. C'est ce que Lazarus (1991) appelle le *re appraisal*. Il se distingue par le seul fait d'arriver plus tard, mais n'est pas fondamentalement différent, excepté au niveau historique. Il détient la caractéristique d'être auto-générée par le coping. Ce dernier, agissant comme défense, génère un nouvel appraisal qui est construit pour protéger notre propre identité (Lazarus, 1991).

4.3.7. La dynamique du modèle transactionnel des émotions (Lazarus, 1991)

Le modèle transactionnel des émotions de Lazarus (1991) représente, du haut vers le bas, le flux des événements dans le processus émotionnel. Les variables antécédentes de la personnalité interagissent les unes avec les autres dans l'initiation du processus émotionnel. Par exemple, un but fort d'engagement joue un rôle différent s'il est accompagné par des croyances qui sont appropriées et efficaces ou non. De manière similaire, un but sera opératoire seulement si la situation est pertinente pour la personne et présente un enjeu pour elle. C'est le cas quand les exigences ou les ressources environnementales soutiennent cette condition. L'interaction entre les facteurs personnels et contextuels mène à une interprétation de la signification de la situation qui se produit par une appréciation, par un processus médiateur qui est la cause proximale de tout ce qui suit, incluant la réponse émotionnelle et le *coping*.

La configuration de la réponse émotionnelle inclut globalement les résultats de l'appraisal en termes de tendance à l'action, de réponse physiologique et d'expérience subjective qui renvoie typiquement aux affects ressentis. Tout ceci est transféré après vers le processus de coping qui s'inscrit dans la chaîne après l'appraisal. Les résultats du processus de coping renvoient au processus émotionnel pour produire un *re appraisal*, lequel influencera la réponse émotionnelle.

Ce que les personnes font pour s'en sortir contribue de manière importante à la production de nouvelles émotions, et influence aussi leur intensité.

L'idée d'un processus temporel itératif n'est pas illustrée sur le modèle. Selon Lazarus (1991), il faut se représenter ce processus émotionnel selon le flux des événements et des conditions, en imaginant les facteurs impliqués dans le processus émotionnel d'un individu dans une série de schémas. Le résultat serait alors un portrait en trois dimensions de ce processus émotionnel, comme s'il se déployait au cours du temps, plutôt qu'un moment statique.

Selon Lazarus (1991), il est impossible de prédire comment une personne va agir à partir de son appraisal. Il précise que son modèle est davantage un dispositif didactique qui permet de comprendre le fonctionnement du processus émotionnel, qu'un portrait de comment les choses sont réellement mises en œuvre. Il n'y a pas de réponse à la question de savoir comment les décisions d'appraisal sont réellement prises (Lazarus, 1991).

Dans certaines conditions, les appréciations sont instantanément mises en œuvre pour répondre aux signaux minimum, à partir des connaissances de l'individu. Beaucoup de choses dans la vie sont en effet une répétition de luttes passées. Les caractéristiques de l'histoire personnelle de chacun sont donc une partie intégrante du processus émotionnel. Certaines décisions d'appraisal ont déjà été réalisées, mais nécessitent seulement un signal environnemental approprié pour les déclencher. La délibération n'est alors pas nécessaire pour apprécier ces situations, parce que les composants de l'appraisal ont déjà été établis à l'avance (Lazarus, & Smith, 1988).

L'hierarchie des buts et les croyances incitent la personne à être sensible à certaines circonstances plutôt qu'à d'autres. Cet amorçage est un processus préalable qui fait travailler plus vite l'appraisal et le rend sélectif. D'après les auteurs, il ne faut donc pas voir le processus d'appraisal comme un processus séquentiel par étapes successives et respectant un ordre déterminé. Très rapidement, peut-être même simultanément, une variété d'informations stockées, relatives à l'environnement, aux variables personnelles et à leur signification relationnelle sont stockées (Lazarus & Smith, 1988).

4.3.8. Critiques et limites du modèle transactionnel de Lazarus (1991)

Une des forces du modèle de Lazarus (1991) est que chaque variable est susceptible d'affecter les autres variables du système. Les facteurs de personnalité, par exemple, influencent à la fois directement l'appraisal et indirectement le coping. Le coping peut, en retour, influencer les facteurs personnels ou directement l'émotion.

Deux autres implications importantes de la théorie de Lazarus (1991) peuvent être pointées :

- 1) l'émotion ne peut être définie de manière externe en terme de « simple » variable environnementale, ni de manière interne comme un besoin ou le conflit entre des besoins ;
- 2) la qualité et l'intensité d'une émotion dépend d'une variété de processus médiateurs, dont l'appraisal et le coping sont les principaux.

D'un point de vue **théorique**, le principal reproche est un « hypercognitivism », où la part de la cognition dans l'émotion n'est envisagée que sous sa forme consciente, alors qu'une partie importante des processus d'appréciation s'opère de manière inconsciente (Govaerts, 2006). Lazarus (1991) prétend cependant ne pas vouloir expliquer l'ensemble des manifestations affectives. Par exemple, certaines réactions émotionnelles réflexes (douleur) ou certains états d'humeur (dépression endogène) se situent hors du champs de prédiction de cette théorie. Les émotions visées sont au sens de : « *réactions à des événements signifiants pour l'individu affectant la syntonie individu-environnement* » (Rimé, 2005). Ces théories reconnaissent d'autres systèmes de déclenchement des émotions que les processus cognitifs (changements hormonaux, agents pharmacologiques, besoins fondamentaux, etc.), et prônent l'approche bio-psychologique selon une influence conjointe. Par ailleurs, il convient de ne pas considérer la cognition dans son acception courante au sens de rationalité ou délibération consciente, mais plutôt comme une représentation, en insistant sur les aspects perceptifs et intuitifs mis en jeux (Govaerts, 2006).

D'un point de vue **méthodologique**, la nature verbale et auto-rapportée de la majorité des études (par rappels ou projection) est principalement reprochée, alors que l'appraisal reste difficilement verbalisable (Govaerts, 2006). Ainsi, les appréciations rapportées pourraient davantage traduire les capacités mnésiques, l'interprétation cognitive à posteriori, et les représentations sociales des significations émotionnelles, plutôt que les réelles appréciations « on line ». Malheureusement, il existe peu d'alternatives ! Pour contourner cet obstacle, certains prennent en compte également d'autres composants émotionnels de la dimension d'appréciation, comme la composante expérientielle, les changements physiologiques ou les tendances à l'action. Une autre critique concerne la prédiction des états émotionnels sur la base d'une combinaison de dimensions d'appréciation, considérés comme déterminants de la réaction émotionnelle. Le nombre de dimensions relatives aux « thèmes centraux relationnels » est fortement discuté et remis en question dans la littérature. A l'heure actuelle, il faut reconnaître que les dimensions d'appréciation peuvent être à la fois des causes, des composantes et des conséquences de l'expérience émotionnelle, et insister sur le rôle médiateur des émotions dans la cognition (Roseman & Smith, 2001).

5. Impact de l'*appraisal theory* dans la recherche en éducation et en formation

Force est de constater que les travaux de Lazarus ont marqué considérablement la recherche en sciences cognitives, en plaçant l'émotion au centre de l'interrelation motivation-cognition. Cette avancée majeure n'a pas laissé insensible les différents auteurs travaillant dans le domaine, qui ont été amenés à se réajuster. Ces résultats de recherche ont eu donc également des répercussions en ce qui concerne les théories de l'apprentissage tant en milieu scolaire qu'en formation initiale.

Trois méga-théories que sont l'*orientation goal theory* (Ames, 1992), la *self-efficacy theory* (Bandura, 2003) et l'*expectancy value theory* (Eccles & Wiegfield, 2002) ont tenté d'adapter leur modèle au regard des résultats décrits par Lazarus. Le problème est que les auteurs ont souvent simplement ajouté une composante émotionnelle, sans véritable intégration (Govaerts, 2006).

D'autres modèles motivationnels de l'apprentissage accordent une place relativement importante aux émotions, comme : le concept de « drive » (Mowrer, 1960) ; le concept de « flow » de Csikszentmihalyi (1985) ; le modèle de Ford (1992) ; le modèle affectif de Goetz et coll. (2003). La majorité de ces approches motivationnelles font l'économie d'une définition claire et opérationnelle de l'émotion, se contentant d'une valeur émotionnelle « ajoutée » par rapport à un modèle existant, voire confondant motivation et émotion.

Une revue de la littérature effectuée par Govaerts (2006) concernant les recherches ayant investigué les variables antécédentes des réactions émotionnelles en situation d'apprentissage (Weiner, 2000 ; Schutz & Davis, 2000 ; Op't Eynde et coll., 2000 ; Linnenbrink & Pintrich, 2002) met en évidence cinq variables importantes, sources d'expériences émotionnelles vécues par les apprenants :

- le contexte d'apprentissage (instructions de l'enseignant, environnement de classe, interactions sociales entre pairs...)
- les caractéristiques personnelles de l'apprenant (sexe, âge...)
- les caractéristiques de la tâche (intérêt...)
- les expériences antérieures (performance, réussite et/ou échec scolaires...)
- les appréciations cognitives (types de but, self-efficacy, valeur de la tâche)

La variable liée à l'appréciation cognitive, correspond à la catégorie la plus fréquemment citée par les apprenants comme source d'expérience émotionnelle. Ainsi, Lazarus (1991) a pu mettre en évidence que les variables d'appréciation cognitive expliquent la plus large part de la variance dans les émotions rapportées comparativement à des prédictors plus classiques comme la performance scolaire antérieure.

5.1. Apports des travaux de Pekrun et coll. (2002)

Pekrun et coll. (2002), dans une synthèse théorique, évoquent la notion d'émotions académiques spécifiques, lorsqu'elles sont vécues dans un contexte scolaire d'apprentissage.

Ces auteurs proposent un modèle intégrant le concept d'appraisal, expliquant comment les émotions peuvent influencer la cognition, la motivation, l'apprentissage et la performance. Selon eux, les appréciations cognitives expliquent le fait que :

- 1) Les émotions ont un impact sur les processus mnésiques (stockage et récupération des informations). L'encodage dépend de l'état affectif du sujet.
- 2) Les émotions peuvent augmenter ou diminuer les ressources attentionnelles disponibles des étudiants (ex. anxiété, mais aussi le plaisir).
- 3) Les émotions influencent l'utilisation de diverses stratégies cognitives et métacognitives (d'auto-régulation).
- 4) Les émotions influencent l'apprentissage via la motivation intrinsèque (plaisir de réaliser une tâche) et extrinsèque (bénéfice à l'issue de la tâche).

Les auteurs insistent sur le rôle pivot des émotions dans le processus d'apprentissage, en jouant un effet médiateur via le processus d'*appraisal*. Selon ces auteurs, l'interaction entre les appraisals liées à la structuration des buts (primaire) et celles liées au sentiment d'efficacité personnel (secondaire) est la source première des émotions académiques. Par exemple, si de la joie est ressentie avant une situation d'apprentissage, c'est que l'étudiant est capable de maîtriser la tâche (contrôle élevé) et qu'il y accorde une certaine importance.

A côté des antécédents individuels, le modèle de Pekrun et coll. (2002) pointe aussi l'importance des antécédents environnementaux : enthousiasme de l'enseignant, le support à l'autonomie/versus contrôle, les valeurs et attentes

liées à l'apprentissage, le type de buts, les feedbacks, le support social (sentiment d'appartenance, etc.).

Ces mêmes auteurs ont élaborés une taxonomie permettant de catégoriser les émotions académiques en fonction de la valence des émotions (positives versus négatives), de l'activation de l'émotion (activante versus désactivante) et les aspects de la situation scolaire (individuelle versus sociale). Pekrun et coll. (2002) proposent de considérer uniquement deux dimensions taxonomiques de valence et d'activation. Leur combinaison est la suivante :

- Émotions positives activantes : joie, espoir, fierté
- Émotions positives désactivantes : soulagement
- Émotions négatives activantes : colère, anxiété, honte
- Émotions négatives désactivantes : ennui, désespoir

Ces études montrent que les émotions positives activantes influencent la mise en place de stratégies d'autorégulation. Inversement, de tels modes de pensées entraînent des émotions positives. Par ailleurs, les émotions positives activantes sont corrélées positivement avec l'intérêt des étudiants, la motivation intrinsèque et extrinsèque et l'effort fourni. L'ensemble des émotions positives (tant activantes que désactivantes) sont corrélées positivement avec la performance scolaire, et prédisent la réussite (Pekrun et coll., 2002).

Pekrun et coll. (2002) mettent en évidence les interrelations complexes entre les différentes variables. Selon eux, il existe des relations réciproques entre les antécédents et les conséquences des émotions (par feedback positifs ou négatifs). Les appréciations cognitives jouent un rôle médiateur dans la relation entre les variables environnementales et les émotions. Les émotions jouent ce même rôle dans la relation des appréciations cognitives et les variables liées à l'apprentissage (motivation, stratégies d'autorégulation...). Les deux dernières relations postulées par Pekrun et coll. (2002) ont été testées empiriquement, mais uniquement dans le milieu scolaire. Les résultats montrent l'impact négatif du comportement contrôlant des enseignants sur la motivation des élèves par l'intermédiaire d'émotions négatives (colère, anxiété) vécues par les élèves.

Si le modèle de Pekrun et coll. (2002) présente l'avantage d'être un modèle complet, intégrant les variables les plus pertinentes en sciences de l'éducation à l'heure actuelle, sa principale limite est d'être un macro-modèle. Il fonctionne très bien pour des études quantitatives, mais reste peu précis quant aux liens et à la dynamique d'ensemble du modèle pour une étude de type qualitatif. Une revue de la littérature montre que peu d'étude ont testé empiriquement l'ensemble de ces relations médiatrices postulées par Pekrun et coll. (2002).

5.2. Rôle des émotions chez les enseignants débutants

Plusieurs recherches démontrent rôle crucial des émotions dans leur motivation et leur engagement au travail (Hargreaves, 1998, 2000 ; Nias, 1996). L'étude de Nias (1996) révèle l'implication émotionnelle profonde des enseignants sur le plan personnel dans leur travail. Cette recherche démontre que les émotions constituent un élément essentiel du travail enseignant et participent au développement de leur identité professionnelle. Cette étude, devenue une référence dans le domaine, a été corroborée par de nombreuses autres (Hargreaves, 1998, 2000).

D'autres études (Day, 2002 ; Day & Leitch, 2001 ; O'Connor, 2008 ; Van Veen et coll., 2005) se sont intéressées au rôle des émotions dans le développement de l'identité professionnelle des enseignants débutants. D'autres études encore se sont intéressées plus précisément au rôle des émotions dans la construction de connaissances d'enseignant-stagiaires dans le contexte de l'éducation physique (Ria , 2001, 2003, 2005 ; Ria & Chaliès, 2003).

Les résultats de deux études, particulièrement prégnantes en regard de notre problématique, sont décrits de manière plus détaillée. La première étude, menée par Veen & Sleegers (2005), s'intéresse au rôle de l'appraisal dans le développement de l'identité professionnelle des enseignants débutants. L'autre, dirigée par Ria & Chaliès (2003) est centrée sur le rôle des émotions situées dans la construction de connaissances professionnelles d'enseignants-stagiaires, dans le contexte de l'éducation physique.

5.2.1. Rôle de l'*appraisal* dans le développement professionnel des enseignants débutants

S'appuyant sur la théorie cognitivo-motivationnelle des émotions de Lazarus (1991), l'étude de Van Veen & Sleegers (2005) s'est intéressée au rôle des émotions dans le développement de l'identité professionnelle d'enseignants du secondaire, dans un contexte particulier : celui d'une réforme institutionnelle. L'objectif de leur recherche qualitative – par étude de cas – est d'analyser en profondeur les préoccupations, les enjeux et les émotions de jeunes enseignants, et de comprendre comment ces variables affectent leur identité professionnelle dans un contexte de changement. La méthodologie s'appuie sur la technique de l'incident critique – décelé par les enseignants comme tel –, à partir duquel une interview semi-structurée a été menée. Les préoccupations et la notion d'enjeu sont appréhendées par le concept de « theme relational core » issue du modèle de Lazarus (1991).

Van Veen et coll. (2005) s'appuient sur le postulat suivant : l'analyse des composants de l'*appraisal* est utile et pertinente pour comprendre la manière dont les enseignants apprécient et vivent émotionnellement leur métier. Les résultats sont en accord avec le modèle prédictif, et montrent que l'*appraisal* primaire (pertinence et cohérence motivationnelle et l'estime de soi au sens élargi) joue un rôle déterminant dans toutes les émotions ressenties par les enseignants, que ce soit la joie, le soulagement, la culpabilité, la colère, l'anxiété ou encore la peur. Les émotions négatives ressenties sont liées à des préoccupations en jeu du type :

- personnelles, liées à la menace de sa propre estime de soi (*appraisal* primaire) ainsi qu'à un faible sentiment d'efficacité personnelle (*appraisal* secondaire), qui ont tendance à affaiblir leur motivation ;
- morales, liées aux conceptions de l'enseignement, lesquelles se réfèrent à ce que les élèves doivent apprendre, ainsi qu'à une vision idéologique de devenir acteur « autonome sur le plan des valeurs à véhiculer » ;
- sociales, liées à une relation avec les élèves endommagée par des incidents disciplinaires de plus en plus nombreux et intenses, ainsi qu'à leur position tendue avec les collègues et certains acteurs du système scolaire.

La mise en évidence de ces préoccupations permet de comprendre les résistances de certains jeunes enseignants au changement. Souvent, les enseignants qui montrent certains signes de résistance à certaines innovations particulières sont qualifiés de traditionnalistes, conventionnels, incompetents, récalcitrants ou passifs. Cependant, la diminution de leur enthousiasme ne peut être expliquée par ces facteurs. Cette étude montre qu'il s'agit d'un phénomène bien plus complexe, lié à une interaction entre des facteurs à la fois contextuels et personnels. Van Veen et coll. (2005) démontrent par ailleurs que les émotions positives sont liées au fait que, se confronter à – et parvenir à surmonter avec réussite – un incident critique offre une opportunité aux jeunes enseignants de se développer professionnellement. Les participants disent « avoir l'impression de devenir un meilleur enseignant ».

5.2.2. Rôle des émotions situées dans la construction de connaissances professionnelles

Enseigner, pour un stagiaire apprenant le métier, nécessite par définition un effort d'adaptation. Cette adaptation s'accompagne inévitablement d'émotions. Mais s'engager dans un processus d'apprentissage, c'est accepter une phase, parfois longue mais indispensable, de désadaptation et d'inconfort. Toute situation nouvelle fait ainsi appel à une familiarisation et à une gestion d'émotions connues et inconnues (Ria et coll., 2001 ; Ria, 2005 ; Debois et coll., 2007).

L'étude menée par Ria & Chaliès (2003) présente la particularité de s'appuyer sur le cadre de la théorie sémiologique du cours d'expérience (Theureau, 1992). Plus précisément, ils présentent un cadre d'analyse des émotions situées en s'appuyant sur la sémiotique de Peirce.

En cohérence avec cette dernière, Ria & Chaliès (2003) distinguent trois niveaux de description et de compréhension des émotions des enseignants débutants. Ils catégorisent les émotions en documentant des états affectifs, des sentiments et des émotions-types. Les états affectifs (relatifs à la priméité de l'expérience de Peirce) constituent « *le flux émotionnel continu lié à l'adaptation de l'acteur à son environnement physique et social (...). Ils sont la révélation immédiate et diffuse pour l'acteur de son engagement au monde* » (Ria &

Chaliès, 2003, p.10). Les sentiments (relatifs à la secondéité de l'expérience de Peirce) sont « *des moments saillants et limités dans le temps de ces émotions pouvant être racontés et commentés* » (Ria & Chaliès, 2003, p.10). Les émotions-types (relatifs à la tiercéité de l'expérience de Peirce) correspondent à « *la typification des émotions (...). Elles participent à la construction, pour l'acteur, de régularités éprouvées dans des situations similaires* » (Ria & Chaliès, 2003, p.11). Le développement de ces trois niveaux d'émotions forment la dynamique émotionnelle du cours d'expérience des enseignants, et constituent, au même titre que les préoccupations, les actions et les interprétations, une des composantes de leur expérience (Ria & Chaliès, 2003). L'évocation des émotions s'est faite par entretien d'autoconfrontation. Les états affectifs ont été documentés par une échelle d'estimation des états affectifs (en 7 points, de « très agréable » à « très désagréable »). L'étiquetage des sentiments et des émotions-types s'est fait à partir des données issues de l'entretien d'autoconfrontation.

Les résultats de l'étude de Ria & Chaliès (2003) montrent que les sentiments éprouvés par une des enseignantes débutantes participent à l'invalidation d'une connaissance mobilisée dans l'action. De plus, les résultats de cette étude mettent en évidence la prédominance d'un des trois modes d'existence de l'expérience des émotions en fonction des enseignants concernés. Dans un cas (Maud), le mode des sentiments prédomine : « *la modification progressive de ses sentiments résulte de l'évolution contingente de son engagement en classe. Ce mode a tendance à diminuer sa confiance relative à la validité d'une connaissance acquise antérieurement en formation* » (Ria & Chaliès, 2003, p.18). Dans l'autre cas (Sylvain), les états affectifs (négatifs depuis le début de l'année) prédominent et se prolongent dans les sentiments vécus en cours de séance, « *ce qui amplifie sa façon de percevoir négativement son intervention en classe (...). Sylvain est marqué par l'empreinte négative de ses expériences passées* » (Ria & Chaliès, 2003, p.19).

Cette étude montre l'importance du contexte dans le développement des émotions. Elle démontre également le rôle crucial joué par les émotions situées dans la construction des connaissances professionnelles des enseignants stagiaires en éducation physique.

6. Conclusion

Ce second chapitre théorique permet, tout d'abord, de présenter le modèle métacognitif de la réflexion en action des enseignants proposé par Mc Alpine et coll. (1999), s'inscrivant dans le cadre plus général des théories de l'autorégulation. En regard de notre problématique de recherche, ce modèle est intéressant car il met en évidence le concept original de « corridor de tolérance ». Ce concept permet d'expliquer pourquoi l'évaluation des indices de changement ne mène pas « automatiquement » à une décision de changement. Cependant, Mc Alpine et coll. (1999) ne mettent pas en évidence de manière précise les variables susceptibles d'influencer ce concept, limitant la compréhension du processus sous-jacent. Autrement dit, ce modèle constitue une vision « à froid » de la réflexion en action des enseignants, insatisfaisante à nos yeux.

Cette principale limite, ainsi que d'autres liées au contexte de la recherche de Mc Alpine, nous a amenée à nous tourner vers un autre modèle, celui proposé par Lazarus (1991). Inscrit dans l'appraisal theory, le modèle « transactionnel » des émotions prôné par Lazarus (1991) présente l'avantage d'intégrer dans le même modèle, les variables contextuelles, motivationnelles, émotionnelles et cognitives, permettant la compréhension du processus d'adaptation et de régulation des individus.

Un bref aperçu historique de la considération des émotions comme objet de recherche permet de définir le concept d'émotion comme un processus, avec un caractère dynamique, plutôt que considéré comme un état subi passivement. Dans ce cadre, l'émotion peut être considérée comme « *un processus complexe, variable et flexible, qui entraînera, non pas une réponse comportementale programmée, mais plutôt une réponse singulière et adaptée, basée sur la signification que l'individu se construit, en interaction avec son environnement* » (Lazarus, 1999 ; Lewis & Haviland, 1993 ; Philippot, 2007 ; Rimé, 2005).

Si cette définition des émotions est discutable, il existe cependant un consensus sur le rôle central de l'évaluation cognitive dans le déclenchement

de l'émotion (Gross, 2007). « *Toute situation se voit conférer une signification émotionnelle. Cette étape, qui passe par une évaluation cognitive, désignée par l'expression *emotional appraisal*, est capitale et incontournable dans toute recherche s'intéressant aux émotions* » (Philippot, 2007, p.13).

Parmi les nombreux courants de recherche qui tentent d'appréhender le concept d'émotion, l'approche de l'évaluation cognitive des émotions constitue une approche fondatrice. Elle présente le mérite d'avoir mis en évidence un processus-clef dans la compréhension des émotions : le concept d'*appraisal*. Avancé par Arnold, puis repris et conceptualisé par Lazarus (1984), le postulat de départ est le suivant : les émotions sont déclenchées et se différencient sur la base de l'appréciation subjective réalisée par l'individu, en fonction de la signification personnelle d'une situation ou d'un événement. Ce n'est donc pas l'événement lui-même, mais bien son interprétation qui produit l'état émotionnel (Roseman & Smith, 2001).

A l'origine de cette approche, Lazarus (1991) propose le modèle « transactionnel » des émotions en explicitant le lien entre les différentes variables influençant le processus d'*appraisal*. Afin de simplifier la compréhension de la dynamique du modèle de Lazarus (pour une description plus détaillée, voir la section 3.3 du présent chapitre), nous proposons la définition de « l'épisode émotionnel » proposée par Rimé (2005). Cette définition résume l'articulation des différentes variables du modèle de Lazarus, en distinguant quatre étapes distinctes :

1. au départ d'un événement potentiellement émotionnel ;
2. qui se colore d'un sens particulier en fonction de l'évaluation/appréciation (*appraisal*) qui est faite par le sujet, en regard des enjeux personnels de celui-ci et des ressources potentielles dont il dispose ;
3. une réponse émotionnelle se met alors en place, recouvrant 3 dimensions : physiologique comportementale et expérientielle ;
4. un processus de régulation vient en retour influencer l'événement à la source, sous la forme de stratégies de coping. C'est à partir de cette régulation que se construit le « savoir émotionnel ».

Les enjeux et ressources perçus, dont fait allusion Rimé (2005), font référence eux deux sous-processus d'appraisal primaire (enjeu) et d'appraisal secondaire (ressources potentielles). Ces deux variables sont elles-mêmes influencées d'un côté, par les variables individuelles et d'un autre côté, par les variables contextuelles. Les variables individuelles sont composées des connaissances, des caractéristiques motivationnelles et des croyances. Les caractéristiques motivationnelles sont principalement définies par les buts, et plus précisément par l'hiérarchisation des buts (degré de structuration). Dans le cadre de notre recherche, les croyances sont principalement représentées par le concept de *self-efficacy* ou de sentiment d'efficacité personnelle. Les variables contextuelles concernent les contraintes et les ressources issus de l'environnement objectif, physique, matériel et social.

Dans le cadre de notre recherche, nous considérons l'incident critique organisationnel vécu par le stagiaire comme un « **épisode émotionnel** », qui se construit comme suit : situé dans l'espace-temps-matériel précis de la classe, l'incident est signifiant pour le stagiaire en fonction de la manière dont il apprécie (*appraisal*) la situation, au regard de ses enjeux personnels d'une part (appraisal primaire) et des ressources dont il pense pouvoir disposer d'autre part (appraisal secondaire). La perception de l'enjeu est déterminée par la hiérarchisation des buts orientés vers le maintien de son bien-être personnel ; la perception des ressources est déterminée par son sentiment d'efficacité personnelle. Découle de cette double appréciation, une réponse émotionnelle de nature plutôt « expérientielle » (subjective) ressentie par le stagiaire, avec une valence particulière (positive ou négative) et un degré d'activation (activante – désactivante). Le stagiaire tente alors de réguler ces émotions ressenties en mettant en action différentes stratégies dites de *coping*, qui peuvent être centrées soit directement sur l'incident en agissant sur le contexte physique, matériel et social de classe ; soit centrée sur l'émotion via les cognitions, par la modification des conceptions, des connaissances, des croyances du stagiaire.

L'ensemble de ces considérations mettent en avant « *la composante intuitive et perceptive du processus d'appréciation ainsi que les composantes hic et nunc d'une situation* » (Ria, 2005, p. 16).

La théorie de l'évaluation (*appraisal*) de Lazarus (1991), appliquée à l'analyse du jeune enseignant-stagiaire, met en évidence qu'un même contexte de pratique peut donner lieu à des expériences émotionnelles différentes d'un stagiaire à l'autre, selon l'interprétation de la situation que chacun en fera. De plus, une même émotion peut, dans certaines situations, jouer un rôle facilitateur dans la réalisation d'une action ou au contraire, agir comme élément perturbateur pour le stagiaire. Ainsi, l'intervention de différents stagiaires au sein d'une même classe d'élève, dans un contexte identique, peut être source d'anxiété pour les uns et d'enthousiasme pour les autres. Mais l'anxiété ne constitue pas nécessairement un frein à l'apprentissage. Elle peut bien sûr s'avérer perturbatrice, voire inhibitrice, notamment pour ceux qui ne se sentent pas en mesure de vaincre le milieu qu'ils perçoivent peut-être comme hostile. Un des comportements adoptés peut être alors la fuite. Pour d'autres, au contraire, ces émotions ressenties vont les inciter à rechercher la confrontation, les poussant à réagir et à mobiliser leurs ressources attentionnelles sur l'action et à s'investir plus fortement encore dans l'activité pour conquérir ce milieu qu'ils découvrent et dépasser du même coup leurs appréhensions initiales. Une même émotion ne s'accompagne donc pas nécessairement des mêmes tendances à l'action (Ria, 2005 ; Debois et coll., 2007).

L'image est celle d'une balance, oscillant entre la demande perçue de la tâche à effectuer – ou l'activité dans laquelle on s'engage – et les ressources qu'on s'attribue pour réussir. Le stress est dit positif si l'individu se perçoit en mesure de répondre de manière efficace à la tâche, c'est-à-dire si les ressources sont jugées suffisamment importantes pour répondre aux exigences et au coût estimé ; le stress négatif apparaît quand l'individu se sent dans l'incapacité de réussir la tâche ou en grande difficulté, autrement dit quand il pense ne pas disposer des ressources nécessaires en regard de l'importance et du coût qu'il attribue à la tâche.

Tout dépend donc de la manière avec laquelle le stress perçu va être interprété, via les mécanismes d'appraisal. Le rapport « coût/bénéfice » est évalué en terme de gain ou de perte pour le bien-être de la personne. L'évaluation du stress dépend également s'il se situe en amont (anticipé par rapport au résultat) ou après l'action (lié au résultat de l'action).

Lazarus (1991) distingue quatre composantes différentes au concept de stress, en fonction de l'interprétation/appréciation qui en est faite :

- le défi : perception d'une demande jugée difficile mais qu'on pense pouvoir maîtriser en mobilisant efficacement ses ressources pour faire face à la situation (stress positif) ;
- le bénéfice ou satisfaction : gain psychologique acquis, lié à une situation réussie ;
- le préjudice : dommages psychologiques irrévocables liés aux événements passés ;
- la menace : anticipation de la douleur non encore présente, mais imminente (stress négatif).

Ces quatre composantes constituent un premier repérage des caractéristiques du vécu émotionnel, qui s'inscrit dans une logique d'évaluation de la situation : évaluation de l'intérêt, de l'enjeu et des risques pour soi-même, de ses propres ressources disponibles pour faire face à la demande. Ce repérage permet de mieux identifier les différences interindividuelles dans la manière dont les perceptions s'expriment. Ainsi, une même émotion peut s'accompagner de réactions différentes pour un même stagiaire, selon qu'il se sente plutôt en situation de challenge ou de menace.

La pression temporelle peut aussi développer des émotions, telles que de l'anxiété, de la panique voire de la frustration, provoquant une perte de lucidité. Ces émotions peuvent occuper tout le champ attentionnel de l'enseignant, entraînant des réactions incohérentes par rapport aux objectifs. Mais elle peut aussi, si elle est gérée ou contenue, créer un état de surpassement, d'euphorie dû à la sensation de maîtrise de cette composante (Debois et coll., 2007).

Comme le milieu classe, les stages en EP constituent un terrain privilégié pour apprendre à gérer efficacement les émotions dans des situations difficiles, perçues comme porteuses de menace. Ces mises en situation permettent également de développer des stratégies de faire face et sont l'occasion de transformer progressivement ces situations de menace en challenge.

Finalement, chaque stagiaire présente un certain nombre de caractéristiques individuelles – orientation des buts, perception de compétence – qui entrent en interaction avec les variables contextuelles (environnement physique, matériel et social). Ces caractéristiques sont susceptibles d'interagir à la fois sur la manière dont il tend à évaluer (*appraisal*) les situations d'apprentissage, sur les critères qu'il privilégie pour en évaluer le coût (perte *versus* bénéfice) en terme de bien-être, sur son vécu émotionnel et sur les comportements qu'il tendra à adopter en conséquence.

CHAPITRE 3

ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS-STAGIAIRES EN ÉDUCATION PHYSIQUE : RÔLES DES MAÎTRES DE STAGE

*« Tout comme le sage qui vise l'autonomie de ses disciples,
le superviseur doit aider le supervisé à ouvrir sa porte de l'intérieur
en lui donnant la clef de celle-ci, au lieu de l'ouvrir de l'extérieur. »*

Brunelle et coll. (1988, p 82)

*« La principale fonction de l'accompagnateur est de
soutenir l'autre, au sens de le valoriser. »*

M. Paul (2009, p. 95)

*« Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul ;
les hommes s'éduquent ensemble,
par l'intermédiaire du monde. »*

P. Freire (1991)

Le troisième chapitre a pour objectif de présenter un cadre d'analyse permettant de comprendre les rôles du maître de stage dans l'accompagnement des stagiaires en éducation physique. Ce cadre débouche sur la mise en évidence de la notion de profil d'accompagnement. Pour répondre à cet objectif, ce chapitre passe par trois étapes qui font suite à une brève introduction (section 1):

- 1) définir la **notion d' « accompagnement »** en formation (section 2) ;
- 2) présenter une synthèse de cinq **approches théoriques de la supervision** (section 3) ;
- 3) décrire et commenter la **typologie des « styles de supervision »** de Brûlé (1983), retenue comme modèle de référence. Cette étape débouche sur la définition du « **profil d'accompagnement** » des maîtres de stage (section 4).

Ce chapitre se conclue (section 5) par une **discussion** sur les différents rôles potentiels du maître de stage dans l'accompagnement des stagiaires

1. Introduction

Le troisième chapitre de la thèse s'intéresse à la problématique de l'« accompagnement » en formation initiale des enseignants. Plus particulièrement, nous nous penchons sur le rôle du maître de stage dans l'accompagnement des enseignants-stagiaires en éducation physique. La question générale, ligne de conduite de cette partie du travail, est la suivante : comment le maître de stage s'y prend-il pour aider le stagiaire à gérer les émotions vécues lors d'un incident critique organisationnel ? Répondre à cette question passe par la définition de la notion de « profil d'accompagnement ».

Après avoir défini la notion d'accompagnement amenant à considérer les termes d'accompagnement et de supervision comme étant équivalents (section 2), ce chapitre présente une synthèse de la littérature au sujet des différents modèles de supervision (section 3). Parmi ces modèles, nous avons choisi l'approche intégrée de la supervision de Brûlé (1983) comme modèle de référence (section 4). Les concepts de « styles » et de « comportements » de supervision issus de ce modèle sont notamment définis de manière critique et détaillée. Ce modèle permet par la suite de mettre en évidence le profil d'accompagnement des maîtres de stage. Une description des différents rôles possibles du maître de stage en éducation physique conclut ce chapitre (section 5).

2. L'accompagnement, un concept polysémique

Très en vogue à l'heure actuelle, la notion d'accompagnement se retrouve dans tous les domaines qui touchent, de près ou de loin, aux dispositifs et aux pratiques de formation : accompagnement en gestion comptable, accompagnement en psychologie clinique, accompagnement des adolescents en difficulté, accompagnement des chômeurs, accompagnement des malades... Cette notion n'est donc pas spécifique au domaine de l'éducation et de l'enseignement. Renfermant plusieurs sens possibles, une définition de cette notion appliquée à la formation initiale des enseignants, s'impose.

2.1. Définition de l'accompagnement en formation initiale des enseignants

Etymologiquement, accompagner, c'est « *faire compagnie avec* », autrement dit, « *se joindre à un compagnon pour aller où il va en même temps que lui* » (Le Petit Robert, 2007). En ce sens, l'accompagnement reviendrait à « parcourir un bout de chemin ensemble, main dans la main ». Une action de « soutien mutuel » se dégage de cette définition littérale, qui caractérise *a priori* cette démarche.

Selon Paul (2004 ; 2009), le terme accompagnement doit être considéré comme un terme générique. On peut conseiller, orienter, aider, former, sans pour autant « accompagner », au sens littéral du terme. « *C'est pourquoi, la notion d'accompagnement ne peut être apparentée à un concept à elle seule. Elle nécessite la définition d'autres concepts qui la compose* » (Paul, 2009, p. 92).

Conseil, tutorat, supervision, consultance, médiation, soutien, relation d'aide, parrainage, compagnonnage ou encore *counselling*, *coaching*, *sponsoring*, *mentoring*... Autant de termes que de pratiques, considérées en fonction des contextes d'émergence, comme des formes d'accompagnement (Robo, 2009). Autant de concepts parfois similaires, souvent complémentaires, qui s'apparentent à la notion d'accompagnement... sans la définir pour autant !

L'accompagnement relève, pour certains, du « conseil » (Dugal, 2002, 2008 ; Chaliès et coll., 2006). « Conseiller » peut prendre le sens à la fois de « *guider quelqu'un dans sa conduite* », mais aussi d'« *indiquer quelque chose à quelqu'un* », voire de « *donner une opinion sur ce qu'il convient de faire* » (Le Petit Robert, 2007). Ce terme couvre, tout en les différenciant, les idées de « donner un conseil » et de « tenir conseil ». En effet, un « conseil », c'est non seulement une proposition ou une suggestion, mais c'est aussi « *une réunion de personnes qui délibèrent et donnent leur avis sur des affaires publiques ou privées* » (Le Petit Robert, 2007). Actuellement, « le conseil en formation » est défini comme une démarche de délibération en vue de l'action, par opposition aux anciennes postures de « l'expert donneur de conseils » (Cifali, 1996 ; Dugal, 2003).

Le terme anglais *sponsoring* équivaut au terme français « parrainage », signifiant le « soutien d'une personne qui demande à être admise dans une société » ; un parrain désignant « celui qui veille à l'éducation » (Le Petit Robert, 2007). « *Etre sponsor, c'est parier sur l'avenir d'un enfant et son sens de la communauté* » (Paul, 2009, p 97). Selon cette acception, le *sponsoring* peut être considéré comme une forme d'accompagnement. Retenons la dimension relationnelle d'engagement réciproque et de projection sur l'avenir avec un gage d'appartenance (Paul, 2009).

L'accompagnement serait aussi une forme de coaching. Le terme de « coach », en anglais, fait référence au conducteur d'une voiture transportant des personnes (d'où viendrait le terme de « cocher »). Au sens plus abstrait d'un « opérateur de changement », le *coach* est actuellement utilisé pour désigner un entraîneur d'une équipe ou un professeur particulier. Issu du milieu sportif, le coaching est lié au domaine de l'action et de la performance. Au contraire de l'idée d'un résultat à atteindre, l'idée principale associée à la notion d'accompagnement est celle d'un entraînement justifié par un défi de changement (Paul, 2009).

Le *mentoring*, au même titre que le coaching, est une pratique très en vogue actuellement. Son origine remonte à la mythologie grecque. Mentor est en réalité le guide et le conseiller d'Ulysse. Le terme *mentoring* renvoie ainsi à la relation entre deux personnes, un mentor – personne sage et expérimentée, ayant une position respectée, qui sert de conseiller – et un jeune mentoré, qui souhaite élargir ses expériences. Il s'agit d'une relation de conseil et de soutien, ainsi que d'un processus d'échanges. Equivalent du « *cooperating teacher* » (enseignant coopérant ou accompagnant), le « mentor » est un terme très utilisé en Amérique du Nord, et particulièrement au Canada, pour désigner le « conseiller pédagogique » en France, ou encore le « maître de stage » en Belgique. De manière générale, le mentor est l'enseignant chargé d'accompagner, au sein même de son établissement scolaire, un étudiant à accomplir le passage vers la vie professionnelle et à en comprendre les valeurs (Boudreau, 2001).

La notion de supervision appartient historiquement, aux Etats-Unis, au domaine de la gestion. Il s'agit du premier niveau du management, le niveau de direction en contact direct avec le travail de base (Bujold, 2002). Etymologiquement, « supervision » signifie « regarder au dessus ». Superviser correspond à « *l'activité par laquelle la personne qui supervise guide, contrôle et révisé le travail* » (Le Petit Robert, 2007). La supervision est dite « pédagogique » si elle comporte une dimension de formation : « *si l'activité de supervision peut être l'occasion d'un apprentissage pour la personne supervisée, on peut la qualifier d'activité pédagogique* » (Bujold, 2002, p.10). La supervision pédagogique se définit comme une relation d'aide dont le but est d'améliorer la qualité de l'intervention de l'enseignant-stagiaire (Boutet & Rousseau, 2002).

L'accompagnement est également une forme de tutorat. Le terme tutorat est issu du vocabulaire juridique et familial. Synonyme de défenseur, de protecteur ou encore de gardien, le tuteur est défini comme « *la personne chargée de veiller sur un mineur, de gérer ses biens et de le représenter dans les actes juridiques* » (Le Petit Robert, 2007). Dans le cadre de l'éducation et la formation, le tutorat fait référence à l'action d'associer, pour une période donnée, un enseignant expérimenté à un enseignant en formation. La fonction du tuteur est d'encadrer, de former et d'accompagner cette personne durant sa période de formation (Dugal, 2002 ; 2008). On parle actuellement plus volontiers de « formateur de terrain », plutôt que de tuteur.

L'accompagnement est une forme de médiation. Exercer une médiation en pédagogie, « *c'est favoriser l'établissement d'une relation de qualité entre un apprenant et un objet d'apprentissage* » (Boutet & Rousseau, 2002, p.29). Cette activité de médiation met l'accent sur la prise en compte des caractéristiques subjectives qui influencent l'apprentissage de chaque stagiaire. Elle s'appuie sur trois principes : le retour sur l'expérience, la prise en compte des perceptions et la réévaluation de l'expérience. D'une médiation « théorie-pratique », apparaît une « *médiation plus centrale, qui favorise l'émergence d'un savoir-enseigner, au service de la construction d'une identité professionnelle* » (Boutet & Rousseau, 2002, p.28).

La notion de « compagnonnage » – liée à la « franc-maçonnerie » – correspond originellement à une organisation composée d'ouvriers et d'artisans, caractérisée par des relations d'aide mutuelle et de formation professionnelle. Si certaines traces remonteraient à l'Egypte ancienne et à l'Antiquité romaine, le compagnonnage est connu pour avoir été mise en œuvre dans la construction de cathédrales. Le compagnonnage fait plus précisément référence au temps de stage qu'un compagnon devait prêter chez son maître. Du latin *companionem*, le compagnon est, littéralement, « *celui qui partage le pain avec l'autre* ». Dans ce type de corporation, le compagnon désignait celui qui n'était plus apprenti mais pas encore maître. L'idée du compagnonnage est qu'on ne peut apprendre les vertus d'un métier qu'en les pratiquant quotidiennement sous le conseil fraternel et la tutelle d'un ancien. Dans cette relation de maître à compagnon, ce dernier est accompagné techniquement et moralement. Il ne s'agit plus d'une relation sur, mais d'une relation avec l'autre (Donnay & Charlier, 2006).

Toutes ces formes d'accompagnement se définissent comme des pratiques au sein desquelles un professionnel essaie d'être au plus près de la personne, dans l'exploration d'une situation problématique ou d'une épreuve à franchir. Leur dénominateur commun est une composante relationnelle forte, dans laquelle la fonction de l'un est de faciliter l'apprentissage de l'autre.

« Le recours à une de ces formes d'accompagnement s'impose à un moment donné, compte tenu des exigences du milieu et des besoins individuels. S'il arrive au moment opportun, même prescriptif, ce recours peut contribuer à opérer un tournant dans une vie et avoir des retombées au-delà de l'individu sur son environnement relationnel et social » (Paul, 2009, p.101).

Ces considérations conduisent à définir l'accompagnement au sens de Paul (2009) : « *Accompagner l'autre, c'est être avec et aller vers, c'est-à-dire en même temps que lui, à son rythme, à sa mesure et à sa portée (...). L'accompagnement se fonde sur une action qui se règle à partir de l'autre, de ce qu'il est et de là où il en est (...). En ce sens, l'accompagnement se dote donc d'une double dimension fondamentale : la relation et le cheminement* » (p.95). Cette définition rejoint d'autres auteurs (Donnay & Charlier, 2006 ; Loizon, 2009 ; Boudreau, 2009 ; St-Arnaud, 2003) qui partagent ce même postulat.

Selon Paul (2009), la mise en relation (avec) est la condition de la mise en chemin (vers). La dynamique de changement dépend de la qualité de la relation. *« L'idée de cheminement prévaut sur celle d'un but à atteindre. Se donner une direction constitue une ressource mais ne détermine pas pour autant le but. Il n'est pas prévisible avant la mise en mouvement, car il peut changer au cours du cheminement »* (Paul, 2009, p.95).

« Aller vers où ? Aller vers où il va... ». Selon Paul (2009), la personne ne peut être accompagnée que vers elle-même, vers le lieu de sa propre potentialité. *« Il s'agit donc fondamentalement d'aider autrui à faire les choix qui orientent sa vie »* (Paul, 2009, p.96).

Trois points de tensions entre cette conception idéale de l'accompagnement et la réalité peuvent être relevés (Robo, 2009 ; Dugal, 2003) :

- Le fait de devoir être accompagné se fait au détriment d'une instauration de la relation librement consentie ;
- L'importance accordée à l'atteinte de résultats se fait au détriment du choix des objectifs réalisés par la personne concernée, sachant que son investissement en résulte ;
- L'accompagnement dans l'urgence qui contraint les deux parties se fait au détriment du temps nécessaire à un accompagnement « en profondeur ».

« S'il n'y a pas de règles définies pour accompagner, c'est que l'accompagnement est par essence une « com-position » : chaque binôme constitue une matrice relationnelle différente et unique » (Paul, 2009, p.96).

2.2. Accompagnement et supervision : synonymes ?

La notion de supervision est souvent confondue avec celle d'accompagnement, notamment dans les pays « anglo-saxons ». De manière générale, elle est plutôt associée à la relation d'aide établie entre un représentant des politiques de l'éducation et un enseignant en fonction dans un établissement scolaire. En Belgique et au Canada, par exemple, la fonction de superviseur s'apparente alors à celle d'inspecteur.

Par ailleurs, la notion de supervision est aussi communément utilisée pour faire référence à la relation d'aide effectuée par un représentant de l'institut de formation, comme c'est le cas dans le dispositif de formation proposé à l'UCL. Ce dernier a pour mission d'aller, ponctuellement, à la rencontre de la dyade « maître de stage – stagiaire » pour leur donner des conseils au besoin. Par sa vision globale, plus neutre, son rôle est d'une part de s'assurer que l'accompagnement s'effectue bien dans la continuité de la formation, et d'autre part de « donner un avis critique », complémentaire à celui du maître de stage, sur l'intervention du stagiaire. Selon cette optique, le rôle du superviseur est plutôt centré sur une évaluation formative, voire dans certains cas, certificative.

Dans les deux cas, le superviseur endosse une fonction de « contrôle » sur l'intervention du supervisé. Il s'agit d'une relation « hiérarchique ». Brunelle et coll. (1991) se démarquent de cette double conception « anglo-saxonne » du superviseur. Pour eux, le superviseur est considéré comme une personne qui, ayant une vue d'ensemble des objectifs à réaliser, contribue à éclairer le stagiaire dans ses choix, tout en visant à répondre à ses besoins : *« la supervision peut être définie comme une relation d'aide où les personnes concernées – tant le superviseur que le supervisé – ont comme projet commun d'améliorer la qualité de l'intervention du supervisé, en tenant compte de leurs caractéristiques respectives et de leur milieu professionnel (...) et tout en étant soucieuse de conduire le supervisé vers une certaine autonomie dans la résolution des problèmes pédagogiques qu'il rencontre (...) Selon cette perspective, le terme superviseur s'apparente plutôt à celui de conseiller pédagogique ou de maître de stage »* (Brunelle et coll., 1991, p.59).

Il existe en effet, dans les recherches actuelles, un glissement progressif de la notion de supervision « contrôle » vers une notion de supervision « accompagnante » (Boutet & Rousseau, 2002). Dans le cadre de notre recherche, nous nous inscrivons plutôt dans la seconde perspective, dans le même sens que celui proposé par Brunelle et coll. (1991). Autrement dit, le terme de supervision est considéré comme synonyme de celui d'accompagnement, comme le sous-entend la tendance actuelle.

C'est pourquoi, dans la suite de notre travail, le qualificatif de « superviseur » doit être considéré comme équivalent à celui de « maître de stage ». Ainsi, ces deux termes seront utilisés indifféremment, de même que celui de « conseiller pédagogique », pour désigner l'enseignant associé ou l'enseignant accompagnateur, désigné responsable de l'accompagnement de l'enseignant-stagiaire dans son établissement scolaire, pendant une durée de stage déterminée.

3. Synthèse de cinq approches de la supervision

Suite à une revue de la littérature à propos du concept de supervision, cinq approches principales ont été pointées : 1) la supervision « classique » ou « traditionnelle » ; 2) la supervision « clinique » ; 3) la « supervision-conseil » 4) l'« autosupervision » et 5) le « compagnonnage réflexif » (Donnay & Charlier, 2006). Si la plupart de ces approches s'appuient sur des bases théoriques, toutes débouchent sur un modèle « d'action » pour la formation. Une synthèse des fondements théoriques de chaque approche est réalisée, en mettant en évidence les intérêts mais aussi les limites de chacune, tant du point de vue de la recherche, que du point de vue de la formation.

3.1. L'approche « classique » : principe de directivité

Le modèle de supervision classique trouve son origine dans une approche traditionaliste du paradigme « processus-produit » (Anderson & Shannon, 1988). Dans ce type de modèle, la supervision est un acte principalement de transmission. Ce mode de supervision s'articule autour d'une logique prescriptive de « rationalité technique », valorisant une transmission directe et explicite de compétences techniques d'enseignement préétablies et décontextualisées (Glickman & Bey, 1990). La transmission doit être comprise dans ce cas comme une source d'accès au savoir, où ce savoir est conçu comme un ensemble de schèmes d'action issus de la pratique d'enseignants-experts directement applicables dans la pratique (Leinhardt & Greeno, 1986). Ce modèle peut être qualifié de prescriptif voire directif. Il se base sur le postulat que c'est le superviseur qui détient le pouvoir et le contrôle sur le supervisé, en imposant ses connaissances et son propre modèle d'enseignement.

3.1.1. Rôles du maître de stage dans un modèle classique

Le rôle du maître de stage est caractérisé par « celui qui dit comment enseigner » les contenus et invite le stagiaire à appliquer sa manière de faire. Il est le « maître à bord » et dicte les comportements qu'il veut voir apparaître dans le chef de l'enseignant-apprenant. Dans ce cas, le maître de stage est donc amené à jouer un rôle d'expert en didactique de la discipline, voire de modèle, qui veille à ce que le stagiaire reproduise les modèles de comportements et les stratégies d'enseignement qui lui ont été enseignées. Le stagiaire est censé reproduire les conduites qui lui ont été prescrites et les intégrer à son répertoire. La relation « maître de stage – stagiaire » équivaut à celle entre un maître détenteur du savoir et son apprenti qui assimile, souvent par imitation, les savoirs et savoirs-faire qui lui sont transmis.

Une fonction d'évaluation caractérise également souvent ce type de modèle. Le superviseur « classique » émet un avis, sous la forme d'un jugement critique. Il « sanctionne » le supervisé, en mettant l'accent sur ses lacunes ou ses manques. Comme le souligne Chaliès & Durand (2000), cette fonction d'évaluation peut revêtir un aspect plus ou moins formel en fonction du statut occupé par le maître de stage au sein du dispositif global de formation et de certification des enseignants-stagiaires. Waite (1992) montre que plus le supervisé s'éloigne du modèle transmis par le superviseur, plus ce dernier a tendance à adopter une attitude d'évaluation négative. Brunelle et coll. (1988) mentionnent que ce modèle de supervision classique est généralement en vigueur dans le milieu sportif de haut niveau (fédérations ou clubs sportifs), fréquemment retrouvé dans la relation entraîneur-entraîné.

3.1.2. Intérêts et limites de l'approche classique

Du point de vue de la recherche, la principale limite de cette approche de la supervision est que son efficacité n'a pu être démontrée empiriquement. La recherche n'a pu démontrer un impact significatif de ce type de supervision sur une éventuelle amélioration de l'enseignement de l'apprenant. De plus, aucune théorie n'est en mesure de proposer un modèle compréhensif des processus en jeu dans le modèle de supervision classique (Randall, 1992). L'intérêt de cette approche est de faire mention d'une réalité de l'accompagnement.

Du point de vue de la formation, l'intérêt est qu'il permet au supervisé d'acquérir des comportements précis dans un climat sécurisé. Il correspond à un mode de supervision naturel et spontané, qui n'exige pas nécessairement de technique ni de formation spécifique de la part du superviseur. Le superviseur répond aux préoccupations et aux besoins immédiats voire prioritaires des stagiaires les plus en difficulté, notamment en termes de gestion de classe.

La principale limite de l'approche classique est l'uniformisation de la pratique de supervision, ainsi que la reproduction d'un modèle formaté. Le supervisé peut ainsi éprouver des difficultés à tenir compte des facteurs contextuels lors de sa pratique. Il détient peu de compétences pour apporter des correctifs et des adaptations à sa supervision de manière autonome. De plus, ce type d'accompagnement peut entraîner une absence de créativité et provoquer certaines résistances voire une attitude de rejet de la part des apprenants qui pourraient se sentir, dans certains cas, envahis par l'attitude prescriptive du superviseur (Brunelle et coll., 1991).

Du point de vue de la formation, de nombreux auteurs (Chaliès & Durand, 2000 ; Goigoux et coll., 2009 ; Paul, 2004) dénoncent cette perspective « prescriptive » comme étant en concurrence avec la perspective « réflexive » de formation, au sein de laquelle la relation d'aide, par la coopération et le partenariat, facilite l'accès à l'autonomie des enseignants-apprenants. Dépassant la simple reproduction d'un modèle ou son assimilation, la réflexion sur la pratique permettrait à chaque futur enseignant de s'inscrire dans une construction active de développement de compétences professionnelles.

Finalement, la description de cette approche classique de la supervision pose une question fondamentale : « être un bon enseignant suffit-il à être un bon formateur ? ». La question est posée, et quelques éléments de réponse seront apportés à ce sujet dans la discussion des cas « maîtres de stage ». Par ailleurs, présentant un intérêt manifeste dans le cadre de la formation – celui de répondre à des besoins ou à des attentes urgentes de la part du stagiaire – cette modalité d'accompagnement ne peut être sous-estimée. Elle peut en effet se révéler dans certains cas bien utile voire nécessaire pour accompagner certains stagiaires en difficulté, qui exigeraient d'être davantage « cadrés ».

3.2. L'approche « clinique » : principe d'efficacité

Visant à se démarquer d'une supervision classique « généraliste », le modèle de supervision clinique a pris naissance dans les années '60, avec notamment les travaux de Goldhamer (1969) et de Dussaut (1970). S'inscrivant dans le prolongement de ceux-ci, Cogan (1973) a développé le modèle clinique de la supervision, en définissant le concept et en décrivant précisément les processus intrinsèques. Dans son texte fondateur, il distingue clairement la supervision « générale », qui prend place en dehors de la classe, de la supervision « clinique », qui est centrée sur une amélioration de l'intervention en classe de l'enseignant.

Dans cette approche, enracinée dans le « *behavior analysis* » et le paradigme de « l'enseignant efficace », le savoir formel à propos d'une « bonne façon » de superviser est élaboré à partir de résultats de recherche le plus souvent définis en termes de comportements à adopter par le superviseur (Boudreau, 2009). La supervision clinique se targue de se centrer à la fois sur les comportements de l'enseignant, les contenus enseignés et les comportements des élèves. Ce modèle s'appuie également sur les stratégies de planification, d'observation et d'analyse.

Les fondements de la supervision clinique sont basés sur quatre hypothèses (Randall, 1992) : 1) l'enseignement est une habileté, « qui correspond à ce que l'enseignant fait et ce que les élèves font, de manière observable, en interaction » ; 2) l'enseignement est inséparable de ses résultats. Autrement dit, il faut étudier l'enseignement et l'apprentissage par une collection de données issues de la classe sur la nature des interactions prof-élèves ; 3) la supervision est un mode d'enseignement, spécifique, mais qui répond aux mêmes règles, comme par exemple la capacité de s'adapter au contexte ; 4) l'habileté enseignante est soumise au changement, dans le sens où l'intervention peut être améliorée à travers la modification des comportements ou des conduites d'enseignement.

3.2.1. Rôles du maître de stage dans un modèle clinique

La mise en œuvre effective de la supervision clinique repose sur une relation positive entre le superviseur et le supervisé au sein de laquelle le but est de changer le comportement, opposé au fait de changer la personnalité, les attitudes ou les croyances (Cogan, 1973). « *Un élément essentiel de la supervision clinique est la prise de décision partagée* » (Randall, 1992, p.13). A travers ce processus, le superviseur et le supervisé déterminent conjointement les objectifs, les contenus et les méthodes d'intervention. « *De cette manière, les deux protagonistes évitent des décisions unilatérales et atteignent un plus grand niveau d'engagement grâce à la pleine participation des deux parties* » (Randall, 1992, p.14).

Cogan (1973) définit un cycle de supervision en huit phases :

- 1) Etablir la relation superviseur – supervisé
- 2) Planifier avec l'apprenant
- 3) Planifier la stratégie d'observation
- 4) Observer l'intervention
- 5) Analyser le processus d'enseignement-apprentissage
- 6) Planifier la stratégie d'entretien post-séance
- 7) Echanger lors de l'entretien
- 8) Renouveler la planification

Selon Cogan (1973), l'aspect cyclique du processus met en avant la nature développementale de l'acquisition de nouvelles habiletés d'enseignement. Le processus représente un engagement continu de ressources et de temps consacrés à la fois à l'interaction individuelle entre le superviseur et le supervisé et à l'observation directe de l'enseignement.

Goldhammer et coll. (1980) ont identifié neuf caractéristiques à la supervision clinique :

- elle est au service de l'amélioration de l'intervention ;
- elle correspond à une action délibérée du processus d'intervention ;
- elle est orientée par un but, combinant des buts d'éducation et de développement personnel ;

- elle suppose un travail relationnel entre le superviseur et le supervisé ;
- elle exige une confiance mutuelle, dans la compréhension, le soutien et l'engagement réciproque ;
- elle est systématique, mais requiert des changements méthodologiques continus ;
- elle crée une tension productive pour réduire la distance entre l'idéal et la réalité ;
- elle suppose que le superviseur dispose de davantage de connaissances à propos de l'intervention que le supervisé ;
- elle nécessite un entraînement de la part du supervisé.

Ce modèle de supervision clinique a subi de nombreuses adaptations, dont celles avancées par Hunter (1982). Elle décrit les éléments du processus de supervision qu'elle estime essentiels : la sélection d'objectifs à un niveau adéquat de difficulté pour les élèves, l'évaluation du progrès des élèves, l'enseignement et l'atteinte des objectifs, ainsi que l'utilisation des principes didactiques qui visent l'apprentissage des élèves.

Ce modèle adapté met l'accent sur l'aide fournie à l'enseignant-apprenant concernant les principes de base du processus d'enseignement-apprentissage. Le but est de s'assurer que le superviseur fournisse bien des feedbacks, des renforcements voire des conseils au supervisé, dans l'atteinte et le maintien du niveau de performance désiré pour les élèves. Une des prémisses majeures est que l'enseignant est un « *decision maker* ». Selon Hunter (1982), l'enseignement implique un processus continu de prise de décision au regard des contenus, de la gestion de classe, du comportement des élèves et de l'enseignant, au cours duquel le but ultime est d'augmenter la probabilité d'apprentissage des élèves. Le superviseur utilise ainsi les données issues de l'observation, pour se poser par exemple les questions suivantes :

- Est-ce que les efforts du stagiaire sont dirigés vers l'apprentissage des élèves ?
- Est-ce que les objectifs d'apprentissages ont un niveau de difficulté adapté aux élèves ?
- Est-ce que le stagiaire évalue l'apprentissage des élèves et ajuste son comportement en fonction des résultats de son évaluation ?

En résumé, le modèle de supervision clinique valorise la recherche d'efficacité tout en respectant l'écologie dans laquelle évolue l'enseignant (Brunelle et coll., 1988). Le postulat est le suivant : aider l'enseignant-apprenant à régler les problèmes qu'il identifie lui permettra de les résoudre et de les surmonter par après. La volonté est clairement de fournir au supervisé une assistance lui permettant de remédier aux problèmes pédagogiques qu'il rencontre. Dans un tel modèle, le superviseur est amené à endosser un double rôle : celui de facilitateur, notamment à formuler des objectifs, à discuter de l'atteinte de ces objectifs pour en reformuler d'autres ; et un rôle de conseiller, qui nécessite des qualités comme l'écoute, la congruence et l'acceptation du stagiaire.

3.2.2. Adaptations du modèle clinique au contexte de l'éducation physique

Le modèle clinique de la supervision a inspiré de nombreux travaux de recherche dans de multiples disciplines d'enseignement (pour une synthèse, voir Randall, 1992). Metzler (1990) a adapté ce modèle au contexte de l'éducation physique. S'inspirant du modèle clinique de Cogan, il définit un modèle de la supervision « instructionnelle » (« *instructional supervision* »), à partir notamment de six fonctions clefs, gages selon lui d'efficacité : *briefer* le stagiaire sur les actions prioritaires ; l'aider à déterminer les objectifs pour la séance ; avoir des propos rassurants ; collecter des données d'observation systématique sur le processus d'intervention ; fournir des feedbacks immédiats et pertinents sur la performance du stagiaire ; fournir un rapport écrit au stagiaire.

Selon Metzler (1990), l'intervenant en supervision clinique peut être indifféremment un enseignant associé, un collègue, un membre du personnel de l'institut de formation voire même un directeur d'établissement. De plus, toujours selon l'auteur, l'intervention de supervision s'adresse aussi bien aux enseignants-stagiaires qu'aux enseignants expérimentés.

Le PEISM (Physical Education Instructional Supervision Model) de Metzler (1990) montre les variables incluses dans chacun des trois temps de la supervision : la phase pré-active, qui comprend la prise en compte des caractéristiques individuelles de l'enseignant et du contexte d'intervention, menant à la planification de l'observation ; la phase interactive incluant les méthodes d'observation et d'évaluation ; et la phase post-active, consistant en un debriefing à partir des données observées.

3.2.3. Intérêts et limites du modèle clinique

Du point de vue de la recherche, le principal intérêt de ce type de modèle est d'avoir été éprouvé dans différents contextes, notamment celui de l'éducation physique. Les résultats montrent des effets avérés de cette modalité d'accompagnement sur l'apprentissage des stagiaires.

Du point de vue de la formation, l'intérêt de ce modèle est de prendre en considération les difficultés vécues par l'enseignant-apprenant et de l'aider à trouver des solutions possibles pour résoudre les problèmes qu'il rencontre (Brunelle et coll., 1988 ; Randall, 1992). Certains écueils au modèle clinique sont également soulignés par Brunelle et coll. (1988).

Ce modèle suppose en effet que le stagiaire soit capable d'identifier lui-même les problèmes qui entravent l'efficacité de son enseignement. Il nécessite également pour le stagiaire de disposer d'attitudes qui lui permettent d'établir une relation de confiance avec le superviseur. De plus, les problèmes soulevés par le stagiaire peuvent avoir peu d'influence sur son apprentissage. En effet, l'assistance fournie par le superviseur dans le cadre de la supervision clinique n'engendre pas automatiquement la capacité chez le stagiaire à solutionner lui-même ses problèmes (Brunelle et coll., 1988).

Ainsi, l'approche clinique peut être qualifiée « d'applicationniste », dans le sens où le maître de stage a pour tâche d'appliquer « une recette » basée sur des notions théoriques générales, sous la forme de comportements à adopter. Boudreau (2009) fait ainsi remarquer que le modèle clinique ne prend pas en considération les besoins et les attentes des deux protagonistes.

3.3. L'approche de « supervision-conseil » : principe de non-directivité

En contraste avec le modèle de supervision clinique visant à améliorer l'intervention en se centrant sur le comportement des enseignants en classe (« ce que l'enseignant fait »), la supervision « conseil » (*counseling supervision*) met en avant le développement de la personne et de la connaissance de soi (« ce que l'enseignant est »). « *Ce modèle se centre sur les dimensions de la personnalité de l'enseignant, au sujet de ses sentiments, de ses attitudes et de ses valeurs* » (Randall, 1992, p.16). Les partisans du modèle de supervision-conseil émettent l'hypothèse que la relation entre le superviseur et le supervisé est le facteur le plus critique de l'apprentissage. Par conséquent, les processus impliqués prennent place prioritairement à l'extérieur de la classe. Dans ce cadre, la relation entre le maître de stage et le stagiaire équivaut à celle entre un conseiller et un client (Brunelle et coll., 1988).

3.3.1. Un modèle fondé sur le principe de « non-directivité »

Le modèle de la supervision-conseil s'inspire principalement des techniques de psychothérapie « rogoriennes », fondées sur le principe de non-directivité (Rogers, 1961). Dussault (1970) a examiné les différences et les similitudes entre la supervision et la thérapie en vue de déterminer les éléments possiblement transférables dans un cadre de supervision. S'adressant spécifiquement à la supervision d'enseignants-stagiaires, Dussault (1970) met en évidence l'importance du développement de la congruence, de l'empathie et du regard positif réciproque. Selon son analyse, les effets de ce type de supervision se traduisent en possibles changements dans la personnalité du supervisé, qui peuvent se résumer comme suit : le supervisé devient plus congruent, c'est-à-dire plus ouvert sur l'expérience et moins sur la « défensive » ; il relativise son idéal d'enseignement et le rend plus réaliste et accessible ; il perçoit l'idéal de soi comme étant possiblement réalisable ; il présente moins de craintes ou d'appréhensions professionnelles et est moins anxieux ; il améliore l'image qu'il a de lui-même, ainsi que la confiance en ses capacités ; il accepte plus facilement la critique et l'avis des autres ; il développe des conduites d'enseignement plus créatives et plus adaptatives aux nouvelles situations rencontrées.

3.3.2. Rôles du maître de stage dans le modèle de supervision-conseil

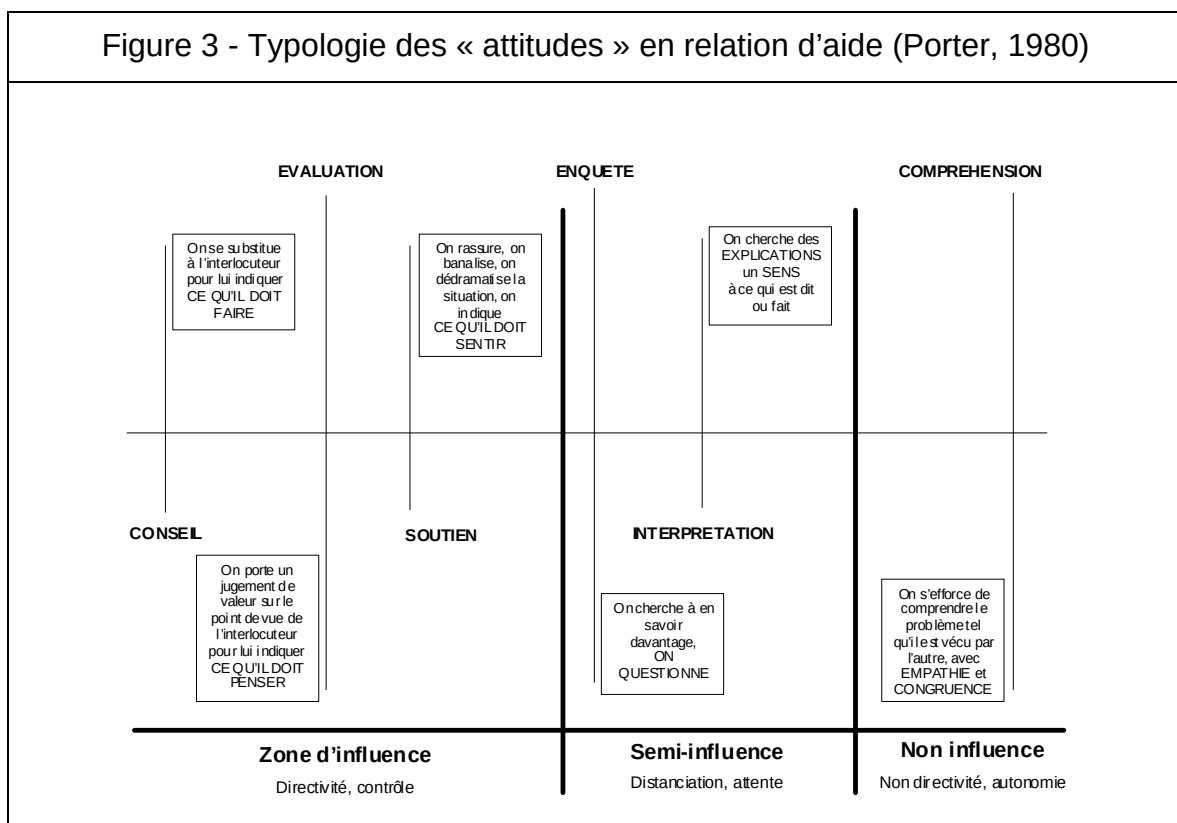
Le maître de stage est considéré dans ce cas comme une personne-ressource. Les deux principaux exemples du modèle de la supervision-conseil dans la pratique sont la supervision par les pairs (Bang-Jensen, 1986) et la supervision basée sur les compétences (Houston, 1974). La supervision par les pairs reprend le concept du développement humain comme approche centrale en retirant la relation hiérarchique entre le superviseur et le supervisé. La responsabilité du développement professionnel – et de soi – est déplacée du travail d'un enseignant de terrain chevronné vers un rôle collaboratif. Cette approche vise à outrepasser les barrières de l'isolement imposé par le système scolaire et à permettre un échange de pratique et d'expérience entre pairs. La supervision basée sur la compétence (Houston, 1974) a, quant à elle, pour caractéristique d'être centrée quasi exclusivement sur l'apprentissage et la performance des élèves, et non plus sur le comportement de l'enseignant – comme c'est le cas de la supervision clinique, par exemple. Aussi appelée supervision « par les objectifs », elle met la priorité sur la détermination commune des objectifs de performance des élèves. Ce processus vise à établir une cohérence entre les rôles attendus du superviseur et du supervisé.

3.3.3. Implications pour la formation : la typologie des attitudes en relation d'aide (Porter, 1984)

Dans la lignée des travaux de Rogers sur la non-directivité – avec qui il a collaboré d'ailleurs –, Porter fonde en 1970 la « théorie des relations conscientes » ou « responsables » (« *relationship awareness theory* »). Porter postule que toute personne a besoin des relations avec autrui. Autrement dit, l'homme est un être relationnel : il existe par la relation avec autrui et c'est de la relation à autrui que son existence tire son sens. Il veut donner aux comportements humains une explication différente du béhaviourisme ou du freudisme. L'hypothèse centrale de Porter (1970) porte sur l'existence de valeurs personnelles présentes en chaque individu. Valeurs non universelles, personnelles et immanentes, mais selon l'auteur, antécédentes à toute expérience, à toute éducation, à tout raisonnement. Il se fonde sur ces systèmes de valeurs pour expliquer le comportement humain.

Dans sa théorie, Porter (1970) affirme que les motivations précèdent les comportements (et donc les relations). Les motivations découleraient du désir de l'individu de ressentir profondément ce qui le fonde personnellement, ce qui fait sa valeur personnelle. Il existerait donc en chaque individu, un système de valeurs qui l'habite et explique ses comportements.

Selon Porter (1970), les valeurs personnelles de chacun impliquent un jugement sur les autres et sur soi-même : « *ce que nous pensons qui est bien, nous devons le faire pour être quelqu'un de bien* ». Les valeurs de l'individu sous-tendent ses comportements et engendrent un besoin de réalisation. Les relations des uns avec les autres sont animées du désir de voir les valeurs personnelles se réaliser. C'est dire que les motivations ont chez Porter (1970) une dimension ontologique : « *Ou bien les gens se servent de leur propre style de rapports valorisants, auquel cas ils se sentiront maîtres d'eux-mêmes et gratifiés. Ou bien ils adoptent un style qui ne leur agrée pas totalement auquel cas ils éprouveront un sentiment de dévalorisation et de frustration* » (Paganelli, 2008). Une des affirmations centrales de la théorie est que, pour se sentir bien, il faut être approuvé par les autres.



La théorie de Porter (1970) est surtout connue pour sa typologie des « attitudes » en relation d'aide. Selon cet auteur, les « attitudes » regroupent des comportements traduisant notre système de valeurs. Porter (1984) distingue six attitudes : le conseil, le jugement, le soutien, l'enquête, l'interprétation et la compréhension. Elles se classent sur un axe partant de « l'intérêt pour mon point de vue » pour aller vers « l'intérêt pour le point de vue de l'autre », représenté à la figure 3. L'analyse de ces différentes attitudes permet de mesurer l'effet produit sur les interlocuteurs et rend plus clairement conscients du genre de relations que établies avec eux (Porter, 1984). Outre les champs de l'éducation et de la rééducation, le principal champ d'application de sa théorie est le monde des entreprises, sur lequel il aura une influence importante. Cependant, peu de travaux dans le domaine de l'éducation ont prouvé de manière empirique la validité de cette typologie.

3.4. L'approche de « l'autosupervision » : principe d'autonomie

L'approche de l'autosupervision (Brunelle et coll., 1988) prend sa source dans la valorisation de l'acte pédagogique autonome et de la technique d'auto-analyse guidée (Smith, 1973 ; Dillon-Peterson, 1986). Ce modèle s'appuie sur les résultats de recherche sur l'efficacité de l'enseignement ainsi que sur les travaux centrés sur l'apprentissage autorégulé et la réflexion en action (Schön, 1983) visant le développement de l'autonomie de l'apprenant. Le but de cette approche est de permettre à l'intervenant d'acquérir des connaissances sur les dites recherches et d'en maîtriser les habiletés afin de les appliquer adéquatement et de manière adaptée à son propre contexte d'enseignement (Brunelle et coll., 1988).

Le postulat de base est le suivant : *« tout enseignant bénéficiant du contrôle quasi-total de son acte pédagogique accède à une pratique professionnelle qui le motive dans sa croissance personnelle et l'évolution du système auquel il appartient (...) L'exercice d'une fonction dont les objectifs sont précis et les moyens pour les réaliser sont ouverts nécessite que l'enseignant maîtrise des habiletés qui lui permettent de trouver des solutions à ses problèmes de façon autonome »* (Brunelle et coll., 1988, p.60).

Autrement dit, il s'agit d'une supervision dans laquelle la responsabilité de résoudre ses problèmes pédagogiques est confiée à l'enseignant, en s'appuyant sur les résultats de la recherche « écologique » (pour une définition, voir chapitre 1).

3.4.1. Rôles du maître de stage en « auto-supervision »

Le superviseur est amené à jouer un double rôle : celui de consultant, en questionnant le supervisé pour s'enquérir du degré de maîtrise et de développement professionnel du stagiaire ; et celui de conseiller, en l'initiant à l'auto-observation des conditions d'apprentissage, à l'auto-diagnostic des raisons qui peuvent expliquer les résultats de l'observation et à l'auto-formulation d'hypothèses d'action en vue d'améliorer les conditions d'apprentissage. L'application de ce modèle vise l'autonomie de l'intervenant dans sa capacité à mettre au point des conditions d'apprentissage en fonction de son contexte singulier de pratique. Le maître de stage évolue dans un contexte scolaire particulier, il interagit avec un stagiaire unique, et ce contexte ainsi que ce stagiaire peuvent être différents de la situation idéale définie par une ou même plusieurs théories. Selon cette optique : *« le superviseur a avantage, pour être efficace et juste, à prendre en compte les caractéristiques personnelles et professionnelles du stagiaire, et ainsi d'individualiser au maximum sa supervision pour tenir compte des besoins et des motivations du stagiaire »* (Brunelle et coll., 1988, p.21).

3.4.2. Intérêts et limites du modèle de l'auto-supervision

Du point de vue de la recherche, la limite principale de ce modèle est que peu de travaux témoignent de la mise à l'épreuve de celui-ci.

Du point de vue de la formation, l'intérêt du modèle de l'autosupervision est de mettre en avant la perspective évolutive ou développementale de l'apprenant, via une amélioration possible de son engagement personnel, l'acquisition d'une identité professionnelle forte et le respect du développement progressif de l'apprentissage de l'apprenant à partir d'indices reconnus comme efficaces (Brunelle et coll., 1988 ; 1991). Il permet, à terme, au stagiaire de s'adapter à la situation d'enseignement particulière à laquelle il est confronté.

La principale limite de ce modèle est sans doute d'être quelque peu « idéaliste ». En effet, il peut s'avérer difficile à « maîtriser » par tous les enseignants-apprenants, dans la mesure où ils ne possèdent pas d'emblée toutes les capacités requises pour exercer cet auto-contrôle. Ce modèle peut être davantage utile dans le cadre de la formation des enseignants associés ou maîtres de stage.

3.4.3. Implications pour la formation : le modèle « inductif » (Boudreau, 2009)

En réalisant une synthèse de la littérature consacrée à la supervision pédagogique en éducation physique, Boudreau (2009) constate que le modèle dominant dans les formations des maîtres de stage est la supervision clinique. Ce constat n'est pas sans poser question concernant les limites que ce type de supervision implique (listées à la section 3.2.3). Critiquant le modèle clinique comme un modèle pour un stagiaire « en général », il mérite, selon l'auteur, une réflexion plus approfondie. En effet, si certains invariants sont récurrents et caractérisent les enseignants-stagiaires en formation, ces derniers restent néanmoins tous différents sur le plan de l'expérience, des connaissances, des habiletés et des attitudes acquis au moment du stage.

S'appuyant sur l'idée de Shilling (1998) qui relativise le modèle clinique en avançant le concept d'une « *invitational approach* », Boudreau (2009) insiste sur la nécessité de prendre en compte les besoins professionnels et personnels variés des stagiaires. Cette connaissance du niveau de développement du stagiaire exige une adaptation de la supervision par le maître de stage : « *s'il on ajoute à cette variabilité les préférences tout aussi diverses des stagiaires en ce qui concerne le type d'aide attendu lors de leur stage, tout maître de stage a avantage, pour rendre sa supervision plus efficace, à tenir compte des caractéristiques personnelles et professionnelles du stagiaire, aussi bien en termes d'attentes, de besoins que de motivation* » (Boudreau, 2009, p.131). Et d'ajouter : « *comme il apparaît indiqué d'individualiser l'enseignement pour tenir compte de besoins des élèves, il est tout à fait approprié d'individualiser la supervision des stagiaires* » (Boudreau, 2009, p.131).

Boudreau (2009) rejoint également la critique formulée par Saint-Arnaud (1992) au sujet de la supervision clinique. Cette critique porte sur le manque de prise en considération de l'idiosyncrasie de la situation réelle vécue par l'intervenant concerné. Le maître de stage évolue dans un contexte scolaire particulier, interagit avec un stagiaire unique, et ce contexte ainsi que ce stagiaire peuvent être parfois très différents de la situation idéale définie par une ou plusieurs théories.

Afin de pallier à ces lacunes, Boudreau (2009) propose un modèle de supervision de type inductif. Ce modèle, représenté à la figure 4, s'inspire directement des travaux de Brunelle et coll. (1991), en l'adaptant à l'enseignant-stagiaire. Dans ce modèle inductif, la supervision est définie comme une relation d'aide dans laquelle tous les acteurs ont comme but d'améliorer l'enseignement du stagiaire en tenant compte des connaissances, des habiletés, de la motivation, des attentes et de l'expérience de chacun, de même que du contexte dans lequel se déroule la relation d'aide.

Trois postulats sont à la base de ce modèle, et servent à le justifier. En premier lieu, les programmes de formation d'un côté, et les programmes scolaires d'un autre côté poursuivent des intentions différentes. En deuxième lieu, les expériences, les besoins, les habiletés et motivation individuels sont différents d'un stagiaire à l'autre, et d'un maître de stage à l'autre. En troisième lieu, si les personnes en interaction lors du stage sont différentes, il en va de même pour chaque école où se déroule le stage. Les différentes approches de la supervision deviennent, non pas « plus ou moins efficaces », mais « plus ou moins adaptées » (Boudreau, 2009).

En s'inspirant directement de l'approche de Brunelle et coll. (1991), quatre domaines servent à définir le type de relation d'aide créé entre le maître de stage et le stagiaire dans le modèle inductif : 1) directif ; 2) coopératif pratique ; 3) coopératif théorique ; 4) autosupervision.

1) Directif

Le stagiaire est vu comme participant à un système dont il doit assurer la continuité. Dans cette optique, il doit viser des objectifs précis et exécuter des tâches prédéterminées par le système scolaire. Le maître de stage aide le stagiaire à appliquer le programme d'enseignement en lui montrant comment reproduire des modèles prédéterminés.

2) Coopératif pratique

Le stagiaire est vu comme une personne qui peut s'améliorer et faire évoluer le système, par l'entremise d'un processus de coopération et de soutien pédagogique dans la réalisation du programme. Le maître de stage aide le stagiaire à résoudre ses problèmes pédagogiques dans une relation de coopération en espérant qu'il devienne autonome.

3) Coopératif théorique

Le stagiaire est considéré comme une personne qui veut s'améliorer et faire évoluer le système. Il doit connaître les théories et les concepts associés à la pédagogie. Le rôle du maître de stage consiste à aider le stagiaire à comprendre ces théories et ces concepts permettant de mieux appréhender les problèmes pédagogiques rencontrés.

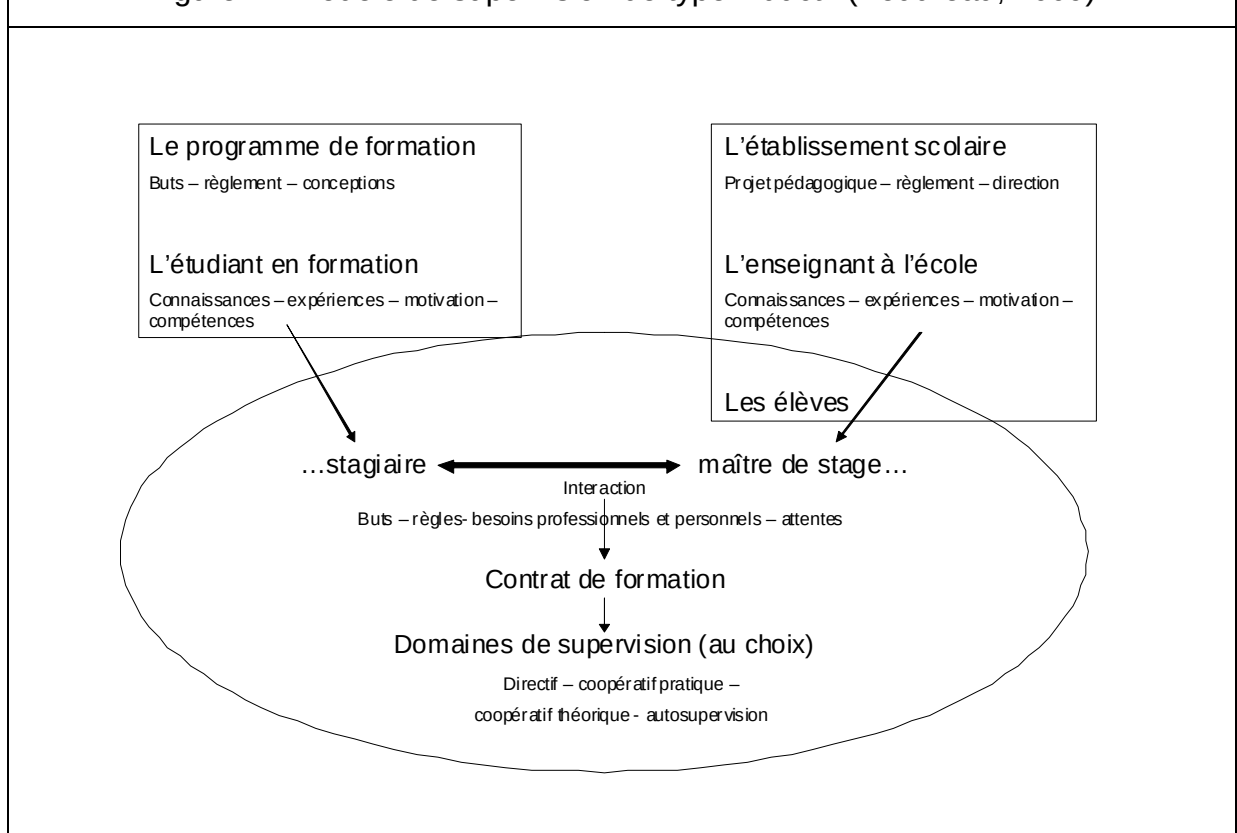
4) Auto-supervision

Le stagiaire est pris comme une personne bénéficiant du contrôle quasi total de son acte pédagogique, lui permettant d'accéder à une pratique professionnelle motivante et contribuant ainsi à l'évolution du système. Le rôle du maître de stage est de s'enquérir du degré de maîtrise des connaissances, habiletés et compétences du stagiaire et, le cas échéant, de l'aider à les acquérir.

Selon Boudreau (2009), l'utilisation exclusive d'un domaine est fort peu probable, voire non souhaitable. En fonction des ressources du stagiaires et du maître de stage, du contexte et de la situation, il peut s'avérer approprié de superviser de manière directive (informer le stagiaire sur ce qu'il doit enseigner), et au même moment, tout aussi approprié de contribuer à l'autosupervision du stagiaire dans la phase de rétroaction, en fonction des

connaissances approfondies déjà acquises par ce dernier. Le maître de stage se trouve alors dans une situation de construction et d'expérimentation de ce que St-Arnaud (1992) appelle « des modèles d'intervention personnalisés ». Cette expression, appliquée au maître de stage, met l'accent sur l'idée que *« tout intervenant doit construire son propre modèle d'intervention à partir de ses expériences, tout en étant conscient qu'il s'appuie sur ce modèle et qu'il doit continuellement le remettre en question à la lumière d'une nouvelle intervention »* (Boudreau, 2009, p. 134).

Figure 4 - Modèle de supervision de type inductif (Boudreau, 2009)



Boudreau (2009) conclut en précisant que : *« ce modèle pose un défi à tout maître de stage qui cherche l'excellence dans ce rôle : atteindre un subtil équilibre entre prescrire et laisser faire dans un souci de développement professionnel du stagiaire »* (p.138).

3.5. L'approche du « compagnonnage réflexif » : principe de réflexivité

Le modèle du « compagnonnage réflexif » proposé par Donnay & Charlier (2006), considère la supervision – dans la même logique que Boudreau (2009) – comme *« l'accompagnement au plus près du stagiaire dans le but de contribuer à son développement professionnel »*.

Donnay & Charlier (2006) défendent le principe suivant : *« une explicitation et une clarification de l'identité professionnelle du praticien est nécessaire et indispensable pour un développement professionnel harmonieux, dans la mesure où elles le rendent mieux équipé pour choisir ses actions, prendre des décisions, développer des habiletés dans des domaines particuliers, et renforcer ainsi son autonomie »*.

Pour y parvenir, les auteurs prônent un comportement « assertif ». L'assertivité correspond à *« un comportement ou une attitude qui s'appuie sur le refus d'avoir recours aux comportements d'agression (domination par la force), de soumission ou de manipulation (domination par la ruse). L'assertivité est la capacité à s'exprimer, à exposer son point de vue, à défendre ses droits, à exprimer ses attentes et ses sentiments sans empiéter sur ceux des autres »*. Autrement dit, sans dévaloriser l'autre ni se laisser dévaloriser par lui.

L'assertivité correspond à une attitude de fermeté par rapport aux événements et à ce que l'on considère comme acceptable ou non, de façon à développer des relations plus harmonieuses. Cette qualité est étroitement liée aux concepts de confiance en soi, d'assurance personnelle, de « force tranquille » (attitude de communication non violente). Certaines compétences sont liées à cette attitude : se respecter et se faire respecter ; se connaître et connaître ses limites ; développer et cultiver une confiance en soi forte ; communiquer efficacement... Le comportement assertif, en supervision, passe par trois étapes : 1) exposer les faits ; 2) s'exprimer en « je » et pas en « tu » ; 3) exprimer sa demande en rapport aux faits.

3.5.1. Fondements théoriques du « compagnonnage réflexif »

Modèle de l'identité en actes

Les actes professionnels posés en situation de travail reflètent, au moins en partie, l'identité professionnelle de l'acteur en situation d'intervention. En retour, l'identité professionnelle guiderait la lecture que le professionnel fait de ses situations de travail. Ainsi, les actes professionnels, tout en étant situés et contextualisés, peuvent être lus comme des indicateurs de cette identité dont le professionnel n'est pas nécessairement conscient (Donnay & Charlier, 2006).

Le modèle de « l'identité en actes » peut aider à prendre du recul par rapport aux histoires singulières, à décrire les composantes d'une identité professionnelle, et à guider la réflexivité du praticien dans son processus de (re)construction identitaire. Ce modèle a pour objectif d'analyser à posteriori les actes posés en situation et d'aider à décider des actes à poser en cohérence avec la mission du professionnel.

Donnay & Charlier (2006) considèrent que la souffrance provient de la confusion – voire de la réduction – de la personne à sa fonction, ou à ses actes : *« si je commets une erreur, j'ai l'impression de perdre la face ! »*. Un changement d'attitude consisterait à considérer que la personne, tout en étant dans ses actes, se situe au-delà de ses actes. *« Pour les élèves, voir un adulte se tromper publiquement et rétablir la situation, peut favoriser l'introduction de l'évaluation formative qui considère l'erreur comme formatrice »*. Il faut ainsi éviter de confondre le processus d'identification de celui de projection (ramener à soi), de même que les concepts d'engagement (fusion) et de détachement (indifférence) dans les actes (être en dedans et en dehors). Les auteurs soulignent le paradoxe suivant, lequel montre toute la complexité du processus : *« la personne est plus et autre chose que ses actes ; mais en même temps, elle ne peut se réaliser – se révéler à soi-même et aux autres – que par l'incarnation de ses actes... »*.

Le modèle d'identité en actes permet d'aider à décoder les transformations identitaires du professionnel s'il s'intègre dans un dispositif d'analyse réflexive des pratiques. Il permet de révéler au professionnel certaines facettes de son identité et l'aider à décoder les effets de son

interaction avec son environnement dans son processus de construction identitaire. L'analyse des pratiques repose sur une gestion de son degré d'implication. D'une part, le praticien reconnaît du sens à ses pratiques et à l'analyse qui permet de les expliciter. D'autre part, il adopte une posture tierce par rapport à lui-même et à ses situations de travail.

De la réflexion à la réflexivité

Selon Donnay & Charlier (1990), « réfléchir », c'est adopter une vision « méta » de la situation, grâce au système de représentation cognitive. Mais la réflexion reste interne à la situation (« *Que s'est-il passé ? Comment les élèves ont-ils réagi ?* »), alors que la réflexivité permet d'adopter une posture d'extériorité, « tierce ».

« *La réflexivité vise à déconstruire la situation pour aller voir derrière les choses et en comprendre le sens* » (Donnay & Charlier, 2006, p.22). Ce procédé est propice à la création de savoirs transférables à d'autres situations. Il aide à faire émerger les actes professionnels des pratiques, et participe à la construction de références professionnelles (Schön, 1994). Trois fonctions principales de la réflexivité peuvent être répertoriées :

- comprendre les pratiques : outil d'analyse du sens, des valeurs ;
- changer les pratiques : résoudre des problèmes, prendre des décisions différentes ;
- accroître les professionnalités : avoir une meilleure prise sur les situations de travail ; construction/clarification de l'identité professionnelle du praticien ; dialogue/échanges facilités avec d'autres professionnels.

Le processus qui permet d'atteindre la réflexivité peut prendre deux formes :

- une mise à distance de la situation : il s'agit d'adopter une position d'observateur/analyste, en essayant de s'extraire mentalement de la situation afin de poser un regard plus objectif ; cette posture permet de relativiser la situation en la comparant à d'autres afin d'en découvrir les différences et les invariants (« *qu'est-ce qui se joue dans cette situation dont je suis un élément ?* ») ;
- une prise de recul : il s'agit de faire un retour sur soi-même, en se prenant comme objet de réflexivité, notamment en se regardant agir dans la situation (« *Comment expliquer qu'on en est arrivé là ? Quelle attitude ai-je tendance à adopter dans cette situation ?* »).

Accompagner, c'est entrer en relation

Certaines tensions peuvent être vécues par un professionnel dans la gestion du degré d'implication de sa personne dans ses actes. La posture de compagnon réflexif comme professionnel inducteur de la réflexivité l'amènera à entrer en interaction avec l'autre au sujet de ses situations de travail.

Pour contribuer au développement professionnel du praticien, ces interactions devraient s'inscrire dans un projet commun, fédérant des valeurs communes. Le compagnon réflexif va interagir à propos de certains « objets » en relation avec le praticien : ses conduites, ses choix, ses attitudes, à propos des élèves, de sa perception des programmes, des règlements, des conditions de travail... Le compagnon devra gérer la relation dialectique entre deux pôles opposés en tension : assimilation et différenciation. Donnay & Charlier (2006) donnent les exemples suivants : l'assimilation serait de dire : « elle et moi, c'est pareil ! » ou « je sais ce qui est bon pour toi ! », tandis que la différenciation : « lui c'est lui, moi c'est moi ! ».

Avoir un projet pour l'autre, en l'assimilant à soi, peut engendrer des malentendus, des conflits, des souffrances si le compagnon ne reconnaît pas la différence et identifie l'autre à lui-même, à son propre projet, adoptant par là une attitude prescriptive. Ce type d'attitude engendre souvent de la résistance, voire du rejet. Un des risques consisterait à s'assimiler à l'autre, engendrant des difficultés à affirmer sa différence. Le compagnon s'identifie au praticien. Reconnaître la différence, sa différence, est la base du processus identitaire personnel et professionnel.

Cette différenciation des rôles constitue le fondement de la posture tierce que suppose le compagnonnage réflexif. Cette différenciation s'exerce aussi dans les rapports que le compagnon entretient avec l'autre et ses actes. Réduire l'autre à ses actes, l'empêcherait d'évoluer, créant l'amalgame entre ses conduites et son être, en lui collant des étiquettes figeant la personne dans un rôle prédéterminé qui l'empêcherait de changer. D'un autre côté, la différenciation poussée à l'extrême peut mener à l'indifférence et donc à l'absence de relation formatrice. Le compagnon réflexif serait proche de l'autre, sans se confondre avec lui, pour comprendre ses conduites et lui permettre de les exprimer, et éloigné pour rester garant du réel (Donnay & Charlier, 2006).

3.5.2. Rôles du maître de stage dans le « compagnonnage réflexif »

Selon Donnay & Charlier (1990), les principales missions du maître de stage sont d'accompagner l'étudiant à développer des compétences professionnelles, et en même temps à être capable de les évaluer. Pour les auteurs, il importe surtout que le maître de stage – et il en va de même pour tout superviseur – distingue sa propre personne, de sa fonction, de son statut, de son rôle et de ses actes. Pour Donnay & Charlier (2006), il est nécessaire de distinguer ce qui relève de la personne ou de ses actes : *« l'identité professionnelle se construit et se développe au contact du réel, de l'altérité que constituent les pratiques ou les situations de travail. Les savoirs « savants » ne sont pas transférables comme tels dans les pratiques, mais sont destinés à comprendre, à offrir des repères, à rendre le réel intelligible, sans nécessairement résoudre les problèmes qui s'y posent » (p. 46).*

Selon Donnay & Charlier (1990), l'adoption d'une posture tierce peut être facilitée par : une personne médiatrice, qui exerce un rôle de « révélateur » (ex. : le superviseur, le MS) ; une situation rapportée ; une grille d'analyse ; des incidents critiques.

Trois postures clarifient le processus identitaire du praticien dans son développement professionnel et participent à la prise de conscience des différentes images identitaires, en fonction des circonstances et du projet (Donnay & Charlier, 2006, p.67) :

1) Conduites de praticien

- centré sur l'action et l'efficacité des situations in situ ;
- puise dans son répertoire d'expériences et de routines ;
- agit puis réfléchit ;
- peu de mise en mots des situations ;
- savoir incarné, non communicable.

2) Conduites de praticien réfléchi

Description des pratiques, des conduites, des vécus dans un langage quotidien (jargon disciplinaire), personnel, en se référant à des actions précises, concrètes et contextualisées. Il prend comme référence sa propre histoire sans nécessairement l'explicitier (multiplie les cas et les exemples vécus). Il s'agit d'un savoir incarné, contextualisé mais communicable par une description d'actions situées. En ce sens, la mise en mot constitue une première forme de distanciation.

3) *Conduites de praticien réflexif*

Extraire un savoir transférable à partir de ses propres réflexions sur sa pratique, qui passe par un retour sur son propre « savoir en actes » pour le décontextualiser puis échanger, partager, comparer, mettre en question, enrichir ses pratiques. Le praticien réflexif met ses pratiques à distance avec des mots permettant une conceptualisation.

4. Typologie des « styles de supervision » de Brûlé (1983) : une approche intégrée

Brûlé (1983) propose une approche intégrée des différents modèles dominants de supervision. Il a construit une typologie, permettant notamment de mesurer ce qu'il nomme les « styles de supervision » des intervenants en relation d'aide. Cette section présente tout d'abord les considérations théoriques sur lesquelles s'appuie Brûlé (1983), avant de définir les trois styles, tels que proposés par l'auteur. Cet outil ayant été expérimenté, nous relatons ensuite les résultats issus de l'analyse statistique. Ces résultats débouchent sur une structure finale qui est présentée. Après avoir défini les comportements de supervision répertoriés par Brûlé (1983), une analyse critique des intérêts et des limites de ce modèle ponctue ce chapitre.

4.1. Considérations théoriques

A partir d'une synthèse de la littérature de plus de cent études consacrées à la supervision, Brûlé (1983) et son équipe de l'Université de Laval recensent trois grandes catégories de recherche en supervision, en fonction des courants de pensée dominants. Les deux premières rassemblent deux conceptions *a priori* opposées du rôle de superviseur : les uns le perçoivent comme un enseignant ou un expert de la discipline (plutôt « directif »), les autres comme un consultant ou un thérapeute (plutôt « non-directif »). La troisième catégorie, qualifiée d'intermédiaire ou de « semi-directif », comprend un modèle intégrant les deux premières en attribuant un rôle de conseiller au superviseur.

Le professeur/expert se préoccupe surtout des connaissances et de l'expérience qu'il veut transmettre au stagiaire ; le collègue/conseiller accorde la priorité aux besoins personnels du supervisé ; tandis que le consultant/thérapeute se centre plutôt sur la relation avec le stagiaire, encourageant ce dernier à s'ouvrir à sa propre expérience.

Inspirés notamment par les travaux de synthèse de Leddick & Bernard (1980), Brûlé et coll. (1981) font un double constat : d'une part, chacune de ces approches insistent davantage sur les rôles du superviseur plutôt que sur les techniques qu'il utilise et les compétences qu'il manifeste par des comportements précis ; d'autre part, les rôles pré-supposés par ces démarches sont considérés comme exclusifs, par opposition apparente entre les différentes approches. Brûlé (1983) dénonce l'absence d'instrument de mesure des comportements observables du superviseur. Son intention est de pallier à cette lacune en proposant un outil, sous la forme d'une typologie visant à mesurer le style de supervision d'un intervenant en formation pratique.

4.2. Définition des styles de supervision, selon Brûlé (1983)

Les trois styles de supervision – didactique, expérientiel et démocratique – , tels que décrits dans l'ouvrage de Brûlé (1983), sont définis comme suit :

4.2.1. Le style didactique

Le superviseur se considère plutôt comme un enseignant, un expert sur le plan des connaissances théoriques et adopte une attitude de leadership et exerce une certaine autorité. Dans une situation où il est celui qui maîtrise la meilleure forme d'intervention, le superviseur aide le stagiaire à comprendre et à saisir rationnellement l'intervention pratique. Il vise à conduire le stagiaire vers des normes objectives et stimule davantage l'acquisition de techniques spécifiques que d'attitudes ou de valeurs. Il apprend au stagiaire comment répondre à une situation problématique, en fonction de sa propre expérience. Le superviseur adoptant le style didactique cherche donc à modeler les comportements du stagiaire en calquant sur ses propres comportements d'intervention.

4.2.2. Le style expérientiel

Dans ce type de relation, le superviseur accentue l'importance des conditions facilitant l'apprentissage, afin d'encourager le stagiaire à vivre sa propre expérience. Son but est de faire expérimenter divers concepts au stagiaire. Il délaisse les éléments objectifs et purement cognitifs pour s'intéresser davantage à la sphère subjective du stagiaire, en approchant les sentiments et les émotions ressenties par ce dernier, en le suivant où il veut aller et en l'aidant à puiser dans ses propres ressources. Le superviseur ne tient compte des éléments objectifs que si le stagiaire l'y conduit, sans le précéder, ni le diriger. Il vise à faciliter l'exploration de ses propres actions et réactions et favorise l'initiative personnelle. Ce style permet au stagiaire de manifester les sentiments d'insécurité et de doutes que peut éprouver tout débutant. Le superviseur vise principalement ici à développer la sensibilité du stagiaire dans sa pratique, sa capacité à communiquer et à comprendre.

4.2.3. Le style démocratique

Ce style intermédiaire vise à approcher les deux styles précédemment décrits. Dans ce type de relation, le superviseur se considère plutôt comme un ami ou un collègue du stagiaire, avec qui il souhaite entretenir des échanges d'opinion, sous la forme de dialogue ouvert, au sein duquel l'un et l'autre sont disposés à s'entraider. Le superviseur aide surtout le stagiaire à clarifier sa pensée, et se penche particulièrement sur les préoccupations problématiques de celui-ci. Il encourage et fait en sorte que le stagiaire trouve lui-même la solution à son problème. A ce style, se rapportent quatre échelles dites « neutres » : la discussion, la clarification, la confrontation et la démonstration.

4.3. Expérimentation de l'outil par Brûlé (1983)

Sur la base de ces considérations théoriques, Brûlé (1983) propose une structure initiale (voir tableau 1), établie pour répondre aux différentes façons de concevoir le rôle d'un superviseur. Cette structure, construite *a priori*, sur la base de la littérature, révèle trois grands styles de supervision : didactique, démocratique et expérientiel.

Tableau 1 – Structure initiale du modèle de Brûlé (1983) : trois styles de supervision selon un continuum de directivité			
	Didactique	Démocratique	Expérientiel
Degré de directivité	Directif	Semi-directif	Non directif
Echelles de comportement	- Direction - Instruction - Evaluation - Sécurisation - Provocation - Démonstration	- Clarification - Discussion - Confrontation - Soutien	- Consultation - Expression de soi - Exploration - Permissivité
Rôles	Professeur/expert	Collègue/conseiller	Consultant/thérapeute

Avec son équipe, Brûlé (1983) a opérationnalisé ces trois grandes catégories nommées « styles » selon des comportements représentatifs et discriminatoires, répartis sur un continuum de directivité. Ces comportements ont été eux-mêmes subdivisés en pas moins de 241 énoncés. Tous les énoncés ou items visaient à illustrer des comportements représentatifs d'un superviseur et devaient être en relation directe avec l'une des trois catégories principales. Le questionnaire ainsi construit a permis d'expérimenter cette structure d'un point de vue statistique, en réalisant une analyse factorielle.

Dans une première phase de pré-expérimentation, douze juges ont été appelés à vérifier si chacun des énoncés choisis était représentatif de ces trois grandes catégories. Les résultats se sont avérés très satisfaisants selon le calcul de l'accord inter-juges, se situant tous au-delà des 82%. Le questionnaire a été ensuite expérimenté auprès de 182 stagiaires et 24 superviseurs. Finalement, les calculs se sont basés exclusivement sur les résultats des stagiaires, plutôt que ceux des superviseurs, partant de l'hypothèse que les stagiaires évaluent la situation d'un point de vue plus externe, et risquent moins d'être influencés (Brûlé, 1983). Concernant les qualités psychométriques de l'instrument, les items se sont révélés univoques et discriminatoires. Les items représentent bien la même signification pour la majorité des sujets.

Le caractère univoque provient à la fois de l'accord entre les stagiaires, ainsi que de l'accord entre les superviseurs et les stagiaires. Un coefficient d'accord est ainsi mesuré (moyenne de 1,1, avec un écart-type de 0,9). L'analyse factorielle a permis de révéler la présence de deux facteurs, et non trois regroupements comme postulés. Le troisième facteur (style démocratique) présente une valeur caractéristique en dessous de 1,0 et le pourcentage de variance expliqué (9,5) est nettement inférieur aux deux autres. D'après Brûlé (1983), ce résultat laisse à penser qu'il s'agit d'un facteur « artificiel », car il existe un recouvrement important entre ce facteur et les deux autres.

Les résultats de l'analyse des items et des catégories obtenus à partir des réponses des stagiaires ont donné de bons indices d'homogénéité (entre 0,53 et 0,90, soit un seuil de 0,01) et de fidélité interne (entre 0,82 et 0,96), exprimant une consistance interne satisfaisante. Dans la version finale, 136 items ont été conservés, les autres ne répondant pas aux critères (Brûlé, 1983).

Enfin, les résultats de l'analyse statistique infirment l'hypothèse d'un continuum entre les trois catégories, mais confirment la présence de deux grands styles indépendants (didactique et expérientiel). *« Ce résultat vient écarter l'idée d'une opposition entre la directivité et la non-directivité, entre le fait d'être centré sur la personne ou sur la technique et le problème. Les comportements appartenant à ces catégories sont différents, mais pas mutuellement exclusifs. On peut ainsi les retrouver simultanément chez un même superviseur »* (Brûlé, 1983, p.58).

4.4. La structure finale : deux styles indépendants

La structure finale (voir tableau 2) du modèle proposé par Brûlé (1983) identifie deux grands styles indépendants, à la fois divergents et complémentaires, en supervision : le style didactique et le style expérientiel. Ces deux styles ne sont pas mutuellement exclusifs mais peuvent tout à fait coexister. Cinq échelles peuvent être clairement distinguées pour chacun d'eux. Concernant le style démocratique, ou intermédiaire, les quatre échelles qui lui sont attribuées sont qualifiées d'échelles neutres.

Au total, 14 échelles ont été élaborées à partir de comportements interpersonnels observables. Elles permettent de dégager un profil du style de supervision adopté par le superviseur, indépendamment du contexte et de la nature de l'intervention. Le profil de supervision correspond alors à une combinaison particulière des deux grands styles de supervision.

Tableau 2 – Structure finale du modèle de Brûlé (1983) : deux styles indépendants de supervision, non exclusifs			
	Didactique	Intermédiaire	Expérientiel
Echelles de comportements	- Direction - Instruction - Evaluation - Sécurisation - Provocation	- Clarification - Discussion - Confrontation - Démonstration	- Consultation - Expression de soi - Exploration - Soutien - Permissivité
Rôle	Professeur/expert	Collègue/conseiller	Consultant

Selon cette approche, la supervision est autant centrée sur l'acceptation, la compréhension et les attitudes, que sur l'évaluation, le diagnostic et la confrontation, voire la prescription si nécessaire, et valorise autant la connaissance de soi et des autres, que la transmission de savoirs et de savoirs-faire (Brûlé, 1983).

4.5. Définition des comportements de supervision (Brûlé, 1983)

Après avoir testé statistiquement leur singularité et vérifié leur discrimination, Brûlé (1983) distingue 14 comportements de supervision qu'il définit. Les principaux items caractérisant chacun des comportements sont repris ci-dessous :

- 1) Direction** : donner des indications précises lorsque le stagiaire est en difficulté (lui dire « quoi faire ») ; structurer son intervention ; diriger le stagiaire dans ses activités en lui faisant des recommandations.
- 2) Instruction** : donner des explications sur divers aspects théoriques et pratiques du stage ; répondre à des questions du stagiaire ; lui montrer comment améliorer une habileté ou une technique.

- 3) **Evaluation** : critiquer les comportements du stagiaire ; lui dire ce qui peut l'aider et ce qui peut lui nuire ; porter un jugement sur l'efficacité de ses interventions ; faire ressortir ses erreurs dans l'utilisation de certaines habiletés.
- 4) **Sécurisation** : rassurer le stagiaire dans ses appréhensions en faisant des suggestions précises ; calmer le stagiaire face à une situation difficile ; apaiser le stagiaire concernant l'anxiété liée à une situation ou à une intervention ; dédramatiser une situation ; relativiser en soulignant au stagiaire que ses confrères rencontrent des difficultés semblables.
- 5) **Provocation** : pousser le stagiaire vers des situations extrêmes pour provoquer des réactions ; caricaturer un comportement ; exagérer consciemment les évaluations pour faire réagir le stagiaire ; chercher à faire ressortir les faiblesses de ses argumentations.
- 6) **Clarification** : faire préciser au stagiaire ses idées ; lui faire clarifier ses réactions face à une situation ou à un thème particulier ; lui poser des questions pour lui faire spécifier son point de vue.
- 7) **Discussion** : échanger ses opinions avec le stagiaire ; prendre en considération son point de vue ; lui demander ce qu'il pense d'un sujet précis ; discuter des modalités de supervision.
- 8) **Confrontation** : faire ressortir la différence entre ce que le stagiaire pense avoir fait et ce qu'il a fait réellement ; confronter ses perceptions avec celles du stagiaire.
- 9) **Démonstration** : utiliser le jeu de rôle pour illustrer des façons de procéder ou un problème que le stagiaire a rencontré ; démontrer des habiletés par des exemples ; illustrer des cas précis à partir de sa propre expérience.
- 10) **Consultation** : se soucier de ce que vit le stagiaire, reformuler ce qu'il a dit ; mettre l'accent sur son vécu personnel.
- 11) **Expression de soi** : encourager le stagiaire à exprimer ce qu'il ressent ; l'inviter à se centrer sur ses propres préoccupations ; tolérer les silences pour lui laisser l'occasion de s'exprimer.
- 12) **Exploration** : stimuler le stagiaire à s'explorer, à se pencher sur la signification de ce qu'il vit, à se centrer sur ses réactions et à les décoder.
- 13) **Soutien** : faire sentir au stagiaire que l'on est présent avec lui dans ses difficultés ; le soutenir dans ses initiatives ; l'encourager à donner son opinion sur ce qu'il a lui-même observé ; chercher à lui montrer les points positifs de son intervention.
- 14) **Permissivité** : laisser le stagiaire découvrir par lui-même ce qu'est la pratique ; le laisser procéder à sa propre façon ; lui laisser expérimenter et trouver son propre style.

4.6. Intérêts, limites et adaptations du modèle de Brûlé (1983)

Le principal atout est qu'il permet de déterminer un profil de supervision – nommé, dans notre contexte, « profil d'accompagnement » – pour chaque maître de stage. La principale limite est que, par son caractère transdisciplinaire, il suppose des adaptations dans le cadre de cette recherche.

4.5.1. Intérêts du modèle de Brûlé (1983)

Le principal intérêt de cet instrument est d'aider les acteurs (stagiaire et/ou superviseur) à clarifier leurs difficultés et à auto-évaluer leur fonctionnement relationnel en cours de stage. Pour le superviseur, il permet de prendre conscience de son propre style (*Comment il se comporte avec le stagiaire ? Comment il est perçu par lui ?*). Il peut aussi lui permettre de dénouer une situation conflictuelle, en clarifiant les attentes des uns et des autres (Brûlé, 1983). Le stagiaire, quant à lui, peut se servir de cet outil pour comprendre la façon de se sortir d'une impasse ou d'une relation difficile vécue avec l'un ou l'autre superviseur, mais aussi de confronter ses perceptions avec celui-ci ou encore de formuler une demande plus précise (vouloir davantage d'informations techniques, être plus dirigé, recevoir plus de soutien...).

Dans le cadre de notre recherche, la typologie des styles de supervision de Brûlé (1983) présente trois avantages :

- 1) Ce modèle correspond à une approche intégrée de différents modèles de supervision. Il met l'accent non seulement sur les différences entre ces approches, mais aussi sur leur complémentarité. Il tend, non pas à mettre en valeur une approche en particulier, mais à donner une synthèse des différentes conceptions théoriques de la supervision, issues d'autres modèles existants. Il permet d'éviter la tendance biaisée qui consiste à vouloir faire ressortir une approche idéale de la supervision, qui serait « meilleure qu'une autre ». Le modèle de Brûlé (1983) met au contraire en évidence deux styles indépendants, non exclusifs. Il est alors tout à fait concevable qu'un maître de stage puisse à la fois diriger et soutenir le stagiaire.

- 2) Le second attrait du modèle de Brûlé est son caractère opérationnel. Il s'agit d'un instrument concret, sous la forme d'un questionnaire, composé de nombreux items illustratifs de chacun des 14 comportements de supervision. Cette opérationnalisation présente un atout indéniable, comparativement aux autres modèles décrits plus haut.
- 3) Enfin, cet outil présente l'avantage d'avoir été expérimenté d'un point de vue statistique. Il démontre des qualités psychométriques intéressantes et tout à fait satisfaisantes. Il s'agit donc d'un outil relativement fiable.

4.5.2. Limites et adaptations du modèle de Brûlé (1983)

La non spécificité de l'outil par rapport à une discipline en particulier constitue à la fois un avantage et une faiblesse. L'avantage, souhaité par l'auteur, est d'être un outil transversal, à savoir qu'il peut être utilisé dans différents contextes de supervision de stage. Du domaine de l'économie à la psychologie, en passant par l'éducation ou l'enseignement, cet outil reste valable à partir du moment où il s'intéresse exclusivement à la relation entre le superviseur et le supervisé. Cet avantage se transforme assez rapidement en limite. Dans le cadre d'une recherche de nature quantitative, exploiter l'instrument de Brûlé supposerait que les items soient, au moins en partie, adaptés au contexte de l'étude pour être davantage illustratifs (et donc compris) des répondants. Si cette limite vaut pour ce type de recherche, il en est moins question pour une recherche qualitative. Dans notre cas, nous considérons les 14 échelles comme des catégories permettant une analyse de contenu, ce qui suppose des adaptations plus mineures... Mais des adaptations néanmoins ! Ces adaptations sont évoquées dans le chapitre 5 consacré à la méthodologie de la recherche.

L'intention n'est pas de valider le modèle de Brûlé dans le contexte de l'éducation physique, mais plutôt de s'appuyer sur cet ancrage théorique pour éclairer nos données et rendre compte du profil d'accompagnement des maîtres de stage interrogés.

C'est pourquoi, la structure finale a été retenue (concernant la répartition des comportements de supervision), tout en conservant le troisième style intermédiaire, dit « démocratique » avancé par Brûlé dans sa structure initiale. Bien qu'invalidé après analyse factorielle, ce style nous est apparu tout à fait pertinent pour caractériser un mode d'accompagnement situé entre les deux extrêmes.

Par ailleurs, le modèle a suscité notamment une adaptation de nature conceptuelle. Brûlé (1983) qualifie de style « didactique » le mode de supervision le plus directif. Etant donné la source de confusion possible avec le courant théorique de la « didactique » en enseignement-apprentissage, ce mode de supervision a été rebaptisé « style directif ». Cette adaptation ne constitue pas un changement majeur. Elle ne dénature pas, à notre sens, le concept ni l'idée défendue par l'auteur.

Ainsi, dans la suite du document, nous utilisons l'appellation « style directif », en lieu et place du « style didactique ». En revanche, nous maintenons inchangé les deux autres appellations de Brûlé, concernant les styles « démocratique » et « expérientiel ».

D'autres adaptations plus importantes sont apparues nécessaires. Ils concernent quatre des comportements de supervision décrits par Brûlé (1983) : la démonstration, l'exploration, l'expression de soi et la consultation. Ces adaptations sont discutées dans le cadre méthodologique (cfr. chapitre 5) de la présente recherche.

5. Conclusion

Ce chapitre définit tout d'abord le concept polysémique d'accompagnement, à travers différentes terminologies formes qui lui sont associées. Il en va ainsi des notions de supervision, de conseil, de tutorat, de relation d'aide, de soutien, de compagnonnage, de coaching, de sponsoring... Tous se mêlent, de près ou de loin, voire se confondent au concept d'accompagnement, contribuant à en faire un concept « fourre-tout ».

De cette brève revue de la littérature, la définition d'accompagnement proposée par Paul (2009) retient toute notre attention : « *Accompagner l'autre, c'est être avec et aller vers, c'est-à-dire en même temps que lui, à son rythme, à sa mesure et à sa portée (...). L'accompagnement se fonde sur une action qui se règle à partir de l'autre, de ce qu'il est et de là où il en est (...). En ce sens, l'accompagnement se dote d'une double dimension fondamentale : la relation et le cheminement* » (p.95).

Cependant, cette définition, idéale, nous aide peu pour qualifier le mode de relation mis en œuvre par les maîtres de stage pour encadrer leurs stagiaires. Après avoir considéré comme équivalents les concepts de supervision et d'accompagnement – dans le cadre de la présente recherche, du moins –, une synthèse théorique a permis de dégager cinq modèles de supervision pédagogique : le modèle classique, le modèle clinique, le modèle de supervision-conseil, le modèle de l'auto-supervision, et le modèle du compagnonnage réflexif.

Une synthèse de cinq modèles de supervision permet de relever les fondements théoriques ainsi que le rôle des maîtres de stage. Le modèle classique, ou directif ; se base sur le postulat suivant : le maître de stage détient le pouvoir et le contrôle sur le stagiaire, en imposant ses connaissances et son propre modèle d'enseignement. Le rôle du maître de stage dans ce cas est celui d'un expert en enseignement qui transmet ses savoirs, savoirs-faire, savoirs-être au stagiaire, ce dernier « appliquant » ou reproduisant le modèle de son mentor.

Le modèle clinique, tire son origine du « *behavior analysis* » et du paradigme de « l'enseignant efficace ». Le savoir formel à propos d'une « bonne façon » de superviser est élaboré à partir de résultats de recherche le plus souvent définis en termes de comportements à adopter par le maître de stage. Le postulat s'appuie sur l'idée qu'aider le stagiaire à régler les problèmes pédagogiques qu'il rencontre, par l'identification et la résolution de la situation-problème, lui permet par la suite de mieux les surmonter. Le troisième modèle, en reposant sur le principe de non directivité, s'inspire des techniques de psychothérapie « rogiennes ».

Le modèle de supervision-conseil (*counseling supervision*) présente la particularité de mettre en avant le développement de la personne et de la connaissance de soi du stagiaire, plutôt que l'apprentissage de techniques ou habiletés d'enseignement. Les partisans de ce modèle mettent l'accent sur l'importance de la relation entre le maître de stage et le stagiaire. Dans cette lignée, Porter (1984) a développé une typologie des « attitudes » en relation d'aide. Selon cet auteur, les « attitudes » regroupent des comportements traduisant notre système de valeurs. Elles se classent sur un axe partant de « l'intérêt pour mon point de vue » pour aller vers « l'intérêt pour le point de vue de l'autre ». L'analyse de ces différentes attitudes permet surtout de rendre le maître de stage plus clairement conscient du type de relation établie avec son stagiaire.

Le modèle de l'autosupervision (Brunelle et coll., 1988) tire son origine de la valorisation de l'acte pédagogique autonome tout en s'appuyant sur les résultats de recherche de l'efficacité de l'enseignant. Le but de cette approche est de permettre au stagiaire d'acquérir des connaissances sur les dites recherches et d'en maîtriser les habiletés afin d'être autonome dans son enseignement. Le maître de stage est considéré dans ce cas comme une personne-ressource. Le modèle inductif avancé par Boudreau découle directement de cette approche. L'accompagnement est dans ce cas définie comme une relation d'aide où tous les acteurs (le maître de stage, mais aussi la direction, les collègues, l'institution de formation) ont comme but d'améliorer l'enseignement du stagiaire en tenant compte à la fois du contexte, mais aussi des connaissances, des habiletés, de la motivation, des attentes et de

l'expérience du stagiaire. D'un modèle prônant l'efficacité, Boudreau (2009) revendique un modèle adapté voire personnalisé à chaque stagiaire.

Le cinquième modèle qui ressort de la littérature est le modèle du compagnonnage réflexif. Conceptualisé par Donnay & Charlier (2006), ce modèle part du postulat suivant : les actes professionnels posés en situation de travail condensent, au moins en partie, l'identité professionnelle de l'enseignant. En retour, l'identité professionnelle guide la lecture que l'enseignant fait de ses situations de travail. Ainsi, les actes professionnels, tout en étant situés et contextualisés, peuvent être lus comme des indicateurs de cette identité dont l'enseignant n'est pas nécessairement conscient (Donnay & Charlier, 2006). Selon ce modèle, une clarification de l'identité professionnelle du stagiaire est nécessaire pour favoriser un développement professionnel harmonieux. La principale mission du maître de stage est d'aider le stagiaire à affirmer son identité professionnelle, et par là, de l'accompagner dans le développement de compétences professionnelles. Pour les auteurs, il importe surtout que le maître de stage distingue sa propre personne, de sa fonction, de son statut, de son rôle, de ses actes.

Chaque modélisation met l'accent également sur un ou plusieurs rôles joués par le maître de stage. Les principaux rôles pointés sont les suivants :

- rôles d'expert, de modèle d'enseignement et d'évaluateur, pour le modèle classique ;
- rôles de conseiller, d'observateur, d'organisateur voire d'inducteur d'action pour le modèle clinique ;
- rôles de collaborateur, de personne ressource et de soutien affectif pour le modèle de supervision-conseil ;
- rôles de consultant et d'intégrateur dans la profession, avec une fonction de socialisation et d'autonomisation, pour l'auto-supervision ;
- rôles de compagnon, de guide, de médiateur et de praticien réflexif pour le modèle du compagnonnage réflexif.

Comme le soulignent Donnay (2001) ou encore Boudreau (2009), ces rôles ne sont pas exclusifs, mais peuvent très bien se côtoyer chez le même maître de stage.

Ce dernier peut ainsi, en fonction de ses compétences et de celles du stagiaire, choisir ce que Brunelle et coll. (1991) nomment leur « domaine de supervision ».

Cette considération incite à opter pour le modèle des « styles de supervision » de Brûlé (1983). Cette typologie présente l'avantage de constituer une approche intégrée, c'est-à-dire englobant, dans une relation d'interdépendance, la majorité des différents modèles pré-cités.

Cette approche distingue deux grands styles indépendants de supervision, non mutuellement exclusifs : le style didactique (directif) et le style expérientiel (non-directif). Le style démocratique (intermédiaire), avancé dans une structure initiale, n'a pas été validé statistiquement après analyse factorielle. Cependant, nous avons choisi de garder ce style intermédiaire pour illustrer nos cas. Chaque style est défini par un certain nombre de comportements de supervision, dont quatorze sont inventoriés par Brûlé (1983) : *la direction, l'instruction, l'évaluation, la provocation et la sécurisation* pour le style didactique ; *la clarification, la confrontation, la discussion et la démonstration* (échelles dites « neutres ») pour le style démocratique ; *la consultation, l'expression de soi, l'exploration, le soutien et la permissivité* pour le style expérientiel.

Le principal intérêt, dans le cadre de notre recherche, est qu'il permet de déterminer un profil de supervision – nommé, dans notre contexte, « profil d'accompagnement » – pour chaque maître de stage. La principale limite est que, par son caractère transdisciplinaire, il suppose certaines adaptations à notre étude. Une première adaptation, conceptuelle, est de renommer le « style didactique » par « style directif », afin d'éviter toute confusion avec le courant théorique du même nom. Les autres adaptations sont discutées dans la partie méthodologique de la recherche.

Cette typologie des styles de supervision mise au point par Brûlé (1983), débouchant sur la mise en lumière d'un profil pour chaque maître de stage, constitue notre ancrage théorique de référence pour le deuxième volet de la recherche. Ce dernier vise à comprendre et à analyser le mode d'accompagnement des maîtres de stage avec leur enseignant-stagiaire en éducation physique. Par ailleurs, en plus d'une clarification conceptuelle nécessaire, les éléments de description de chaque modèle de supervision servent également à alimenter la discussion des résultats issus des études de cas « maître de stage ».

PARTIE EMPIRIQUE

De la conception d'un design méthodologique original à l'interprétation de résultats innovants

*« Faire de l'expérience sensible,
l'origine d'une connaissance valide et fiable. »*

F. Bacon (cité par Lessard-Hébert et coll., 1997)

La deuxième partie de ce travail, dite empirique, se décline en quatre chapitres, répartis en trois temps forts

- 1) la **problématique** de la recherche (chapitre 4) est développée en formulant les deux questions principales de recherche et les hypothèses s'y rapportant ;
- 2) le **cadre méthodologique** (chapitre 5) comprend la description du protocole mis en place pour le recueil des données, ainsi que le processus de traitement des données par analyse de contenu de type catégorielle ;
- 3) les **résultats** issus de cette analyse sont ensuite présentés, interprétés et discutés. Le chapitre 6 est consacré au premier volet de résultats issus des quatre études de cas « stagiaire », tandis que le chapitre 7 est dédié au second volet de résultats issus de l'analyse du point de vue de leurs quatre « maîtres de stage » respectifs.

Une **conclusion générale** clôture la thèse par : 1) une synthèse de la démarche théorique ; 2) une synthèse de l'ensemble des résultats « stagiaire » et « maître de stage » ; 3) une réflexion critique sur les options méthodologiques et théoriques ; 4) les perspectives futures de la recherche.

CHAPITRE 4

PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE : QUESTIONS ET HYPOTHÈSES

*«Le savant n'est pas l'homme qui fournit les vraies réponses,
mais celui qui pose les vraies questions... »*

C. Lévy-Strauss (1990)

*« Croire en quelque chose et ne pas le vivre,
c'est malhonnête ! »*

Gandhi

*« Parfois on regarde les choses telles qu'elles sont
en se demandant : « pourquoi ? » ;
Parfois on les regarde telles qu'elles pourraient être
en se disant : « pourquoi pas... »*

G. Roussel

Le quatrième chapitre a pour vocation d'exposer la problématique de la recherche, en tenant compte des deux modèles théoriques retenus.

Concrètement, ce chapitre vise à :

- 1) préciser les **objectifs de la recherche** ;
- 2) définir les **questions de recherche** et formuler les **hypotheses**.

1. Introduction

Les trois premiers chapitres définissent les concepts principaux mobilisés dans le cadre de cette recherche. Le premier se centre sur la notion d'organisation pour déboucher sur la définition d'un incident critique de type organisationnel. Au cœur de notre problématique, l'incident critique organisationnel peut être défini comme « *tout événement imprévu ou inattendu survenant en cours de séance, constaté par un observateur externe et vécu comme tel par le stagiaire, qui traduit le décalage entre d'une part l'organisation prévue par l'enseignant-stagiaire avant la séance et d'autre part la mise en œuvre effective de celle-ci pendant la séance d'éducation physique* ».

Le postulat de départ est de considérer l'incident critique organisationnel comme un « épisode émotionnel », déclencheur potentiel d'émotions vécues par le stagiaire. Dans cette optique, le second chapitre permet d'argumenter en faveur de ce postulat, en s'appuyant sur le modèle de Lazarus (1991). Ce modèle permet de comprendre la dynamique de régulation émotionnelle du stagiaire. Il montre l'influence des facteurs cognitifs, motivationnels et contextuels sur les émotions vécues, par l'intermédiaire de deux processus médiateurs : l'*appraisal* (ou appréciation cognitive) et le *coping* (stratégies de « faire face »). Centré le rôle d'accompagnement du maître de stage, le troisième chapitre définit le concept de « styles de supervision », mis en évidence dans la typologie proposée par Brûlé (1983). Cette typologie amène à définir la notion de profil d'accompagnement du maître de stage en éducation physique, comme étant le résultat de la combinaison particulière et unique entre trois styles de supervision : directif, démocratique et expérientiel.

A partir de ce cadrage théorique, le quatrième chapitre introduit la partie empirique. Il présente de manière explicite les objectifs, ainsi que les deux questions de recherche et leurs hypothèses respectives qui sont au centre du travail.

Globalement, la présente recherche vise à mettre en évidence, d'un côté, comment le stagiaire s'y prend pour gérer un incident critique de type organisationnel, et d'un autre côté, comment le maître de stage accompagne le stagiaire dans la prise en compte de son vécu personnel. Un des objectifs sous-jacents est de comprendre l'articulation entre l'un et l'autre.

2. Objectifs de la recherche

Située dans le contexte de la formation initiale en éducation physique, cette recherche vise deux objectifs principaux, à savoir **décrire comprendre et expliquer le rôle** :

- 1) **des émotions dans le processus de régulation de l'action de l'enseignant-stagiaire**, lorsque celui-ci est confronté à un incident critique organisationnel. La mise en évidence de la dynamique de régulation émotionnelle du stagiaire résulte de cet objectif ;
- 2) **d'accompagnement du maître de stage, dans la prise en compte du vécu personnel du stagiaire** confronté un incident critique organisationnel. Cet objectif débouche sur la mise en lumière d'un profil d'accompagnement du maître de stage.

Chaque objectif est poursuivi dans une phase empirique distincte, l'une centrée sur quatre études de cas « stagiaire », l'autre centrée sur leurs maîtres de stage respectifs. Des éléments de réponse concernant l'articulation « stagiaire – maître de stage » sont apportés dans la discussion et la conclusion générales.

Une des implications de la recherche est de produire, au niveau **épistémologique**, de nouvelles connaissances dans la compréhension et dans l'explication de la relation « maître de stage – stagiaire ». Plus précisément, nous souhaitons contribuer d'une part à la compréhension des processus cognitifs, motivationnels et émotionnels mobilisés par un enseignant-stagiaire en éducation physique en cours de séance, en mettant à l'épreuve, de manière inédite dans notre champ, le modèle de Lazarus (1991).

D'autre part, il s'agit de contribuer à la compréhension du processus d'accompagnement du maître de stage, en exploitant de manière innovante la typologie de Brûlé (1983) dans le contexte de la formation initiale en éducation physique.

3. Questions et hypothèses de recherche

En s'appuyant sur la dynamique du modèle de Lazarus (1991), la première question de recherche est la suivante :

Q.1 : « Comment les variables individuelles et contextuelles, via le processus d'appraisal, influencent-elles les stratégies de coping développées par un enseignant-stagiaire confronté à un incident critique de type organisationnel rencontré en situation de classe ? »

Plus précisément, trois sous-questions sont principalement mobilisées :

- Q.1.1. : Comment les buts influencent-ils la mise en place de stratégie de coping réussies par le stagiaire ?
- Q.1.2. : Comment les croyances motivationnelles, et plus particulièrement le sentiment d'efficacité personnelle, influencent-elles la mise en place de stratégies de coping réussies par le stagiaire ?
- Q.1.3. : Comment les contextes physique (espace-temps-matériel de la classe) et social (comportement des élèves) influencent-ils la mise en place de stratégies de coping réussies par le stagiaire ?

Directement inspirés par les travaux de synthèse de Philippot & Feldman (2004), Scherer, Schorr & Johnstone (2001) et de Schutz & Pekrun (2007), trois hypothèses sont postulées :

- L'hypothèse relative à Q.1.1. est que des buts hiérarchisés ont tendance à développer des stratégies de coping centrées sur la situation ; alors que des buts non-hiérarchisés ont tendance à développer des stratégies de coping centrées sur l'émotion. La perception de l'enjeu (appraisal primaire) jouerait un rôle médiateur dans cette relation.

- L'hypothèse relative à Q.1.2. est qu'un sentiment d'efficacité perçu comme faible a plutôt tendance à provoquer des stratégies de coping centrées sur l'émotion ; alors qu'un sentiment d'efficacité perçu comme élevé a tendance à susciter des stratégies de coping centrées sur la situation. La perception des ressources potentielles (appraisal secondaire) jouerait un rôle médiateur.
- L'hypothèse relative à Q.1.3. est que l'espace perçu, le temps perçu, le rapport aux objets ainsi que le taux d'activité motrice des élèves influencent la mise en place de stratégies de coping centrées sur l'action, les deux processus d'appraisal jouant un rôle médiateur.

La deuxième question de recherche concerne la fonction d'accompagnement d'un stagiaire par un maître de stage, centrée sur la prise en compte du vécu personnel et plus particulièrement émotionnel du stagiaire :

Q.2. : « Comment le maître de stage accompagne-t-il le stagiaire pour prendre en compte le vécu personnel de ce dernier ? »

En s'appuyant sur le modèle de Brûlé (1983), trois sous-questions constituent les principaux centres d'intérêts :

- Q.2.1. : Quelle est la nature des observations réalisées par le maître de stage pendant la séance ? Comment récupère-t-il ces observations dans son discours d'après séance ?
- Q.2.2. : Quel(s) est/sont le(s) style(s), les comportements, les objets et la dynamique de supervision du maître de stage dans son discours d'après séance ?
- Q.2.3. : Quel est le profil d'accompagnement du maître de stage lors de l'entretien d'après séance ?

En s'appuyant principalement sur plusieurs travaux de synthèse (Boudreau & Baria, 1998 ; Boutet & Rousseau, 2002 ; Carlier & Vandesande, 2002 ; Raymond & Lenoir, 1998), l'hypothèse générale relative à Q.2. est que les maîtres de stage ont tendance à présenter un profil d'accompagnement mixte, composé d'une combinaison de comportements à la fois directifs et non-directifs. Par ailleurs, les maîtres de stage seraient davantage centrés sur la gestion de classe que sur les contenus disciplinaires (Dugal, 2003).

Des éléments de réponses concernant l'articulation entre le profil d'accompagnement du maître de stage et la dynamique de régulation émotionnelle du stagiaire sont abordés dans la discussion consacrée au volet « maître de stage ».

CHAPITRE 5

CADRE MÉTHODOLOGIQUE : PROTOCOLE ET ANALYSE QUALITATIVE DE CONTENU

*« L'analyse qualitative présente l'avantage
de permettre une description fine et riche
des processus ancrés dans une situation spécifique,
complexe et en pleine évolution »*

Van der Maren (1995, p.20).

*« La relation vivante avec le monde environnant est
à la fois une quête permanente des significations,
une sélection et une interprétation des données.
A vrai dire, chacun de nous est continuellement en
situation d'analyse de contenu dans la vie courante (...).
L'analyse de l'information est l'opération vitale et cruciale
sans laquelle il n'y a pas d'utilisation possible de l'information,
c'est-à-dire pas d'information du tout »*

Muchielli (1988, p.5)

Le cinquième chapitre concerne le cadre méthodologique de la recherche, présenté en deux temps :

- 1) décrire le **protocole**, composé de trois grandes phases successives, qui a été élaboré pour recueillir les données ;
- 2) préciser la **procédure d'analyse qualitative de contenu** de type catégorielle, utilisée pour traiter chacune des études de cas ; tant pour les cas « stagiaires » que pour les cas « maître de stage ».

1. Introduction

Etant donné la visée compréhensive de notre étude, une méthodologie de type qualitative, sous la forme d'étude de cas est choisie. Une démarche de nature heuristique, située du côté de la découverte, est davantage soutenue qu'une démarche de l'ordre de la preuve (Huberman & Miles, 1991). En effet, si notre objectif est de comprendre la logique du stagiaire d'une part, ainsi que celle du maître de stage d'autre part, il convient de prendre en compte leur point de vue, dans toute leur dimension, avec toute leur complexité.

L'analyse qualitative par étude de cas présente l'avantage de « *permettre une description fine et riche des processus ancrés dans une situation spécifique, complexe et en pleine évolution* » (Van der Maren, 1995, p.20). Si une étude de cas ne se prête pas à une généralisation – telle que ce terme est défini en recherche expérimentale – elle met par contre en évidence une expérience unique dans un contexte spécifique. Ainsi, certains cas uniques voire marginaux se révèlent de « bons » cas, à partir du moment où ils pointent des nœuds ou des points cruciaux du processus étudié. Des similarités entre des situations rencontrées par ailleurs et les incidents critiques organisationnels décrits dans cette recherche sont ainsi tout à fait possibles. Cette démarche de compréhension par la comparaison d'éléments saillants récurrents, correspond à ce que Stake (1995) nomme une « généralisation naturalistique ».

Le présent chapitre s'articule en deux temps. Dans un premier temps, il s'attache à décrire le protocole élaboré pour recueillir les données de la recherche. Le second temps vise à présenter la procédure d'analyse des données ainsi recueillies.

2. Description du protocole

Cette section s'intéresse d'abord à la sélection des binômes « stagiaire – maître de stage », comme participants à notre étude, en précisant les critères d'inclusion et d'exclusion. Elle aborde ensuite la description en tant que telle du protocole original de la recherche, en trois phases, qui a été élaboré.

2.1. Sélection des participants

Les participants de l'étude sont des étudiants en dernière année de formation initiale en éducation physique à l'UCL. Ils ont choisi la filière didactique, centrée sur une alternance théorie-pratique. En Belgique, cette filière diplômante délivre le titre d'agrégé de l'enseignement secondaire supérieur (AESS). Dans ce cadre, les futurs enseignants doivent réaliser 60 heures de stages en milieu scolaire, accompagnés par un enseignant de référence, dit « maître de stage ».

Une quinzaine de binômes « stagiaires – maîtres de stage » ont d'abord été invités à participer à la recherche. L'invitation, sous la forme de contrat, a été envoyée par courrier électronique (*voir contrat en annexe 1*). L'objectif spécifique de la recherche, centré notamment sur l'objet « ré-organisation », a volontairement été dissimulé derrière un objectif plus large : celui d'étudier le fonctionnement de la relation entre le maître de stage et le stagiaire. Cette démarche a permis de réduire le biais éventuel, lié aux attentes concernant le rapport à l'organisation des deux protagonistes.

Sur une base volontaire, dix binômes ont accepté de collaborer. Quatre d'entre eux répondent aux critères d'inclusion et d'exclusion énoncés ci-dessous.

2.1.1. Critères d'inclusion et d'exclusion

Les seuls critères d'inclusion au protocole de chaque binôme sont les suivants : leur disponibilité, leur participation volontaire et l'accord de la direction de l'établissement scolaire.

Deux critères d'exclusion sont retenus. La nature des contenus disciplinaires enseignés constituent le premier. Les activités dispensées à l'extérieur ou en piscine sont ainsi exclues du protocole pour des raisons techniques. Par ailleurs, deux prises de données ont été abandonnées suite un incident informatique modifiant les critères de passation de l'entretien post-séance.

2.1.2. Présentation des participants

Finalement, quatre binômes « stagiaire – maître de stage » font l'objet d'études de cas dans le cadre de la présente recherche.

Tableau 3 – Présentation de l'échantillon des couples « stagiaire – maître de stage »				
Stagiaire	Maître de stage	Filière	Classe	Discipline enseignée
Jean	MSJ	Ens. Général	3 ^e mixte	Gymnastique
Paul	MSP	Ens. Général	3 ^e garçon	Basket
Marie	MSM	Ens. Général	4 ^e mixte	Volley
Léa	MSL	Technique	3 ^e fille	Basket

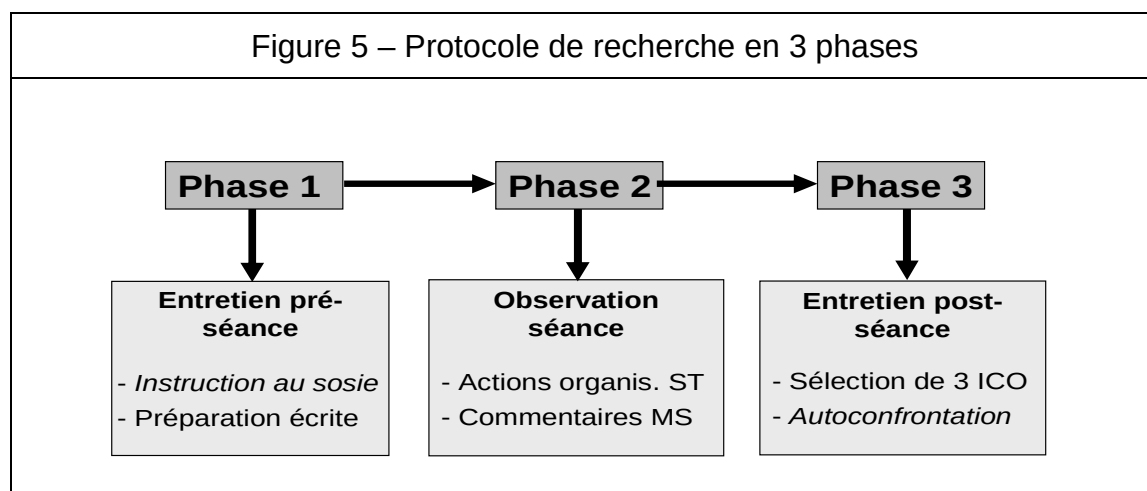
Le tableau 3, ci-dessus, présente les quatre binômes participants à notre étude. Chaque stagiaire est associé à un maître de stage différent. A noter que l'abréviation « MSJ », par exemple, signifie « Maître de Stage de Jean ». Chaque maître de stage est un enseignant en fonction dans un établissement scolaire. Quatre écoles différentes ont ainsi été visitées. La plupart proposent la filière de l'enseignement général, sauf l'une d'entre elles qui offre un enseignement technique de transition. Les groupes-classes sont composés d'élèves âgés entre 14 et 16 ans. Les activités physiques enseignées sont des activités classiques : les sports collectifs (n = 3) et la gymnastique (n =1).

Dans le souci de préserver l'anonymat des participants et d'assurer ainsi la confidentialité des informations recueillies, les prénoms qui apparaissent dans la suite de ce travail sont fictifs.

2.2. Un recueil de données en trois phases

Une triangulation des données, en trois phases successives, est réalisée. Une première phase, dite pré-active, permet, sous la forme d'un entretien réalisé avant la séance, de recueillir toutes les informations indiquant ce que le stagiaire a prévu de faire pour sa séance. La deuxième phase, dite interactive, concerne l'observation filmée du stagiaire en séance. Cette phase est couplée avec le recueil des commentaires « en direct » du maître de stage, à propos

des actions menées par le stagiaire. La troisième phase, post-active, consiste en un entretien d'autoconfrontation mené après la séance, avec le stagiaire et le maître de stage. Les trois phases de ce design de recherche sont illustrées à la figure 5 ci-dessous.



2.2.1. Phase 1 : L'entretien pré-séance

Environ une demi-heure avant le début de la séance, le stagiaire est interrogé pendant une durée maximale de 15 minutes à propos de ce qu'il a planifié.

La technique d'entretien pré-séance s'inspire de la méthode d'investigation par *instruction au sosie*. Il s'agit d'une mise en situation, où le sujet reçoit la consigne suivante : « *Suppose que je sois ton sosie et que je me trouve en situation de te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ?* » (Clot, 1999). Cette technique d'entretien, mise au point à l'origine par Oddone (1981) dans les années '70 au cours de séminaires de formation ouvrière dans les usines FIAT, repose sur une démarche de co-analyse de l'activité du travailleur, au sens ergonomique du terme. L'objectif est une explicitation par le sujet de sa manière de faire et de son expérience du métier. Appliquée au domaine de l'enseignement, cette méthode présente l'avantage de s'intéresser aux détails de l'activité de l'enseignant en se focalisant sur le « comment il fait », plutôt que sur le « pourquoi ».

Saujat (2004), en utilisant la méthode par instruction au sosie, ajoute la consigne suivante : « *pour pouvoir te remplacer, je vais me servir de ton expérience pour recueillir le maximum de conseils et d'astuces, de manière à me tirer le mieux possible de cette affaire* » (Saujat, 2004, p.2). Cette consigne, plus précise, a été ajoutée à celle de Clot (1999).

Dans notre cas, à partir de cette question « initiatrice », le stagiaire verbalise son action *a priori*, en disposant de sa préparation écrite comme aide structurante. Ensuite, des relances sont prévues, volontairement ouvertes, pour laisser la possibilité au stagiaire de s'exprimer sur ce qui lui semble important à nous transmettre. Le maître de stage est systématiquement présent. Même si aucun rôle spécifique ne lui est attribué, il peut commenter ou éventuellement compléter en fin d'entretien les propos du stagiaire.

A la fin de cet entretien, le stagiaire remet une copie de sa préparation écrite, venant ainsi compléter l'entretien. Cette préparation répond à un canevas de préparation-type (voir annexe 2) que chaque stagiaire reçoit dans le cadre du cours théorique d'« intervention en éducation physique ». Les stagiaires se servent de celle-ci pour planifier leurs unités d'enseignement. Cette préparation-type comprend les principales informations suivantes :

- des éléments relatifs au contexte : date, classe, local, nombre d'élèves prévus... ;
- les intentions du stagiaire pour les élèves : compétences, habiletés, connaissances, qualités et attitudes à développer (nommés ici « buts d'apprentissage ») ;
- le projet de formation du ST : points forts à exploiter et points faibles à améliorer (nommés ici « buts d'enseignement ») ;
- une description des tâches proposées et les évolutions éventuelles : buts à atteindre, stimulations initiales, consignes qualitatives, diversifications, schémas ;
- une description de l'organisation prévue : temps, espace, matériel, groupe.

Le recueil de ces deux types de données – entretien pré-séance et préparation écrite – permettent une première corroboration des informations relatives aux plans prévus par le stagiaire, notamment en termes organisationnels.

2.2.2. Phase 2 : L'observation filmée du stagiaire en séance et le recueil simultané des commentaires du maître de stage

La phase interactive correspond à l'observation filmée de la séance. Trois points sont détaillés concernant cette deuxième phase du protocole : l'observation active du maître de stage ; le dispositif technique mis en place ; le double rôle du chercheur.

Observation active du maître de stage

Le maître de stage est inclus de façon construite dans le protocole. Ce dernier a pour mission de commenter « à voix haute » tout ce qu'il observe à propos des actions menées par le stagiaire. Cette implication, innovante, s'est d'abord imposée comme étant nécessaire pour respecter l'écologie du système « maître de stage – stagiaire ». Il nous est apparu également pertinent dans le cadre de notre recherche d'« avoir accès » aux observations du maître de stage au sujet des actions menées par le stagiaire. L'intérêt de cette prise de donnée est double. D'une part, elle permet de confronter les indices de régulation organisationnelle perçus par le maître de stage avec ceux décelés par le stagiaire, et d'en apprécier l'éventuelle différence de nature ainsi que le possible décalage temporel. D'autre part, cette donnée particulière permet de corroborer l'avis du chercheur sur le choix des incidents critiques organisationnels à analyser lors de l'entretien post-séance. Précisons que l'objet « organisation » est dissimulé pour éviter toute centration excessive sur cet aspect de la séance du stagiaire.

Afin de réaliser ces prises de données, un dispositif matériel particulier a été mis au point. Il permet, non seulement d'enregistrer le comportement verbal et non verbal du stagiaire, mais également de recueillir simultanément, en cours de séance, les commentaires « en direct » du maître de stage.

Dispositif technique

La mise en œuvre du protocole relève d'un challenge technique : enregistrer les commentaires des deux acteurs sur la même bande image-son. Équipé d'un micro-cravate et d'un émetteur HF, le stagiaire est filmé en situation « naturelle » d'enseignement. Le maître de stage est pourvu lui aussi d'un système émetteur-récepteur. Ce dernier est installé aux côtés du chercheur, à proximité de la caméra. Par l'intermédiaire d'une table de mixage, ses commentaires sont enregistrés sur la même bande sonore que le film de la séance.

Par ailleurs, afin de garantir la qualité de la prise de données, la présence d'un spécialiste en audio-visuel à chaque prise de vue est assurée. Celui-ci joue le double rôle de technicien et de caméraman. La séance est enregistrée par une caméra digitale (mini DV), montée sur pied fixe. Le caméraman reçoit pour consigne de se centrer sur les actions et les interactions du stagiaire avec les élèves, tout en tenant compte des commentaires du maître de stage. Cette consigne permet d'éventuellement passer par un plan plus large dans le cas où les commentaires du maître de stage concernent un événement hors du champ « stagiaire » de la caméra. L'enregistrement démarre au commencement de la prise en charge des élèves par le stagiaire, c'est-à-dire environ 10 minutes avant le début de la séance, et se prolonge au-delà de la fin de séance pendant une durée d'une dizaine de minutes également.

La caméra est reliée à un ordinateur portable. Ce dispositif permet de transférer directement, via un programme informatique (« *Windows Studio 9.1* »), toutes les données issues de la séance : la bande-image couplée à la double bande-son stagiaire – maître de stage. Ce procédé facilite également la sélection rapide puis la rediffusion des images, nécessaire lors de l'entretien post-séance.

Double rôle du chercheur

Le chercheur est amené à exercer une attention partagée entre deux actions simultanées : observer et écouter. D'une part, il repère tout incident critique organisationnel, illustrant une séquence susceptible d'être discutée par la suite.

D'autre part, le chercheur écoute activement les commentaires du maître de stage, en vue de soutenir l'expression de celui-ci, tout en évitant de réagir verbalement. Tout indice se rapportant à la gestion organisationnelle du stagiaire, décelé par le maître de stage, est relevé par le chercheur. Si les silences se prolongent, les consignes sont rappelées sous la forme de relances comme : « *n'hésite pas à me dire ce que tu observes !* ».

Immédiatement après la fin de séance du stagiaire, il est demandé aux participants de s'abstenir de tout échange « à chaud » concernant la séance. Le but de cette consigne est réserver l'exclusivité des réactions de l'un et l'autre lors de l'entretien post-séance. Ce dernier remplace alors l'habituel « debriefing » de fin de séance.

2.2.3. Phase 3 : L'entretien post-séance

La phase post-active, troisième temps du recueil des données, prend la forme d'un entretien réalisé après la séance avec le stagiaire et le maître de stage. La technique d'entretien est la méthode par autoconfrontation, à partir de la sélection d'incidents critiques organisationnels.

Sélection d'incidents critiques organisationnels

L'entretien prend appui sur le visionnement de séquences vidéo, lesquelles ont été sélectionnées préalablement. Concrètement, avant le début de l'entretien post-séance, le chercheur visionne le film de la séance et identifie les incidents critiques organisationnels significatifs. Etant donné la dissimulation de l'objet de recherche auprès des acteurs – pour diminuer le risque de biais –, l'identification des incidents se fait essentiellement par le chercheur, même si le maître de stage contribue implicitement à cette identification, par l'intermédiaire de ses commentaires « en direct » dont le chercheur tient compte. Le choix des incidents est ainsi co-déterminé, à la fois par les observations du chercheur et du maître de stage. Pour en augmenter la facilité ainsi que la fiabilité, trois critères de sélection, classés par ordre de priorité, guident le choix du chercheur :

- corroboration par le maître de stage ou non,
- référence exclusive à une tâche organisationnelle ou au contenu-matière,
- ré-organisation effective ou non.

Bien que le stagiaire ne participe pas directement au choix des incidents discutés, son point de vue est néanmoins pris en compte. En début d'entretien post-séance, le stagiaire est invité à s'exprimer sur son vécu personnel vis-à-vis de la séquence visionnée. La plupart du temps, le stagiaire le fait d'ailleurs spontanément en donnant son impression générale sur la façon dont il a vécu l'incident, souvent considéré comme un « problème ».

Entretien post-séance par « autoconfrontation »

La technique d'entretien utilisée s'appuie sur la méthode d'autoconfrontation (Theureau, 1992). Ce type d'entretien vise à faire expliciter les pensées, les intentions, les émotions et le ressenti du sujet par une confrontation à ses propres actions, par l'intermédiaire d'un support filmé. Cette technique a l'avantage de produire des verbalisations contextualisées, en connexion avec la situation réellement vécue, plutôt qu'un discours convenu, dénué de tout ancrage à la réalité.

L'entretien d'autoconfrontation du stagiaire est mené en présence du maître de stage. Après avoir revu la séquence vidéo illustrant l'incident critique organisationnel – centrée sur l'image et le son du stagiaire exclusivement –, le stagiaire est invité à s'exprimer quant au caractère « critique » de l'incident. Toutes les séquences se sont avérées « un problème ou une difficulté » du point de vue des quatre stagiaires interrogés, sauf pour le cas de Paul, où deux sur quatre ne l'étaient pas selon lui. Cette corroboration *a posteriori* de la sélection des incidents par le stagiaire a permis de confirmer le choix du chercheur. Le stagiaire est ensuite invité à verbaliser ses actions, ses intentions, ses sensations ainsi que ses émotions.

Après ce temps de confrontation par la mise en mots, stimulée par le chercheur, un second temps est consacré à l'écoute des commentaires du maître de stage relatifs aux observations du stagiaire pendant séance. La parole est alors au tour du maître de stage, qui a l'occasion de réagir et de s'exprimer librement à propos de ses propres commentaires. La plupart du temps, s'est engagée une interaction entre les deux protagonistes. Lors de ce moment, le chercheur se laisse la possibilité d'intervenir, en relevant certains « points charnières » relatifs à la problématique de la recherche.

Ce second temps a notamment permis de confronter les points de vue différents de l'un et de l'autre, parfois contradictoires mais aussi complémentaires, sur le même phénomène observé : d'un côté celui de l'enseignant-stagiaire et de l'autre celui d'un enseignant expérimenté. Un dernier temps a permis une discussion libre entre les deux acteurs.

Dès le départ est installé un climat de confiance, indispensable pour mener à bien ce genre d'entretien, à la fois engagé et engageant. L'instauration, mais aussi le maintien de ce climat de confiance fait l'objet d'une attention toute particulière tout au long de l'entretien post-séance.

L'entretien est mené le plus rapidement possible, soit entre une heure et maximum 24 heures après la séance. Ce défi de taille (trouver un local approprié au sein même de l'établissement, déplacer et manipuler un support informatique...) s'est avéré important à relever pour préserver au mieux les souvenirs des acteurs.

3. Analyse qualitative de contenu

L'analyse de contenu consiste en « *l'examen objectif, exhaustif et méthodique, d'un ensemble d'informations (verbales ou non verbales) en vue d'en tirer ce qu'il contient de significatif, c'est-à-dire d'en dégager le sens, au regard des objectifs de la recherche* » (Mucchielli, 1988, p.123). Tout document, parlé ou écrit, contient potentiellement une quantité importante d'informations sur la personne qui en est l'auteur, sur le groupe auquel elle appartient, sur les faits qui y sont relatés, sur les effets recherchés par la présentation de l'information, sur le monde à propos de la réalité dont il est question (Mucchielli, 1988 ; L'Ecuyer, 1990).

Après avoir retranscrits l'ensemble des données « verbales », les étapes classiques d'une analyse qualitative de contenu de type catégorielle ont été respectées, garantissant la rigueur méthodologique de la recherche. L'utilisation du logiciel informatique N-Vivo a facilité l'analyse, en particulier le travail fastidieux de codage.

Ces différentes phases sont d'abord décrites de manière générale, avant d'être détaillées plus spécifiquement selon deux modalités : la procédure spécifique d'analyse des verbatim « stagiaire et la procédure spécifique d'analyse des verbatim « maître de stage ».

3.1. Transcription

Les deux entretiens, pré- et post séance, menés auprès des quatre enseignants-stagiaires ont été entièrement et systématiquement retranscrits à l'aide du logiciel *Transana*®, de même que les commentaires « en direct » du maître de stage pendant la séance.

3.2. Analyse de type catégorielle en trois étapes : principes généraux

Selon Bardin (1983), appartient au domaine de l'analyse de contenu toute démarche qui, à partir d'un ensemble de techniques partielles mais complémentaires, consiste à expliciter, systématiser et objectiver le contenu des messages recueillis à l'aide d'indices (quantifiables ou non) et qui permettent l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception de ces messages. Le but est d'effectuer des déductions logiques ou inférences, justifiées concernant la source ou les effets des messages pris en considération. La lecture de l'analyste ne doit pas être une lecture au pied de la lettre, mais une lecture au second degré, au travers de signifiants, afin d'atteindre d'autres « signifiés » (Albarello, 1995). Il s'agit d'une quête de sens, qui a pour but de faire émerger une réalité vue sous un angle différent (L'Ecuyer, 1990).

Classiquement, trois étapes sont distinguées dans la littérature pour pratiquer une analyse de contenu de type catégorielle (Van der Maren, 1995 ; Mucchielli, 1988 ; Albarello, 1995 ; De Ketele, 1996) :

- Etape 1 : choix des unités de classification (types, critères, définition) et découpage du verbatim ;
- Etape 2 : processus de catégorisation et de classification selon un modèle (ouvert, fermé ou mixte) ;
- Etape 3 : procédure de codage de chaque unité de sens dans une catégorie

Les principes généraux de chacune de ces trois étapes d'analyse sont décrits ci-dessous. Ils ont été appliqués de manière systématique pour analyser tant les verbatim « stagiaire » que les verbatim « maître de stage ». Les procédures spécifiques d'analyse des verbatim de l'un et l'autre sont détaillées par la suite.

3.2.1. Découpage du verbatim : le choix de l'« unité de sens »

Cette première étape de l'analyse est elle-même découpée en deux temps. Le premier consiste à lire de manière exhaustive l'ensemble des verbatim. Cette première lecture offre une vue d'ensemble des données. Cette manière de faire permet de se familiariser avec le matériau, de découvrir le sens général des données, d'identifier les « idées forces » et de pressentir le type d'unités informationnelles à retenir pour la classification ultérieure. De ce premier tri ressort une liste d'énoncés susceptibles d'être analysés.

Le second temps consiste à découper plus finement cette liste d'énoncés afin de dépasser le sens général du texte et d'en découvrir la signification plus précise et profonde. Cette procédure, déterminante, correspond au découpage du matériau en énoncés plus restreints, appelés unités de classification. Il en existe plusieurs types (un mot, une phrase, un paragraphe...) et les critères de choix dépendent essentiellement du type d'analyse escompté (Albarello, 1995). En se positionnant dans une dynamique d'analyse qualitative, nous avons opté pour « l'unité de sens ». L'unité de sens est définie comme un énoncé textuel possédant un sens complet en lui-même, peu importe le nombre de caractères, mots, ou phrases. L'unique critère d'existence de ce type d'unité textuelle est lié au sens, c'est-à-dire ce que veut dire l'énoncé plutôt que la façon dont il est dit (Bardin, 1983).

3.2.2. Création de catégories : le choix d'un modèle mixte

Après découpage du matériel en unités de sens, vient l'étape de création de catégories ou thèmes. Une catégorie peut être définie comme une rubrique ou classe qui rassemble un groupe d'éléments sous un titre générique, en raison de leurs caractères communs (Mucchielli, 1988). Concrètement, il s'agit d'une unité plus globale (sorte de « dénominateur commun ») qui caractérise d'une même manière plusieurs énoncés qui se ressemblent sémantiquement,

sans pour autant en forcer le sens. Parmi les différents critères existant (syntaxiques, lexicaux, expressifs...), le critère sémantique a été choisi. Le but de la catégorisation est de fournir, par condensation, une représentation simplifiée des données brutes.

La difficulté est d'arriver à créer des catégories suffisamment différentes pour éviter les recouvrements inutiles, d'où l'importance de définir précisément chacune d'entre elles pour éviter toute confusion quant à l'appartenance de l'énoncé à sa catégorie. Cet objectif exige donc d'être méthodique, en passant par deux sous-étapes au préalable : d'une part, choisir un modèle et d'autre part s'assurer de la qualité des catégories.

Modèles de catégorisation

Il existe trois modèles de catégorisation (Albarello, 1995) : ouvert, fermé et mixte. Un modèle mixte est choisi car, contrairement au modèle fermé, les catégories pré déterminées ne sont pas fixes ni définitives, mais peuvent apparaître en cours d'analyse, en fonction de la découverte de plusieurs énoncés censés qui émergent. Bardin (1983) parle de catégories pré existantes. Ensuite, ce type de modèle présente l'avantage pour le chercheur de ne pas partir d'une feuille blanche, contrairement au modèle ouvert. Il s'appuie sur un modèle théorique à partir duquel les catégories sont construites, tout en restant souple et ouvert. Il permet ainsi d'éviter de réinventer des concepts ou dimensions déjà existantes.

Qualité des catégories

La littérature (Albarello, 1995 ; Bardin, 1983 ; L'Ecuyer, 1990 ; Mucchielli, 1988 ; Van der Maren, 1989) fait état d'une série de qualités reconnues pour créer des catégories, visant le critère de validité. Les catégories doivent tendre vers :

- *L'exhaustivité* : épuiser la totalité des énoncés du corpus ;
- *La définition claire et rigoureuse* : distinguer clairement et rigoureusement les catégories, en précisant les caractéristiques majeures de chaque catégorie (fournir des indicateurs ou des critères de différenciation, par mots clefs ou à l'aide d'exemples) ;

- *La cohérence* : s'assurer de la continuité de sens entre les catégories et sous-catégories ;
- *L'homogénéité* : les énoncés d'une même catégorie doivent aller dans le même sens, se ressembler fortement (analogie de sens) ;
- *La pertinence* : elles doivent être en lien direct avec les objectifs et le cadre théorique ;
- *L'objectivité* : les catégories doivent être intelligibles par plusieurs codeurs (consensus entre plusieurs codeurs ou coefficient d'accord inter codeurs indépendants élevé, de l'ordre de 75 à 85%) ;
- *L'exclusivité* : aucun énoncé ne peut apparaître dans deux catégories différentes ;
- *La productivité* : les catégories doivent être élaborées pour être riches en indices d'inférences.

Cette liste de critères de qualité pour la validation d'une catégorie apparaît comme relativement idéaliste. Il semble en effet utopique – et les auteurs le reconnaissent eux-mêmes – de croire que l'ensemble de ces critères peuvent être atteints pour chaque catégorie créée. Cependant, il convient de tendre le plus possible vers cet idéal. Si certains critères sont incontournables (définition, objectivité, pertinence), d'autres s'avèrent plus difficilement réalisables (productivité, cohérence, exclusivité). Le risque de critères trop drastiques est aussi la perte de richesse du matériau étudié. C'est pourquoi, certains auteurs (Albarello, 1995 ; De Ketele, 1991) préconisent de laisser une certaine liberté au chercheur par rapport à certains de ces critères. Par exemple, le critère d'exclusivité peut, dans certains cas, être discuté et adapté, notamment si aucune analyse statistique n'est envisagée.

3.2.3. Procédure de codage : utilisation du logiciel N-Vivo

Le codage consiste à identifier puis à regrouper les unités de sens construites à la première étape dans les différentes catégories ou codes (Mucchielli, 1988). Le but de cette démarche est de mettre en évidence les caractéristiques et la signification du phénomène analysé. Il s'agit d'une étape cruciale, qui détermine la valeur de l'analyse de contenu (Bardin, 1983).

Afin de rendre cette procédure de codage plus systématique – et par la même occasion moins fastidieuse –, nous avons utilisé le logiciel d'analyse de contenu qualitatif QSR N-vivo 2.0, version dite « conviviale » du logiciel NUD.IST. Ce logiciel a pour particularité de traiter des données non-numériques, riches, contextualisées et non structurées. Il présente les principaux avantages de faciliter l'élaboration de catégories dites émergentes et de proposer une systématique de codage souple. Il se rapproche d'ailleurs paradoxalement d'une analyse « papier-crayon », pour emmagasiner, classer, structurer et réorganiser l'information. Le type d'analyse de contenu effectué par le logiciel consiste en une analyse « par thèmes », c'est-à-dire qui s'exerce de manière inductive, en partant du corpus pour générer des thèmes ou des catégories (Deschenaux & Bourdon, 2005).

Le logiciel comprend notamment un système de « nodes », qui correspond à l'exploration, à la création et la gestion des catégories de codage créées par l'analyste. Il existe quatre types de « nodes » : *free*, *tree*, *sets*, et *cases*, selon qu'ils soient libres, hiérarchisés, regroupés, ou isolés.

Il convient de préciser que ce logiciel ne réalise en rien l'analyse au sens stricte du terme. Malheureusement – ou plutôt, heureusement –, ce travail incombe à l'analyste, qui opère les liens et interprète les énoncés une fois codés. C'est pourquoi, bien que d'une aide non négligeable, N-vivo ne reste qu'un outil au service de l'analyse faite par le chercheur.

3.3. Procédure spécifique pour l'analyse du verbatim « stagiaire »

Les principes généraux d'analyse de contenu de type catégorielle ont été appliqués pour décortiquer les verbatim relatifs aux « cas stagiaires ». Chaque étape est détaillée ci-dessous.

3.3.1. Découpage du verbatim « stagiaire » en unité de sens

La première étape consiste à découper le verbatim brut « stagiaire » en unités textuelles. Ce premier volet d'analyse se focalisant exclusivement sur les verbatim « stagiaire », un premier traitement permet de distinguer les passages énoncés par le stagiaire, de ceux exprimés par le maître de stage.

Le second temps de cette étape de classification conduit à repérer si les énoncés du stagiaire font bien référence au processus de réflexion en action et/ou sur l'action, de manière contextualisée ; au contraire d'énoncés décontextualisés. Autrement dit, il s'agit de déceler dans quelle mesure chaque énoncé est en lien avec le contexte de l'incident, ou si au contraire il correspond à un commentaire plus général, hors contexte. Des expressions comme « à ce moment-là... », « tu vois, là... », « dans ce cas-ci... » ainsi que des énoncés formulés au présent constituent des indicateurs de contextualisation qui témoignent d'une trace de réflexion en action, plutôt qu'une reconstruction à posteriori. Seuls les énoncés « contextualisés » sont retenus dans l'analyse de contenu, les énoncés « hors contexte » étant écartés. Ce choix est justifié par la volonté d'approcher au plus près le vécu du stagiaire, plutôt que d'analyser un discours « convenu ».

Ensuite, chaque énoncé brut « contextualisé » du stagiaire est découpé plus finement, sous la forme d'unité de sens. Concrètement, cet énoncé brut correspond à un passage complet, c'est-à-dire à tout le temps de parole du stagiaire, jusqu'au moment où il s'arrête de parler ou une question de relance est posée. Cet énoncé brut est ensuite scindé en plusieurs sous-énoncés à chaque fois que le stagiaire passe d'une idée à une autre. Ce sous-énoncé, qui correspond à l'unité de sens, peut comprendre plusieurs mots, phrases ou paragraphe.

Ce travail de découpage exige de nombreuses relectures. Il a été reproduit plusieurs fois. D'abord un travail de classification intra-analyste, c'est-à-dire « en aveugle », effectué par le même analyste. Lorsque cette cohérence interne fut jugée satisfaisante (95%), une classification inter-analyste a été réalisée. Cette seconde phase de classification a suscité plusieurs ajustements successifs et des mises au point entre analystes, notamment concernant la définition de l'unité de sens. La notion d'« idée » a été précisée, au sens de « thème unique ». Après cet ajustement, le taux d'accord est de 85%, jugé acceptable.

Les trois temps de l'étape de découpage des énoncés du verbatim sont résumés comme suit :

Temps 1 : Distinguer les énoncés en fonction de la nature de l'émetteur, selon qu'ils soient issus du stagiaire, du maître de stage ou du chercheur.

Temps 2 : Identifier les énoncés « contextualisés », c'est-à-dire les passages qui témoignent d'une réflexion en action des stagiaires, vécue en cours d'incident critique organisationnel. Les autres énoncés, décontextualisés, ont été classés dans une catégorie nommée « hors contexte ».

Temps 3 : Découper ces passages en unité de sens, c'est-à-dire à chaque fois que le stagiaire passe d'une idée ou d'une thématique à une autre.

3.3.2. Catégorisation selon le modèle de Lazarus (1991)

Selon le principe d'un modèle ouvert, les concepts issus du modèle de Lazarus (1991) sont utilisés comme catégories pré-existantes. Les composants du modèle servent ainsi de base à la création de huit catégories principales : « contexte », pour l'environnement physique, matériel et social ; « buts », pour les intentions, attentes et objectifs ; « connaissances », pour les conceptions générales ; « self-efficacy », pour le sentiment d'efficacité personnel comme principale croyance motivationnelle ; « évaluation » pour l'appraisal ; « émotions », pour l'expérience subjective du vécu émotionnel ; « coping », pour les décisions de changement ; « ré-évaluation », pour la dimension *re-appraisal*.suppression

A ces huit catégories pré-existantes, sont ajoutées trois catégories émergentes, c'est-à-dire induites à partir de l'analyse du verbatim. Cet ajout s'avère nécessaire au regard de notre problématique. Les catégories : « préparation », pour le scénario anticipé de la séance ; « organisation », pour la gestion spatio-temporelle du groupe et du matériel.

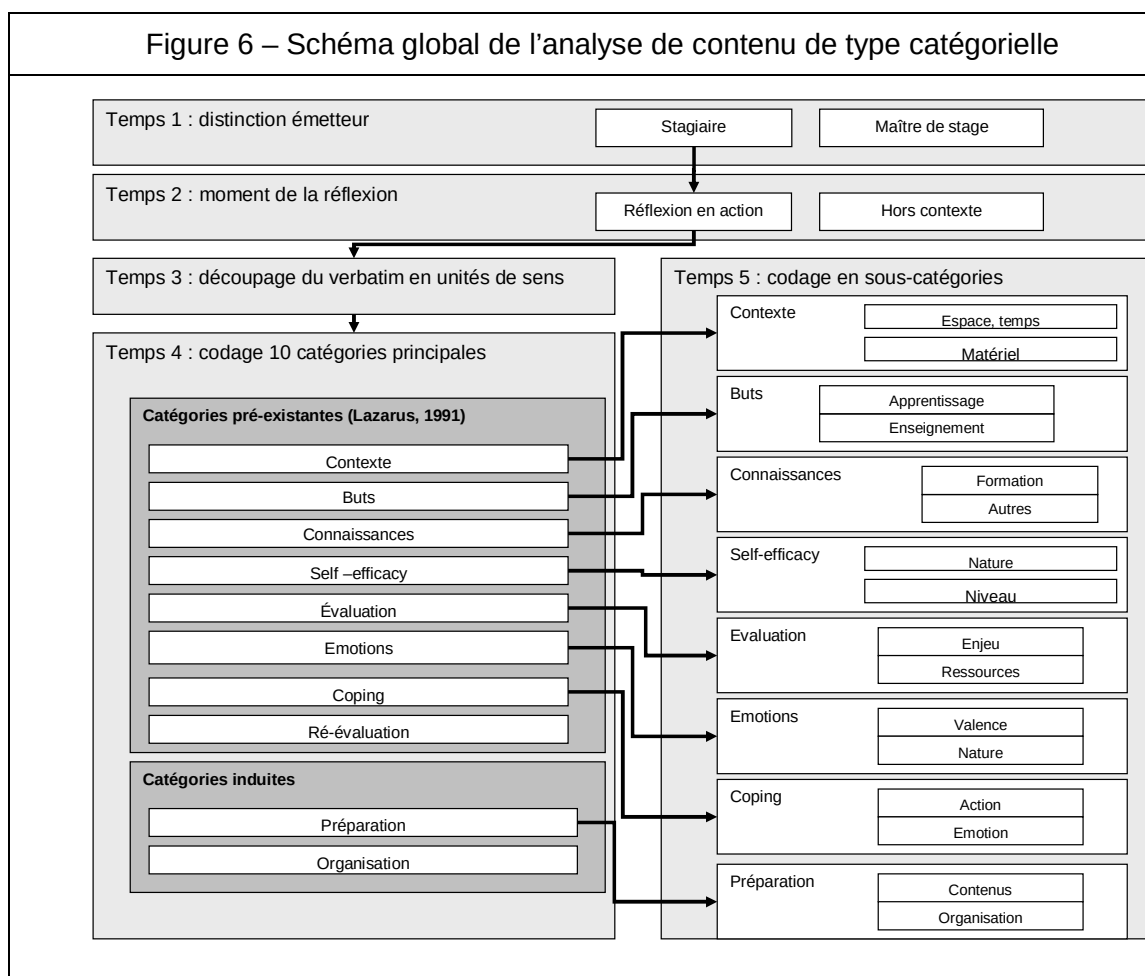
Au total 10 catégories principales sont créées. Des sous-catégories à chacune de ces catégories principales sont ensuite élaborées pour permettre un codage plus détaillé : contexte « physique – matériel – élèves » ; buts « apprentissage – enseignement » ; connaissances « formation – autre » ; self-efficacy « contenus – gestion / élevé – faible » ; évaluation « indices – enjeux – ressources » ; émotions « nature – valence » ; coping « action – émotion » ; préparation « contenus – gestion » ; organisation « groupale – spatiale – temporelle – matérielle ». La définition des catégories principales et des sous-catégories se trouve en annexe.

Cette seconde phase de catégorisation s'est imposée après un premier codage des unités de sens dans chaque catégorie principale, afin d'obtenir une analyse à un degré plus fin de granulation. Les phases de catégorisation sont le fruit de nombreux « aller-retour » entre le verbatim et les concepts issus du modèle. Chaque concept, devenant une catégorie, a supposé une adaptation de sa définition originelle, afin de rendre chaque catégorie la plus opérationnelle possible. Elles sont également le résultat de nombreuses discussions, interprétations et échanges de point de vue entre analystes, mais aussi de codages infructueux.

Cette seconde phase de catégorisation (catégories principales et sous-catégories) est résumée ci-dessous, et représentée schématiquement à la figure 6.

Temps 4 : Distinguer 10 catégories principales, dont 8 sont issues du modèle de Lazarus (1991) et 2 induites par le verbatim : contexte, buts, connaissances, self-efficacy, enjeux, ressources, émotions, coping, préparation, organisation.

Temps 5 : Préciser chacune des catégories principales, en créant des sous-catégories. Certaines sont issues du modèle (par exemple la distinction « enjeux – ressources » fait référence aux appraisals primaire et secondaire) et d'autres sont induites des énoncés (connaissances issues de la formation ou d'un autre contexte).



3.3.3. Procédure de codage du verbatim « stagiaire »

Cette étape consiste à attribuer les unités de sens à chacune des catégories, puis sous-catégories. Le critère d'exhaustivité est respecté, en « codant » l'ensemble du verbatim « stagiaire » dans les 10 catégories principales, après avoir nettoyé le texte des énoncés « hors contexte ».

Ce travail d'attribution est facilité par l'utilisation du logiciel N-vivo. Dans le cadre de notre recherche, l'utilisation des « nodes tree » apparaît comme la plus judicieuse. Les « nodes tree » sont des codes organisés selon une structure hiérarchique en arborescence, particulièrement adapté à notre système de catégories et sous-catégories issues du modèle théorique de référence.

Afin d'illustrer la procédure utilisée pour le codage, le tableau 4 ci-dessous reprend un extrait d'une analyse catégorielle d'un verbatim « stagiaire ».

Ce tableau montre la structure hiérarchique en arborescence utilisée en 5 temps, de la même manière que celle établie dans N-vivo.

Tableau 4 – Exemple de codage en 5 temps				
Extrait du verbatim	Temps 1	Temp 2	Temps 4	Temps 5
Jean1.1 : ▪ <i>Donc là le truc c'est de savoir si il y avait bien 4 équipes</i> ▪ <i>en fait je me demande comment je vais constituer les équipes...</i>	Stagiaire	Réflexion en action	Buts Evaluation	Enseign. Ressource
Jean 1.2 : ▪ <i>Oui, donc je veux savoir s'il y avait au moins 5 joueurs par équipe...</i> ▪ <i>mais ça, je le savais déjà des le début, en fait... parce qu'ils étaient censés être 24...</i> ▪ <i>et j'en ai compté que 21 présents en réalité !</i> ▪ <i>c'est vrai que c'était une inquiétude pour moi de savoir... comment est-ce que j'allais faire les équipes ?</i> ▪ <i>alors à ce moment-là... je me suis dit : "je vais faire comme ça : je vais donner un numéro 1,2,3,4... 1,2,3,4 a chaque élève"</i>	Stagiaire	Réflexion en action	But Organisat. Evaluation Emotion Coping	Enseign. Groupe Enjeu Négative Action
Jean 1.3: ▪ <i>Je ne sais pas je me suis dit : "faut que je fasse des équipes !"</i> ▪ <i>et faire des équipes, on perd du temps</i> ▪ <i>donc je vais essayer de gagner du temps en leur donnant un numéro à chacun !!</i> ▪ <i>En fait, en le faisant, je me suis dit: "ouie!" si je fais des équipes comme ça, je leur donne un numéro maintenant... Mais ils vont faire des équipes après donc ils vont peut-être changer de groupe, ils vont peut-être aller avec leurs copains... ils vont s'arranger, quoi</i> ▪ <i>et je me suis dit que là je n'aurais peut-être pas du faire comme ça ! mais c'était trop tard, j'avais commencé et je n'allais pas dire: "non, stop, j'arrête!"</i>	Stagiaire	Réflexion en action	Evaluation Connaiss. Connaiss. Evaluation Ré-évaluation	Enjeu Formation Autre Enjeu Enjeu

3.3.4. Critères de qualité de l'analyse

Les critères de validité et de cohérence des catégories sont en majorité assurés par l'exploitation de concepts issus du modèle de Lazarus (1991), modélisés et validés empiriquement.

Afin de garantir la fiabilité de l'analyse, les critères de fidélité et de reproductibilité ont été satisfaits. Pour ce faire, plusieurs codages intra-juge ont d'abord été nécessaires, les premiers s'avérant non concluant dans sa cohérence interne (moins de 70% similarités entre l'un et l'autre codage effectué double aveugle). Ces codages successifs ont essentiellement permis de préciser progressivement les définitions de chacune des catégories.

Toutes, sans exception, ont du être affinées. Cet ajustement en plusieurs étapes a permis d'obtenir un coefficient d'analyse intra-juge satisfaisant, de 92%.

Un codage inter-juge en « double aveugle » a ensuite été effectué. Pour ce faire, une série d'énoncés codés par les deux chercheurs a été prise au hasard. Le pourcentage d'accord inter-juges – nombre d'accords divisé par la somme totale d'accords et de désaccords (Brunelle, 1988) – a alors été calculé. Ce codage inter-juge ne s'est pas avéré concluant d'emblée, nécessitant d'être répété à trois reprises. Entre chaque essai, les unités de sens qui posaient problème pour le codage dans l'une ou l'autre catégorie ont été rediscutées entre analystes. Finalement, un coefficient d'accord de 80% est obtenu, jugé suffisant pour assurer la fiabilité de l'analyse.

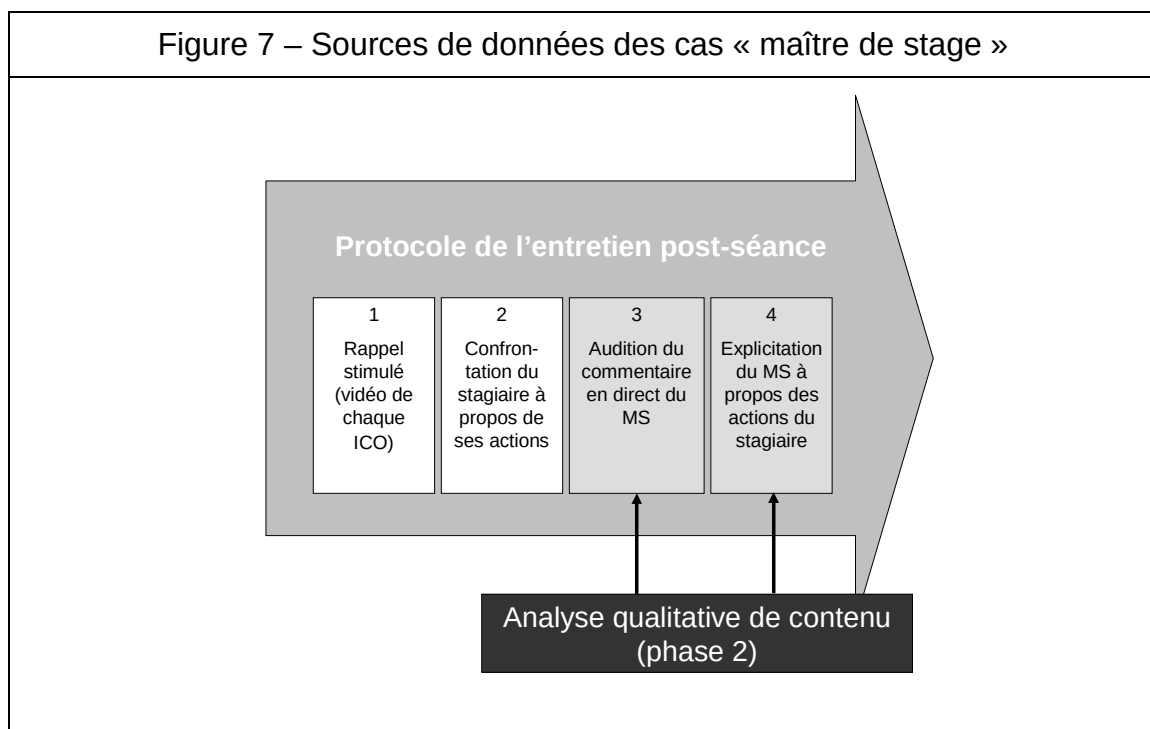
3.3.5. Choix des extraits textuels

L'analyse de contenu telle que décrite ci-dessus débouche sur un nombre important d'unités de sens attribuées aux différentes catégories. Dans un souci de clarté pour le lecteur, seuls quelques extraits textuels ont été repris pour décrire les résultats (cfr. chapitre 6.). Ces « morceaux choisis » sont les extraits considérés comme les plus illustratifs de chacune des catégories.

3.4. Procédure spécifique pour l'analyse du verbatim « maître de stage »

Les principes d'une analyse qualitative de contenu de type catégorielle, en trois phases, sont également appliqués pour traiter le verbatim « maîtres de stage ». Comme illustré à la figure 7, deux sources de données relatives aux maîtres de stage sont récoltées lors du protocole :

- 1) le discours *en direct* du MS pendant la phase interactive (les observations) ;
- 2) le discours à posteriori du MS pendant la phase post-active (l'entretien d'après séance).



Ces deux types de données sont traités de la même manière : tous deux font l'objet d'une analyse qualitative de contenu. Seules certaines catégories, induites, diffèrent sensiblement entre l'un et l'autre. Cette différence est évoquée dans le point consacré à la catégorisation.

Si le principe même de la procédure en trois étapes – tel qu'utilisé pour analyser le verbatim « stagiaire » – est identiquement respecté, les éléments spécifiques au traitement des données « maître de stage » sont décrits plus précisément ci-après.

3.4.1. Découpage du verbatim « maître de stage » en unités de sens

Après une première lecture de l'ensemble des données « maître de stage », un « nettoyage » du verbatim est tout d'abord réalisé. Le but est d'évacuer toutes les parties du discours du maître de stage qui sont hors-contexte. Il s'agit de commentaires du maître de stage qui ne sont ni en lien avec l'incident, ni même en rapport avec une quelconque considération à propos d'enseignement, d'apprentissage ou encore de formation (ex. : « *ces commentaires-là sont des commentaires d'attente, en attendant que la séance ne démarre...* » MSP1.3)

Ensuite, le verbatim est découpé en « unités de sens » en s'appuyant sur les mêmes principes que ceux évoqués dans la procédure « stagiaire ». Il s'agit donc des énoncés possédant un sens complet en eux-mêmes, peu importe le nombre de caractères. Concrètement, les thèmes abordés par les maîtres de stage sont repérés. Si celui-ci est modifié (« *il passe d'une idée à une autre* »), le paragraphe est coupé en allant à la ligne, créant ainsi une nouvelle unité de sens à partir de cette nouvelle thématique évoquée par le maître de stage.

3.4.2. Catégorisation selon le modèle de Brûlé (1983)

Le groupe de catégories principales correspond aux trois styles de supervision adaptés de Brûlé (1983) : directif, démocratique et expérientiel. Deux autres groupes de sous-catégories sont créés. L'un, appelé « comportements de supervision », est une catégorisation basée sur un modèle fermé ; l'autre, nommé « objets de formation », est basé sur un modèle semi-ouvert.

Définition de la sous-catégorie « comportement de supervision »

Un premier groupe de sous-catégories nommé « comportement de supervision » est d'abord constitué. L'option d'un modèle fermé est choisie, c'est-à-dire en s'appuyant uniquement sur des catégories pré-existantes, issues du modèle théorique de Brûlé (1983). Ce premier groupement de sous-catégories correspond à 12 comportements de supervision repris « tels quels », sur les 14 inventoriés par Brûlé (1983) dans sa typologie. Chacune de ces sous-catégories est liée à une des trois catégories principales.

Certaines modifications se sont avérées nécessaires pour adapter certaines catégories au contexte de la recherche. Quatre comportements sont visés : la démonstration, l'exploration, l'expression de soi et la consultation. Les adaptations effectuées pour chacune des catégories ainsi que la justification de ces changements sont discutées ci-après.

Adaptations de quatre catégories issues du modèle de Brûlé (1983)

Brûlé (1983) définit la démonstration comme « *une échelle qui consiste à utiliser le jeu de rôle pour illustrer des façons de procéder ou un problème que le stagiaire apporte* » (p.50). Cette définition ne convient pas à notre contexte de recherche. En effet, aucun maître de stage n'est connu *a priori* pour utiliser la pratique du jeu de rôle avec son stagiaire. Par contre, parmi les autres items suggérés par Brûlé (1983) pour illustrer la démonstration, certains semblent tout à fait adaptés à notre contexte : « *montrer au stagiaire une habileté ou une technique par des exemples concrets ; illustrer un cas précis à partir de sa propre expérience* » (Brûlé, 1983, p.50). Ces deux énoncés, plus appropriés à notre contexte de recherche, sont les principaux retenus pour définir le comportement de supervision par la démonstration utilisé par un maître de stage.

Dans la description de son modèle, Brûlé (1983) distingue les trois comportements suivants : l'exploration, l'expression de soi et la consultation. Si le caractère discriminant de chacun de ses comportements a été prouvé, leurs définitions n'en restent pas moins très proches l'une de l'autre. Tous trois issus du style « expérientiel », leur point commun est de s'intéresser au ressenti vécu par le stagiaire : la consultation en tient compte, l'exploration stimule le stagiaire à se pencher sur son vécu « intérieur », et l'expression de soi l'aide à le verbaliser. C'est pourquoi, il est apparu judicieux de « contracter » ces trois comportements en un seul. Cette option théorique a notamment pour effet méthodologique de faciliter le codage de cette forme particulière de relation d'aide, centrale dans notre recherche.

Enfin, un premier codage préliminaire, de nature exploratoire, a incité à créer une catégorie supplémentaire, induite du verbatim : le conseil. Il est apparu important en relisant les unités de sens contenues dans la catégorie « instruction », de distinguer le comportement d'instruction de celui de conseil. L'échelle d'instruction décrit le comportement d'un superviseur qui « *donne des indications précises sur divers aspects théoriques et pratiques du stage, qui répond aux questions et lui indique comment interpréter ou améliorer une habileté* » (Brûlé, 1983, p.47).

Le comportement d'instruction, tel que défini par Brûlé, mérite d'être nuancé. Il semble en effet être différent de celui de conseil. Ce dernier peut être défini comme le comportement du superviseur lorsque celui-ci « *fait des propositions ou des suggestions au stagiaire sur certaines façons de procéder, voire il apporte des solutions lui permettant de sortir d'une impasse, sans imposer pour autant son avis* ». Dans le premier cas (instruction), le superviseur se substitue au stagiaire pour résoudre le problème à sa place ; c'est pourquoi il s'agit bien d'un comportement directif ; alors que dans le second cas (conseil), le superviseur fait une proposition au stagiaire, sans imposer sa manière de faire mais au contraire en lui laissant le choix ; c'est pourquoi ce comportement de conseil appartient, selon nous, au style « démocratique ».

Le tableau 5 ci-dessous reprend les 13 sous-catégories retenues pour représenter l'ensemble des comportements de supervision des maîtres de stage. Chaque sous-catégorie y est définie. Ces définitions sont toutes inspirées des items proposés par Brûlé. Cependant, les items étant nombreux, un travail « d'épuration » est réalisé pour ne retenir que l'essence même de chacun des comportements. Ce travail, progressif et au gré de nombreuses relectures et discussions entre analystes, permet de distinguer clairement chacune des sous-catégories entre elles.

Tableau 5 – Définition des 13 catégories « comportements de supervision » (adapté de Brûlé, 1983)		
Style directif	Direction (dir)	Consiste à faire des recommandations en donnant des indications précises ou des prescriptions, en imposant son avis au stagiaire. Ex. : « Tu dois faire ceci... ! » ; « Fais cela ! »
	Instruction (inst)	Consiste à transmettre des savoir, savoir faire ou savoir être sous la forme d'explications générales, pratiques ou théoriques. Ex. : « En général, il faut faire ceci... » ; « Faire cela parce que... »
	Evaluation (eval)	Consiste à porter un jugement critique, positif ou négatif, sur l'efficacité des interventions ou des comportements du stagiaire. Ex. : « C'est dommage que... » ; « Je trouve que... »
	Sécurisation (secu)	Consiste à rassurer le stagiaire dans ses appréhensions en l'aidant à relativiser les difficultés qu'il rencontre. Ex. : « Ne t'inquiète pas... ! » ; « C'est normal... ! »
	Provocation (prov)	Consiste à exagérer voire caricaturer volontairement certains comportements pour forcer le stagiaire à réagir. Ex. : « A la place des élèves, j'aurai fait pareil ! »
Style démocratique	Clarification (clar)	Consiste à faire préciser au stagiaire ses idées en lui posant une ou plusieurs questions. Ex. : « Peux-tu préciser ce qui s'est passé à ce moment-là ? »
	Discussion (disc)	Consiste à prendre en considération l'opinion du stagiaire en lui demandant ce qu'il pense d'un sujet précis. Ex. : « Ne penses-tu pas que... »
	Confrontation (conf)	Consiste à échanger son point de vue ou ses perceptions avec ceux du stagiaire dans le but de soulever d'éventuelles contradictions. Ex. : « Je ne sais ce que tu en penses, mais moi j'ai l'impression que... » ; « tu avais dit que ferait ceci, mais tu ne l'as pas fait »
	Démonstration (demo)	Consiste à illustrer certaines situations précises à partir de sa propre expérience personnelle d'enseignant. Exp. : « Moi souvent, ce que je fais, c'est que... »
	Conseil (cons)	Consiste à donner son avis en suggérant sa propre manière de faire ou en proposant sa solution au problème. Ex. : « Tu pourrais par exemple faire ceci, peut-être faire cela... »

Style expérientiel	Exploration (expl)	Consiste à stimuler le stagiaire à exprimer ce qu'il ressent en l'invitant à se centrer sur ses propres préoccupations. Ex. : « Je ne sais pas comment toi tu l'as ressenti ? » ; « Quelles sont tes impressions ? »
	Soutien (sout)	Consiste à se soucier de ce que vit le stagiaire tout en mettant l'accent sur les points positifs de son intervention. Ex. : « Je comprends que c'est pas facile... » ; « C'est légitime de... »
	Permissivité (perm)	Consiste à laisser le stagiaire découvrir et expérimenter par lui-même sa propre façon d'intervenir. Ex. : « C'est à toi de faire comme tu le sens... »

Définition de la catégorie « objets de formation »

Le second groupe de catégories, nommé « objets de formation » concerne l'objet sur lequel porte le contenu du message délivré par le maître de stage. Concrètement, il s'agit de se poser la question suivante : « *sur quel aspect de la formation le maître de stage porte-t-il son regard lorsqu'il parle ?* ». Cette seconde catégorisation s'est imprégnée du principe du modèle semi-ouvert, c'est-à-dire inspiré d'une part de catégories pré-existantes et, d'autre part de catégories « émergentes ». Les catégories pré-existantes sont construites à partir de la grille d'observation que reçoivent les maîtres de stage de la part des responsables institutionnels de la formation initiale des stagiaires. Cette grille, intitulée « bilan de fin d'unité » (voir annexe), rassemble une vingtaine d'indicateurs aidant le maître de stage à apprécier les compétences atteintes ou non par le stagiaire. D'autres catégories, dites émergentes, sont induites à la lecture des unités de sens.

Ce principe permet, entre autres, de créer les catégories « vécu personnel » et « réflexivité », absentes de la grille d'observation, mais qui ressortent du discours des maîtres de stage. De plus, ces deux dimensions sont centrales dans le cadre de notre recherche, il apparaît ainsi nécessaire de les intégrer. Au total, dix sous-catégories relatives aux « objets de formation » sont construites, à savoir : les objectifs (obj), la préparation (prepa), les contenus (cont), les techniques de communication (tcom), l'organisation (org), l'ordre et la discipline en classe (ordr), la relation entretenue par le stagiaire avec les élèves (rel), l'éthique (eth), la réflexivité (reflex) et le vécu personnel du stagiaire (vecu). Chacune de ces catégories sont définies dans le tableau 6.

Tableau 6 – Définition des 10 catégories « objets de supervision »	
Objectifs (obj)	Concerne les buts, les intentions ou les attentes déterminés par le stagiaire avant ou pendant la séance. Ils peuvent porter soit sur l'amélioration d'un ou plusieurs aspect(s) de son propre enseignement (obj. de formation) ; soit sur une amélioration de l'apprentissage des élèves (obj. d'appr.). Ils peuvent concerner une tâche, la séance, un cycle...
Préparation (prepa)	Concerne l'ensemble des tâches organisées et prévues par le stagiaire avant la séance, à partir de processus cognitifs visant l'anticipation des actions, sous la forme de scénarios. Les tâches y sont décrites ainsi qu'une organisation préventive y est associée.
Contenus (cont)	Concerne les objets de savoirs spécifiques à chaque discipline mobilisés par le stagiaire en cours de séance. Ces savoirs sont relatifs au programme officiel, en rapport aux quatre axes de compétence à développer chez les élèves (santé, sportif, sécurité et expression).
Techniques de communication (tcom)	Concerne l'utilisation, par le stagiaire, des habiletés d'enseignement apprises en formation initiale, à savoir : la démonstration, la communication verbale, la communication non verbale, les rassemblements (début et fin de séance), les feedbacks et l'observation.
Organisation (org)	Concerne les tâches de gestion de classe, comprenant la gestion du groupe et du matériel dans l'espace-temps de la classe. Ils concernent également les tâches habituelles de gestion des transitions ainsi que de toutes les activités connexes non directement reliées à l'apprentissage (vestiaire, constitution des groupes, prise de présence).
Ordre et discipline (ordr)	Concerne l'établissement, au maintien et au contrôle des règles à respecter par les élèves, condition indispensable pour assurer des relations propices à l'apprentissage. Il s'agit tant des règles de sécurité, institutionnelles, de jeux ou encore d'apprentissage.
Relation avec les élèves (rel)	Concerne le climat relationnel (contrôlant ou soutenant l'autonomie) mis en place par le stagiaire avec sa classe. Il s'agit de l'attitude positive, neutre ou négative de l'enseignant en interaction avec ses élèves. Cette attitude est liée à la motivation du stagiaire (enthousiasme, ennui, désintérêt...)
Éthique (eth)	Concerne les valeurs morales transmises par le stagiaire, pour développer leur potentiel humain des élèves (éducation à la citoyenneté).
Réflexivité (reflex)	Concerne la capacité à analyser, à expliciter et à réfléchir sur sa pratique à partir de sa propre expérience. Cette capacité passe par une mise à distance du vécu, et par une remise en question éventuelle. Le but de cette démarche est d'en comprendre le sens, et d'ajuster sa pratique si nécessaire.
Vécu personnel (vecu)	Concerne tout ce que vit intérieurement le stagiaire, autrement dit son ressenti subjectif, comprenant ses préoccupations, ses perceptions, ses sensations, ses sentiments et ses émotions.

3.4.3. Procédure de codage du verbatim « maître de stage »

Cette étape de codage, facilitée par l'utilisation du logiciel N-Vivo, est réalisée en trois temps :

Temps 1 : Attribuer chaque unité de sens à une des trois catégories principales correspondantes, nommées « styles »

Temps 2 : A partir du codage précédent, il s'agit de coder les unités de sens dans chacune des sous-catégories. Celles-ci correspondent aux 13 sous-catégories « comportements de supervision » inspirées du modèle de Brûlé (1983).

Temps 3 : Le codage réalisé au temps 2 est repris pour réaliser un troisième codage dans un deuxième groupe de sous-catégories nommé « objets de formation ». Ce troisième temps permet de croiser les deux types de catégories à partir des mêmes unités de sens. Selon cette méthode d'analyse, le style de supervision de chacun des maîtres de stage – et leurs comportements associés – peut être apprécié en fonction des objets de formation visés.

3.4.4. Description quantitative des résultats en « volume »

Afin d'avoir une vue d'ensemble des données, un traitement quantitatif des données « en volume » est choisi. Il s'agit d'une analyse sur la base de la répartition du nombre de caractères compris par catégories. Ce type d'analyse présente l'avantage de présenter les données de manière graphique et constitue une porte d'entrée intéressante à l'analyse et à l'interprétation des données. L'hypothèse est fondée sur le fait que, au plus le volume est élevé, au plus le maître de stage accorde de l'importance à cette catégorie.

Le choix d'une analyse en « nombre de caractère » est discutable. En effet, la même analyse en « nombre d'unités de sens » aurait pu être effectuée. Elle aurait d'ailleurs sans doute été plus judicieuse, au vu de la classification préalable en unités de sens. Le risque est que les résultats obtenus soient différents en fonction du mode de traitement. Afin de s'assurer de la validité de l'analyse par « nombre de caractères », une corrélation simple (R) a été calculée entre les deux modes de traitement. Les résultats de ce calcul montrent des coefficients de corrélations élevés (entre 0.866 et 0.988) entre le

volume en termes de caractères et le volume en termes d'unités de sens, pour huit sous-catégories sur dix relatifs aux « comportements de supervision ».

Autrement dit, il en ressort que le résultat de l'analyse en « nombre d'unités de sens » plutôt qu'en « nombre de caractères » aurait été sensiblement identique, si ce n'est pour le comportement d'instruction (0.664). L'hypothèse est que les maîtres de stage ont un temps de parole relativement long lorsqu'ils utilisent le comportement d'instruction. Ceci explique la faible corrélation obtenue pour cette sous-catégorie. Un chiffre aberrant a été obtenu pour la sous-catégorie « discussion » sans qu'aucune explication plausible n'a pu être avancée. Ce chiffre invite à relativiser cette catégorie dans l'interprétation des résultats.

3.4.5. Choix d'une analyse globale

L'analyse qualitative porte sur l'ensemble du verbatim « maître de stage ». Elle n'est pas limitée au discours du maître de stage portant sur les deux incidents critiques organisationnels retenus et analysés dans le volet « stagiaire » . Le choix de cet élargissement de la focale est justifié par l'intention de mettre en évidence un profil d'accompagnement des maîtres de stage qui dépasse le cadre des incidents, nécessitant d'englober l'entièreté de la relation, dans toute sa complexité. En ce sens, l'incident critique organisationnel constitue un point de départ, une sorte de prétexte, à la discussion et à l'analyse de l'accompagnement du maître de stage.

3.4.6. Critères de qualité de l'analyse « maître de stage »

La construction des catégories répond aux critères principaux qui garantissent une analyse de contenu de qualité. Par exemple, la totalité des unités de sens est codée – après nettoyage dans la catégorie « hors contexte » – pour répondre au critère d'exhaustivité. Les critères de discrimination, de cohérence, d'homogénéité et de pertinence sont, quant à eux, assurés par l'utilisation du modèle de Brûlé (1983). Pour pouvoir réaliser les statistiques descriptives centrées sur la répartition des unités textuelles en termes de volume, le critère d'exclusivité a été respecté.

En ce qui concerne la fiabilité du codage, comme pour les données « stagiaires », plusieurs codages intra-juges ont été nécessaires. Après deux tentatives infructueuses, la troisième s'est révélée plus concluante (86% d'accord intra-juge). Entre chaque codage, une redéfinition des catégories est effectuée. Cette redéfinition est passée par la mise en évidence d'indicateurs précis permettant de s'assurer de l'objectivité de l'analyse (ex. : utilisation de l'impératif ou de l'expression « tu dois... » pour la catégorie « direction » ; l'expression « il faut... » ou « en général... » pour la catégorie « instruction » ; « tu pourrais peut-être... » pour la catégorie « conseil »).

Afin d'augmenter la fiabilité du codage, nous avons procédé à un codage inter-juge réalisé en « double aveugle ». Après de nouveaux ajustements concernant la définition des catégories, ce codage inter-juge s'est avéré concluant au bout de trois reprises, avec un coefficient de 84%.

CHAPITRE 6

RÉGULATION EMOTIONNELLE D'ENSEIGNANTS-STAGIAIRES : QUATRE ÉTUDES DE CAS

*« Il y a une peur universelle,
celle de la confiance en soi ».*

K. Hosseini (2007)

*« Un jour, un jeune homme se prit à envier la liberté du vent.
Il comprit plus tard qu'il pouvait être comme lui.
En réalité, rien ne l'en empêchait, sinon lui-même ;
Pour réaliser sa Légende Personnelle, il s'aperçut qu'il suffisait
simplement d'écouter son cœur ! »*

P. Coelho (1988)

Consacré au premier volet de résultats issus d'une analyse qualitative centrée exclusivement sur les cas « stagiaire », le chapitre 6 est structuré en deux temps :

- 1) décrire les **résultats** issus de chacune des **quatre études de cas** : Jean, Paul, Marie et Léa. Plus précisément, deux incidents critiques sont analysés pour chaque étude de cas. A l'issue de cette double analyse, est dégagée la dynamique de régulation émotionnelle de chaque cas « stagiaire », à partir de leurs invariants mais également de leurs singularités.
- 2) **interpréter** et **discuter** ces résultats à la lumière de la **littérature**.

1. Introduction

Le chapitre 6 est consacré aux résultats de quatre études de cas, obtenus après l'analyse qualitative. Il s'agit des « cas stagiaires » de : Jean, Paul, Marie et Léa.

Chaque cas est présenté sous la forme d'une monographie, c'est-à-dire comme « *une étude de cas complète et détaillée visant à épuiser un sujet précis et relativement restreint* » (Le Petit Robert, 2007). Après une brève mise en contexte (classe, séance, objectifs...), les résultats de l'analyse de deux incidents critiques organisationnels sont présentés séparément, en trois temps :

- 1) Les facteurs qui relèvent de la **phase pré-active**, en lien avec l'incident concerné, sont pointés ; ce pointage permet de mettre en évidence les **conceptions** et les **représentations a priori** du stagiaire.
- 2) Les **faits observés** lors de l'incident sont alors décrits ; il s'agit des actions concrètes menées par le stagiaire, telles qu'observées par un observateur externe.
- 3) Enfin, l'**analyse du discours** du stagiaire lors de la **phase post-active** met en évidence les variables contextuelles et individuelles qui ont contribué à l'émergence de l'incident et à sa gestion (coping). Concrètement, il s'agit, à partir de l'analyse qualitative de contenu, de comprendre la manière avec laquelle le stagiaire s'y est pris pour gérer l'incident. Parmi les nombreuses unités de sens liées aux catégories issues de l'analyse de contenu, seuls certains extraits textuels jugés les plus prégnants ont été sélectionnés pour illustrer chacune des catégories.

Cette présentation des résultats permet d'avancer des éléments de réponse à notre triple question de recherche :

*Comment les **buts** (1), le **sentiment de compétence** (2) d'un côté, et le **contexte physique, matériel et social** (3) d'un autre côté, influencent-ils le type de **stratégie de coping** mis en place par le stagiaire, via les processus médiateurs d'**appraisal primaire et secondaire** ?*

L'objectif de cette systématique en trois temps est de mettre en évidence la dynamique de régulation émotionnelle des stagiaires, en reconstruisant la logique intrinsèque de chacun. Une attention toute particulière est portée au respect du déroulement temporel de chaque incident. Au final, cette mise en évidence permet de déterminer un profil de gestion émotionnelle de chaque stagiaire, dressé sur la base d'invariants – relevés dans leur manière récurrente de gérer l'épisode émotionnel, d'un incident à l'autre –, mais aussi leurs singularités.

Ces résultats sont ensuite discutés à l'aune de la littérature qui a été synthétisée au second chapitre du travail.

PREMIÈRE ÉTUDE DE CAS

« Jean », stagiaire centré sur l'émotion

1. Mise en contexte

1.1. Le stagiaire

Il s'agit de la 20^e heure de stage dispensée par le stagiaire ; la quatrième dans cette école ; la troisième avec cette classe.

1.2. La classe

Jean est observé dans un établissement scolaire situé dans la province du Brabant Wallon, en Belgique. La classe concernée est constituée de 26 élèves, (classe mixte) de 3^e année du secondaire, inscrits dans la filière « technique de transition ».

1.3. La séance

La séance observée s'inscrit à la fin d'un cycle consacré à l'apprentissage de la gymnastique sportive. Le thème de la séance porte sur l'acquisition des habiletés motrices de gainage et d'alignement. Jean inscrit son activité dans l'axe « audace et sécurité ». D'une durée totale de 50 minutes, la séance a lieu à la première heure de la journée dans une salle omnisport de 40m de long attenant à l'école.

1.4. Les objectifs

La figure 8 illustre les intentions pédagogiques et le projet de formation, tels que formulés par Jean dans sa préparation écrite. Aucune information concernant son intention pédagogique n'est disponible. En outre, le stagiaire ne l'a pas précisé non plus lors de l'entretien pré-séance. Son objectif de formation est double : d'une part, s'appuyer sur son point fort qu'il estime être « la démonstration » et d'autre part, améliorer sa qualité d'observation « dedans/dehors ». Ce terme est souvent utilisé par les maîtres de stage pour qualifier la compétence d'un enseignant à alterner entre une observation rapprochée d'un ou plusieurs élèves en particulier, et une observation plus

distanciée, une prise de recul par rapport au groupe afin d'analyser le fonctionnement global de la classe.

Figure 8 - Intentions pédagogiques et projet de formation de Jean (extrait de la préparation)

Mes intentions pour les élèves		Mon projet de formation
En référence au programme , quelles sont les compétences développées ?		Quel(s) points fort(s) exploiter ? Démonstration
Discipline gymnastique	Axe santé et sécurité	Quel(s) point(s) faible(s) améliorer ?
Quelles habiletés faire acquérir ? Quelles connaissances insérer dans la pratique ? Gainage et alignement	Quelles qualités fondamentales développer ? Quelles attitudes, quelles valeurs promouvoir ? Audace et sécurité	Observation dedans d

2. Incident 1.1 : « l'installation du matériel »

2.1. Représentations *a priori* de Jean

La séance est organisée en 5 ateliers : l'atelier barre fixe ; l'atelier barres parallèles ; l'atelier plint ; l'atelier tapis ; l'atelier mousse. Concernant la disposition des ateliers dans le gymnase, Jean se réfère à un schéma conçu lors de sa préparation écrite, et qu'il a répliqué comme « aide-mémoire ». Afin de gagner du temps, il prévoit de faire installer le matériel par les élèves, selon une répartition précise des tâches : chaque atelier doit être installé par un groupe de 5 élèves. L'objectif est de constituer les groupes en même temps que d'attribuer à chacun un atelier. Voici un extrait des propos de Jean sur sa manière de faire , recueilli lors de l'entretien pré-séance :

« Donc les élèves vont arriver par petits groupes au fur et à mesure, tu prends 5 personnes à chaque fois et tu leur donnes une fiche, avec euh... j'ai placé ici les ateliers et ils doivent chaque fois placer l'atelier où il y a une croix, donc ici pour la barre fixe, donc j'ai noté chaque fois avec des tapis bleus en dessous pour la sécurité, donc un mousse vert et tout est noté sur cette fiche ici pour chaque atelier (...) Le but, c'est de former déjà les groupes pour après l'échauffement... Donc une fois qu'ils ont placé le matériel, tu vérifies si tout est bien mis correctement (...) » (Jean, PREMSJ 1).

Cette manière de faire permet, selon lui, de gagner du temps lors du lancement des élèves dans les ateliers après la tâche d'activation générale. Question timing, Jean prévoit un temps d'installation de maximum 10 minutes.

Pour aider Jean à perdre le moins de temps possible, la maître de stage lui demande, avant le début de la séance, de stimuler les élèves lors de leur arrivée au vestiaire :

« Pour gagner du temps, va les "houspiller" gentiment ici un peu dans le corridor ! Tu dois insister pour que les filles notamment se dépêchent de sortir du vestiaire et donnent aussi un coup de main pour placer le matériel ! Bien souvent, c'est uniquement les garçons qui s'y collent parce qu'ils sont plus vite prêts (...) » (MS PREMSJ, 2).

La maître de stage insiste fortement auprès du stagiaire sur le fait d'éviter de perdre du temps « bêtement » avec l'installation du matériel, et lui rappelle le peu de temps d'activité à sa disposition, et donc l'importance de bien s'organiser au préalable.

2.2. Faits observés (de 4'45'' à 7'05'')

Posté à l'entrée du gymnase, le stagiaire attend l'arrivée des élèves, pendant que ceux-ci enfilent leur équipement de sport au vestiaire. Jean regarde à plusieurs reprises l'horloge, et semble impatient de les voir arriver. Les premiers élèves arrivent après quelques minutes d'attente. Ce sont quatre garçons. Jean leur demande d'attendre les autres et discute avec eux en attendant. Finalement, sans plus attendre, Jean envoie ces quatre-là commencer à installer l'atelier de barre fixe. Tandis que les quatre premiers se dirigent vers le garage à matériel, six autres élèves pénètrent dans la salle. Jean commence alors à leur donner des consignes organisationnelles. Un des élèves se dirige vers le maître de stage et entre en discussion avec lui. Le stagiaire montre des signes d'étonnement, puis s'intéresse aux cinq autres et poursuit son explication au sujet de l'installation de l'atelier au plinth.

Alors que Jean n'a pas encore terminé ses explications, deux autres élèves font leur apparition, puis une troisième. Le stagiaire leur demande d'attendre afin de former un groupe de cinq. Aucun élève n'arrivant, après quelques secondes d'attente, il explique aux trois élèves l'installation d'un troisième atelier, celui des barres parallèles. Pendant son explication, plusieurs petits groupes d'élèves font leur apparition dans le gymnase. Une certaine confusion semble s'installer, Jean ne sachant plus où donner de la tête.

En effet, certains élèves, sortent « au compte-gouttes » des vestiaires, échappant à sa vigilance, et entrent dans le gymnase sans se préoccuper des recommandations organisationnelles du stagiaire. Alors qu'il n'a pas achevé de « dispatcher » les élèves dans les deux derniers ateliers, Jean se dirige précipitamment vers l'atelier plinth afin d'apporter des précisions pour le placement du matériel. Plusieurs élèves se rassemblent alors autour du stagiaire et lui demandent ce qu'ils peuvent faire. Jean se dirige vers la barre fixe, puis vers un autre atelier, tout en étant sollicité par certains élèves, tandis que d'autres s'amusent sur les engins installés. Jean finit par installer les deux derniers ateliers lui-même.

Cet incident, somme toute relativement banal, révèle bien une distance entre la représentation *a priori* de l'organisation du début de séance par le stagiaire et la situation réellement vécue. En effet, alors que Jean a prévu de faire installer chacun des ateliers par groupe de 5 élèves, ceux-ci pénètrent dans le gymnase « au compte-gouttes ». La représentation de ce début de séance est tronquée par une situation désirée : pour Jean, les élèves sont censés arriver par groupes de 5.

2.3. Analyse de la dynamique de régulation émotionnelle de Jean pour l'incident 1.1

Les buts

Tant avant que pendant l'incident, le but principal de Jean est d'arriver à faire installer rapidement le matériel par les élèves. « *Là le but c'est d'arriver à faire au plus vite pour placer le matériel !* ». En réalité, il ne s'agit pas d'un seul but, mais d'un quadruple but, à savoir : parvenir à faire installer le matériel par les élèves, le plus efficacement possible, c'est-à-dire vite et bien, en créant des groupes. Ce souhait tient principalement à deux raisons : une croyance didactique, issue de son expérience personnelle : « *Je sais que ça prend toujours du temps d'installer le matériel* » ; 2) cette conception est renforcée par la remarque du maître de stage à ce sujet avant le début de la séance : « *essaie de ne pas perdre trop de temps avec l'installation du matériel !* ». La notion de « temps » est perçue par Jean comme une pression externe. Accentuée par la consigne du MS, elle constitue une contrainte forte qui pèse de tout son poids sur les épaules du stagiaire.

L'installation du matériel est d'ailleurs perçue comme anxiogène : « à cause du stress aussi de devoir tout placer correctement ». Deuxième « sous-objectif » de Jean : faire installer le matériel rapidement par les élèves ne suffit pas... encore faut-il qu'il soit placé correctement ! Jean a donc l'intention, tant avant que pendant, de faire en sorte que le matériel soit bien installé par les élèves. Enfin, Jean, en faisant installer le matériel par un groupe précis d'élèves, poursuit également l'objectif de constituer les groupes en prévision de l'activité des élèves en ateliers : « je comptais les mettre par 5 dès le départ pour que ça soit déjà prêt pour la suite du cours au niveau des ateliers ». Cependant, cet objectif reste de l'ordre de l'intention qu'il n'arrive pas à concrétiser. A-t-il abandonné cet objectif ou s'agit-il d'une forme d'ajustement ? Volontaire ou provoqué ?

Concernant les buts, retenons donc que Jean poursuit un but principal, décliné en plusieurs sous-objectifs, à la fois d'enseignement et d'apprentissage, mais sans qu'apparaisse clairement une hiérarchisation de ses buts entre eux. Les intentions du stagiaire sont à la fois intrinsèques (*il a décidé les buts lui-même, et désire les atteindre pour son propre bien-être*) et extrinsèques (*il souhaite les atteindre pour satisfaire le maître de stage*).

Les ressources

Pour permettre l'installation rapide, Jean a prévu, sur papier, une gestion précise à la fois du matériel (plan de la disposition spatiale des ateliers dans le gymnase) et des groupes (5 élèves par atelier). Pourtant, malgré cette planification précise *a priori*, la mise en œuvre ne se passe pas comme prévue. Aussi, le maître de stage a-t-il suggéré au stagiaire d'intervenir auprès des élèves dans les vestiaires. Si cette suggestion peut être perçue par Jean comme un moyen de « gagner du temps », il ne l'exploite pas... Pourquoi ? Que s'est-il passé ?

Les indices perçus

Lors de l'arrivée des élèves, Jean prend vite conscience que ses attentes ne correspondent pas à la réalité : « Je suis surpris (...). Je ne m'attendais pas du tout à ce que ça se passe comme ça ! ».

Concrètement, il perçoit sur le moment même que les élèves sortent un à un du vestiaire, alors qu'il s'attendait à ce qu'ils arrivent 5 par 5 : *« Ils arrivent au compte-gouttes alors que dans ma tête, à chaque fois, je me dis qu'il faudrait qu'ils soient 5 ! »*. Jean est bien bloqué dans une représentation idéalisée de la situation. Deux indices perçus à ce moment comme signifiants par Jean, attirent particulièrement son attention, et l'incitent à modifier ses plans :

1) Le comportement des élèves

- Les élèves n'arrivent pas par 5 comme escomptés mais au compte-gouttes : *« Il n'y en a pas 5 de libre à chaque fois (...) ils arrivent par petits groupes donc je fais avec les moyens du bord »*.
- *« Les élèves traînaient au vestiaire »*. Comme annoncé par le MS, les élèves ne s'empressent pas d'enfiler leur équipement. Jean a bien en tête la consigne donnée par son maître de stage, mais n'intervient pas pour autant : *« je m'en rends compte mais je ne fais rien »*.

2) Une pression temporelle forte

- Jean a également conscience à ce moment du peu de temps dont il dispose : *« au niveau du temps, on était serré ! »*. Cette perception du temps compté est amplifiée par une conception didactique bien ancrée chez les enseignants d'EP – et à laquelle Jean ne déroge pas –, qui consiste à croire que l'installation du matériel par les élèves est synonyme de perte de temps potentielle.

Les émotions

La prise de conscience soudaine de la distance entre sa perception de la situation *a priori* et la réalité, développe chez Jean un sentiment d'inconfort : *« là, je me sentais pas à l'aise parce que je n'arrive pas à gérer tous les élèves en même temps ! »*. C'est le comportement inattendu des élèves qui le dérange. Ce ressenti subjectif laisse penser qu'il a tendance à juger la situation comme potentiellement menaçante en regard de son bien-être et des buts recherchés.

L'appraisal

« *Je me dis que je dois m'adapter en fait, je n'ai pas trop le choix !* ». Le stagiaire évoque deux options de coping qui lui apparaissent sur le moment :

- **Attendre au risque de perdre du temps ?**

Au moment où il prend conscience de l'incident, la première solution imaginée par Jean est d'attendre qu'un groupe de 5 se forme spontanément. Il se rend rapidement compte que cette solution n'est pas adaptée car elle lui fait perdre encore plus de temps : « *je me suis dit que j'avais pas le temps d'attendre (...) j'allais pas en attendre 2 autres, c'était une perte de temps ! (...) Parce que pour finir, si j'attendais trop longtemps, ils arrivaient tous en même temps, donc c'était pas une solution non plus !* ». Non seulement, ça lui fait perdre du temps, mais ça le met également en difficulté par rapport à la répartition sereine des élèves dans les différentes tâches d'installation. Cette stratégie d'attente ne semble pas opportune selon le stagiaire, compte tenu de la difficulté de gestion du flux d'élèves qui sortent du vestiaire.

- **Intervenir ou laisser faire ?**

Alors qu'il en a conscience et que son maître de stage le lui a expressément demandé, pourquoi le stagiaire n'intervient-il pas directement auprès des élèves se trouvant au vestiaire ? En effet, on pourrait légitimement penser qu'il s'agit de la source véritable de l'incident. Mais l'indice perçu des « *élèves traînant au vestiaire* », est minimisé voire écarté rapidement par Jean. Pour quelle raison ? Certains propos tenus par le stagiaire lors de l'entretien laissent entrevoir une réponse plausible... A plusieurs reprises, Jean fait allusion à sa perception de compétence jugée insuffisante en termes d'autorité. Jean reconnaît en effet éprouver de grandes difficultés à imposer son autorité auprès des élèves pour les ramener à l'ordre : « *j'ai du mal à intervenir en fait ! Un de mes gros problèmes, c'est l'autorité... J'ai plutôt tendance à être cool qu'autre chose... Surtout quand ils ne font pas ce que j'ai demandé ! (...) je n'arrive pas à être ferme !* ».

On peut s'interroger sur les raisons qui ont incité le stagiaire à ne pas davantage se centrer sur l'origine réelle de l'incident organisationnel : l'arrivée au compte-gouttes des élèves dans le gymnase. A plusieurs reprises lors de l'entretien, Jean a reconnu la difficulté d'arriver à imposer son autorité aux élèves : *« j'ai du mal à intervenir en fait ! Un de mes gros problèmes, c'est l'autorité... J'ai plutôt tendance à être cool qu'autre chose... Surtout quand ils ne font pas ce que j'ai demandé ! (...) j'arrive pas à être ferme ! »*. Ce sentiment de manque de compétence apparaît comme un facteur déterminant de l'absence d'intervention du stagiaire.

Le coping

Compte tenu de ces indices perçus puis évalués, quelles stratégies de coping met-il en œuvre pour gérer cet épisode émotionnel ?

Dans un premier temps, Jean est centré sur l'émotion et tente d'emblée de relativiser la situation perçue comme stressante. Il se centre rapidement sur la tâche et appréhende les différentes possibilités :

- Attendre l'arrivée de l'ensemble des élèves avant de les répartir par groupe apparaît comme une perte de temps et est donc écartée.
- Intervenir auprès des élèves au vestiaire (à la fois une intention et un moyen) lui apparaît comme une option qu'il juge trop menaçante, et l'écarte donc également.

Il opte pour une stratégie de gestion des émotions par l'évitement. Le sentiment d'inefficacité personnelle perçu par Jean l'amène à éviter une situation qui pourrait amplifier les émotions vécues négativement et mettre à mal son propre bien-être. Finalement, il opte pour un compromis. Il envoie les élèves au fur et à mesure de leur arrivée. *« Je vois qu'ils ne sont que 3 et puis je dis « alors, vous 3 ! (...) pour aller plus vite, j'essaie de m'adapter (...) et donc finalement je les ai envoyés par plus petits groupes... »*. Deux variables essentielles expliquent le mode de gestion de Jean pour cet incident :

- le temps perçu comme une pression (« minimiser la perte de temps ») ;
- le sentiment d'inefficacité personnelle en termes d'autorité jugée trop faible.

Ce compromis peut être interprété comme un ajustement imposé par le contexte (le comportement inattendu des élèves ; la pression du maître de stage) mais aussi volontairement choisi (éviter de s'exposer à une situation encore plus stressante). Jean exploite finalement la situation et la rend plus acceptable puisqu'il ne s'agit, pour lui, que d'un changement mineur dans la conduite de la séance. Ce changement a cependant des conséquences sur la suite du cours, essentiellement trois :

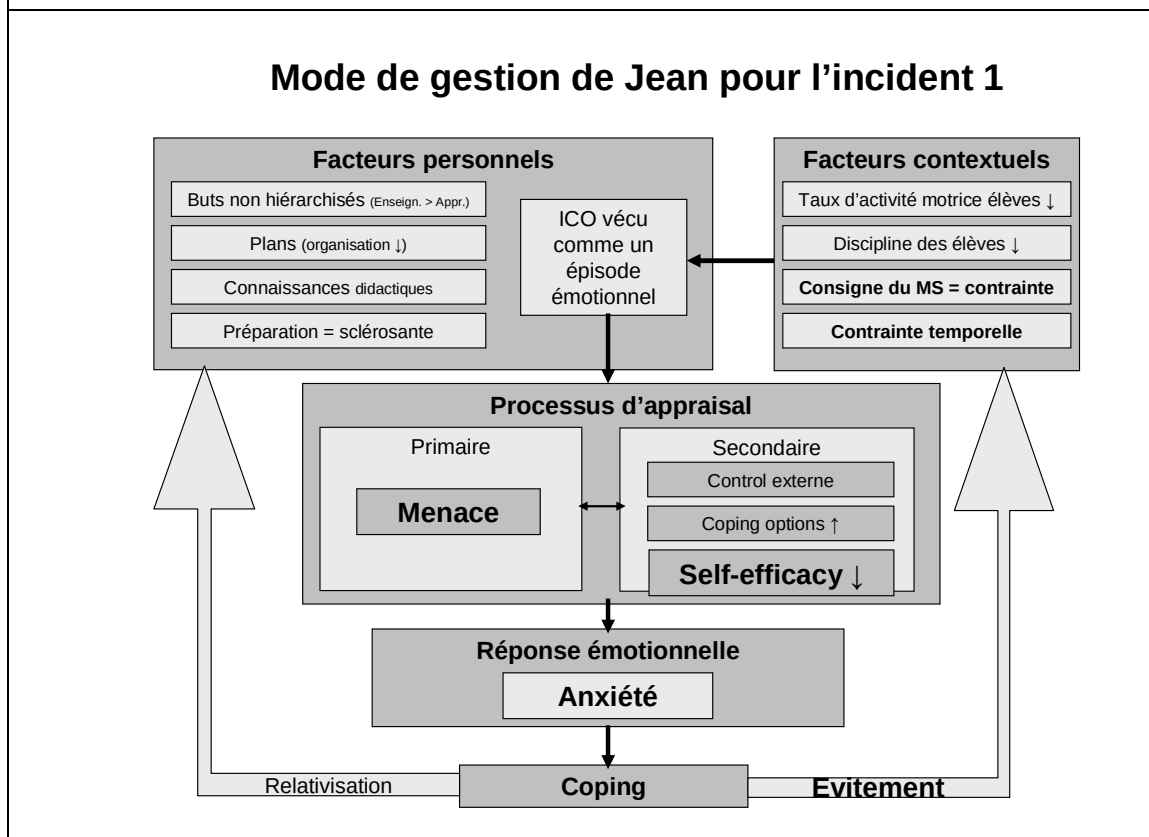
- Si le but principal, -installer le matériel-, est atteint, le sous-objectif par contre ne l'est pas, puisque les élèves ne sont pas répartis en sous-groupes. La question est de savoir s'il s'agit d'un abandon involontaire ou d'une conséquence de l'option de coping prise par Jean.
- Jean confond les élèves à qui il a demandé d'installer du matériel. Sa méconnaissance des élèves ne l'aide pas : « *Je reconnaissais pas bien les élèves, donc c'était pas facile de savoir à qui j'avais confié quoi ! (...) Là j'avais un peu de mal à gérer le nombre d'élèves à qui j'avais dit d'installer le matériel !* ».
- Préoccupé principalement par les consignes d'installation qu'il est censé exposer rapidement aux élèves, il ne parvient pas à vérifier la qualité de l'installation du matériel par les élèves. *Ça, c'est quelque chose où j'ai vraiment du mal... c'est d'arriver à me dissocier des deux trucs à faire ! (...) j'ai l'impression que je me concentre sur un truc et puis y'a un autre truc qui arrive en même temps, et puis pour faire la balance entre les deux, j'ai l'impression que je perds le fil...* ». Le stagiaire éprouve des difficultés à poursuivre plusieurs tâches et plusieurs buts en même temps, sans perdre de vue l'objectif final. Il a tendance à confondre les buts avec les moyens permettant d'atteindre ce but.

2.4. Résumé

Cet incident montre clairement la distance qui peut être perçue par un stagiaire entre ses représentations ou ses attentes initiales et la réalité. Cette distance, à l'origine même de l'incident, est vécue par le stagiaire comme inconfortable. Bien qu'anticipés, les moyens prévus par Jean pour faire face à la situation ne lui semblent pas suffisants.

Cette comparaison entre les contraintes importantes issues du contexte et les ressources potentielles qu'il juge faibles, est génératrice d'anxiété ressentie par le stagiaire. Jean perçoit pourtant un certain nombre d'indices qui l'incitent au changement : un comportement des élèves inadapté, une pression temporelle forte et des consignes du maître de stage pressantes. Après évaluation et interprétation de la situation, perçue comme menaçant son intégrité, Jean trouve une solution de compromis pour surmonter l'obstacle. Plutôt que de bouleverser complètement son organisation – ce qui le bouleverserait lui aussi –, il adopte un mode de gestion centré sur la tâche sous la forme d'évitement, et exploite les ressources offertes par la situation (arrivée aléatoire des élèves), pour s'ajuster d'une manière « opportuniste ». La décision est « émergente » et « située », car elle se construit dans la situation, en cours d'action. Cet ajustement lui permet d'atteindre son objectif principal – faire installer rapidement le matériel par les élèves –, sans intervention majeure de sa part ni bouleversement important de son organisation.

Figure 9 – Dynamique de régulation émotionnelle de Jean pour l'incident 1.1



Finalement, malgré une évaluation globalement négative de la situation perçue comme une menace, Jean modifie son organisation initiale et réussit, malgré l'incident, à atteindre son objectif principal. Il est cependant amené à abandonner un de ses sous-objectifs : attribuer un atelier à chaque sous-groupe d'élèves. Cette dynamique de régulation émotionnelle réalisée par Jean lors de l'incident 1 est illustrée à la figure 9.

3. Incident 1.2 : « l'organisation en ateliers »

3.1. Représentations *a priori* de Jean

Le second incident survient après l'activation générale, au moment du lancement des élèves dans les différents ateliers. Lors de son travail de préparation, Jean décrit chacun des 5 ateliers de manière très succincte et globale, essentiellement en listant une ou deux consignes d'exécution pour les élèves ainsi que le but visé pour chaque atelier. Sur le plan organisationnel, outre la liste du matériel nécessaire à chacune des tâches, Jean a prévu de répartir les élèves par groupes de 5, les mêmes que ceux prévus pour l'installation du matériel. Le stagiaire envisage de « faire tourner » les élèves d'atelier en atelier toutes les deux minutes. Chaque groupe d'élèves dispose donc d'un temps d'activité motrice d'une durée maximale de 2 minutes par tâche. En fonction du temps de séance disponible après un premier tour, Jean prévoit la possibilité d'en faire réaliser un deuxième. A noter également que Jean prévoit de repérer un élève « modèle » pour une démonstration de l'un ou l'autre atelier, voire de démontrer lui-même si aucun élève ne réalise correctement l'exercice. Le maître de stage conseille au stagiaire de faire démontrer l'atelier par un élève, même si ce dernier ne le réalise pas parfaitement.

Les deux ateliers concernés par l'incident sont (voir figure 10 ci-dessous) :

- 1) L'atelier « barquette » aux tapis bleus. Selon Jean, il s'agit d'une « *position de gainage en chute dorsale, mains et pieds au sol* ». L'objectif est un renforcement musculaire, ainsi que l'apprentissage d'un alignement tronc-jambes correct. Le but pour les élèves est de tenir 20 secondes en appui, et répéter l'exercice 2 à 3 fois.

Le stagiaire prévoit comme consigne simplificatrice un appui sur les coudes, plutôt que sur les mains. Lors de l'entretien pré-séance, Jean évoque l'importance de cet atelier à ses yeux, en justifiant sa présence par le fait que « *les élèves en ont bien besoin* ». Jean reconnaît tout à fait d'ailleurs que les élèves ne sont pas friands de ce genre d'exercice, mais le considère comme un prérequis pour l'apprentissage de « l'appui tendu renversé » (ATR), « *le but n'étant pas qu'ils s'amuse !* ».

- 2) L'atelier « balancement » aux barres parallèles. Le but de cette tâche pour les élèves est toujours d'apprendre le gainage et l'alignement. Pour ceux qui ne parviendraient pas à faire des balancements bras tendus sur les barres parallèles, Jean prévoit de placer un élève jouant le rôle d'aide. Ce dernier est censé se placer à côté de l'élève apprenant, debout sur une caisse de plint, afin de pouvoir soutenir le bras ou le coude du premier.

Figure 10 - Description des ateliers prévus par Jean (extrait de la préparation)

Atelier <u>Consignes</u> : gainage et alignement 1. Balancement - Simplification - Aide avec tête de plint	par groupe de 5 2 x les ateliers (fct° tps) 9 h 45 (2' x 5) x 2 barre parallèle	
2. Cochon pendu <u>Consignes</u> : - Tendre les jambes - maintenir l'alignement 3 secondes But : aider à placer le tronc pour sentir l'alignement. 3. Musculation → barquette, appui sur les coudes. <u>Consignes</u> : gainage et alignement But : musculation 4. Entraînement ATR avec correction des partenaires. Tomber à plat dans gros mousse vert. <u>Consignes</u> : Tout arrive en même temps. But : travail de l'alignement sur les mains 5. Plinthe couché dessus avance les jambes progressivement. <u>Consignes</u> : gainage et alignement But : sentir le placement du bassin.	Barre fixe 2 Tapis bleu 2 Tapis bleu + gros mousse vert repérer un élève pour un exemple Plinthe	

Par ailleurs, parmi les éléments qui lui paraissent importants à transmettre au « sosie » avant le début de la séance, Jean précise que *« il faut aussi que j'apprenne à varier mes consignes de lancement pour être plus motivant... »*. Cette intention didactique a été suggérée par le maître de stage à l'issue de la séance précédente. Lors du passage de l'échauffement au corps de séance par atelier, Jean envisage de leur *« donner une petite motivation, en disant : "attention, le test c'est la semaine prochaine !" et que donc ils comprennent qu'il faut qu'ils s'y mettent, quoi ! »*

Enfin, le maître de stage évoque la satisfaction de la semaine précédente, lorsque Jean était sorti du cadre de sa préparation en s'inspirant du « break dance ». Il encourage le stagiaire à dépasser de nouveau le cadre de sa préparation et à ne pas hésiter à « se lâcher ».

3.2. Faits observés (de 23'45" à 26'20")

La séquence relative à ce deuxième incident critique organisationnel, débute au moment où le stagiaire s'apprête à lancer les élèves dans les différents ateliers et se termine lorsque le stagiaire quitte l'atelier « barres parallèles ».

Le début de la séquence commence alors que Jean vient de finir l'explication des consignes d'exécution liées aux différents ateliers. A ce sujet, il annonce aux élèves qu'il ira, dès que ses explications sont terminées, les aider à installer la caisse de plinth manquante à l'atelier « barres parallèles », et leur montrer ce qu'il attend du rôle d'aide.

Immobiles au milieu de la salle, les élèves sont rassemblés debout en arc de cercle près de Jean. Ce dernier en termine avec le rappel des critères d'évaluation du test planifié la semaine suivante. Jean précise à ce sujet aux élèves, que la séance qu'il a prévue doit leur permettre de vérifier leurs acquis et de se préparer en vue du test. Alors que Jean précise qu'il s'agit pour eux de la dernière possibilité de s'entraîner avant le test, certains élèves se dispersent déjà, et se dirigent vers les différents ateliers, tandis que d'autres discutent entre eux.

Dans ce brouhaha, Jean leur demande de former des groupes de 5 pour chaque atelier. Les élèves hésitent alors quant au choix de l'atelier, passant de l'un à l'autre, certains s'étant déjà installés, d'autres déjà mis au travail. Le stagiaire quant à lui se dirige vers un atelier, puis change brusquement de direction, et vient se placer à reculons au centre de la salle. Jean organise les groupes en disant que « *il y a peut-être un groupe de 6* », puis se ravise et dit « *non, ils sont 4 ici donc, y'en un qui peut aller là !* » en faisant signe à un des élèves de l'atelier « mousse » d'aller à l'atelier « barquette ». Immédiatement, et sans vérifier le changement effectif, Jean se dirige vers le groupe de 4.

Pendant qu'il donne des consignes de correction et quelques variantes à l'atelier « barquette », deux élèves postées à l'atelier « barres parallèles » prennent l'initiative d'aller chercher une caisse de plinth et de l'installer elles-mêmes. Elles la disposent d'abord à côté des barres, comme annoncé par le stagiaire, puis décident de la changer de place et de la mettre en dessous des barres. Quelques minutes plus tard, après un passage furtif à l'atelier « barre fixe », Jean arrive à l'atelier « barres parallèles », constate l'initiative prise par les élèves, et leur demande pourquoi avoir placé la caisse de plinth à cet endroit, plutôt qu'à côté, comme souhaité par lui. Jean leur propose d'aller chercher une deuxième caisse de plinth qu'il leur demande d'installer à côté, pour l'élève aidant. Deux élèves partent chercher l'objet mais reviennent aussitôt sans, signalant qu'il n'y en a plus de disponible. Après une brève discussion avec une des élèves qui ne se sent pas bien, Jean quitte l'atelier en laissant la caisse de plinth à l'endroit placé par les élèves.

En résumé, trois faits marquants sont observés. Ils traduisent une distance entre l'organisation prévue et la gestion organisationnelle vécue *in situ* par Jean :

- **La répartition des élèves en sous-groupes.** Le stagiaire demande aux élèves de former des groupes de 5, sans faire aucunement référence aux groupes pré-formés au moment de l'installation du matériel.
- **La focalisation de l'attention du stagiaire sur un atelier « problème ».** Alors que Jean avait annoncé qu'il viendrait aider les élèves à l'atelier « barres parallèles », il se dirige en premier lieu vers l'atelier « barquette » qui semble poser problème.

Le stagiaire reste un moment à cet atelier à suggérer des variantes ainsi que des consignes de correction.

- **L'initiative prise par les élèves d'installer le matériel à l'insu du stagiaire.** Deux élèves de l'atelier « barres parallèles » prennent l'initiative, à l'insu du stagiaire, d'aller chercher une caisse de plinth et de l'installer au milieu des barres. Après avoir constaté puis questionné les élèves au sujet de cette initiative, Jean trouve un compromis avec les élèves en leur demandant d'en installer une deuxième. Mais finalement, la caisse de plinth reste au milieu des barres et aucune autre caisse de plinth n'est placée.

3.3. Analyse de la dynamique de régulation émotionnelle de Jean pour l'incident 1.2

L'incident relatif au travail par ateliers est analysé en deux temps. D'abord, les trois faits marquants observés lors de cet incident seront analysés séparément au niveau micro, tout en respectant leur logique d'apparition dans le temps de la séance. Ensuite, une analyse méso, réalisée au plus près du modèle théorique, aura pour but de mettre en évidence le mode de gestion du stagiaire Jean pour ce deuxième incident.

3.3.1. Analyse des trois faits marquants

Trois faits marquants sont mis en évidence : 1) la répartition des élèves en sous-groupes ; 2) l'atelier-barquette où l'activité des élèves pose problème ; 3) l'initiative des élèves aux « barres parallèles ». Chacun d'entre eux est analysé mineutieusement.

1) La répartition des élèves en sous-groupes

Lors de l'entretien post-séance, Jean ne relève pas du tout sa non prise en compte de la répartition préalable des élèves lors de l'installation du matériel. L'abandon de cet objectif ayant déjà été discuté avant, le stagiaire n'a sans doute pas perçu l'intérêt de soulever cette aspect une seconde fois. Pourtant, ce deuxième incident tient en partie son origine du premier.

Lors du lancement des élèves dans les ateliers, le stagiaire commente ce moment de flottement, perçu en externe, de la manière suivante : « *La première*

chose à ce moment-là, c'est que je vérifie que les groupes soient bien équilibrés (but Jean). Là, je me rends compte au fait qu'ils sont 4 (au lieu de 5 prévus) et donc il y en a un à qui je demande de venir à la barquette ! ». Après coup, le stagiaire se rend compte qu'il n'a pas vérifié si l'élève en question avait changé de groupe, mais s'aperçoit, grâce au visionnement de la séquence-vidéo à posteriori, que ce fût bien le cas. Ce constat le rassure, et en même temps l'inquiète. En effet, il se rend compte qu'en vérifiant la répartition équitable des groupes, il a complètement oublié de commencer par se rendre aux barres parallèles, comme il l'avait annoncé au préalable. *« Je ne sais pas par quoi commencer alors je me dirige vers l'atelier barquette au hasard, en me disant : « Ah tiens, là, il y a peut-être des choses à dire ! ».*

Le stagiaire explique à ce sujet ce qui guide son attention dans le choix d'intervenir dans un atelier plutôt qu'un autre : *« Quand je me balade d'atelier en atelier, je me dis tout le temps: «bon, qu'est-ce que je fous ? Fais quelque chose... fais quelque chose ! », et je cherche quoi faire... j'essaie d'être actif ! ».* L'intention du stagiaire est d'être actif, peu importe l'objectif visé par son action. Le fait d'être « en action » – dans « le faire » – le rassure, et a *contrario*, ne rien faire (ou plutôt, ne rien voir !), le fait culpabiliser : *« Dès que je vois quelque chose ou que je sens que j'ai quelque chose à dire, j'y vais quoi ! et dès que j'ai trouvé, je me concentre là-dessus ! C'est peut-être pour me satisfaire ou me dire : « c'est bon je suis occupé »... et si je vois rien, je me dis: «mince, je vois rien ! ».* Quand il parvient à surmonter cette difficulté d'engagement cognitif dans une action concrète, le stagiaire évoque une autre difficulté qui se pose alors pour lui : prendre du recul par rapport à l'activité des élèves. Cette compétence correspond d'ailleurs à l'un des objectifs de formation visés lors de cette séance : *« C'est ça qui se passe dans ma tête pendant tout le temps et donc cette recherche de quoi faire me fait aller vers les ateliers mais elle ne me fait pas penser à «tiens, je vais aller derrière pour avoir une vue d'ensemble sur la salle et tout ça (...) je suis tellement absorbé sur ce que je vois que j'en oublie le reste ! ».*

Cette activité, *a priori* contradictoire, d'attention partagée – à savoir, la focalisation sur un groupe d'élèves en particulier et en même temps sur l'ensemble de la classe –, mobilise fortement le stagiaire, sans qu'il y parvienne effectivement. La prise de recul permettant une vue d'ensemble du groupe-classe ne lui convient pas : « *Parce qu'en plus quand j'ai une vue générale, j'ai l'impression de pas savoir de nouveau quoi faire ! J'ai besoin de voir une personne et de me dire: «bon je me concentre sur elle!», parce que si je regarde en général, je vais voir qu'ils font tous de travers mais je ne pourrais pas tous les corriger en même temps... Donc je préfère en corriger un à la fois* ». Prendre de la distance le dérange, et donc il évite cette situation, en préférant se centrer sur la correction d'un groupe d'élèves en particulier.

Pour Jean, cette difficulté perçue d'attention partagée, constitue une préoccupation importante qui lui pose problème. Pour le surmonter, il adopte plutôt une stratégie centrée sur l'émotion, c'est-à-dire sur la modification de ses propres processus de pensées, qui tend à le rassurer.

Selon Jean, l'incident ne se situe pas tant au niveau de la répartition des élèves dans les ateliers, ni au niveau de sa difficulté d'attention partagée, mais plutôt au niveau de l'organisation d'un atelier en particulier (l'atelier « barquette ») qui, d'emblée, lui pose problème.

2) L'atelier « barquette » : l'activité des élèves pose problème

Alors qu'il se dirige par hasard vers l'atelier « barquette », Jean se rend compte immédiatement que cet atelier ne se passe pas comme prévu : « *Je vois que ça marche pas (...) Le truc de la barquette, c'était foireux !* ». La représentation qu'il en avait *a priori* ne correspond pas du tout à la réalité qu'il percevait. Il prend conscience du manque d'engagement des élèves dans cette tâche : « *Je les voyais de loin qu'ils ne faisaient rien, alors j'ai essayé d'aller à la barquette pour les booster et essayer de trouver une solution...* ». Cet indice, lié au taux d'activité motrice des élèves, l'incite à modifier son organisation. La solution qui lui vient d'emblée à l'esprit est de les faire travailler par 2, un élève qui exécute et un autre qui corrige : « *je leur demande de travailler par 2, mais comme ils sont 5, je me suis dit: « il pourrait le faire tout seul aussi », mais en même temps j'hésite...* ».

Jean n'est pas convaincu de la variante qu'il leur propose ; il se montre hésitant. Pourtant, lors de l'entretien, Jean explique qu'il avait anticipé, en préparant la séance, la probable difficulté liée à la gestion du temps pour cet atelier. *« C'est vrai que c'était un exercice (la barquette) où je m'étais déjà posé la question avant, de savoir : «comment j'allais faire ?», parce que au niveau du temps avec cet atelier là, ce n'était pas évident à gérer! J'avais prévu 2-3 minutes par atelier, mais après 30 secondes, ils en avaient marre... »*. Il avait à cette occasion simuler une organisation alternative, mais sans la concrétiser : *« J'avais fais ma préparation et puis après avoir préparé, quand c'était déjà fait, je me suis dit : « tiens, je pourrais aussi mettre deux caisses de plinth pour la barquette !»...mais je me suis dit: «ça risque d'être trop compliqué et ils risquent de ne pas pouvoir tenir» ou des choses comme ça alors je me suis dit: «bon tant pis quoi, je laisse tomber ! »*. Ainsi, lors de sa préparation, Jean anticipe déjà les conséquences en envisageant plutôt un scénario « catastrophe ».

En cours de séance, ce même type de représentation réapparaît : *« Comme là, pour la barquette, je me dis: «tiens, je vais faire tel exercice!», ou j'ajouterais bien une tête de plinth... j'ai des idées, mais je vois pas du tout comment ça va se dérouler en vrai ! Au plinth, je voyais qu'ils mettaient pas les mains au bon endroit donc ça d'office ça les faisait se cambrer... et je me disais qu'il y avait moyen de mettre des marques au sol, ou des trucs comme ça! Je voulais aussi essayer contre le mur pour qu'ils essaient de se placer mais il y a toujours enfin je ne sais pas... y'a toujours un truc qui me freine... »*.

Centré sur l'anticipation des conséquences de l'éventuel changement, Jean préfère ne pas intervenir. En termes de rapport coût/bénéfice, la situation comporte un risque. En effet, selon Jean, une éventuelle modification de l'organisation prévue risque davantage d'aggraver la situation, que de l'améliorer. *« C'est comme si j'avais prévu autre chose, et puis sur le moment ça m'est plus venu ! C'est revenu par après et je me suis dit: «tant pis!», chaque fois, je me dis : «tant pis!», et je n'ose pas ! »*. Ainsi, Jean élabore des ébauches de solutions, perçoit un certain nombre d'indices qui l'incitent à modifier son organisation. Mais ceux-ci ne semblent pas suffisants pour le pousser à l'acte, pour le mener à prendre une décision de changement effectif qu'il traduira alors en action concrète.

Il préfère abandonner que de prendre le moindre risque. Se sentant menacé, il n'ose pas risquer, de peur que la situation ne s'aggrave. *Et puis je me dis: « non, je suis bloqué là-dedans, on laisse comme ça et puis tant pis si ça marche pas ! ». J'ose pas quoi en fait, mais je ne sais pas pourquoi... »*. Au lieu de l'aider, sa préparation semble au contraire le freiner. La représentation de la préparation est plutôt perçue comme une contrainte... Il se sent « bloqué », coincé par sa préparation. Pour Jean, il se doit de respecter le plan prévu, sous peine de... ? D'échouer ? De ne pas être perçu comme un bon enseignant ?

Résumons... Au départ, c'est la perception d'une situation-problème, notamment d'un faible taux d'activité motrice des élèves pour l'atelier « barquette », qui provoque chez Jean une sensation d'inconfort voire de malaise. Son objectif est menacé. Cette perception le mène vers un processus de réflexion en action, de remise en question de ce qu'il avait prévu. Il envisage plusieurs solutions qu'il pourrait mettre en œuvre pour atteindre son but, à savoir « rendre la tâche plus motivante ». Il puise à ce niveau dans sa préparation, en essayant de se remémorer les scénarii alternatifs qu'il avait envisagés. Après appréciation du rapport coût/bénéfice, un éventuel changement de son organisation est évalué comme comportant un risque... que la situation ne s'aggrave. C'est principalement l'anticipation des conséquences, perçues comme potentiellement aggravantes, ainsi qu'une représentation sclérosante de sa préparation, qui l'empêchent d'agir dans le sens d'un ajustement organisationnel.

Finalement, bien qu'il n'agisse pas sur la situation en tant que telle, Jean s'adapte : il tente de se rassurer en relativisant la situation : *« Comme avec la barquette, je me dis qu'ils sont bien, même s'ils s'ennuient un peu, tant pis, ça marche, ça fonctionne, quoi! Plutôt que de prendre le risque de tout arrêter »*. Cette stratégie de relativisation est cohérente avec l'objectif que le stagiaire s'était fixé : *« Ce n'était pas l'objectif au départ que ça soit ludique... le but c'était de travailler le gainage et des exercices utiles pour apprendre l'ATR, donc en préparant je ne me suis pas dit: « il faut que les élèves s'amusent! » (...) La séance, c'était surtout pour corriger les élèves et les préparer au test ! »*.

Ces propos tenus par le stagiaire contribuent également à comprendre pourquoi Jean n'a pas cherché à tout prix à ajuster son action d'organisation.

Cette stratégie d'adaptation du stagiaire, centrée sur la modification de ses pensées, semble lui convenir sur le moment. Cependant, il remet en question cette manière de faire à posteriori lors de l'entretien : *« C'est toutes les conséquences qui sont derrière, où je me dis: « si je dois me prendre la tête là-dessus, on laisse tourner et ça va aller ! »... et je me dis ça peut-être trop souvent, je ne sais pas ? »*.

3) L'initiative des élèves aux « barres parallèles »

Après la gestion de cette situation-problème à la « barquette » et un détour à la « barre fixe », Jean s'aperçoit de l'initiative des élèves aux « barres parallèles ». Le stagiaire revient d'abord, lors de l'entretien, sur ce qui l'a incité à différer la mise en place du plinth, plutôt que de le faire au moment du tour d'explication des ateliers : *« Là, comme le plinth n'était pas mis sous les barres parallèles, je me suis dit : « si je demande maintenant à 2 élèves d'aller chercher la tête de plinth, pendant ce temps là, qu'est-ce que je fais avec les autres élèves en attendant ? Je ne vais pas les laisser là et qu'ils attendent et puis qu'ils l'amènent, et puis encore faire une démonstration...ça aurait pris trop de temps ! c'est pour ça que j'ai dit aux élèves que je viendrai le faire après, mais après, ça m'est complètement sorti de la tête ! »*.

De nouveau, confronté à une possibilité d'ajustement organisationnel du matériel, Jean anticipe les conséquences potentielles – notamment en termes de perte de temps –, et décide de postposer son action. Il évite ainsi de s'exposer à une situation jugée comme potentiellement menaçante. Il privilégie l'objectif « éviter toute perte de temps », au profit d'un autre, celui de « démontrer le rôle d'aidant aux élèves à l'atelier « barres parallèles ».

Concernant le fait d'avoir laissé faire les élèves – ou en tous cas de ne pas avoir insisté sur la place du plinth telle qu'il l'avait prévue –, Jean tient les propos suivants : *« Je me suis dit qu'elles pouvaient se débrouiller et... encore une fois, je crois que j'ai un peu abandonné en me disant que si elles y arrivent comme ça ou si ça les aide d'avoir une tête de plinth en dessous des barres...*

Enfin, je ne sais pas si c'est vraiment abandonner ou dire : « c'est bon comme ça aussi » ? ». A nouveau, plutôt que de persévérer ou de tenir bon pour atteindre l'objectif qu'il s'est fixé, il abandonne sa première intention. Il tente de se rassurer comme il peut, en relativisant la situation. « Mais je n'interviens pas, peut-être par paresse, ou je ne sais pas... je me suis dit : «bon ben tant pis, ils se débrouilleront !», plutôt que d'essayer de trouver une solution et que ça soit bien, que ça puisse aller dans le sens des autres ateliers, en fait ! ». Le fait de persévérer peut apparaître comme coûteux en énergie pour le stagiaire sur le moment ; du moins, plus que d'abandonner l'objectif. Cette explication est du moins une interprétation possible du vocable « paresse » utilisée par le stagiaire. Par ailleurs, sa faible efficacité personnelle perçue, notamment en termes d'autorité et plus généralement en termes de gestion de la discipline en classe, constitue un frein important, ne lui permettant pas d'atteindre son objectif, de peur de contrarier les élèves.

3.3.2. Analyse globale de l'incident 1.2

Les buts

Jean poursuit plusieurs buts. Au niveau de la séance, le but des ateliers est de corriger les élèves pour les préparer au test. Il explique après coup que son intention, au moment de préparer la séance n'était pas de la rendre ludique, mais de construire des ateliers utiles pour apprendre aux élèves l'ATR en vue du test à présenter la semaine suivante. Le but principal souhaité, fixé pour les élèves, est donc bien l'apprentissage du gainage et de l'alignement en préparation au test sur l'ATR. Implicitement, un des buts également souhaités par le stagiaire est que les élèves soient actifs, engagés dans la tâche, présentant un taux d'activité motrice élevé. Le but d'enseignement visé *a priori* est d'améliorer sa capacité d'observation et de gestion du « dedans/dehors », tout en exploitant un de ses points forts qui est la qualité de ses « démonstrations-professeur ». Il souhaite aussi mettre en place davantage de « démonstration-élèves ». Au niveau des tâches, les buts fixés pour les élèves sont cohérents avec le but de la séance, sans être plus précis.

En cours de séance, les buts fixés *a priori* par le stagiaire – tant d'enseignement que d'apprentissage –, apparaissent plutôt en trame de fond. Bien que faisant partie de ses préoccupations et y accordant une certaine importance, Jean est guidé par des intentions de toute autre nature, qui apparaissent comme plus importantes à ses yeux : ne pas altérer la relation avec les élèves (« *garder un bon contact* ») ; maintenir un semblant de contrôle de la situation (« *peur des conséquences et de tout ce qui a derrière* »). Au sein de chaque tâche, le stagiaire poursuit également des buts beaucoup plus concrets, de type organisationnels (vérifier que le matériel est bien installé par les élèves ; vérifier la bonne répartition des élèves dans les ateliers) qui ne sont pas vraiment prévus au départ. Ceux-ci concourent souvent aux buts plus globaux fixés au préalable, mais pas toujours. Certains sont ainsi modifiés, d'autres abandonnés.

Les ressources

Les moyens organisationnels prévus *a priori* pour l'atelier « barquette » sont jugés par Jean comme insuffisants lors de leur mise en œuvre. Insuffisants ou inadaptés ? Le stagiaire se rend compte que la représentation qu'il s'était faite de l'organisation de la tâche « barquette » n'est pas adaptée à la situation vécue *hic et nunc*. Plus précisément, la gestion du temps et du matériel pour cette tâche lui pose problème.

Les indices perçus

Le principal indice perçu par le stagiaire est l'inactivité des élèves à l'atelier « barquette », ainsi que le comportement indiscipliné de certains. Ce taux d'activité motrice évalué comme faible comparativement à ses attentes, l'incite à modifier l'organisation qu'il a prévue. S'appuyant sur sa préparation, plusieurs options de coping lui viennent à l'esprit, mais il n'en concrétise aucune. Jean explique éprouver des difficultés à les projeter dans la complexe réalité.

Les émotions

De manière générale, Jean ressent un certain malaise « *je me sentais pas trop bien dans les ateliers...* ». Il éprouve des difficultés à trouver sa place au milieu des élèves en activité : « *c'est comme si j'étais perdu, et je me dis qu'ils*

sont tous occupés, que je ne vais quand même pas les déranger !». Il n'ose pas intervenir auprès des élèves, de peur d'altérer le climat relationnel instauré avec eux. En même temps, ne pas intervenir l'amène dans un état de stress : « *C'est vrai que j'ai l'impression d'être tracassé si je ne fais rien... ça m'angoisse !* ». Le temps, vécu comme une contrainte forte, se révèle également être un agent stressant important pour Jean : « *C'est souvent aussi le temps qui me stresse* ». L'interprétation de la situation vécue comme stressante, parce que potentiellement menaçante, l'immobilise : « *je sais pas pourquoi, il y a comme un blocage* ». Jean a conscience qu'il est censé intervenir, mais n'ose pas.

L'appraisal

Les indices perçus (taux d'activité motrice des élèves jugé faible) incite Jean à modifier l'organisation prévue pour la tâche « barquette », mais il n'ose pas. Cette situation-problème perçue par le stagiaire est évaluée comme menaçante au regard des objectifs visés et de manière plus générale vis-à-vis de son bien-être. La preuve en est le témoignage de Jean au sujet des émotions ressenties en terme de malaise, de stress voire d'angoisse perçus.

D'où vient ce blocage ? Quels sont les freins perçus par le stagiaire, qui l'empêchent de s'ajuster ? Trois éléments explicatifs, évoqués par Jean, peuvent être mis en évidence :

- Un sentiment d'efficacité personnelle perçu comme faible

Jean anticipe les conséquences d'un éventuel changement organisationnel comme une menace. Il craint principalement de perdre le contrôle de la situation (« *peur de se planter* » ; « *peur que les élèves ne comprennent pas* ») s'il modifie l'organisation prévue. Le stagiaire a plutôt tendance à envisager un scénario « catastrophe ». Il redoute également d'altérer le climat relationnel et pédagogique qu'il a avec les élèves. Pour Jean, « intervenir » devient synonyme de « s'imposer », avec la crainte de passer pour un professeur autoritaire aux yeux des élèves. Pourtant, le stagiaire souligne son manque d'autorité et de fermeté : « *Je n'arrive pas à être directif... c'est comme si c'était contre ma nature ! (...) J'ai du mal d'arrêter tout le monde pour intervenir... j'ai du mal à dire stop, on arrête tout ! Parce qu'après, il faudra que je relance les ateliers, puis que je tourne et tout... !* ».

Le sentiment d'efficacité personnelle faible en termes d'autorité et de gestion de classe, reconnu par Jean, apparaît comme un frein important dans sa capacité à intervenir pour modifier l'organisation prévue et du coup, arriver ses fins.

- Un lieu de contrôle plutôt externe

Jean a tendance à croire que la situation va s'arranger spontanément, par un événement extérieur, et qu'une action de sa part n'est pas indispensable. Il attribue cela à de la « passivité » : *« Je suis peut-être un peu passif... je subis, et si je viens tout bousculer, je me dis que ça va pas aller... j'ose pas, peut-être que je devrais plus oser ! Oser arrêter tout et peut-être moins me mettre en retrait, dans une sorte de sécurité ! »*. Le stagiaire estime que « laisser faire » les élèves – plutôt que d'intervenir –, est plus sécurisant voire plus rassurant. Intervenir comporte le risque de nuire à son confort, à son bien-être.

- Un sentiment d'autonomie faible

Jean se sent très dépendant du maître du stage : *« Je ne sais pas pourquoi j'ai pensé à ça mais je me suis imaginé en tant que prof sans maître de stage et là je me suis dit au fond de moi que je me sentirais un peu plus libre dans le sens où... si jamais je me place pas bien au niveau de l'observation, il n'y aura pas de problèmes ! »*. La présence du maître de stage est vécue comme pesante, jugeante, voire contraignante et altère le fonctionnement spontané du stagiaire.

- Une représentation sclérosante de la préparation

Le stagiaire relate sa volonté omniprésente de faire en sorte que ses plans se réalisent, de « se raccrocher » à sa préparation le plus possible : *« C'est peut-être parce que je veux trop me raccrocher à ma prépa et de vouloir la suivre à tout prix... »*. Il considère comme plus sécurisant de coller à son canevas. A partir du moment où le scénario prévu de sa séance se réalise effectivement, il est satisfait : *« Je me contente de ma prépa »*. Cependant, il se rend compte des limites de celle-ci : *« J'ai l'impression que ma prépa ne suffit pas ! »*.

- **Préoccupations *a priori* versus *in situ***

Par ailleurs, l'apprentissage des élèves n'est pas sa préoccupation première. Il semble satisfait à partir du moment où les élèves sont engagés *a minima* dans la tâche, dans le sens où il vérifie principalement que les élèves font ce qu'il leur a demandé, peu importe la qualité de leurs réalisations. Jean souligne que sa principale préoccupation pendant la séance est centrée sur ses actions, autrement dit sur ce qu'il a à faire, plutôt que sur ce que les élèves font ! Et il a tendance à se le reprocher... : « *Je pense peut-être trop à ce que moi je dois faire plutôt qu'aux élèves ! (...) Parce que il y a plein de truc à penser en même temps et alors je m'en sors pas !* ». Au lieu d'être centré sur la situation (sur ce qu'il a à faire), Jean a tendance à être centré sur ses propres cognitions et émotions : « *Parce que dans ma tête, j'essaie toujours de vouloir bien faire et à faire au mieux, mais à trop penser à vouloir bien faire, pour finir je m'y perds...il y a trop de choses ! (...) enfin peut-être que je me pose trop de questions !* ». Cette évocation laisse à penser qu'il fonctionne au plan métacognitif, en se posant des questions sur son propre fonctionnement. Mais peut-être ce mode de réflexion ne l'aide pas en cours de séance, car il ne débouche pas sur des solutions opérationnelles.

- **Une pression temporelle forte**

« *C'est souvent aussi le temps qui me stresse...je me demande le temps que ça va prendre si je fais ça... ce n'est pas facile à évaluer alors je préfère ne pas le faire ! (...) Je me dis à chaque fois que c'est le temps qui m'emprisonne !* ». Le temps qui passe est un temps vécu comme une contrainte forte, qui pèse sur lui... Jean considère l'ajustement organisationnel comme une trop grande perte de temps potentielle, qui n'en vaut pas la peine : « *parce que j'y ai pensé et puis je me suis dit : "non, ça va prendre trop de temps, de devoir tout bousculer la séance !* ».

Le coping

Jean n'agit pas sur la situation. Il ne s'agit pas d'une décision consciente, ni délibérée, de maintien, mais plutôt d'un aveu d'échec d'ajustement. Les facteurs énumérés ci-dessus pèsent de tout leur poids dans la balance coût/bénéfice. La décision d'ajustement se révèle trop coûteuse pour le stagiaire, par rapport aux bénéfices qu'il pourrait en tirer, même s'il en entrevoit

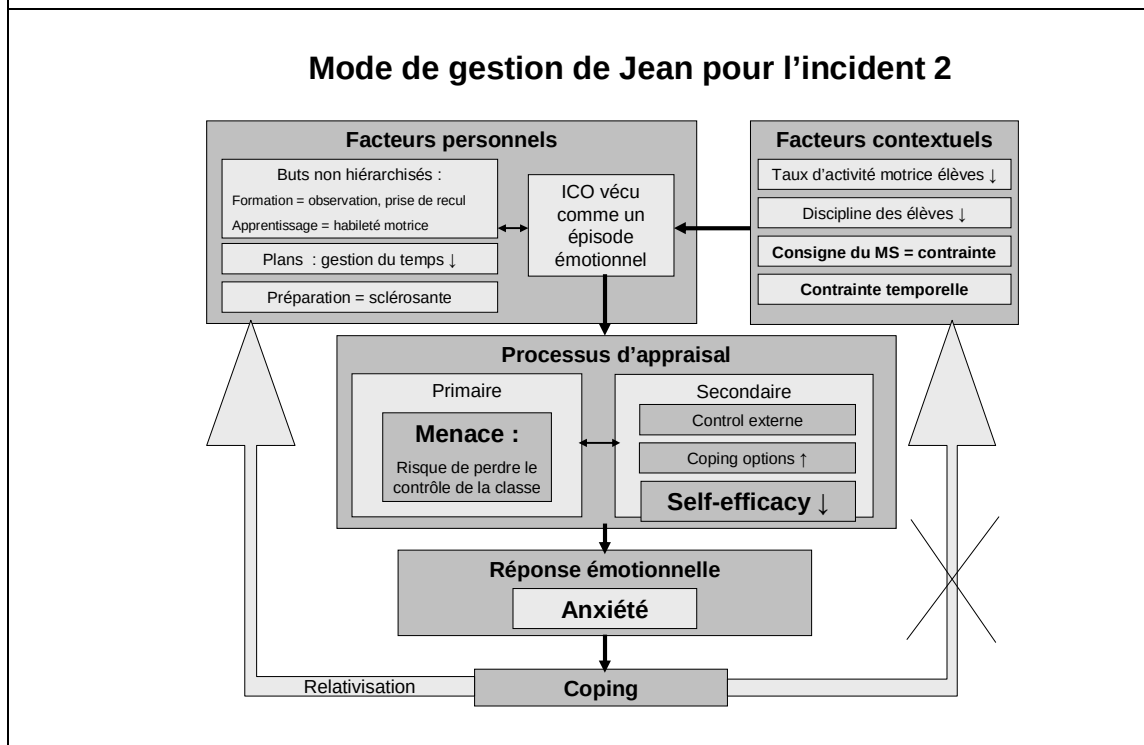
l'intérêt. Toute modification de l'organisation prévue, compte tenu de ses ressources, porterait préjudice à son bien-être. C'est pourquoi il préfère jouer la carte de la sécurité. Cependant, il n'est pas satisfait de lui-même à posteriori, car il perçoit une opportunité de changement, comme un enjeu dans la situation, qu'il ne parvient pas à saisir : « *Le pire c'est que je vois que ça marche pas, mais je ne fais rien !* ». Les émotions fortes qu'il vit et ressent ne sont d'ailleurs que faiblement apaisées. L'anxiété et l'angoisse font place à la frustration. Il relativise quand même cet échec d'intervention par le fait que les élèves auront d'autres possibilités d'apprentissage. Il gère finalement la situation-problème génératrice d'anxiété en adoptant une stratégie centrée sur l'émotion, en relativisant la situation et en se recentrant sur un des buts prioritaires à ses yeux : éviter que la situation ne s'aggrave et donc garder le contrôle de la classe.

3.4. Résumé

Ce deuxième incident montre à nouveau clairement la distance perçue par le stagiaire entre ses représentations et ses attentes vis-à-vis de la situation et la perception effective de celle-ci. Cette distance, à l'origine même de l'incident, est vécue par le stagiaire comme source d'anxiété. L'indice « faible taux d'activité motrice perçu » sonne l'alerte, de manière identique au premier incident. Cet indice l'incite à modifier son organisation. Cependant, plusieurs freins, issus de ses propres représentations, l'empêchent d'agir sur la situation :

- un sentiment de compétence perçu comme faible ;
- un lieu de contrôle plutôt externe ;
- un sentiment d'autonomie faible ;
- une représentation sclérosante de la préparation ;
- une pression temporelle forte.

Figure 11 – Dynamique de régulation émotionnelle de Jean pour l'incident 1.2



Compte tenu de ces ressources, la non-prise de décision d'ajustement apparaît comme la réponse la plus appropriée et la plus adaptée pour le stagiaire. De plus, elle apparaît comme relativement logique en regard de l'objectif qu'il s'était fixé pour cette séance. En effet, Jean a construit les ateliers en vue d'un apprentissage purement « technique » (gainage et alignement), et pas du tout ludique. On peut donc comprendre que Jean ne fasse pas d'effort de réorganisation pour la rendre plus attrayante aux yeux des élèves, si pour lui, ce n'est pas l'objectif. Par contre, il est surprenant que la remarque faite par MS avant la séance – « dépasser le cadre de la préparation et se lâcher » –, n'entre pas en ligne de compte dans la réflexion en action du stagiaire, et n'agit pas comme un vecteur ou incitateur plus important de passage à l'acte d'ajustement. La dynamique de gestion des émotions de Jean pour l'incident 2 est illustrée à la figure 11 ci-dessus.

4. Dynamique globale de régulation émotionnelle de Jean : un stagiaire plutôt centré sur l'émotion

Globalement, une attitude récurrente dans le mode de gestion de Jean face aux deux incidents critiques organisationnels peut être constatée.

L'analyse du discours de Jean met en évidence le rôle des représentations anticipées confrontées ensuite à la réalité, ainsi que l'importance de l'interprétation de la situation par le stagiaire pour y faire face. Les deux incidents sont vécus comme des épisodes émotionnels relativement intenses. Jean évoque à plusieurs reprises les émotions qu'il a ressenties en cours de séance. Ces évocations permettent de penser que la situation est perçue, dans les deux cas, comme potentiellement menaçante aux yeux du stagiaire, au regard de son confort, de son bien-être et des objectifs qu'il poursuit. Dans les deux cas, il perçoit des indices qui l'incitent à modifier son organisation prévue, mais il n'ose pas intervenir. Dans le premier cas, il parvient à contourner le problème par une stratégie d'évitement. Dans le second, il adopte une stratégie davantage centrée sur l'émotion, au sens de Lazarus, c'est-à-dire qu'il se centre sur ses processus de pensées en tentant de relativiser. Le coût d'un ajustement lui apparaît comme trop élevé en regard du bénéfice qu'il pourra en tirer en termes de bien-être. Par ailleurs, le processus de coping se révèle être insuffisant pour gérer les émotions. Les émotions ressenties négativement, comme un stress, viennent dès lors amplifier le phénomène anxieux déjà présent, ne permettant pas une stabilité émotionnelle et des conditions suffisantes pour prendre une décision de changement.

Concernant la phase pré-active, un manque de précisions au niveau organisationnel est à déplorer, notamment l'absence d'informations relatives aux transitions. Ainsi, la gestion organisationnelle de la tâche ne semble pas constituer une préoccupation importante *a priori* du stagiaire. Il consacre surtout son attention sur la description des tâches. Jean prévoit de rencontrer certaines difficultés, mais n'anticipe pas concrètement les alternatives possibles. Par ailleurs, les buts sont formulés de manière globale, plutôt que de manière opérationnelle.

Finalement, l'analyse met en évidence plusieurs éléments qui empêchent le stagiaire Jean de se confronter à la situation en agissant sur elle avec succès, et le pousse à se centrer plutôt sur ses cognitions pour y faire face : un faible sentiment de compétence perçu en gestion de classe ; un lieu de contrôle plutôt externe ; un sentiment d'autonomie faible ; une représentation sclérosante de la préparation et une pression temporelle forte. Ces résultats sont discutés à la lumière de la littérature à la fin de ce chapitre.

DEUXIÈME ÉTUDE DE CAS

« Paul », stagiaire centré sur l'action

1. Mise en contexte

1.1. Le stagiaire

Il s'agit de la 18^e heure de stage dispensée par le stagiaire ; la première dans cette école et avec cette classe, après une heure d'observation du maître de stage.

1.2. La classe

Issue d'un établissement scolaire situé dans la province du Brabant Wallon (Belgique), la classe est composée de 24 garçons en 3^e année du secondaire, orientation « enseignement général ».

1.3. La séance

La séance a lieu dans un gymnase situé au sein même de l'école. Le cours dispensé par le stagiaire intervient en tout début d'un cycle consacré à l'apprentissage du basket-ball. La séance, d'une durée totale de 50 minutes, débute à la première heure de la journée.

1.4. Les objectifs

L'intention pédagogique de l'enseignant est d'initier les élèves à la pratique du basket (voir figure 12 ci-dessous). Le stagiaire ne formule pas ses objectifs en terme de compétences à développer, mais précise les habiletés qu'il compte faire acquérir aux élèves : la technique et les règles de base du basket. Il aimerait que les élèves puissent « *arriver à un jeu correct en respectant les règles fondamentales du basket, et apprendre à défendre* ». En référence à son projet de formation, Paul compte s'appuyer sur deux de ses points forts qu'il reconnaît, à savoir sa facilité de relation avec les élèves et la qualité de son organisation.

Il souhaite, lors de cette séance, améliorer sa gestion du temps, qualité souvent reprochée par ses maîtres de stage lors de ses prestations précédentes. Il envisage également d'« insérer » dans la séance les connaissances apprises dans le cadre de sa formation.

Figure 12 -: Intentions pédagogiques et projet de formation de Paul (extrait de la préparation)

Mes intentions pour les élèves		Mon projet de formation
En référence au programme, quelles sont les compétences développées ?		Quel(s) point(s) fort(s) explo
Initiation au basket		Contact avec les élèves, l'organisation
Discipline	Axe	Quel(s) point(s) faible(s) am
Quelles habiletés faire acquérir ? Quelles connaissances insérer dans la pratique ? Les règles de base et les techniques de base du basket Insérer ce qu'on m'a enseigné dans le cadre des cours	Quelles qualités fondamentales développer ? Quelles attitudes, quelles valeurs promouvoir Arriver à un jeu correct en respectant les règles fondamentales du basket et apprendre à défendre	la gestion du temps

2. Incident 2.1 : « la prise de présence »

2.1. Représentations *a priori* de Paul

Le corps de la séance consiste à mettre les élèves en situation de match. Paul a en effet reçu la consigne du maître de stage de faire jouer au maximum les élèves et d'observer leurs comportements à la fois individuels (techniques) et collectifs (tactique). L'objectif avoué de ce dispositif est de déterminer ensuite des axes de travail plus précis qui ressortent des observations : « *ici le but, le premier jour, c'est de voir justement le niveau pour choisir clairement tes objectifs de travail...* ». Concrètement, l'idée du stagiaire – soutenu par son maître de stage –, est de partir d'une situation complexe sous la forme de matchs de 5 contre 5 pour « distiller », au fur et à mesure des rencontres, les règles de base (double dribble, marcher, retour en zone...) et la technique spécifique (passes, lay-up, lancers francs...) du basket ball. Pour ce faire, le stagiaire a prévu de former quatre équipes de 6 élèves et de réaliser un mini-tournoi. Il organise donc quatre matchs d'une durée de 8 minutes chacun, avec la possibilité, pour chaque équipe, d'effectuer un changement (un élève jouant le rôle de remplaçant).

En guise d'échauffement, Paul a prévu deux tâches : la première a pour but d'activer les élèves de manière ludique, en travaillant le dribble ; la seconde est organisée sous la forme de course relais.

Concernant le début de séance, Paul a prévu de commencer par prendre les présences : *« donc la première chose à faire, c'est de prendre les présences, histoire de connaître un peu les noms de tout le monde et de voir si tout le monde est bien là ! »*. De nouveau, il s'agit d'une demande émanant du maître de stage : *« MSP m'a conseillé d'abord, quand les élèves arrivent, de les faire s'asseoir, pour avoir plus d'attention ! »*. Le maître de stage justifie cette consigne lors de l'entretien pré-séance : *« comme c'est un nouveau groupe, peut-être perdre un peu de temps pour les rassembler, les faire s'asseoir et prendre les présences. C'est une façon de prendre possession de son groupe ! »*. Il explique d'ailleurs au stagiaire précisément comment il souhaite qu'il s'y prenne et pourquoi : *« dès le départ, il faut bien placer les bancs, pour que les élèves assis soient face au centre du terrain ! Assis, c'est toujours mieux ! Y'a des bancs, c'est mieux que d'être par terre, parce que sinon, ils sont des girouettes ! »*.

2.2. Faits observés (de 5'' à 1'40'')

Le premier incident observé correspond donc au moment de la prise en main des élèves par le stagiaire. Les élèves arrivent du vestiaire et vont s'asseoir spontanément sur les bancs, situés contre le mur qui longe le terrain. Paul les encourage à prendre place rapidement tout en gardant le silence. Une fois les élèves assis, le stagiaire se présente et explique la raison du dispositif technique, en leur précisant que c'est pour lui et non pour eux. Il annonce ensuite aux élèves qu'il compte prendre les présences *« puisque je ne vous connais pas »*. Carnet en main, debout face aux élèves, Paul commence par compter le nombre d'élèves. Il en dénombre 21, soit un de moins que prévu. Il cite ensuite les noms et prénoms de chaque élève afin de vérifier leur présence. Alors qu'il inscrit dans le carnet du prof la présence effective de chacun, le stagiaire leur attribue en même temps un numéro (de 1 à 4), qu'il leur demande de retenir pour faire les équipes plus tard dans la séance.

Cette constitution des groupes anticipée est surprenante. En effet, cette action était censée avoir lieu plus tard dans la séance, entre la fin de l'échauffement et le début des matchs. Interpellés par cet incident critique organisationnel, nous avons cherché à savoir ce qui a poussé Paul à anticiper la constitution des équipes dès la prise en main des élèves.

2.3. Analyse de la dynamique de régulation émotionnelle de Paul pour l'incident 2.1

Les buts

Paul perçoit la prise de présence comme une perte de temps. Cette tâche, souhaitée par le maître de stage, est vécue comme une contrainte par le stagiaire. Le double intérêt, selon MS, est de recentrer l'attention des élèves et de faire connaissance avec le groupe. Si Paul accepte cette contrainte, il est cependant contrarié dans ses projets. En effet, il considère la prise de présence comme étant contradictoire au regard d'un de ses objectifs de formation : apprendre à gérer le temps. Cet objectif, qu'il s'est lui-même fixé, est issu de son expérience de stage : *« on me l'a déjà souvent reproché dans d'autres stages, de prendre trop de temps dans les explications ou dans les mises en place des exercices ! »*. L'intention de ne pas perdre de temps apparaît pour le stagiaire comme un objectif saillant, qu'il poursuit réellement pendant la séance : *« là, mon objectif est vraiment de ne pas perdre de temps... »*.

L'appraisal

La prise de présences est considérée comme une perte de temps au regard du temps d'activité motrice des élèves. Le temps passé à la tâche constitue un indice de réajustement important pour le stagiaire. Au moment de prendre les présences, Paul est d'emblée préoccupé par le nombre d'élèves effectivement présents. De ce nombre dépend en effet la répartition des élèves dans les quatre équipes qu'il a prévu de former : *« Donc là le truc c'est de savoir si il y avait bien 5 joueurs par équipes, et si il y avait bien 4 équipes »*. Axée sur un tournoi en 4 matchs, la réussite de sa séance dépend de cette organisation. Tout comme la prise de présences, Paul perçoit la constitution des équipes comme une perte de temps potentielle qu'il souhaite minimiser le plus possible. Mobilisé par la ferme intention de ne pas perdre de temps, Paul évalue la prise de présences comme une situation menaçante.

Les émotions

Cette évaluation engendre une certaine anxiété. Paul appréhende également une autre situation : celle de la constitution des groupes : *« c'était une inquiétude pour moi de savoir comment est-ce que j'allais faire les équipes ? »*. Agité par l'incertitude relative, cette situation est également interprétée comme une menace au regard de ses objectifs.

Le coping

L'émotion d'anxiété liée à la prise de présences, elle-même conjuguée à son intention forte de ne pas perdre de temps, incite le stagiaire à modifier l'organisation prévue. Paul adopte une stratégie de coping par la confrontation : il agit directement sur la situation-problème. Le stagiaire profite de ce moment de prise de présence pour constituer les équipes, en attribuant un numéro à chaque élève : *« je me suis dit : faut que je fasse des équipes ! et faire des équipes, on perd du temps ! donc je vais essayer de gagner du temps en leur donnant un numéro à chacun ! »*. Plutôt que de la différer, il décide d'anticiper la constitution des équipes. Il exploite une des opportunités de la situation pour la tourner à son avantage. Former les groupes lors de la prise de présence constitue une première pour le stagiaire. Jamais auparavant Paul n'avait procédé de la sorte. Par contre, le mode de constitution des équipes (attribuer un numéro à chaque élève) est connu du stagiaire. Il l'a déjà réalisé dans le cadre d'animations en scoutisme.

Re appraisal

A peine a-t-il pris cette décision d'ajustement que Paul éprouve un certain remord : *« je me suis dit que là j'aurais peut-être pas du faire comme ça ! »*. En effet, le stagiaire réalise alors les conséquences du changement : *« en le disant, je me suis dit : ouïe ! si je fais des équipes comme ça, je leur donne un numéro maintenant, mais ils vont faire des équipes après et donc ils vont peut être changer de groupe pour aller avec leurs copains... ils vont s'arranger, quoi ! »*. Il réapprécie la situation modifiée comme représentant une nouvelle menace. Paul opte alors pour une stratégie de coping dite « d'acceptation de la faute », en assumant sa décision : *« mais c'était trop tard, j'avais commencé je n'allais pas dire : non, stop, j'arrête ! »*.

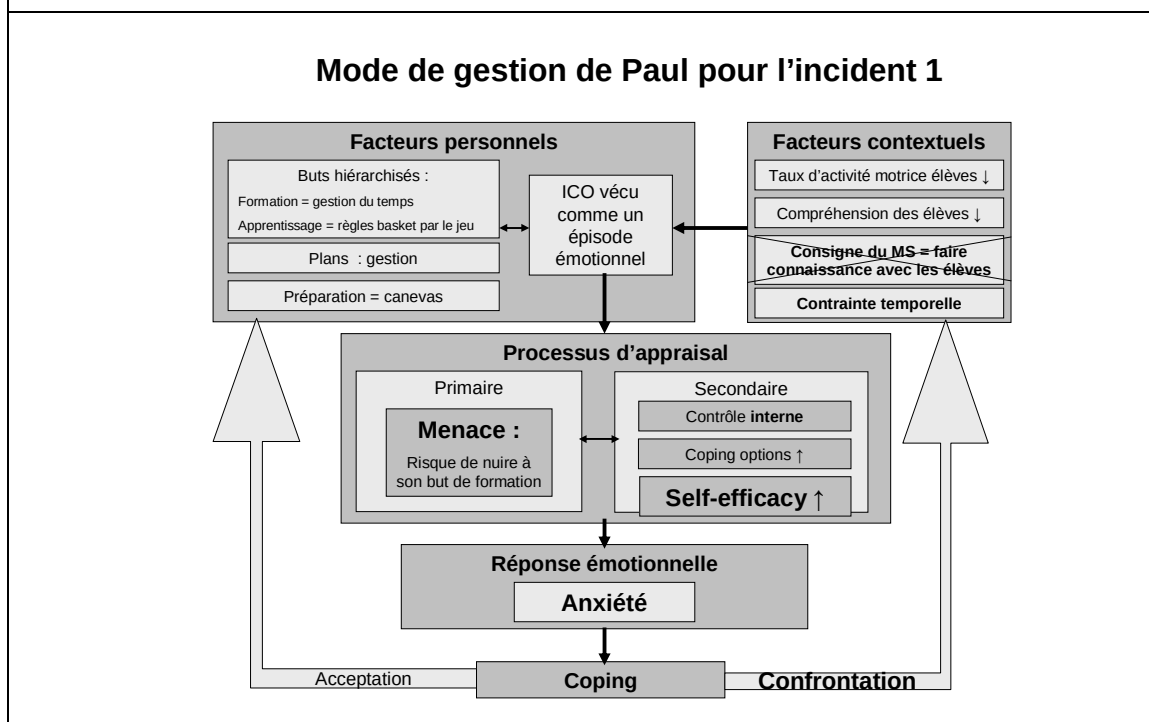
Le mode de gestion adopté par Paul pour faire face à cet incident lui permet d'atteindre son objectif principal : constituer les équipes sans perdre de temps. Cependant, l'attention nécessaire pour y arriver l'a contraint à abandonner un autre but : faire connaissance avec les élèves. « *Quand j'arrive à la fin de la liste et que... je me suis dit que je n'avais pas retenu énormément de prénoms (...) Chaque fois que je voyais la tête je notais mais arrivé deux noms plus loin, je ne savais déjà plus !* ». Cet objectif secondaire, souhaité par le maître de stage, n'était pas prioritaire pour le stagiaire. Cet abandon semble donc cohérent.

Cet incident lié à la prise de présences montre le rapport entre les buts fixés *a priori* et ceux réellement poursuivis :

- « *Ne pas perdre de temps* » et « *Constituer les équipes* » constituent deux objectifs principaux (prioritaires) et intrinsèques (établis par le stagiaire) ;
- « *Faire connaissance avec les élèves* » est un objectif plutôt secondaire et extrinsèque (déterminé par le maître de stage).

La dynamique de gestion des émotions de Paul pour l'incident 2.1 est illustrée à la figure 13 ci-dessous.

Figure 13 – Dynamique de régulation émotionnelle de Paul pour l'incident 2.1



3. Incident 2.2 : « la démonstration-professeur »

3.1. Représentations *a priori* de Paul

L'incident critique organisationnel observé et discuté dans cette section survient en début de séance, lors de la **transition entre la première et la deuxième tâche d'échauffement**. Paul a estimé globalement un timing pour les deux tâches d'échauffement à une durée comprise entre 5 et 10 minutes, sans préciser le temps de chacune d'elles séparément (voir figure 14). La première tâche prévue par Paul consiste en un jeu où les élèves doivent chasser le ballon des autres tout en dribblant. L'organisation consiste à répartir les élèves en dispersion sur une surface réduite à un demi-terrain de basket, avec un ballon par élève. Pour la deuxième tâche d'échauffement, Paul envisage de faire une course-relais, dont l'organisation prévue est la suivante : une répartition du groupe-classe en deux demi groupes sur la surface d'un terrain complet de basket, avec comme matériel deux panneaux de basket. A noter que le nombre de ballons par élève n'est pas précisé pour cette seconde tâche.

Concernant la deuxième tâche d'échauffement, le stagiaire insiste sur les éléments organisationnels suivants : faire démarrer les élèves du milieu du terrain ; diviser la classe en 2 sous-groupes et former deux files ; chaque élève doit faire le tour 2 fois ; après avoir tiré, l'élève récupère sa balle et la passe au joueur suivant de la file.

Figure 14 - Tâche d'échauffement 2 de Paul (extrait de la préparation de Paul)

2) Course relais : on fait diviser la classe en deux, une part d'un côté du milieu de terrain, l'autre part de l'autre côté du milieu du terrain. a) Au signal, ils doivent courir vers le panneau de basket et essayer de marquer un panier. b) Ensuite, ils récupèrent leur ballon et reviennent dans leur file, passe le ballon au suivant qui effectue la même chose but : marquer le plus de panier possible ! consignes : les élèves n'ont droit qu'à un shoot par passage et chacun passe deux fois. Astuces : demander aux blessés de compter les paniers de chaque équipe.	2 demi groupe 1 terrain complet 2 panneaux de basket
--	---

3.2. Faits observés (de 7'45'' à 9'05'')

Le second incident observé a lieu lors de la transition entre le premier exercice d'échauffement et le second.

Tandis que les élèves dribblent individuellement et tentent d'intercepter le ballon de leurs congénères, Paul siffle et annonce la fin du premier jeu d'échauffement. Immédiatement, il demande aux élèves de former deux files qui partent du centre du terrain. Le stagiaire se déplace pour indiquer aux élèves l'emplacement. Paul est ensuite interpellé par un élève qui souhaite plus de précisions : ce dernier suggère de faire une file derrière lui, et une autre en face de lui. Sans relever cette proposition, le stagiaire insiste collectivement pour que la mise en place se fasse rapidement et précise que les files doivent se faire derrière chacune des lignes latérales.

Les deux files commencent à se former tandis qu'un groupe de 5 élèves, rassemblés au milieu du terrain, montre des signes d'hésitation en courant d'une file à l'autre. Paul, ballon en main, demande aux élèves d'attendre ses explications avant de commencer l'exercice. Il annonce alors son intention de faire une démonstration-professeur. Après avoir précisé la direction de chacune des files (l'une vers un panneau et l'autre vers le panneau opposé), Paul montre aux élèves ce qu'il attend d'eux : dribble en courant ; tir au niveau de la raquette ; récupération de la balle ; retour en dribblant ; départ de l'élève suivant. Questionné par un élève, le stagiaire répond qu'ils ont le choix du type de tir (lay-up ou tir à l'arrêt), mais un seul tir par passage est autorisé. Paul lance immédiatement la tâche et précise que les élèves qui attendent dans la file, doivent le faire balle en main (sans dribbler). A plusieurs reprises, le stagiaire intervient pour rappeler aux élèves que le suivant de la file doit impérativement attendre que le précédent soit revenu avant de démarrer. En effet, les élèves – 10 par file –, ne tiennent pas en place et ont tendance, soit à démarrer dans la foulée du précédent, soit à dribbler sur place.

3.3. Analyse de la dynamique de régulation émotionnelle de Paul pour l'incident 2.2

Les buts

Lors de cette phase de transition, l'objectif de Paul est clair : faire comprendre rapidement aux élèves le déroulement du jeu suivant. Cette intention mobilise complètement son attention. Cependant, le stagiaire anticipe l'éventuelle incompréhension des élèves.

L'appraisal

« Au moment où je les ai rassemblés, je me suis dit : « ça va être le bazar parce qu'ils ne vont pas comprendre dans quel sens doivent être les files (...) et c'est ce qui s'est passé ! ». En donnant ses consignes organisationnelles, Paul perçoit immédiatement la difficulté de compréhension des élèves. En effet, il observe un placement inadéquat des deux files. Le comportement des élèves montre au stagiaire qu'ils confondent la disposition spatiale souhaitée avec une autre qu'ils connaissent : « ils étaient tous prêts à se mettre l'un en face de l'autre, persuadés à mon avis qu'on allait faire un "passe et suivre" ! ». Paul se rend compte rapidement que les élèves n'ont pas compris ce qu'il voulait. Bien qu'attendu, ce comportement des élèves le contrarie.

Les émotions

Si aucune émotion n'est spécifiquement évoquée par le stagiaire lors de l'entretien, il fait malgré tout part de son insatisfaction. La situation présente une menace pour l'atteinte de ses objectifs. Si les élèves ne comprennent pas l'organisation comme il le craint, le risque est que le but du jeu ne soit pas atteint.

Le coping

Face à cette contrariété, la première intention de Paul est de clarifier ses consignes en donnant des explications orales : « à ce moment-là, j'ai voulu expliquer oralement l'exercice et puis je me suis dit « non, c'est bête, autant que je fasse une démonstration, ils comprendront beaucoup plus facilement que d'expliquer qu'ils devaient partir le long de la ligne (...) Je préférais faire une démonstration, c'était beaucoup plus rapide ! ».

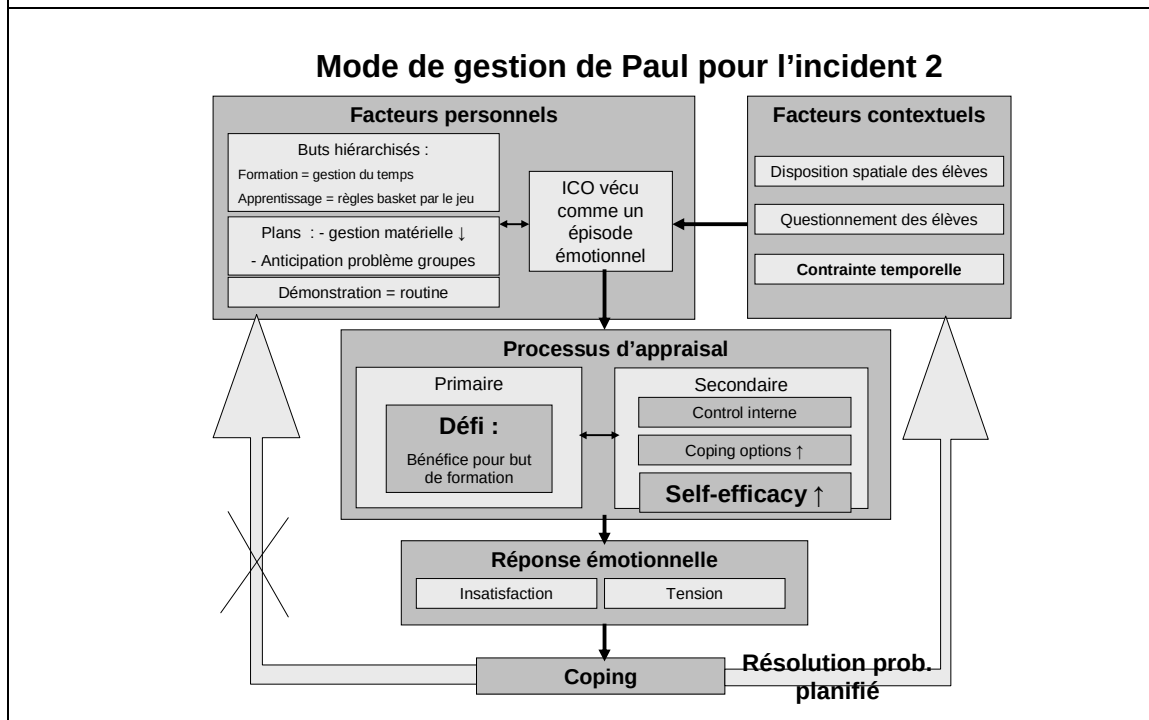
Motivé par la volonté omniprésente de perdre le moins de temps possible, le choix d'une démonstration s'impose à lui comme une évidence : *« Je crois que ça fait partie de la base de n'importe quel cours en éducation physique où c'est à l'enseignant de juger sur le moment même comment expliquer la tâche »*. Pourquoi ce choix-là plutôt qu'un autre ? *« Parce que je sais par expérience que quand on dit quelque chose aux élèves... de se mettre dans un sens, ils ne comprennent pas dans quel sens ? Alors que si je le montre, c'est bon, ils comprennent tout de suite ! (...) C'est vraiment mon expérience et la situation, où je me suis dit, « une démonstration vaut mieux qu'un long discours ! »*. Bien que la démonstration ne soit pas prévue en tant que telle à ce moment-là, elle est présente dans le répertoire des routines glanées par le stagiaire au fil de son expérience de stage. A nouveau, Paul parvient à résoudre l'incident en se confrontant et en agissant sur la situation-problème. Cette stratégie de coping qualifiée de « résolution de problème planifié » lui permet d'ajuster l'organisation prévue pour répondre aux contraintes de la situation.

Re appraisal

A peine cet incident réglé, Paul est confronté à un autre : il se rend compte qu'il a omis de récupérer les balles, pour n'en laisser qu'une par file d'élèves. Cet oubli a une incidence sur le déroulement du jeu : *« la plupart ne respectaient pas les consignes d'attendre justement que le précédent soit revenu avant de s'élancer ! (...) s'il y avait eu moins de ballon, ça les aurait obligé à attendre... »*. Les élèves ont également tendance à perdre patience et donc à dribbler sur place. Cette situation constitue une nouvelle menace au bien-être du stagiaire, car elle comporte un risque accru de comportements indisciplinés de la part des élèves. Cette évaluation suscite, chez Paul, une vive contrariété : *« Au moment où j'ai lancé l'exercice je me suis dit : « mince, j'ai oublié de faire ça ! »*. Sur le coup, le stagiaire s'en veut : *« je me suis dit en moi-même : c'est bête, parce que de toute façon les ballons après on n'en a plus besoin ! »*. Mais selon le stagiaire, il n'est plus possible de faire marche arrière : *« mais c'est trop tard j'allais pas dire aux élèves « revenez ramener vos ballons ! », parce que c'est de nouveau du temps perdu ! »*. L'intention de « perdre le moins de temps possible » le guide à nouveau.

Il préfère tolérer cet inconvénient que prendre le risque de perdre du temps. Paul privilégie son objectif de formation, au dépend d'un objectif pédagogique. Finalement, il adopte une stratégie de *coping* centrée sur l'émotion, en acceptant la situation. La figure 15 illustre la dynamique de gestion des émotions de Paul pour l'incident 2.

Figure 15 – Dynamique de régulation émotionnelle de Paul pour l'incident 2.2



4. Dynamique globale de régulation émotionnelle de Paul : un stagiaire plutôt centré sur l'action

L'analyse des deux incidents met en évidence des indices récurrents perçus par le stagiaire. Paul est particulièrement sensible au taux d'activité motrice des élèves. Lorsque celui-ci diminue et devient faible, il cherche immédiatement une solution pour inverser la tendance. Paul est donc particulièrement attentif au comportement des élèves, et notamment aux signes de compréhension ou d'incompréhension manifestés par ceux-ci. Cette perception est cohérente avec les objectifs pédagogiques qu'il se fixe. Le décalage perçu entre sa perception de la situation et ses attentes est génératrice d'émotions. Bien que peu intenses, il les exprime par une certaine contrariété ressentie.

Cette contrariété ne semble pas le déstabiliser, mais au contraire l'incite à modifier l'organisation prévue, en agissant sur la situation-problème. Cette constatation tend à démontrer que le stagiaire évalue l'incident comme un défi à relever. Fort d'un sentiment de compétence élevé et d'un lieu de contrôle interne, Paul estime avoir les ressources suffisantes pour surmonter le problème. Ainsi, par deux fois, le stagiaire prend une décision d'ajustement organisationnel et met en place avec succès des stratégies de coping centrées sur la situation, que ça soit par la confrontation ou la résolution de problème planifiée. Ces deux stratégies sont à chaque fois traduites en action effective : il intervient en exploitant les ressources contextuelles à sa disposition, principalement en termes de gestion du groupe-classe.

Nous observons également un phénomène de *re appraisal* présent chez Paul. Ainsi, lorsqu'il prend une décision d'ajustement effective, il réapprécie ensuite immédiatement l'effet de ce réajustement sur la situation modifiée. Par deux fois, il se rend compte de conséquences inattendues, qui impliquent de nouvelles émotions négatives. Paul adopte alors des stratégies centrées sur l'émotion : il tente de se rassurer en relativisant la situation, ou par une stratégie d'acceptation de la faute, en assumant pleinement les conséquences de sa décision.

Enfin, l'analyse montre un stagiaire cohérent avec les buts qu'il poursuit, comparés aux buts souhaités. Il distingue assez clairement les buts qui lui semblent prioritaires des buts de seconde importance. Cette capacité de cohérence et de structuration des buts est déterminante dans le processus de régulation émotionnelle, et plus largement de gestion de l'incident. Par ailleurs, le sentiment de compétence élevé du stagiaire joue un rôle important également dans le type de stratégies de coping mis en place, centrées davantage sur l'action, que sur les émotions.

TROISIEME ETUDE DE CAS « Marie », stagiaire tantôt centrée sur l'émotion, tantôt centrée sur la situation

1. Mise en contexte

1.1. La stagiaire

Il s'agit de la 12^e heure de stage dispensée par la stagiaire ; la neuvième dans cette école ; la première avec cette classe.

1.2. La classe

Issue d'un établissement scolaire situé dans la province de Brabant Wallon (Belgique), la classe mixte est composée de 24 élèves en 4^e année du secondaire, orientation « enseignement général ».

1.3. La séance

La séance a lieu dans un hall de sport situé à quelques kilomètres de l'école. Le cours dispensé par le stagiaire intervient en tout début d'un cycle consacré à l'apprentissage du volley-ball. La séance, d'une durée totale de 50 minutes, débute à la première heure de la journée.

1.4. Les objectifs

L'objectif de la séance fixé par l'enseignante est d'apprendre aux élèves la technique de base en volley, pour parvenir à une forme jouée avec des règles aménagées. Concrètement, la stagiaire envisage d'aborder principalement l'apprentissage technique de la manchette et de la passe haute. Elle souhaite axer la séance sur la manipulation de balle, et promeut auprès des élèves des attitudes telles que le dépassement de soi. Concernant son projet de formation, Marie compte s'appuyer sur son point fort qu'elle estime être sa préparation, et souhaite améliorer un de ses points faibles : « s'adapter à ce qu'elle voit sur le terrain ». Ces informations, tirées de la préparation écrite de Marie, sont illustrées à la figure 16.

Figure 16 -: Intentions pédagogiques et projet de formation de Marie (extrait de la préparation)		
Mes interventions pour les élèves		Mon projet de formation
En référence au programme, quelles sont les compétences développées ? Technique volley et insertion dans le jeu		Quel(s) point(s) fort(s) exploiter ? Préparation
Discipline : volley	Axe :	Quel(s) point(s) faible(s) améliorer ? Adaptation à ce que je vois sur le terrain
Quelles habiletés faire acquérir ? Manchette, passe haute et service Quelles connaissances insérer dans la pratique ? Règles de base du volley	Quelles qualités fondamentales développer ? manipulation de balle Quelles attitudes, quelles valeurs promouvoir ? donner le meilleur de soi, participer	

2. Incident 3.1 : « la course relais »

2.1. Représentations *a priori* de Marie

Le premier incident concerne la deuxième tâche d'échauffement prévue par la stagiaire sous la forme d'une course relais. Les consignes d'exécution et l'organisation relative, telles que prévues par Marie dans sa préparation écrite, se trouvent à la figure 17 ci-dessous.

Figure 17 - Consignes pour la tâche d'échauffement n°2 (extrait de la préparation)		
2. Avec ballon : Course relais : 4 joueurs d'une même équipe se tiennent sur une même ligne. Chaque joueur est dans un cerceau. Le 1 ^{er} joueur lance la balle au 4 ^{ème} (intercepter la balle dans le cerceau ou aller la récupérer puis revenir au cerceau avant de relancer la balle) et court se placer derrière celui-ci en emmenant son cerceau. Le 4 ^{ème} joueur lance la balle au 2 ^{ème} joueur qui la lance au 1 ^{er} avant de ce placer derrière celui-ci, etc. Objectif : aller poser la balle le premier sur la ligne du fond		Équipe de 4 Cerceaux Balle de volley Traversée de la longueur de la salle

En termes d'organisation, la stagiaire compte former des équipes de 4 élèves, utiliser des cerceaux et des balles de volley, et exploiter la salle dans sa longueur. A noter qu'elle ne précise pas, ni le nombre d'équipes, ni la quantité de matériel (balles et cerceaux) dont elle a besoin.

Au cours de l'entretien pré-séance, Marie évoque son inquiétude relative à la mise en place de cette tâche : « *J'ai un peu peur pour les élèves, parce que à mon avis ça va être difficile de leur expliquer (...)* »

J'ai peur que les élèves ne tiltent pas tout de suite l'ordre des passes, les prises de cerceaux et tout ça, et qu'il faille s'y prendre à plusieurs fois avant qu'ils ne comprennent ».

2.2. Faits observés (de 9'25'' à 12'25'')

L'incident a lieu en début de séance, lors de la transition entre le premier et le second jeu d'échauffement. Marie explique d'abord le jeu oralement avant d'effectuer une démonstration-élève.

Après la démonstration-élève, la stagiaire demande aux élèves de former des équipes de 4. Plusieurs élèves assis se lèvent et se dispersent pour se rassembler en sous-groupes en fonction de leurs affinités. Pendant ce temps, Marie distribue un à un les 12 cerceaux qu'elle a en main, aux élèves restés assis, en comptant à voix haute. La distribution terminée, elle demande aux élèves sans cerceaux de venir se mettre derrière les autres. En effet, les élèves sont éparpillés sur le terrain. Certains jouent avec leur ballon, d'autres avec leur cerceau. D'autres encore ramassent les foulards laissés au sol lors du jeu précédent.

La stagiaire tente de rassembler les élèves en trois files. Cependant, 5 élèves « sans cerceaux » jouent ensemble sur le côté, et manifestent leur désintérêt aux consignes de la stagiaire. Celle-ci insiste sur le rassemblement des groupes, qui se prolonge. Quelques élèves questionnent l'enseignante au sujet du déroulement du jeu. Marie souligne alors que le jeu va se dérouler en deux temps. Après être parvenue à installer les 3 premières équipes « avec cerceaux » sur le terrain, la stagiaire s'intéresse aux autres élèves. Non sans une confusion apparente, elle les compte avant d'imposer la répartition des élèves dans les équipes restantes. Insatisfait, un groupe d'élève discute cette répartition et négocie avec l'enseignante. Cette dernière accepte leur proposition. Au moment de lancer le jeu, certains élèves posent encore des questions concernant les règles du jeu. Marie y répond avant de donner le signal de départ par un coup de sifflet.

De manière générale, la mise en place de ce jeu a pris énormément de temps. Démonstration comprise, il a fallu plus de 4 minutes à la stagiaire pour lancer ce deuxième jeu d'échauffement. Comme elle l'a anticipé, Marie rencontre des difficultés à expliquer – et les élèves, à comprendre ! – les consignes et les règles du jeu. Si plusieurs incidents disciplinaires mineurs ont lieu lors de cette transition, l'incident critique organisationnel survient au moment de la constitution des équipes. Celles-ci s'effectuent en deux vagues (2 fois 3 équipes) plutôt qu'en une, suite au matériel manquant.

2.3. Analyse de la dynamique de régulation émotionnelle de Marie pour l'incident 3.1

Les buts

Concernant la formation des équipes, l'intention de la stagiaire est d'imposer la constitution des groupes pour éviter de perdre du temps : « *Là j'essaie de ne pas les laisser choisir les équipes, sinon ça va prendre trop de temps !* » (GF1.1). Pour ce faire, elle distribue elle-même les cerceaux aux élèves : « *Donc je donne les cerceaux et en même temps il faut que les groupes se forment rapidement* » (GF1.1) Son objectif est donc, non seulement d'arriver à constituer les équipes, mais de le faire rapidement.

L'appraisal

Évaluant la situation, Marie prend conscience qu'elle n'atteint pas son but : « *J'essaie que ça aille vite, mais ça marche pas vraiment (...) Je me rends compte que ça va pas assez vite à mon goût* » (GF1.2). La stagiaire perçoit plusieurs indices qui témoignent de l'inefficacité de son organisation : « *je forme les équipes et puis ils se re-mélangent juste après et donc je ne sais plus qui est dans quelle équipe...* » (GF1.2). La perception de ces indices l'incite à modifier son organisation « *Je croyais que c'était mieux que je donne moi-même les cerceaux, mais en fait non, j'aurais du trouver un autre moyen de faire les équipes* (GF1.2) ». Cette appréciation négative de la situation ne laisse pas Marie indifférente, mais génère chez elle des émotions.

Les émotions

Marie n'est pas satisfaite du déroulement de la situation : *« je suis embêtée que ça ne marche pas... » (GF1.3)*. La stagiaire, contrariée dans ses projets par les élèves, ressent un certain agacement.

Le coping

Face à cette situation, Marie opte pour le « laisser faire » : *« Là je les ai laissé finalement un peu faire ce qu'ils voulaient » (GF1.4)*. La stagiaire en explique une des raisons : *« c'est très difficile pour moi quand je dois les rassembler ou leur parler quand ils ont dispersés dans une grande salle comme ça, parce qu'en fait j'ai pas assez de voix pour ça... (...) surtout qu'ici je connais pas bien les prénoms... » (GF1.5)*. Marie, contrainte par un sentiment de compétence faible en organisation, évite de se confronter au problème, et le contourne en optant pour une attitude permissive.

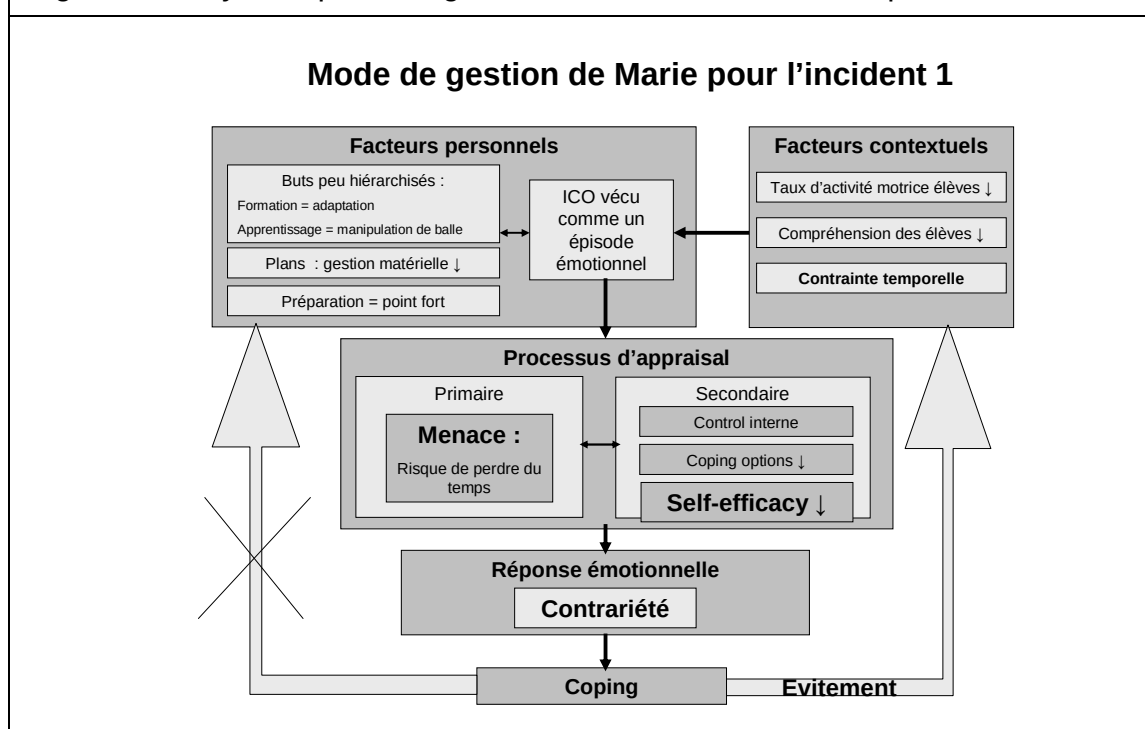
Re appraisal

Elle se rend compte également d'un autre décalage entre ses attentes et la situation vécue : le nombre insuffisant de cerceaux. *« Je n'avais pas prévu qu'il n'y aurait pas assez de cerceaux... (GF1.8) »*. Marie s'en veut de ne pas avoir anticipé cet incident, et s'en rend responsable : *« C'est un peu ma faute, j'aurais du prévoir » (GF1.8)*. Malgré ce sentiment de culpabilité, Marie opte pour une stratégie de *coping* centré sur la situation, en agissant sur la situation-problème : *« Donc finalement j'ai du faire l'exercice en deux fois et séparer le groupe en deux ! » (GF1.6)*. Cependant, la stagiaire n'est pas satisfaite de cette décision. Elle se rend compte en effet des conséquences de celle-ci : *« c'est surtout par rapport aux groupes qui devaient attendre leur tour, je me suis rendu compte qu'ils n'allaient pas bouger assez ! » (GF1.8)*. Si les groupes sont constitués, l'objectif premier de cette tâche d'échauffement – activer les élèves – n'est pas atteint ! Marie en a conscience : *« ça ne va pas pour un échauffement parce qu'il y a la moitié qui sont actifs pendant que les autres attendent sur le côté et se refroidissent ! » (GF1.2)*. Dans l'ensemble, Marie est satisfaite, mais évoque sa déception par rapport à la mise en place de la tâche : *« sinon je suis contente, je trouve que le jeu en lui-même n'a pas trop mal marché ! c'est juste que je suis déçue que ça a pris autant de temps pour y arriver... » (GF1.3)*.

Lors de cet incident critique organisationnel, un autre incident survient, plutôt de nature disciplinaire celui-là. Alors que MSM lui pose la question, Marie explique lors de l'entretien qu'elle n'en était pas consciente pendant la séance : « *En fait, non, pas ce groupe-là qui joue au basket avec les ballons... ! Quand j'ai vu ça, j'avais l'impression que j'avais jamais vu cette scène...* » (GF1.9). Son attention est complètement centrée sur ce qu'elle a à faire, et non sur ce que les élèves font. Au cours de l'entretien post-séance, la stagiaire revient sur une de ses difficultés récurrente : le volume sonore de sa voix qu'elle estime trop faible. Elle met plusieurs fois en évidence son sentiment de compétence faible à prendre du recul, qu'elle tente d'expliquer par cette raison : « *c'est peut-être aussi parce que j'ai du mal à interpeller les élèves de loin que j'arrive pas à prendre du recul ?* » (GF1.12)

La figure 18 illustre la dynamique de gestion émotionnelle de Marie pour l'incident 1, mise en évidence par l'analyse.

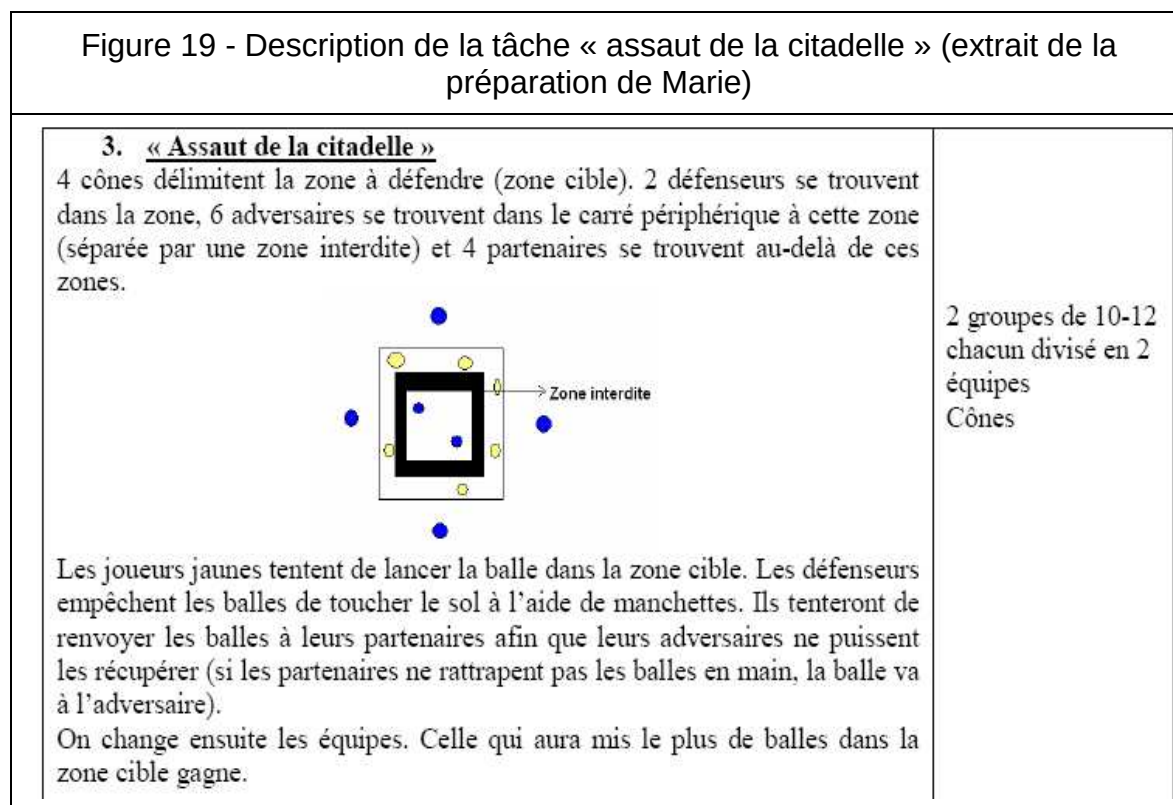
Figure 18 – Dynamique de régulation émotionnelle de Marie pour l'incident 3.1



3. Incident 3.2 : « l'assaut de la citadelle »

3.1. Représentations *a priori* de Marie

Le deuxième incident concerne le jeu intitulé « assaut de la citadelle », dont la description, issue de la préparation écrite de la stagiaire, est illustrée à la figure 19.



En termes d'organisation, Marie a prévu de former 2 groupes de 10 à 12 élèves, chacun divisé en 2 équipes.

L'intention de la stagiaire est de travailler la technique de la manchette sous une forme plus jouée, que les exercices de « drill » habituels. Marie insiste sur cet aspect lors de l'entretien pré-séance : parvenir à mettre en place des situations jouées, moins « technicistes » !

3.2. Faits observés (39'16'' → 43'00'')

Alors que les élèves sont assis, rassemblés près d'elle, Marie dispose les cônes sur le terrain afin de délimiter les zones du jeu. Elle déplace certains élèves qui gênent son installation. Pendant ce temps, d'autres jouent au football avec un ballon. La stagiaire demande ensuite à l'ensemble du groupe de se rapprocher du terrain, puis de se tourner vers elle pour écouter ses explications. Elle entame une démonstration-élèves. Pour ce faire, Marie dispose elle-même, un à un, les élèves sur le terrain. En même temps qu'elle les installe, elle explique les rôles de chacun dans le jeu. Au fur et à mesure de l'explication des règles s'installe une certaine confusion concernant les zones du terrain. Ainsi, à plusieurs reprises, les élèves participant à la démonstration interviennent pour poser des questions de clarification à l'enseignante, au sujet des règles, de leur rôle et de leur disposition sur le terrain.

Progressivement, Marie ne s'adresse plus qu'aux élèves participants à la démonstration, tournant le dos aux élèves assis. La mise en place de la démonstration est lente et décousue, interrompue par de nombreuses interventions d'élèves. Plus de 5 minutes après la fin du jeu précédent, la stagiaire lance une première fois la démonstration-élèves. Quelques secondes plus tard, elle la stoppe et annonce aux élèves que « *ça ne marche pas* ». Marie demande alors aux élèves de se rassembler, abandonne ce jeu et passe à la suite. A la fin de la séance, Marie n'a plus le temps pour faire le match qu'elle avait prévu. Finalement, contrairement à ce qu'elle avait souhaité, aucune forme jouée n'a pu être mise en place.

3.3. Analyse de la dynamique de régulation émotionnelle de Marie pour l'incident 3.2

Les buts

L'objectif de Marie est d'expliquer les règles du jeu aux élèves. Ce jeu est un exercice nouveau, qu'elle estime important d'un point de vue pédagogique, s'agissant d'un apprentissage par le jeu.

L'appraisal

Marie se rend compte, au cours de l'incident, que les élèves ne sont pas attentifs à ses explications : *« ceux qui étaient près du mur n'écoutaient pas, ils ne se sentaient pas concernés par l'action... »* (GF4.4). Elle a tendance à s'attribuer la responsabilité : *« En fait j'arrivais pas à mettre des mots suffisamment précis pour que tout le monde comprenne... »* (GF4.4). Lors de la démonstration, plusieurs idées lui viennent pour aider les élèves à visualiser les zones de jeu : ajouter des bancs pour aider les élèves à visualiser les zones, utiliser un tableau blanc pour dessiner le terrain, faire porter des vareuses aux élèves, etc. Elle avait déjà songé à ces alternatives organisationnelles au moment de préparer la séance.

Mais le temps, perçu comme une contrainte, l'empêche de concrétiser les alternatives prévues en cours de séance : *« J'y avais pensé quand je faisais ma prépa mais je me suis dit que ça allait prendre énormément de temps »* (GF4.9). Parmi les différentes alternatives qu'elle a tenté de mettre en œuvre, Marie en a concrétisé une : *« Comme je voyais que certains ne faisaient rien, alors je voulais trouver un rôle à leur faire faire, et je me suis dit comme j'ai du mal moi-même à voir toute seule ce qui se passe au niveau des joueurs où je ne savais plus qui était partenaire et qui était adversaire, alors je me suis dit peut-être qu'en leur demandant... »* (GF4.7). Malgré ces stratégies potentielles de *coping* centrées sur la tâche, la stagiaire a conscience que la mise en place du jeu est lente, et cette contrainte supplémentaire l'incite à abandonner : *« Oui là je me sentais prise par le temps, alors j'ai préféré arrêter là... »* (GF4.11).

Les émotions

Assez vite, la stagiaire se rend compte que la situation s'aggrave avec le temps, plus qu'elle ne s'améliore. Elle ressent un sentiment de malaise : *« je me sentais mal barrée... »*. Elle développe son ressenti au moment où elle décide d'abandonner : *« Je suis partagée, en même temps un peu frustrée, et en même temps... »* (GF4.13) *ça me faisait un peu rire qu'ils ne comprennent vraiment rien et que je n'arrive pas à leur faire comprendre le jeu ! surtout qu'il me paraissait à la base pas si compliqué que ça... »* (GF4.14).

Marie éprouve un sentiment ambivalent, partagée entre de la frustration de ne pas y être arrivée, et de l'amusement, lié à la situation pathétique de constater l'incompréhension des élèves d'un jeu qu'elle estime relativement simple.

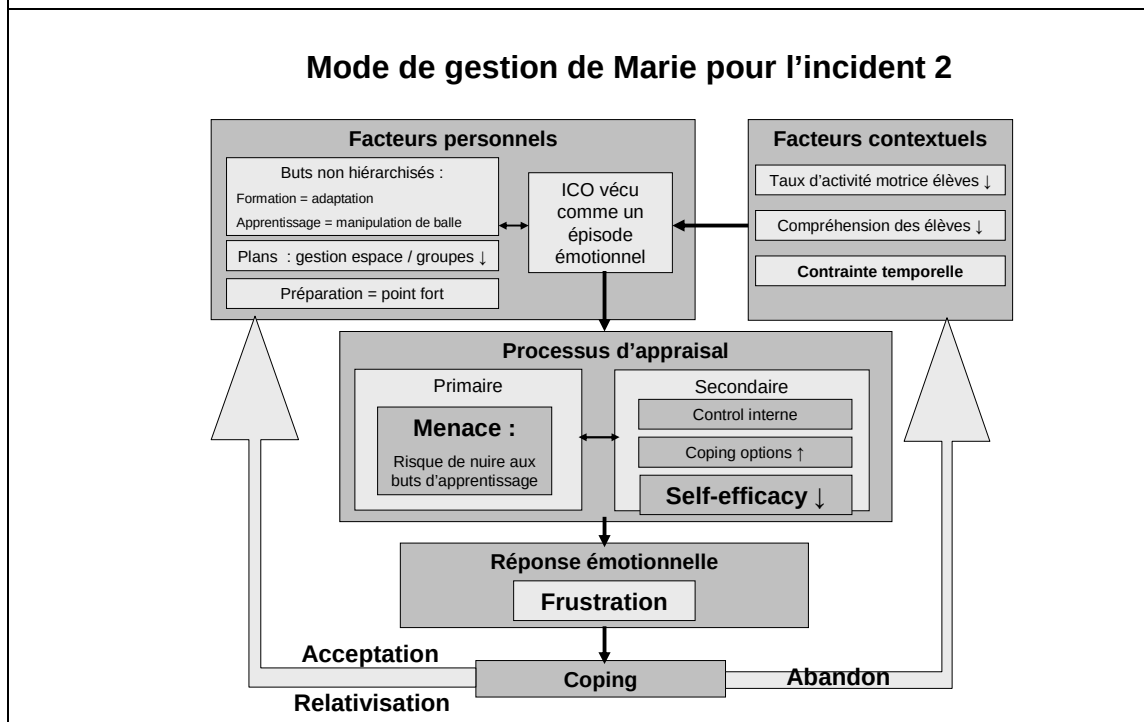
Le coping

Après évaluation de la situation, et compte tenu de son ressenti, Marie opte pour une stratégie de coping centrée sur la tâche, en supprimant la situation source de menace : « *j'ai préféré tout arrêter parce que je me suis dit : "l'exercice ne marche pas, et en plus y'a que la moitié qui écoute" et comme j'avais pas le temps de le ré-expliquer une deuxième fois... pour que ça soit encore une fois foireux... j'aimais autant arrêter là et recommencer la fois prochaine !* » (GF4.5). En se centrant également sur ses émotions, la stagiaire se rassure, en relativisant la situation : « *je me suis dis que c'était pas grave, que ça arrive* ».

Elle assume pleinement son échec, qu'elle avoue auprès des élèves : « *J'ai tout arrêté et je leur ai dit : « J'ai essayé un nouveau truc, et malheureusement ça n'a pas marché !* » (GF4.18). Cet aveu d'échec est surprenant. Marie se dit satisfaite d'avoir essayé, mais « *embêtée pour les élèves qu'il n'y ait pas eu de situation de jeu* ». Elle explique enfin que, si elle avait disposé de plus de temps, elle aurait souhaité terminer la séance par une démonstration réussie : « *peut-être que si j'avais encore eu un peu de temps, j'aurais encore insisté... pour qu'au moins la démonstration soit réussie et qu'on puisse reprendre le jeu à la séance suivante...* » (GF4.12).

La figure 20 illustre la dynamique de régulation émotionnelle de Marie relative à l'incident 3.2.

Figure 20 – Dynamique de régulation émotionnelle de Marie pour l'incident 3.2



4. Dynamique globale de régulation émotionnelle de Marie : une stagiaire tantôt centrée sur l'émotion, tantôt centrée sur la situation

Comme les deux stagiaires précédents, Marie est sensible également en cours de séance au taux d'activité motrice des élèves, ainsi qu'aux signes d'(in)compréhension de leur part. Ces indices perçus, tout à fait cohérents avec les objectifs qu'elle poursuit, génèrent des émotions négatives. Les deux situations présentent une menace pour le bien-être de la stagiaire. Les indices et les émotions perçues l'incitent à modifier son organisation. Les émotions ressenties sont variables au cours d'un même incident. Ces états changeants varient au gré des ré-appréciations successives de Marie.

Lors du premier incident, Marie fait état d'émotions négatives qui s'intensifient, passant de la contrariété à de l'agacement. Après avoir évité un premier épisode menaçant en regard de ses buts, la stagiaire choisit de se confronter au second (*re appraisal*) : elle prend une décision d'ajustement organisationnel, qui se traduit par une intervention concernant le mode de disposition des élèves.

Elle opte également pour une stratégie centrée sur l'émotion, dite d'acceptation de la faute. Cet ajustement n'est pas sans conséquence : l'incident critique organisationnel devient un incident critique disciplinaire. La stagiaire n'a pas conscience de ce dernier. En effet, l'attention de Marie est tout à fait centrée sur ce qu'elle a faire, et non sur ce que les élèves font. Son faible sentiment de compétence l'empêche d'agir sur la tâche. Ces *appraisals* et stratégies de *coping* successives permettent à l'enseignante d'apaiser ses émotions négatives, mais pas d'atteindre son objectif pédagogique. En effet, au fur et à mesure de l'incident, le but prioritaire de Marie a changé. Insidieusement, son intention est passée de « mettre en place un jeu d'échauffement » à « mettre en place un jeu ». La finalité de la tâche – activer les élèves – s'est perdue. Marie en a conscience après coup, et en éprouve d'ailleurs de l'insatisfaction.

Lors du second incident, la stagiaire exprime également des émotions variables. Elle ressent un certain malaise, qui évolue de la frustration vers l'amusement. Tout au long de l'incident, Marie se rend compte que les moyens mis en œuvre et les ressources dont elle dispose, sont insuffisants pour atteindre son objectif. La stagiaire se rend compte de la menace que constitue l'incident et imagine différentes options de coping. Elle tente d'agir sur la situation, mais ses tentatives se soldent par un échec. Elle régule finalement ses émotions intenses en optant pour deux stratégies de coping centrées sur l'émotion : d'une part elle accepte la responsabilité de son échec, et d'autre part, elle relativise la situation, et notamment son but.

QUATRIÈME ÉTUDE DE CAS

« Léa », stagiaire centrée sur l'émotion et sur la situation

1. Mise en contexte

1.1. La stagiaire

Il s'agit de la 20^e heure de stage dispensée par la stagiaire ; la cinquième dans cette école ; la troisième avec cette classe.

1.2. La classe

Issue d'un établissement scolaire situé dans la province du Hainaut (Belgique), la classe est composée de 15 filles en 3^e année du secondaire, orientation enseignement général.

1.3. La séance

La séance a lieu dans une salle attenante à l'école. Le cours dispensé par la stagiaire intervient lors d'un cycle consacré à l'apprentissage du basket-ball. La séance, d'une durée totale de 50 minutes, intervient à la dernière heure de la journée.

1.4. Les objectifs

L'enseignante centre sa séance sur l'apprentissage de deux habiletés techniques, spécifiques au basket : les arrêts en 1 temps et en 2 temps. L'apprentissage de la passe, du tir et des changements de direction sont également au programme, en tant qu'habiletés secondaires. Concernant son projet de formation, Léa compte s'appuyer sur plusieurs de ses points forts : la démonstration, son aisance avec le groupe-classe, sa capacité à énoncer des consignes claires et des feedbacks pertinents. La stagiaire souhaite en revanche profiter de cette séance pour améliorer deux de ses points faibles : la gestion du temps et le mode de disposition spatiale des élèves sur le terrain (voir figure 21).

Figure 21 - Intentions pédagogiques et projet de formation de Léa (extrait de la préparation)

Mes intentions pour les élèves		Mon projet de formation
En référence au programme, quelles sont les compétences développées ? L'apprentissage du basket.		Quel(s) point(s) fort(s) à exploiter ? - Démonstration - Aisance avec un groupe - Explications claires - Bonnes corrections
Discipline : Basket	Axe : éducation sportive	Quel(s) point(s) faible(s) améliorer ? - Entrer plus vite dans la séance, gestion du temps - Position des élèves
<u>Quelles habiletés faire acquérir ?</u> Les passes et le tir. <u>Quelles connaissances insérer dans la pratique ?</u> Arrêt 1 temps, arrêt 2 temps Changements de direction Notion d'attaquant, de défenseur.	<u>Quelles qualités fondamentales développer ?</u> La mobilité <u>Quelles attitudes, quelles valeurs promouvoir ?</u> Coopérer, communiquer	

2. Incident 4.1 : « le slalom »

2.1. Représentations *a priori* de Léa

Le premier incident survient lors du lancement du troisième exercice d'échauffement prévu par la stagiaire. Celui-ci consiste pour les élèves à réaliser un slalom en dribble autour de cônes avant de tirer au panier. La description de la tâche, extraite de la préparation écrite de la stagiaire, est illustrée à la figure 22.

Figure 22 -: Description de la 3^e tâche d'échauffement de Léa (extrait de la préparation)

<u>3^{ème} tâche :</u> Le joueur A part de la ligne de fond et slalome entre les cônes. Arrivé au milieu du terrain il fait une passe poitrine au passeur (P) qui lui remet. A fait un tir et se remet dans la file. <u>Objectif :</u> travail des deux mains. <u>Consigne :</u> slalom en driblant une fois main gauche, une fois main droite.	- 5 minutes - 14 ballons - 5 cônes - individuel	
--	--	--

Léa poursuit un double objectif. Il s'agit non seulement d'« activer » les élèves avant de passer à des exercices plus techniques, mais également de retravailler le dribble, la passe et le tir (habiletés travaillées lors la séance précédente) au cours d'une même tâche.

2.2. Faits observés (16'05" → 18'20")

Après avoir disposé les cônes sur terrain, Léa demande aux élèves de se rassembler en file. Pour expliquer le jeu, Léa utilise une démonstration qu'elle réalise elle-même. A la fin de sa démonstration, la stagiaire demande à la première élève de la file de démarrer le circuit. Tout en ramassant des cônes sur le bord du terrain, Léa donne des feedbacks et vérifie que ses consignes soient bien appliquées. Elle invite ensuite l'élève qui suit à s'élancer, mais cette dernière n'a pas de balle – tout comme les autres de la file. Léa leur demande alors de prendre rapidement des balles, et de faire en sorte que les départs s'enchaînent. Cônes en main, la stagiaire se déplace ensuite du côté opposé de la salle et y installe un deuxième parcours en slalom. Elle sollicite un groupe d'élèves et leur suggère de partir du circuit qu'elle vient de placer. Toutes les élèves se déplacent alors vers le deuxième poste. Léa précise du coup qu'elle souhaite diviser le groupe en deux : 6 d'un côté et 6 de l'autre. Le jeu peut commencer...

2.3. Analyse de la dynamique de régulation émotionnelle de Léa pour l'incident 4.1

Les buts

Après avoir effectué la démonstration, l'intention de Léa est de vérifier que les élèves aient bien compris le jeu. Comme annoncé lors de l'entretien pré-séance, elle souhaite que la mise en place de ce jeu soit rapide.

L'appraisal 1

Léa est surprise par le décalage qu'elle perçoit entre d'un côté sa représentation *a priori* de la situation – « *Dans ma tête, je croyais qu'elles avaient une balle chacune...* » (EA2.2) – et la situation réelle : « *C'est seulement quand je me suis retournée que je m'en suis rendue compte...* » (EA2.1). Elle exprime son émotion par un étonnement : « *Quand je me suis retournée, je me suis dis « mince, elles n'ont pas de balle ! »* » (EA2.1). La stagiaire explique la raison de cet incident : « *C'était bien clair que c'était une balle par personne... mais ce qui a c'est qu'avant, c'était une balle pour 2, puis une balle pour 4 et je n'ai pas réalisé qu'il en fallait une par personne pour la tâche suivante (...)* C'était donc normal qu'il n'y avait pas 15 ballons de sortis ! »

(EA2.2). Il s'agit d'un oubli d'anticipation organisationnelle lors de la transition précédente : *« j'avoue que c'est vraiment moi qui ai oublié de préciser... (EA2.1) je crois que c'est vraiment un oubli, ou une distraction de ma part ! (EA2.3). Léa se sent tout à fait responsable de cet oubli : « j'ai un petit peu foiré sur le plan organisationnel (...) j'ai fait une erreur, j'ai pas dit une balle par personne... donc là c'est entièrement de ma faute ! » (EA2.1).* La stagiaire se trouve dans une logique de contrôle et d'attribution causale interne.

Coping 1

Néanmoins, Léa ne se laisse pas déstabiliser par cet incident. Elle opte d'abord pour une stratégie centrée sur l'émotion, en relativisant la situation par l'humour : *« J'ai essayé de faire passer ça en disant : « et quoi les filles, vous n'avez pas de balles ? (...) Là je dis en rigolant : « il faut une balle les filles, sinon ça va pas aller ! » (EA2.1).* Dans le même temps, elle se réajuste par l'action. Elle intervient immédiatement auprès des élèves : *« Après je refais aller les élèves à l'armoire et on reprend un ballon, mais c'est vrai que sur le terrain, j'y ai plus pensé » (EA2.3).*

Appraisal 2

A peine s'est-elle réajustée, que Léa réapprécie la situation. Elle se rend compte que l'incident n'est pas sans conséquences : *« Après, j'ai eu l'impression de devoir relancer le jeu, comme si ce que j'avais expliqué avant n'avait servi rien ! » (EA2.19).* Cet incident vient contrarier une de ses intentions : ne pas perdre de temps. Il en résulte une certaine tension ressentie par la stagiaire, qui relativise dans le même temps : *« Je demande à certaines de venir et tout le monde vient, il manque des ballons, tout ça (rires), donc là c'est vrai que c'est un peu une perte de temps qui me tend un peu, mais sinon, rien de bien de grave... » (EA2.37).*

Appraisal 3

Léa est ensuite confrontée à autre problème d'ordre organisationnel, qui concerne cette fois la constitution des groupes : *« J'avais prévu de faire d'abord une démonstration avant de les lancer, mais je ne savais pas si j'allais dédoubler le poste avant ou après... et là j'ai spontanément d'abord expliqué, puis après, c'est au moment de les lancer, que j'ai réalisé qu'il fallait dédoubler*

le poste » (EA2.36). La stagiaire commente la situation telle qu'elle l'a vécue, en justifiant la raison de cette mise en place en deux temps : « *Là en fait je savais pas trop comment m'organiser... Je voulais d'abord voir comment ça allait tourner avec ce demi-groupe là. Parce que j'avais jamais fait cet exercice là et donc je ne savais pas comment ça allait se passer... mais c'est vrai que d'office je savais que 15 élèves sur un slalom, c'était pas possible, ça allait être trop lent !* » (EA2.35). Un indice récurrent incite la stagiaire à se réajuster : le taux d'activité motrice des élèves (TAM). Léa exprime sa relative contrariété ressentie lors de l'incident : « *En même temps ça m'ennuie que le deuxième poste ne soit pas déjà prêt, mais en même temps je me dis que c'est pas grave parce que j'avais pas vraiment le choix...* » (EA2.9).

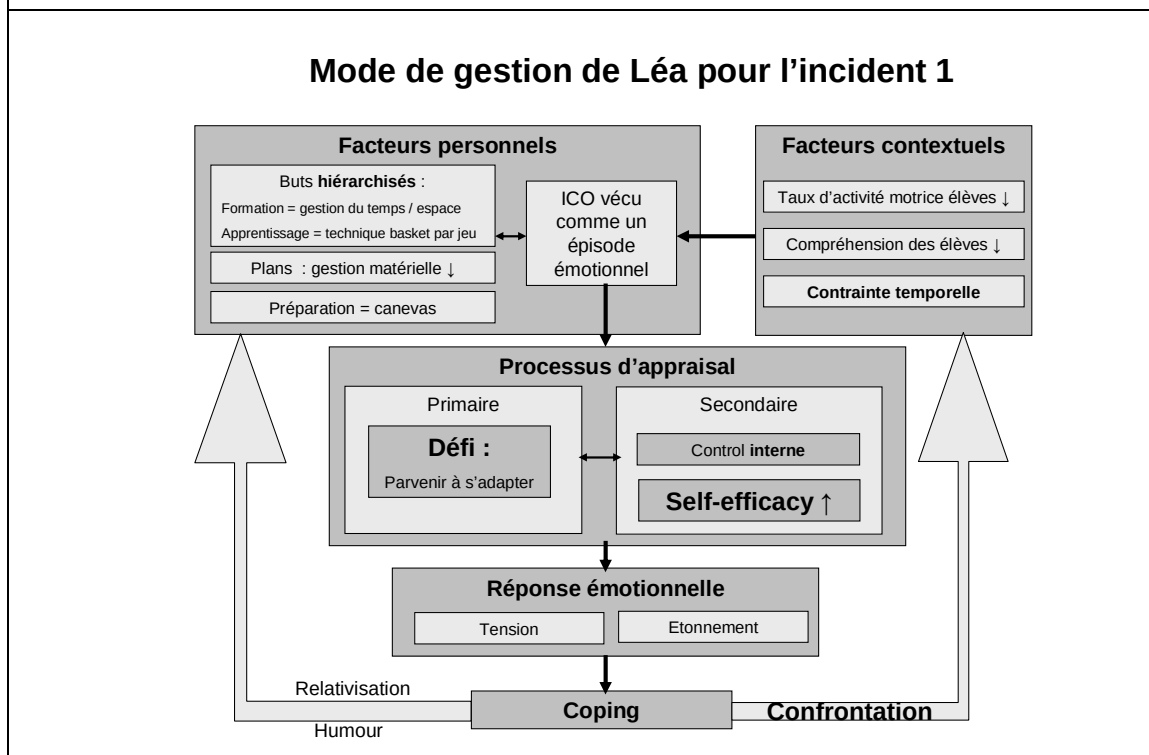
Coping 3

Elle opte, une fois de plus, pour une double stratégie, à la fois de relativisation, et de confrontation à la situation en agissant sur elle : « *Là j'ai voulu diviser le groupe en 2, pour que ça aille plus vite, pour que ça tourne mieux, donc j'ai été placer d'autres cônes en face* » (EA2.4). L'indice TAM est réellement le moteur du réajustement de la stagiaire. Pour cette raison, le changement d'organisation s'impose à elle comme une évidence : « *mais ça me posait aucun problème ! (...) je me suis adapté parce que j'ai tout de suite vu que ça serait trop lent si je laissais comme ça...* » (EA2.36).

Cependant, Léa a tendance, *a posteriori*, à remettre en question ses choix organisationnels : « *En fait, déjà la semaine passée je fonctionnais comme ça : je monte un poste, je leur explique en me disant que comme ça il est lancé, et je peux monter l'autre à mon aise, mais je me rends compte qu'il vaut peut-être mieux monter les 2, et diviser immédiatement le groupe en 2, pour pouvoir alors lancer directement les 2 côtés à la fois, mais en fait je sais pas trop ce qui est mieux... Moi je pensais que c'était mieux de faire d'abord un demi-groupe, mais alors l'autre moitié attend pendant que les autres ont déjà commencé... Mais j'aurais peut-être pu demander aussi à une élève d'aller placer les cônes, je ne sais pas ?* » (EA2.9). Plutôt que de remettre la faute sur le dos des élèves, elle n'hésite pas non plus à se remettre en question personnellement : « *Ou c'est peut-être moi qui me suis mal exprimée...* » (EA2.13).

Ces remises en question lui permettent d'envisager d'autres possibilités. Elles sont aussi la preuve tangible de doutes dans le chef de la stagiaire. Malgré tout, l'option réorganisationnelle choisie par Léa apparaît comme la plus appropriée pour elle, en fonction de ses ressources et de son propre confort, au moment où l'incident survient en cours de séance. Elle explique d'ailleurs avoir augmenté son sentiment d'efficacité personnel, notamment en terme d'autorité et de gestion de classe : « *L'année passée j'étais moins à l'aise... Là je ne suis pas encore tout à fait à l'aise, mais bon, j'avais beaucoup plus de mal avant avec les garçons, de les avoir à l'écoute et au niveau de la discipline, c'est beaucoup plus dur qu'avec les filles de manière générale... (EA2.42). C'est sûr que je suis plus à l'aise avec les élèves cette année, que l'an passé... et avec les filles aussi, je me sens bien, j'ai l'impression de les avoir bien en main ! En fait, c'est au niveau de l'autorité parfois que j'ai connu des problèmes avec les garçons, mais cette année ça va mieux, j'ai plus d'expérience et j'ai moins peur de me faire marcher sur les pieds... (EA2.43). Je sens que j'ai acquis plus... d'assurance (EA2.45).* La dynamique de régulation émotionnelle de Marie pour l'incident 4.1 est illustrée à la figure 23.

Figure 23 – Dynamique de régulation émotionnelle de Léa pour l'incident 4.1



3. Incident 4.2 : « l'arrêt 1 temps »

3.1. Représentations *a priori* de Léa

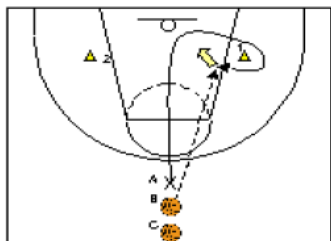
Le second incident correspond à la mise en place du premier jeu, après les exercices d'échauffement. Les consignes du jeu, telles qu'élaborées par la stagiaire dans sa préparation écrite, sont illustrées à la figure 24 ci-dessous.

Lors de l'entretien pré-séance, Léa commente cet exercice :

« C'est un exercice qu'on a déjà vu la semaine derrière en fin de séance mais qui ne fonctionnait pas bien... Pourtant il est intéressant, mais je crois que je ne l'ai pas bien expliqué apparemment, ou alors elles avaient pas bien capté le système, mais donc là j'espère que ça ira plus vite pour le mettre en route et que ça va tourner ! De nouveau, on fera ça pendant 5 - 6 minutes, puis la même chose mais avec une variante, avec une passe rebond, et puis j'aimerais bien leur apprendre l'arrêt 2 temps... ».

Figure 24 - Description de la 1^{ère} tâche « l'arrêt 1 temps » (extrait de la préparation de Léa)

<u>1^{ère} tâche : Le Tir</u> Une file de joueurs avec ballons (sauf le 1^{er}), 2 cônes. A contourne le 1^{er} cône et appelle le ballon. B passe à A qui tire, effectue le rebond et se replace en fin de file. Après sa passe, B enchaîne du côté opposé, contourne le 2^{ème} cône et demande le ballon. C passe à B qui tire, etc. <u>Consignes :</u> - arrêt un temps (les 2 pieds touchent en même temps le sol) - appeler son ballon - position triple menace <u>Objectifs :</u> le tir en mouvement, arrêt un temps. <u>Diversifications :</u> Passes rebond	- 8 minutes - 14 ballons, 4 cônes - Moitié de terrain - Individuel	
---	--	--



3.2. Faits observés (27'10" → 29'20")

Tout en donnant ses consignes, Léa place un à un les cônes sur un premier terrain. Elle se déplace ensuite sur le terrain opposé pour en installer un second. Certaines élèves la suivent, tandis que d'autres restent groupées et discutent entre elles. L'enseignante revient sur le premier terrain qu'elle a installé, et demande aux élèves de se rassembler pour participer de plus près à la démonstration. Elle invite 5 élèves à former une file derrière un des cônes, en tête de raquette, et demande aux autres de s'écarter en dehors du terrain pour mieux observer la démonstration.

Léa se place ensuite en tête de file, prend un ballon et entame la démonstration : contournement du cône en courant, appel de balle, réception de la passe, arrêt 1 temps, tir au panier, récupération de la balle et placement dans la file opposée. Elle demande aux élèves suivantes de reproduire la séquence qu'elle vient de réaliser. A plusieurs reprises, Léa stimule les élèves à l'action, et se plaint de la lenteur d'exécution des élèves. La stagiaire montre des signes d'agacement, tandis que les élèves montrent, quant à elles, des signes d'incompréhension (dribble au lieu du tir, départs dans la mauvaise direction, etc.). Léa finit par arrêter la démonstration, et communique aux élèves son insatisfaction. L'enseignante rappelle les consignes, insiste sur l'arrêt 1 temps, avant de relancer la démonstration. « *On va faire la même chose de l'autre côté, et on va voir si ça marche !* ». Montrant des signes d'hésitations, Léa se dirige vers l'autre terrain, et demande aux élèves qui observaient sur le côté, de la suivre.

3.3. Analyse de la dynamique de régulation émotionnelle de Léa pour l'incident 4.2

Les buts

L'intention de la stagiaire est de faire en sorte que les élèves soient bien placées pour participer à la démonstration : « *J'ai essayé d'insister là-dessus pour que tout le monde voie bien !* » (EA3.5). Cette volonté est motivée par son expérience tirée de la séance précédente : *En fait la semaine passée, je les avais mises toutes en file, et je montrais l'exercice, mais elles n'ont pas compris*

directement, parce que certaines ne voyaient pas bien la démonstration... donc ici, j'ai du en mettre aussi dans les files pour démontrer, mais l'autre moitié, je les ai mises sur le côté, comme ça elles voyaient l'ensemble de la démonstration ! (EA3.3) C'est IV (le superviseur) qui m'avait fait remarqué ça et m'avait conseillé de modifier le placement des élèves quand je démontrais... Parce que j'avais mal placé mon groupe, en fait ! (EA3.6).

Les ressources

Léa explique la manière dont elle s'y prend pour préparer sa séance : *« J'essaie toujours d'imaginer, de voir... comme la semaine passée, je suis venue voir la salle avant d'enseigner, les lignes et tout, parce que comme je l'ai dit, le basket... je suis une volleyeuse donc, c'était pour revoir les repères, donc oui, j'essaie vraiment d'imaginer comment ça peut se passer, pour éviter toute mauvaise surprise, ou en tout cas, diminuer les risques on va dire ! C'est pour ça que je fais des petits schémas dans ma prépa, ça m'aide... (EA3.23).*

Appraisal 1

Lors de la démonstration-élève, Léa a plutôt tendance à attribuer la faute aux élèves : *« J'ai l'impression qu'elles ont du mal à comprendre même des consignes toutes simples... il faut tout leur dire, quoi ! Elles ne prennent pas d'initiative ou n'anticipent jamais en fonction de ce que je veux faire » (EA3.8).* L'inactivité des élèves, et leur TAM jugé faible, l'irrite : *« Elles sont là, et elles ne bougent pas ! ça c'est le genre de truc qui m'énerve... » (EA3.9).* La stagiaire ressent de l'agacement : *« A la longue, c'est énervant ! (EA3.8) Là ça commence à m'énerver, en fait, et je me dis : « c'est pas vrai que ça recommence ! » Donc oui là je ressens un certain agacement, du à la répétition, à mon avis... » (EA3.28).*

Appraisal 2

Lors de sa démonstration, Léa se rend compte que ça ne se passe pas comme prévu : *« je vois que ça va pas comme je veux, et puis je me dis : elles sont déjà à l'arrêt quand elles tirent... donc ce n'est pas super parce que l'objectif n'est pas vraiment respecté mais... tu vois, je me dis : est-ce que l'exercice est vraiment adapté pour elles ? » (EA3.33).* La stagiaire remet en

question l'exercice proposé. Elle évoque par ailleurs ses doutes et s'attribue la responsabilité de l'échec de la démonstration : *« Mais donc là j'ai un trou, j'ai une hésitation, j'étais pas sûre de moi, et donc du coup ce n'était pas clair je crois pour les élèves ! »* (EA3.14) *Là j'ai oublié de préciser : pied-pivot ! J'ai pas bien insisté sur ça, je crois. Elles n'ont pas bien compris l'arrêt. Je ne crois pas qu'elles ont compris l'intérêt, parce que de nouveau je n'ai pas donné de sens... Il faudrait intégrer ça dans du jeu, peut-être... »* (EA3.24). Elle perçoit des indices qui l'incitent à modifier son organisation, mais n'y parvient pas : *« je vois que ça ne va pas, et qu'elle n'a pas fait ce que j'avais demandé, mais je ne sais pas... c'est comme si je n'avais pas les mots suffisamment clairs dans ma tête pour intervenir directement ! »* (EA3.34). Cette appréciation négative est directement liée à son faible sentiment d'efficacité personnelle pour la discipline enseignée : *« le basket ce n'est pas trop mon truc... moi je suis volleyeuse à la base... le basket, c'est quand même un sport collectif, mais fort différent du volley donc y'a des trucs que je ne maîtrise pas, comme certaines règles... »* (EA3.18).

Coping 2

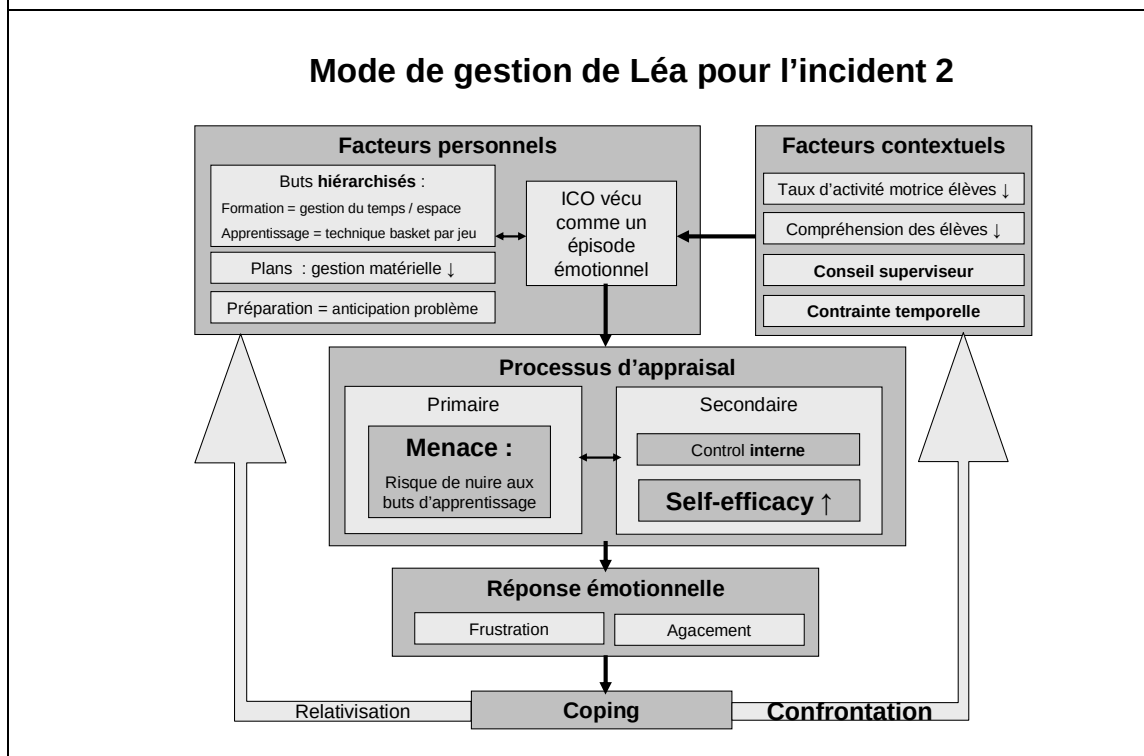
Léa relativise la situation, et notamment le décalage perçu entre ses attentes en terme d'objectifs de formation et la manière dont elle gère l'incident : *« Oui, je me dis pour me rassurer que j'ai pas encore mon diplôme et que donc c'est normal que je fasse encore des erreurs* (EA3.17). D'un autre côté, la stagiaire tente d'agir sur la situation : *« j'ai insisté plusieurs fois là-dessus, je leur ai répété à plusieurs reprises, je leur ai dit de faire la passe plus tôt, mais ça n'a rien changé ! Je crois que vraiment elles ne comprenaient pas l'intérêt... »* (EA3.29).

Lors de l'entretien post-séance, la stagiaire imagine des solutions alternatives si la situation devait se reproduire : *« peut-être encore insister lors de la démonstration ! Ou peut-être redémontrer, et moi, quand je redémontre, j'appelle la balle plus tôt pour la recevoir au cône en arrivant en mouvement ! Mais les filles-là, à la passe, elles ne sont pas attentives, et après elles se rendent compte qu'il y en a une au cône à qui il faut faire la passe ! ça ne va pas, mais je ne sais pas ce que je pourrais faire d'autre !* (EA3.30).

Léa prend de la distance pour expliciter sa manière de gérer un incident :
« Parfois j'ai un tilt, une solution qui me vient directement, et parfois je sens que ça coince, je me rends compte, mais je ne trouve pas la solution ! Et comme y'a rien qui vient, je n'aime autant pas me lancer dans un truc où je ne sais pas ce que ça va donner... (EA3.38) Parce que ça voudrait dire de nouveau : arrêter l'exercice, réexpliquer ou redémontrer, et... parce que souvent je me dis : « tant que c'est lancé, on ne va pas arrêter l'exercice ! » (EA3.39).

De manière générale, le sentiment de compétence de la stagiaire semble un élément déterminant de la décision de réajustement : *« Toutes ces séquences, c'est des moments où je ne suis pas sûre de moi... où je sens que ça flotte un peu, quoi ! (EA3.16) Je sens que j'ai progressé, mais je me rends bien compte que je sais pas tout, loin de là, j'ai encore plein de choses à apprendre... En fonction de la maîtrise de la discipline aussi peut-être, parce que par exemple pour l'arrêt 2 temps, je n'étais pas au clair ! (EA3.36).* Les variables tant contextuelles que personnelles jouant un rôle dans la dynamique de gestion émotionnelle sont illustrées à la figure 25 ci-dessous.

Figure 25 – Dynamique de régulation émotionnelle de Léa pour l'incident 4.2



4. Dynamique globale de régulation émotionnelle de Léa : une stagiaire centrée sur l'émotion ET sur la situation

Au cours des deux incidents critiques organisationnels analysés, Léa montre un mode de gestion récurrent. Comme les trois autres stagiaires, Léa est attentive au taux d'activité motrice et à la compréhension des élèves.

Lors du premier incident, la stagiaire éprouve des émotions négatives peu intenses, plutôt de l'ordre de la contrariété. Ces émotions ressenties ne la déstabilisent nullement. Elle reste centrée sur son objectif, qu'elle ne perd pas de vue. Au gré de plusieurs réappréciations successives, elle adopte une double stratégie de *coping*, à la fois centrée sur l'émotion et sur l'action. D'un côté, elle endosse la responsabilité de l'incident et relativise immédiatement les émotions qu'elle ressent, en usant d'humour notamment. D'un autre côté, elle agit sur la situation par une stratégie de résolution de problème planifié. Ces deux stratégies, menées avec succès, lui permettent d'atteindre son objectif, et donc de diminuer l'impact des émotions négatives. La réussite de ces stratégies de *coping* est déterminée par le sentiment de compétence de Léa. En effet, cette dernière explique avoir acquis une plus grande confiance en sa capacité à gérer la classe, principalement en terme d'autorité. La stagiaire se trouve dans une logique de contrôle et d'attribution causale interne, lui procurant un plus grand sentiment d'autonomie. Ces deux facteurs conjugués contribuent favorablement à une prise de décision sereine d'ajustement.

Lors du second incident, Léa ressent de la frustration et un certain agacement, dû à la persistance des indices évalués négativement. Les émotions négatives vont *crescendo* : au fur et à mesure, la situation est évaluée comme une menace grandissante vis-à-vis des objectifs poursuivis. La stagiaire opte de nouveau pour une stratégie de relativisation de la situation, ainsi qu'une stratégie de confrontation par l'action. Si la première est réussie, la seconde n'est pas satisfaisante aux yeux de la stagiaire. Elle évoque à ce sujet un sentiment de compétence faible pour la discipline enseignée, qui l'empêche d'intervenir efficacement. Cependant, le fait d'être au clair avec les buts qu'elle poursuit l'incite à tenter ce type de stratégies.

La stagiaire montre par ailleurs une faculté de remise en question des décisions qu'elle prend en cours de séance. A plusieurs reprises lors de l'entretien post – encouragée par son maître de stage –, elle cherche des solutions alternatives à posteriori. Elle relativise également son sentiment de compétence, en reconnaissant avoir encore beaucoup à apprendre. Néanmoins, Léa s'estime plutôt en confiance et dans une spirale positive de réussite, ce qui l'incite à prendre des risques... contrôlés.

DISCUSSION DES CAS « STAGIAIRE »

Cette section vise à débattre des résultats obtenus à la lumière de la littérature spécifique. Cette discussion est structurée en deux temps. Dans un premier temps, les tendances majeures obtenues au terme de l'analyse qualitative des quatre études de cas sont synthétisées. Dans un second temps, les résultats majeurs sont éclairés au regard d'autres recherches dans le domaine de la régulation des émotions en général, et plus spécifiquement dans le champ de l'apprentissage, de l'éducation et de la formation, notamment de l'éducation physique.

1. Synthèse des quatre études de cas

L'objectif général de ce premier volet de l'étude est de comprendre le processus de régulation émotionnelle d'un stagiaire lorsqu'il est confronté à un incident critique organisationnel en cours de séance d'éducation physique. Plus précisément, à partir du modèle transactionnel des émotions (Lazarus, 1991), nous cherchons à mettre en évidence les différents facteurs influençant le processus d'appraisal. Concrètement, la triple question de recherche est la suivante :

*Comment les **buts** (1), le **sentiment de compétence** (2) d'un côté, et le **contexte physique, matériel et social** (3) d'un autre côté, influencent-ils la mise en place de **stratégie de coping** (centrée sur l'action et/ou sur l'émotion) réussies par le stagiaire, via les processus médiateurs d'**appraisal primaire et secondaire** ?*

1.1. Invariants relevés au travers des quatre études de cas « stagiaire »

Chaque incident critique organisationnel est vécu par le stagiaire comme un épisode émotionnel plus ou moins intense, dans le flux ininterrompu des émotions variables qu'il vit tout au long de la séance. Selon Rimé (2005), l'épisode émotionnel se caractérise par une *rupture de continuité dans l'interaction individu-milieu*. Une fois déclenchée, la rupture est manifeste autant

du point de vue de l'observateur extérieur (maître de stage, chercheur) que du stagiaire concerné. Elle s'exprime essentiellement après la séance, par la verbalisation de l'*expérience subjective* de chacun des stagiaires interrogés. Cette interaction « stagiaire-situation de classe » présente deux pôles en variation continue. Il s'agit d'une part des facteurs contextuels, caractérisés par les variables physiques (matériel manquant, espace confiné, temps perçu comme une contrainte...) et sociales (comportements inattendus des élèves, taux d'activité motrice perçu comme faible, consignes du maître de stage contrariantes...) –, que le stagiaire est amené à prendre en compte. D'autre part, il s'agit des variables individuelles, mues par la dynamique des buts, les croyances motivationnelles et les connaissances du stagiaire, dont la finalité est le maintien d'un certain bien-être ou « confort » dans la séance.

« Si les ressources sont suffisantes, alors l'évolution vers le but poursuivi se fait sans heurt et la syntonie du couple individu-milieu est préservée (...) A l'inverse, des ressources jugées insuffisantes – altérations qui changent la conception mentale préétablie des comportements visant à atteindre les objectifs de l'individu –, provoquent un déphasage » (Rimé, 2005, p.59).

Sept invariants peuvent être relevés au travers des quatre études de cas « stagiaire », chacun jouant un rôle déterminant dans le développement de stratégies de coping réussies :

- l'importance de la spécificité et d'un degré de structuration élevé du but ;
- l'importance de l'anticipation des émotions comme vecteur motivationnel ;
- l'importance d'un sentiment de compétence élevé en gestion de classe ;
- la valence plutôt négative de l'expérience subjective des émotions en situation « critique » ;
- l'importance du contexte physique, matériel et humain, qui peut être perçu à la fois comme une contrainte, mais aussi comme une ressource ;
- l'importance du résultat et des conséquences de la régulation, provoquant d'éventuelles réappréciations cognitives ;
- le développement d'une identité professionnelle en tension.

Par ailleurs, chaque stagiaire révèle une représentation de la préparation différente, de la plus « sclérosante » (Jean) à la plus « souple » (Paul) en passant par des formes intermédiaires (Marie et Léa).

Ces résultats sont discutés à l'aune de la littérature spécifique dans la deuxième section. Les singularités issues de l'analyse de chaque cas stagiaire sont tout d'abord pointées.

1.2. Singularités relevées pour chaque étude de cas « stagiaire »

La première étude de cas révèle un stagiaire au mode de régulation plutôt centré sur l'émotion. Les deux incidents sont vécus comme des épisodes émotionnels intenses. L'anxiété est dominante. La situation est perçue comme porteuse d'un enjeu important. Le coût d'un ajustement apparaît trop élevé au regard du bénéfice qu'il pourrait en tirer en termes de bien-être. Le faible taux d'activité motrice, les signes d'incompréhension des élèves, les consignes du maître de stage et une pression temporelle forte sont autant d'indices perçus par le stagiaire, qui l'incitent à modifier son organisation. Malgré ces indices, cette intention de changement ne se traduit pas en action.

Jean anticipe toutes les conséquences du changement organisationnel comme potentiellement menaçantes en regard de son bien-être, avec le risque d'occasionner un plus grand inconfort encore. Les objectifs pédagogiques sont relégués au second plan, tandis que le but de « maintien du contrôle de la classe » devient prioritaire. Les stratégies de *coping* potentielles dont le stagiaire dispose (relativisation, acceptation) sont jugées insuffisantes par le stagiaire pour assurer la stabilité émotionnelle nécessaire à la décision d'ajustement. Jean montre surtout un sentiment de compétence faible – voire d'incompétence –, en termes de gestion de classe (autorité et organisation). Une représentation sclérosante de la préparation, des buts non hiérarchisés, un lieu de contrôle plutôt externe, et un faible sentiment de compétence apparaissent comme les principaux facteurs explicatifs du phénomène anxieux et de l'échec d'ajustement organisationnel du stagiaire.

La seconde étude de cas, quant à elle, met en évidence un profil de stagiaire dont le mode de gestion est plutôt centré sur l'action. Chaque incident est vécu comme un épisode « contrariant », sans qu'une émotion particulière ne soit exprimée par le stagiaire. Comme Jean, Paul est particulièrement sensible au taux d'activité motrice des élèves et aux signes d'incompréhension de ceux-ci. Cette perception est cohérente avec les objectifs pédagogiques qu'il poursuit effectivement en cours de séance. Le stagiaire est bien au clair avec ses buts, notamment de formation. La contrariété qu'il ressent ne semble pas le déstabiliser, mais au contraire l'incite à modifier l'organisation prévue, en agissant sur la situation-problème.

Paul évalue les incidents comme des défis à relever. Développer sa capacité d'adaptation s'avère être le principal bénéfice escompté par le stagiaire. Il l'exprime d'ailleurs explicitement. Une représentation souple de la préparation, des buts hiérarchisés, un sentiment de compétence élevé et un lieu de contrôle interne sont les principaux moteurs qui contribuent à une prise de décision de changement organisationnel et à une intervention effective. Ainsi, Paul met en place avec succès des stratégies de *coping* centrées sur la situation, que cela soit par la confrontation ou la résolution de problème planifiée. Ces deux stratégies sont à chaque fois traduites en action effective : il intervient en exploitant les ressources contextuelles à sa disposition, principalement en termes de gestion du groupe-classe. Le stagiaire réévalue (*re appraisal*) également l'effet de sa décision, dont il assume les conséquences. La capacité de cohérence et de structuration des buts est déterminante dans le processus de régulation émotionnelle, et plus largement de gestion de l'incident. Par ailleurs, le sentiment de compétence élevé du stagiaire en sa capacité à « gérer la classe » joue un rôle important également dans la réussite des stratégies de coping qu'il met en œuvre.

La dynamique de régulation émotionnelle du cas « Marie » est moins saillant et moins contrasté que les deux précédents. Nous n'observons pas de mode de gestion émotionnelle récurrent chez cette stagiaire. Si les deux incidents sont vécus comme des épisodes émotionnels relativement intenses, l'expérience subjective des émotions est variable au cours d'un même incident (anxiété, agacement...).

Ces états changeants varient au gré des réappréciations successives de la stagiaire. Marie est sensible aux mêmes indices que ses deux collègues. Les deux situations présentent une menace pour le bien-être de la stagiaire. Si les indices et les émotions perçues l'incitent à modifier son organisation, elle n'y parvient que partiellement. Elle adopte tantôt des stratégies de coping centrées sur l'émotion (relativisation, acceptation), tantôt des stratégies davantage centrées sur l'action (confrontation, évitement). Son faible sentiment de compétence, que cela soit en termes de gestion des contenus ou de gestion du groupe-classe, l'empêche d'agir davantage sur la tâche. Ces *appraisals* et stratégies de *coping* successives permettent à l'enseignante d'apaiser temporairement ses émotions, mais pas d'atteindre ses objectifs pédagogiques, qui, insidieusement, se déplacent vers un objectif plus essentiel à ses yeux : garder le contrôle de la classe. Si les buts souhaités en phase pré-active sont clairs, les buts poursuivis en cours de séance semblent moins spécifiques et moins structurés.

Quant à Léa, l'analyse montre une dynamique de gestion émotionnelle relativement récurrente chez cette stagiaire. Cette dernière a tendance à opter pour une double stratégie de coping, à la fois centrée sur l'émotion (relativisation, acceptation) et sur l'action (confrontation, résolution de problème planifié). Comme les trois autres stagiaires, Léa est attentive au taux d'activité motrice et aux signes de compréhension des élèves. Les incidents sont vécus comme des épisodes émotionnels, pour lesquels elle exprime tantôt de la contrariété, tantôt de la frustration, tantôt de l'agacement. Léa a tendance à rester centrée sur ses buts, qu'elle ne perd pas de vue. Des buts plus ou moins hiérarchisés et un sentiment de compétence assez élevé – notamment en termes de gestion de classe –, contribuent principalement au succès des stratégies de coping qu'elle met en place et au réajustement organisationnel réussi de manière générale

2. Discussion à l'aune de la littérature

De cette synthèse, sept invariants sont mis en évidence, chacun contribuant à la compréhension du processus de régulation émotionnelle des stagiaires interrogés, à savoir : 1) la hiérarchisation des buts, c'est-à-dire le degré de spécificité, de structuration et d'orientation du but ; 2) l'anticipation des émotions comme vecteur motivationnel ; 3) le rôle déterminant du sentiment de compétence, 4) la valence plutôt négative de l'expérience subjective des émotions en situation critique ; 5) le caractère hautement contextualisé des stratégies de coping ; 6) le résultat et les conséquences de la régulation comme réappréciations potentielles ; 7) le développement d'une identité professionnelle en tension. Chacun de ces sept résultats sont discutés en regard d'études spécifiques sur le sujet.

2.1. La hiérarchisation des buts

Chaque étude de cas met en évidence l'importance des buts dans la gestion d'un incident critique organisationnel. Plus précisément, deux cas (Jean et Marie) montrent clairement que la régulation des buts (en modifiant notamment la structure du but) constitue un moyen puissant de gestion des émotions. En effet, le cas de Jean, et dans une moindre mesure celui de Marie, révèlent que des buts d'engagement forts initialement (buts souhaités), peuvent être relégués au second plan au profit d'autres (buts effectifs) plus prégnant en situation, les seconds devenant prioritaires sur les premiers. Notre étude de cas confirme que des buts d'engagement peu structurés contribuent à l'échec des stratégies de coping centrées sur l'action. Cette variable, déterminante dans le processus de réajustement organisationnel, joue le rôle de vecteur motivationnel essentiel.

En plus de la structuration, la spécificité du but semble déterminante. Plusieurs études (Deci & Ryan, 2006 ; Sarrazin & Famose, 2005 ; Eccles & Wigfield, 2002) montrent à ce propos qu'au plus l'objectif est spécifique pour l'individu, au plus il lui accorde de l'importance, au plus son engagement est fort et son acharnement devant les obstacles sera vigoureux.

En théorie, les mécanismes d'autorégulation émotionnelle garantissent le maintien d'un bien-être, où chaque écart est détecté (*appraisal*) et corrigé (stratégies de *coping*). En pratique, notre étude constate que les difficultés sont multiples : le stagiaire peut échouer dans les stratégies de coping qu'il met en place, se décourager, être distrait, perdre de vue le(s) but(s), se sentir insuffisamment compétent... De même, l'environnement de classe peut susciter différents obstacles (comportement inattendu des élèves, matériel manquant...) où d'autres priorités s'imposent alors au stagiaire, le but devenant soudain inaccessible. Ce résultat va dans le sens de l'étude de Schutz et coll. (2007), ainsi que des études issues du courant de l'action situé (Cizeron & Gal, 2006 ; Ria & Durand, 2001 ; Ria & Chaliès, 2003 ; Saury & Gal, 2003) ainsi que l'étude de Carnus (2003) en didactique clinique (*voir chapitre 1 pour des résultats plus détaillés*).

Les résultats de notre étude, corroborés par d'autres, apportent un éclairage explicatif intéressant sur la manière dont les buts eux-mêmes sont régulés par les stagiaires pour faire face à la situation « critique » à laquelle ils sont confrontés, génératrice d'émotions. Le rôle plus spécifique joué par les émotions anticipatoires est discuté au point suivant.

2.2. L'anticipation des émotions : frein ou vecteur motivationnel ?

Le cas de Jean montre, entre autres, un stagiaire « paralysé » par la peur de l'échec qu'il anticipe, dans l'éventualité où il modifierait l'organisation prévue. Cette anticipation des conséquences négatives l'incite à maintenir le scénario initial, même si plusieurs indices lui signifient qu'un changement serait judicieux.

L'étude de Bagozzi et coll. (1998) explore le rôle des émotions à la fois dans l'orientation et dans la réalisation du but. Les auteurs soulignent que la relation entre émotions et atteinte du but n'est pas directe. C'est pourquoi, ils estiment que la variable « buts », et les relations entretenues avec les autres variables de la dynamique émotionnelle, mérite d'être détaillée. Les auteurs avancent le concept de *goal situation*, qui correspond à l'évaluation subjective par la personne de toutes les caractéristiques jugées pertinentes dans la

poursuite d'un but donné. Cinq dimensions composent le *goal situation* : l'agrément (plaisir ou déplaisir lié à la situation), la certitude ou l'incertitude par rapport aux événements futurs, l'effort anticipé, l'activité attentionnelle et l'attribution causale. Compte tenu de la situation spécifique dans laquelle s'inscrit la poursuite du but, des « émotions anticipatoires » (*anticipatory emotions*) sont déclenchées selon que la personne prévoit de réussir ou d'échouer dans la réalisation du but. Selon Bagozzi et coll. (1998), les émotions anticipatoires correspondent à « l'identification et à l'évaluation des conséquences qui risquent d'arriver si on parvient à atteindre ou pas un des buts » (p.6). Les émotions spécifiques générées dépendront de la combinaison des aspects de la situation évaluée (*appraisal*) et de leur signification pour la personne concernée.

Cette deuxième étape du processus renvoie à la notion d'« espoir de réussite » et de « crainte de l'échec » de Weiner (1992). Les auteurs insistent sur l'importance de cette étape cruciale, centrée sur les effets motivationnels des réponses émotionnelles anticipées, basées sur l'expérience d'échec ou de réussite, dans la poursuite du but. Quatre facteurs influencent la variable *anticipatory emotions* : le degré avec lequel l'événement est perçu comme réel, la proximité dans le temps et dans l'espace, le niveau pré-existant d'activation émotionnelle et l'intensité des émotions. Sous certaines conditions, ces émotions anticipatoires vont actionner le processus volitionnel, caractérisé par l'intention de prolonger (ou non) les efforts en vue d'atteindre le(s) but(s).

Les résultats de l'étude de Bagozzi et coll. (1998) montrent que l'appréciation (*appraisal*) des conséquences d'accomplissement ou de non accomplissement du but passe par l'expression d'émotions anticipatoires. Celles-ci influenceraient, en retour, la volition au service de la poursuite des buts. Les comportements orientés par un but sont le résultat du système qui mène à la réalisation du but. L'autre apport est de souligner qu'il existe souvent un écart temporel entre l'intention et l'atteinte du but, comblé par la volition. Autrement dit, la plupart des buts sont différés dans le temps, ce qui suppose un effort de persévérance (en évitant notamment les distractions) pour les atteindre. Ce constat est également observé dans nos deux études de cas (Jean et Marie).

D'autres études (Gross, 1998, 2007 ; Schwarz, 2000) montrent que les émotions anticipatoires, tant positives que négatives, motivent les personnes à formuler leurs intentions et leurs plans, en regard des comportements instrumentaux, conduisant au but désiré et à investir dans les efforts nécessaires pour atteindre leurs buts.

A noter que des émotions anticipées de même nature n'aboutissent pas forcément à l'atteinte des objectifs souhaités. C'est ce que démontrent les cas de Marie et de Paul. Dans le premier cas, la stagiaire craint anticipativement une incompréhension des élèves concernant la tâche d'échauffement par course relais « avec cerceaux » (« j'ai un peu peur qu'ils ne comprennent pas... ») ; quant à Paul, il s'attend à ce que les élèves ne comprennent pas les consignes de placement pour la tâche d'activation avec ballon et tir au panier (« je me doutais bien qu'ils ne comprendraient pas... »). Dans les deux cas, leur anticipation émotionnelle se vérifie en situation. Cependant, la réaction en termes de stratégies de coping est différente : Marie se centre davantage sur l'émotion (relativisation), tandis que Paul se centre sur l'action (résolution du problème planifié).

Dans les deux cas, c'est la disposition des élèves dans le gymnase qui les incite à opter pour une solution plutôt qu'une autre. Voyant un groupe d'élèves sur le côté, Marie en profite pour séparer le groupe en deux et changer son organisation d'une à deux vagues successives... avec un bémol : l'abandon du but d'activation générale (au profit de la gestion de classe immédiate) et l'apparition d'une nouvelle émotion, la déception. En ce qui concerne Paul, la disposition des élèves et son expérience en enseignement l'amène à opter pour la réalisation d'une démonstration pour aider à la compréhension des élèves. Cette stratégie de coping de confrontation à la situation réussie lui permet d'atteindre à la fois son but immédiat (lancer les élèves dans la tâche) et son but à court terme (activation générale).

Au terme de la séance, Jean se montre également déçu de sa prestation. Il regrette la tournure des événements et se sent coupable de son échec. Il regrette surtout de ne pas avoir osé intervenir alors qu'il en sentait la nécessité, mais avoue ne pas avoir eu la force suffisante d'agir.

Zeelenberg et coll. (2000) ont étudié de plus près les émotions de déception et de regret. Ils postulent que les individus sont motivés par l'évitement de l'expérience de regret et de déception. Selon eux, nous expérimentons la déception quand les options se révèlent être mauvaises par rapport à nos attentes. Nous pouvons vivre le regret quand nous obtenons ce que nous attendions mais que nous réalisons après coup que d'autres possibilités d'action auraient été meilleures. Zeelenberg et coll. (2000) se sont intéressés à la manière dont l'anticipation du sentiment de regret et de déception peuvent influencer les choix des individus. Ces auteurs démontrent que nous prenons fréquemment des décisions qui limitent la probabilité d'apparition de ce genre d'émotions. Souvent, nous agissons pour éviter de regretter certaines choses qui pourraient survenir si nous ne faisons rien – ou au contraire si nous faisons quelque chose – et que nous risquons donc de regretter plus tard. Selon eux, l'explication repose sur l'hypothèse selon laquelle *« les émotions futures possibles sont prises en compte quand l'utilité attendue des différents choix d'actions est déterminante en fonction du but désiré »* (Zeelenberg et coll., 2000, p.523). Les résultats de cette étude sont confirmés par la recherche de Hrubes et coll. (2004).

Évidemment, le rôle des émotions anticipées dans la prise de décision n'est pas limité aux émotions de regret et de déception (Schwarz, 2000), mais peuvent s'appliquer aux autres. *« Toutes les décisions impliquent des prédictions à propos des sentiments à venir »* (Gross, 1998, p.237).

2.3. Rôle déterminant du sentiment d'efficacité personnelle

La prise de décision d'ajustement de l'organisation prévue passe par une stabilité émotionnelle, qui elle-même dépend du résultat des processus d'appraisals primaire et secondaire. Les résultats de notre recherche montrent l'importance du sentiment de compétence dans le processus de régulation émotionnelle, et plus particulièrement le développement de stratégies de coping réussies.

Nombre d'études (Bandura, 1997, 2003 ; Maddux, 1995) montrent que les croyances d'efficacité sont largement spécifiques à chaque matière.

Le sentiment d'efficacité personnel présente un caractère spécifique et contextualisé, et se distingue en cela du concept de soi ou de la confiance en soi (plus général). Les croyances d'efficacité sont variables d'un domaine d'activité et d'une discipline à l'autre et sont donc plus accessibles à des interventions éducatives que des croyances globales (Galand & Vanlede, 2004).

Un des acquis majeurs des recherches sur le concept de *self-efficacy* est de démontrer que les performances d'un apprenant ne dépendent pas seulement de ses compétences « objectives », mais également de sa confiance en la maîtrise de celles-ci (Lecomte, 2004). Ainsi, un apprenant ayant de faibles acquis de départ mais qui croit en ses capacités à les utiliser efficacement peut fortement développer ses compétences. Inversement, un apprenant ayant d'importants acquis mais qui ne croit pas en ses capacités ne sera pas performant. Ce dernier constat renvoie à la notion d'« illusion d'incompétence ».

Confronté, d'un côté au niveau local, à des situations inédites auxquelles il n'est pas forcément préparé, et tiraillé, d'un autre côté à un niveau plus macro, par des tensions identitaires, le jeune enseignant stagiaire qui débute dans la profession a l'impression d'être débordé et de ne pas être en mesure de satisfaire la tâche qu'il lui est attribuée. Ce constat est à l'origine de ce que Martineau & Presseau (2008) nomment « le sentiment d'incompétence pédagogique du débutant ». Selon les auteurs, ce sentiment d'incompétence, s'il perdure, peut mener à un désengagement progressif, voire à l'abandon du métier d'enseignant. L'étude de Hagen et coll. (1998) montre que les enseignants débutants ayant un sentiment d'efficacité faible, dans un domaine donné, sont moins aptes à faire face aux tâches difficiles et ont moins d'inspirations et d'engagement pour atteindre leurs buts. Confrontés à des problèmes, les jeunes enseignants se croyant incompetents font moins d'efforts pour mener à bien la tâche qu'il leur est dévolue. A l'inverse, les enseignants exprimant un sentiment de compétence élevé sont plus aptes à relever le défi en utilisant des comportements appropriés dans le but de résoudre le problème. Ceux-ci ont davantage tendance à intervenir en classe et à donner des feedbacks collectifs aux élèves.

Skaalvik & Skaalvik (2007) révèlent même que les enseignants se considérant peu compétent en gestion de classe rapportent un sentiment élevé de surmenage qui peut conduire, dans certains cas, à un syndrome d'épuisement émotionnel. Cette étude montre également que les enseignants croyant peu en leurs capacités sont plus critiques vis-à-vis d'eux-mêmes et ont tendance à se dévaloriser régulièrement. De plus, ces enseignants ont tendance à revoir leurs exigences à la baisse lorsqu'ils sont confrontés à des élèves en difficulté. Ce dernier résultat met en évidence, non seulement le rôle du sentiment d'efficacité personnel sur la motivation de l'enseignant, mais aussi l'implication d'un sentiment d'incompétence sur l'apprentissage des élèves.

Ces recherches sont particulièrement éclairantes pour comprendre les résultats issus de nos études de cas. En effet, le cas de Paul par exemple, montre un stagiaire qui exprime un faible sentiment de compétence dans la maîtrise de la discipline qu'il enseigne (le basket), mais montre en revanche une forte croyance en ses capacités à gérer la classe, en laquelle il accorde davantage d'importance. Trois facteurs sont à l'origine du sentiment de compétence fort de Paul en gestion de classe : 1) des expériences actives de maîtrise issues de sa réussite dans les stages précédents ; 2) des expériences antérieures positives dans ce registre (animation, scoutisme) ainsi que 3) des feedbacks évaluatifs positifs de la part d'autres maîtres de stage. Paul cultive ainsi le sentiment d'avoir acquis ce qui est nécessaire pour gérer la classe. Il estime donc disposer de ressources suffisantes pour face à l'incident critique auquel il est confronté, qu'il évalue comme un défi à sa portée.

A l'inverse, le cas de Jean, montre un stagiaire qui croit en ses capacités à maîtriser le contenu qu'il enseigne – pratiquant la gymnastique de bon niveau à titre personnel –, mais se sent incompétent en termes de gestion de classe (manque d'autorité, communication inefficace...). Ce sentiment d'incompétence est principalement lié à des expériences passées pénibles en stage, des expériences actives de non maîtrise de gestion de classe et des feedbacks évaluatifs négatifs de la part d'autres maîtres de stage. La certitude qu'il n'a pas d'autorité sur les élèves s'est forgée lors de stages précédents, mais aussi lors de sa formation universitaire. Ces expériences antérieures négatives fragilisent la croyance en ses capacités de gestion de classe.

Il en résulte une appréciation de l'incident perçu comme une menace à son bien-être et à l'estime qu'il a de lui-même qui engendre de l'anxiété, ainsi que des stratégies de coping inefficaces.

Ce résultat est congruent avec celui de l'étude de Desigaux & Sève (2005), qui observe que le sentiment de compétence dans la maîtrise des contenus disciplinaires a peu d'influence sur les émotions de la stagiaire lors de la conduite de la séance. Les auteurs – comme nous d'ailleurs – restent prudents étant donné le faible nombre de leçons étudiées. Selon Adé et coll. (2005), le niveau de compétence participe à l'activité émotionnelle de l'enseignant, mais il ne le détermine pas de manière causaliste. Ce résultat invite à penser, comme le souligne Ria & Durand (2001), qu'au-delà de la maîtrise des « contenus disciplinaires » à enseigner, il existe des problèmes typiques des enseignants débutants qui concernent la gestion de la classe et l'intervention pédagogique de manière générale, et qui débordent des contenus d'apprentissage, et sont souvent plus prégnants chez les jeunes collègues que les autres.

Concernant l'importance des ressources potentielles (appraisal secondaire) disponibles dans le chef des stagiaires observés, la perception d'autonomie semble également jouer un rôle important. Par exemple, alors que MSJ l'encourage à prendre des initiatives, Jean a le sentiment d'être pieds et poings liés par sa maître de stage (« j'ai l'impression que j'agirai pas de la même manière si j'étais seul »). Paul quant à lui a l'impression d'être tout à fait autonome dans ses choix en cours de séance, alors que MSP oriente fortement le stagiaire dans sa préparation. Cette impression d'autonomie versus dépendance semble également jouer un rôle dans les stratégies de coping mises en place. Ainsi, les résultats révèlent que Paul ose davantage que Paul.

En termes de pistes d'intervention, il semble donc que les sentiments de compétence et d'autonomie doivent être renforcés dans la formation des étudiants. Cependant, l'étude de Gurvitch & Metzler (2008) incite à la prudence et à nuancer ces propos. Dans cette étude expérimentale, deux groupes de stagiaires ont été placés dans des contextes différents : l'un dans un environnement favorable, et l'autre dans un milieu moins favorable (élèves

difficiles, conditions vétustes...). Les résultats de cette étude soulignent l'importance du contexte dans le développement d'un sentiment de compétence. Gurvitch & Metzler (2008) montrent ainsi que les stagiaires ayant enseigné dans un milieu « sécurisé » expriment rapidement un sentiment de compétence élevé, mais développent parallèlement une conception « naïve » de l'enseignement comme étant un métier simple, facile et peu motivant, voire répétitif. Cette étude soulève notamment toute l'importance d'un contexte de formation approprié au stagiaire, qui correspond à son niveau de développement professionnel.

L'importance du sentiment de compétence en gestion de classe – au-delà de la gestion des contenus – observée chez nos quatre études de cas stagiaires est également soutenue par les recherches sur les parcours des enseignants débutants (Goigoux, Ria & Toczec-Capelle, 2009). Celles-ci mettent en évidence que le premier invariant dans le développement professionnel des enseignants débutants est la nécessité de « tenir sa classe » et de « faire autorité ». C'est ce que Maulini (2009) nomme le stade de la production de l'activité : mettre les élèves au travail, faire en sorte que la classe tourne, qu'elle fonctionne, que les élèves écoutent et se consacrent à ce qui est demandé. Ce stade correspond tout à fait au niveau de développement professionnel du cas « Jean », pour qui la gestion de l'autorité est d'une des préoccupations majeures.

Le deuxième passage obligé, est le stade du premier contrôle par le savoir à enseigner (Maulini, 2009). Il s'agit pour l'enseignant débutant d'avancer dans le programme, d'enchaîner les tâches, les séquences, les situations en se basant sur ce que l'essentiel de la classe semble capable de suivre et d'assimiler. Troisièmement, le stade du double contrôle, par le savoir enseigné et appris : vérifier si l'enseignement dispensé débouche bien sur les apprentissages visés, réguler voire différencier si certains élèves ont des besoins particuliers. Ce problème commun aux débutants est celui du règlement des tensions, voire des contradictions, dans la conduite de la classe entre les logiques d'apprentissage d'une part et les logiques de gestion de classe d'autre part.

La reconnaissance qui découle de la maîtrise d'un ou de plusieurs de ces trois stades provient à la fois des élèves, des collègues et des parents : elle fonde le sentiment de professionnalisme qui se forge à l'occasion des premières expériences en classe. Cependant, Goigoux et coll. (2009) pose la question de l'ordre entre les étapes développementales : *« tous les débutant vont-ils progressivement d'une maîtrise de la conduite de leur classe vers la prise en compte des différences interindividuelles dans les apprentissages, en passant par la maîtrise progressive de leur planification et l'acquisition de gestes professionnels de régulation du déroulement de la tâche et de l'activité des élèves ? »* (p.41). Selon les auteurs, si c'était le cas, les scénarios de formation seraient sérieusement remis en question, eux qui commencent par la fin, c'est-à-dire par des exigences précoces, en demandant aux débutants de s'intéresser au traitement des erreurs de leurs élèves avant de leur apprendre à réguler l'attention de ceux-ci lors des phases d'enseignement. Or, comme le soulignent Goigoux et coll. (2009), même les enseignants chevronnés ne régulent que rarement leur activité en prenant des informations sur les procédures utilisées par leurs élèves ; ils ne traitent le plus souvent que des indices comportementaux.

2.4. Valence plutôt négative de l'expérience subjective des émotions

Chaque étude de cas montre l'influence de l'émotion sur la prise de décision. La coloration de l'émotion, dans sa valence positive ou négative, est déterminante dans la décision de changement ou non de l'organisation pris par le stagiaire. Ce résultat est étayé par certaines études qui mettent en évidence l'influence de l'humeur sur les processus cognitifs décisionnels (Schwarz, 1990 ; Schwarz & Clore, 1996 ; Schwarz, 2000). Ces recherches démontrent notamment qu'un individu a tendance à évaluer positivement et à prendre des décisions de changement effectives sur la situation, s'il se trouve au préalable dans une humeur positive, heureuse ou joyeuse. Inversement, le fait d'être d'une humeur triste ou anxieuse influence l'évaluation de la situation perçue comme négative et n'incite pas l'individu à prendre des décisions de changement.

Autrement dit, les individus d'une humeur positive ont tendance à adopter une stratégie heuristique, avec une grande confiance dans leurs connaissances issues de l'expérience, tandis que les individus d'une humeur triste ou anxieuse auront tendance à opter pour des stratégies déductives, avec une attention soutenue aux détails de la situation. Une telle évaluation de la situation, congruente en fonction de l'humeur, n'est cependant pas obtenue quand l'individu est conscient que les émotions qu'il ressent sont dues à une source non directement reliée à l'objectif qu'il poursuit. De plus, les individus d'une humeur positive tendent à surestimer la probabilité d'une issue positive et à sous-estimer les chances d'une issue défavorable.

Selon Schwarz (2000), les affects négatifs signalent que la situation est problématique et mettent en avant des stratégies qui se rapportent à une attention limitée à la situation problématique spécifique, stratégies basées sur des routines habituellement « gagnantes ». Lerner & Ketlner (2000) ont étudié de plus près l'idée selon laquelle l'émotion contient une information prédictive précieuse pour le jugement. Ils démontrent que des émotions négatives différentes, comme l'anxiété, la peur, la frustration et la colère, peuvent affecter les jugements du risque de manière contraire : si la crainte et l'anxiété suscitent des jugements pessimistes au sujet des événements à venir, la frustration et la colère peuvent susciter des jugements positifs.

Ces constats de recherche apportent une explication complémentaire à l'absence de comportements de changement organisationnel effectif chez les stagiaires Jean et Marie lors de certains ICO, animés par des sentiments plutôt négatifs durant la séance. Au contraire, Paul et Léa sont habités d'un sentiment plus positif au cours de leur leçon qui les place dans une situation plus favorable à une décision de changement de l'organisation prévue. Les cas de Marie et de Léa sont également congruents avec l'étude de Lerner & Ketlner (2000), où leur frustration se traduit par des stratégies de coping centrées sur la tâche, notamment avec une confrontation à la situation-problème.

2.5. Des stratégies de coping contextualisées : importance du contexte d'émergence

Notre recherche montre que la réussite ou l'échec de chacune des stratégies de coping mise en place par les stagiaires sont à la fois dépendantes de variables individuelles (buts, appraisal...) mais également du contexte dans lequel elles prennent forme. Ce constat est corroboré par l'étude d'Admiraal et coll. (2000) qui s'est intéressée à l'efficacité des stratégies de coping de 27 enseignants-stagiaires lors d'événements jugés stressants survenant en classe. Les auteurs ont examiné deux effets immédiats des stratégies mises en place : le temps passé à la tâche par les élèves et le niveau de satisfaction des enseignants. L'hypothèse de cette étude est que des stratégies de coping inefficaces peuvent avoir pour effet, d'une part, une diminution des possibilités d'apprentissage des élèves par une détérioration des conditions et du climat de classe, et d'autre part, une sensation de détresse voire de mal-être accru dans le chef de l'enseignant.

L'étude d'Admiraal et coll. (2000) s'appuie sur le modèle transactionnel de Lazarus & Folkman (1987), revu ensuite et corrigé par Lazarus en 1991. En accord avec cette théorie, les auteurs soulignent que les stratégies de coping, notamment centrées sur la situation-problème, ne doivent pas être confondues avec le résultat effectif sur la situation. Par exemple, les stratégies de coping d'un enseignant dans une classe difficile peuvent être centrées sur la résolution de problèmes par un changement de ton de la communication entre l'enseignant et les élèves (coping), sans pour autant nécessairement résulter en une amélioration effective du climat (résultat). Par ailleurs, Admiraal et coll. (2000) remettent en question certaines études qui affirment que la stratégie de coping centrée sur la situation est généralement dans ce type de contexte plus efficace que la stratégie de coping centrée sur l'émotion. C'est le cas notamment de Blase (1986) qui a observé que les enseignants invoquent avant tout des stratégies de coping par la confrontation, c'est-à-dire un comportement qui vise à réduire ou éliminer les sources externes perçues de stress.

Par exemple, les enseignants s'attaquent aux problèmes de discipline des élèves en utilisant des stratégies telles que des modifications de comportement (changer de place un élève dans la classe, réprimander un élève, discuter du problème avec l'élève). Les stratégies adaptatives, qui n'affectent pas directement la source de stress, mais plutôt servent à gérer l'intensité des émotions – stratégies de coping dites centrées sur l'émotion – sont moins utilisées. Admiraal et coll. (2000) se demandent si les stratégies de coping centrées sur l'émotion ne sont pas aussi efficaces que les autres. Les résultats montrent que lorsque la situation est perçue comme fortement dérangeante, les stagiaires les plus efficaces (augmentation du temps passé à la tâche par les élèves) utilisent des stratégies de coping centrées sur la situation, par la confrontation. Si la situation est perçue comme seulement contrariante mais pas dérangeante, les stratégies de coping centrées sur l'émotion suffisent. Par contre, aucune relation n'est trouvée entre le coping du stagiaire et leur satisfaction avec les résultats du coping. Ils insistent ainsi sur le caractère hautement contextualisé et situé des stratégies de coping et concluent qu'aucun comportement de coping particulier utilisé par les stagiaires n'est plus efficace qu'un autre.

L'étude d'Admiraal et coll. (2000) est intéressante dans le sens où elle dément l'idée préconçue – ainsi que certaines études (Freeman, 1987 ; Kyriacou, 1980) – selon laquelle les stratégies de coping centrées sur la situation-problème sont plus efficaces que celles centrées sur l'émotion. Les résultats de Brophy & McCaslin (1992) prônent même pour une utilisation quasi exclusive d'une stratégie de coping centrée sur l'émotion dans un premier temps et d'un coping centré sur la situation qu'en dernier recours. A noter que cette étude était réalisée avec des enseignants chevronnés. Détail non négligeable qui démontre une fois de plus que les enseignants débutants, comparativement aux chevronnés, vivent de manière différente des incidents stressants. Dans le même sens, Salo (1995) observe quant à lui que les enseignants qui utilisent peu de techniques d'intervention intrusives auprès des élèves (c'est-à-dire, par exemple, qui attendent plutôt que d'intervenir immédiatement) possèdent les meilleurs résultats en termes de gestion de classe, se traduisant par une modification du comportement inapproprié des élèves.

Autrement dit, les enseignants qui comptent sur des interventions systématiques sont déclarés être moins performants dans la gestion des comportements d'indisciplines des élèves, surtout en termes de résultats sur le long terme. Admiraal et coll. (2000) concluent prudemment en avançant que l'efficacité de l'une ou l'autre stratégie dépend du contexte d'émergence de l'incident ainsi que de l'intensité (gravité) de celui-ci.

Ces résultats circonstanciés issus de la littérature éclairent les résultats issus de notre recherche. A l'instar d'Admiraal et coll. (2000), nous ne constatons pas de stratégie de coping plus efficace l'une que l'autre utilisée par les stagiaires. Chaque stratégie, dont la réussite dépend à la fois de facteurs contextuels et individuels (*appraisal*), permet de réguler les émotions ressenties par les enseignants-stagiaires vers un état de bien-être rapidement retrouvé. Il s'agit d'une efficacité tournée vers le stagiaire lui-même, en termes de satisfaction immédiate. Chaque stagiaire tente de faire face aux imprévus avec ses propres ressources du moment, en fonction des contraintes perçues.

2.6. Les conséquences de la régulation émotionnelle : d'une modification des croyances à la construction de connaissances

« *La plus grande difficulté n'est pas de faire des choix, mais de les assumer !* » (Krohne et coll., 2002, p. 242). La relation émotion-décision est bidirectionnelle et les résultats positifs ou négatifs de la décision peuvent profondément affecter les émotions (Schwarz, 2000). C'est ce que Lazarus (1991) nomme dans son modèle les *re-appraisal*. L'individu ré-apprécie continuellement les conséquences de sa régulation émotionnelle, et en vérifie les effets. A plusieurs reprises, les cas-stagiaires de notre corpus de recherche expriment leur insatisfaction vis-à-vis du résultat à moyen ou long terme des stratégies de coping qu'ils mettent en place. Si les résultats de la régulation leur conviennent sur le coup, ils regrettent ou montrent des signes de déception après coup. Le changement qu'ils ont opéré sur la situation initialement insatisfaisante crée une nouvelle situation qui sera à son tour évaluée et réenclenchera le processus d'appraisal (*re appraisal*) et de régulation émotionnelle.

Cette boucle de rétroaction, caractéristique du modèle de Lazarus, permet notamment de diminuer (ou d'augmenter) l'intensité des émotions ressenties, mais ne résout pas forcément le problème de fond, du moins sur le plus long terme.

Une des résultantes de la régulation des émotions est également le renforcement ou, au contraire la remise en question, des croyances mobilisées par le sujet en situation (Schutz et coll., 2007). Jean, par exemple, s'est construit un système de croyances dans sa pratique gymnique de club concernant l'organisation du début de séance (accueil individualisé des élèves). Le sentiment d'inconfort et l'anxiété qu'il ressent lors de ce début de séance l'amènent à remettre en question le bien fondé de cette pratique. Cette remise en question est d'ailleurs amplifiée par MSJ. Marie s'est elle construit un système de croyance acquis en formation initiale concernant le dispositif pédagogique qu'elle met en place pour former ses groupes. Elle éprouve des sentiments à la fois d'indécision et de frustration, et exprime le fait d'être débordée par les sollicitations des élèves. Ces expériences désagréables sont, sur le coup, à l'origine du maintien de son dispositif pédagogique, mais après coup, invalident complètement cette croyance.

Paul, lui, utilise une manière de former les groupes (attribuer un chiffre aux élèves correspondant à une équipe) acquise en dehors de sa formation universitaire, qu'elle soit théorique ou pratique, mais qu'il a pu expérimenter en tant qu'animateur de « mouvements de jeunesse », et en laquelle il croit fermement. S'il croit en l'efficacité intrinsèque de son dispositif de regroupement, il doute cependant de son efficacité *in situ*, étant donné le laps de temps séparant la consigne et le regroupement effectif (entrecoupé par deux tâches d'échauffement). L'émotion positive (soulagement) vécue à l'issue de l'utilisation réussie de ce dispositif l'incite à renforcer cette croyance.

L'influence du processus émotionnel sur les croyances des enseignants a été confirmée récemment par plusieurs études dans le champ des émotions (pour une synthèse, voir Schutz et coll., 2007). Ces recherches montrent que, d'une part les croyances existantes peuvent être altérées ou modifiées, et que d'autre part, de nouvelles croyances peuvent être générées.

Ces modifications peuvent impliquer une diminution ou une augmentation de la force de ces croyances. La relation entre des émotions déplaisantes et la dégradation d'une identité enseignante est fréquemment rapporté dans la littérature spécifique (Schutz et coll., 2007). Ce qui fait dire à ces auteurs que l'identité professionnelle dévalorisée peut être reconstruite à travers le changement de ces croyances : *« les émotions ont le potentiel de motiver le changement des croyances, parce que l'insatisfaction des croyances actuelles influence par la suite la modification des croyances passées, lesquelles peuvent en retour affecter l'identité de l'enseignant »* (Schutz et coll., 2007, p.233).

2.7. Développement d'une identité professionnelle en tension

La présente recherche montre comment la régulation émotionnelle d'un stagiaire confronté à un incident critique organisationnel affecte sa perception d'identité professionnelle. Le cas le plus éloquent est celui de Jean. Il montre un stagiaire en pleine « crise identitaire », exprimée par une image de soi partagée entre un étudiant-adulte en formation, qui n'est plus un élève adolescent mais qui n'est pas encore non plus un professeur autonome. Cette identité professionnelle confuse est d'autant plus problématique pour Jean qu'il se sent à la fois proche des élèves à qui il enseigne et avec qui il avoue avoir beaucoup d'accointance, et proche d'une maître de stage qu'il apprécie et dont il se sent fortement dépendant. Cette confusion identitaire est source d'émotions et de sentiments négatifs divers vécus par Jean, oscillant entre anxiété, culpabilité (de ne pas être à la hauteur), déception (de ne pas y arriver), contrariété et inconfort. De plus, Jean doit composer avec une identité personnelle marquée par son récent rôle de père, qui vient se mêler à une identité professionnelle déjà très chahutée. Quoiqu'il en soit, l'explicitation de ses conceptions, de ses préoccupations, de ses intentions et de ses émotions lors de l'entretien post-séance participe à une prise de conscience de sa fonction d'enseignant, et contribue, de la sorte, à son développement professionnel.

Ce résultat est corroboré par l'étude de Sutton & Wheatley (2003) qui suggère que la perception d'identité professionnelle des enseignants est principalement affectée – tant positivement que négativement – par les expériences de classe et par les pressions externes (collègues, direction...).

D'autres se sont intéressées plus spécifiquement au rôle des émotions dans le développement de l'identité professionnelle des jeunes enseignants débutants (Day & Leitch, 2001 ; Day, 2002 ; Desigaux & Sève, 2005 ; O'Connor, 2008 ; Ria & Rouve, 2009 ; Van Veen et coll., 2005). Les résultats les plus significatifs issus de ces différentes recherches sont décrits ci-après, permettant d'apporter un éclairage complémentaire à nos études de cas.

L'étude de Day & Leitch (2001) décrit précisément la manière dont le soi professionnel enseignant affecte – et est affecté – par les histoires personnelles passées et présentes, comme illustré par le cas de Jean. Cette étude révèle l'interrelation complexe entre l'identité personnelle et l'identité professionnelle des enseignants novices. Ces deux identités sont souvent en tension. A partir de récits de vie autobiographiques, leur étude montre la difficulté pour les jeunes enseignants de construire et de maintenir un soi professionnel qui ait du sens pour eux, parfois en contradiction avec leurs histoires de vie personnelles.

Day & Leitch (2001) insistent sur le rôle de la pensée émotionnelle – opposée à la pensée rationnelle – dans l'apprentissage et le développement de l'individu de manière générale : *« c'est à partir de notre subjectivité émotionnelle au monde que nous développons nos significations et nos conceptions de la réalité, et qui fait sens dans nos relations »* (Day & Leitch, 2001, p.405). Les résultats de leur étude de cas montrent qu'il existe un débat intérieur continu entre les dimensions personnelles et professionnelles dans la vie des enseignants novices, émaillée par quelques moments provisoires de résolution, voire d'harmonie entre l'une et l'autre. Ils constatent une prise de conscience augmentée des effets de la dimension professionnelle sur la sphère personnelle chez les participants. Les histoires autobiographiques sont teintées de sentiments, souvent intenses, sur la manière avec laquelle le sens de soi personnel d'enseignant est souvent mis à mal par des histoires personnelles, sociales et contextuelles, ainsi que par les exigences du métier d'enseignant. Leur identité professionnelle – aussi bien que personnelle – est encore instable à ce stade. Enseigner exige une connaissance de soi, avant même celle des élèves ou du système éducatif dans lequel le jeune enseignant s'inscrit.

Ce constat est corroboré par l'étude de Zembylas (2003) qui souligne que l'identité des enseignants n'est pas stable, mais s'inscrit dans un processus de construction qui s'étend tout au long de leur carrière. Cette étude met également en avant que la construction d'une identité professionnelle est une construction contextualisée, qui naît et prend forme au gré des situations « critiques » vécues par les enseignants. Zembylas (2003, 2004) précise le rôle crucial des émotions dans la construction de l'identité enseignante. Selon lui, les émotions participent aux résistances ou aux ouvertures des enseignants face à la normalisation et face aux règles émotionnelles véhiculées dans la culture enseignante, voire prescrites par l'institution.

L'étude de Desigaux & Sève (2005) va également dans le même sens. Elle met notamment en évidence l'influence réciproque entre la dynamique émotionnelle d'une enseignante-stagiaire et son développement professionnel. Leur étude montre que le développement professionnel, via la perception de responsabilité de l'enseignante vis-à-vis de sa classe est une dimension instable, en construction, qui influence directement sa dynamique émotionnelle. La responsabilité de cette enseignante s'inscrit dans des processus complexe à la fois de rejet, de partage, d'abandon, ainsi que de questionnement sur son étendue. Desigaux & Sève (2005) montrent comment, au travers de la construction de la dimension de responsabilité de la stagiaire, c'est également sa dynamique émotionnelle qui se transforme : la fluctuation des émotions fait émerger de nouvelles préoccupations et réciproquement. « *La construction de l'espace de responsabilité de Lisa met en jeu un véritable développement professionnel : elle construit son champ d'intervention dans l'interaction de son système de valeurs et des possibles qu'elle perçoit et qu'elle expérimente au travers du flux émotionnel de son activité* » (Desigaux & Sève, 2005, p.80).

Cette étude montre comment la dimension de responsabilité participe progressivement, à travers une dynamique émotionnelle située, à la construction d'une identité professionnelle encore instable. Inversement, les fluctuations de la dynamique émotionnelle de la stagiaire constituent des occasions de remettre en cause et de réviser son système de valeurs. Ce constat, identique à celui de notre étude, souligne la contribution positive de la dynamique émotionnelle au niveau du développement professionnel.

Le cas de Jean dévoile un stagiaire fragile, à l'identité à la fois ambiguë et confuse, qui se trouve en mode « survie » et qui, pour éviter de vivre des émotions trop négatives – bien qu'elles le soient déjà – cherche une sécurité affective et émotionnelle. En situation d'inconfort ou de contrariété marquée, il évite de s'exposer à tout risque de perte de contrôle total de la situation, déjà précaire. Bien que conscient « de ce qu'on attend de lui » (modifier l'organisation), il se sent incapable d'intervenir d'une part, mais aussi considère que les élèves « n'ont qu'à se débrouiller » d'autre part.

Cette attitude de « protection de soi » – observée également dans l'étude de Desigaux et Sève (2005) chez la stagiaire Lisa qui refuse à certains moments sa responsabilité – rejoint les travaux de Behets (1990) et de Wendt & Bain (1989). Ces auteurs montrent qu'il s'agit d'une préoccupation première et majeure des enseignants débutants, et qui, selon eux, peut perdurer significativement pendant plusieurs années. Comme le relate Desigaux & Sève (2005), cette attitude de protection de soi s'inscrit dans ce que Sartre nomme « la mauvaise foi », c'est-à-dire comme un mensonge à soi-même qui fait apparaître une dimension particulière de la conscience, capable de se mentir et de se convaincre elle-même d'une nouvelle vérité.

Le stagiaire Jean de notre recherche – au même titre que Lisa – témoigne de cette « vérité cachée ». Cette protection de soi participe à la stabilisation émotionnelle par laquelle l'enseignant modifie sa situation pour qu'elle lui convienne davantage. Ce concept rejoint le concept anglo-saxon de « *self-deception* » (Davidson, 1980) qui met en avant la co-présence de deux croyances contradictoires qui s'alimentent l'une l'autre. Livet (2002) considère ces mécanismes de protection de soi comme un frein au développement professionnel, constituant une forme de blocage de la remise en question nécessaire du système de valeurs de l'acteur à partir de ses émotions. Selon Desigaux & Sève (2005), cette attitude de protection de soi contribue malgré tout au développement professionnel. Leur explication est que le rejet de la responsabilité de la stagiaire par une attitude de protection de soi n'est que provisoire. Cette mise à l'écart n'est pas définitive, mais reste « en suspend ».

Cette idée rejoint Vygotski (1994) qui indique que l'homme est plein à chaque instant de « possibilités non réalisées ». En ce sens, notre stagiaire Jean perçoit qu'une action plus efficace est à mettre en place, mais il ne peut l'accepter sur le coup sans une remise en cause trop profonde. C'est ce que Clot (1999) désigne sous le terme d'« activité empêchée » : il s'agit de possibles non réalisés, d'ouverts non refermés, qui restent en suspend, et qui sont source à la fois de conflits et de développement. *« L'attitude de protection de soi marque des aspects du monde, sans les faire véritablement disparaître, et c'est au sein de ces zones manquées, en tension entre deux vérités, entre une « activité réalisée » et une activité « empêchée » que l'enseignant trouve lieu à se développer »* (Desigaux & Sève, 2005, p.82).

Cependant, nous observons que ce mécanisme de protection de soi n'est valable, chez Jean, que sur le coup de la séance. En effet, cette « activité empêchée » provoque, après coup, un sentiment de culpabilité chez Jean. Il se sent coupable de ne pas y arriver et considère même ce « non agir » comme manquant de respect pour les élèves. Cette attribution causale interne « différée » inhibe l'attitude de protection de soi et ouvre des perspectives de développement professionnel.

L'étude de Ria & Chaliès (2003) révèle que la dynamique émotionnelle d'enseignants débutants participe à la consolidation ou à l'invalidation de connaissances existantes, voire à la construction de nouvelles connaissances. Les résultats de la présente recherche vont tout à fait dans le sens de cette étude. Tous deux montrent que les émotions éprouvées par les enseignants débutants participent à la validation/invalidation d'une ou plusieurs connaissances mobilisées dans l'action. Le cas de « Sylvain », issu de l'étude de Ria & Chaliès (2003), montre clairement des similitudes avec le cas de « Jean » issu de notre corpus. En effet, Jean éprouve également des difficultés récurrentes rencontrées lors d'autres stages, et qui l'affectent négativement. Cette dynamique négative a tendance à minimiser chez lui aussi l'émergence de sentiments positifs pendant et après coup. De même, le cas de « Maud », issu de l'étude de Ria & Chaliès (2003), est fort semblable au cas « Marie », tant dans la nature des émotions éprouvées, que dans l'invalidation de connaissances mobilisées.

A l'unanimité, l'ensemble de ces recherches (Day & Leitch, 2001 ; Desigaux & Sève, 2005 ; Goigoux et coll., 2009 ; Hargreaves, 1998 ; 2000 ; Nias, 1996 ; O'Connor, 2008 ; Ria & Rouve, 2009 ; Sutton & Wheatley, 2003 ; Van Veen et coll., 2005 ; Zembylas, 2004) portant sur le rôle des émotions dans le développement professionnel des jeunes enseignants, insistent sur l'importance de ce volet de la recherche, à l'heure actuelle encore peu exploré. Tous déplorent le manque de connaissances ainsi que la non prise en compte du rôle des émotions, tant par les politiques éducatives que dans les programmes de formation à l'enseignement de manière générale.

CHAPITRE 7

PROFIL D'ACCOMPAGNEMENT DES MAÎTRES DE STAGE : QUATRE ÉTUDES DE CAS

«La capacité à changer ses comportements professionnels ne se résume pas à une compréhension de sa pratique, elle implique aussi la capacité d'analyser les situations d'apprentissage. »

Donnay & Charlier (1991, p.180)

«Une meilleure intelligence de son fonctionnement et de son environnement de travail est une professionnalité essentielle de tout formateur. »

Altet (1994, p.217)

« Le superviseur a avantage, pour être efficace et juste, à prendre en compte les caractéristiques personnelles du stagiaire, et à individualiser au maximum son accompagnement en tenant compte des besoins et des motivations du stagiaire. »

Brunelle et coll. (1988, p.38)

Le septième chapitre présente le deuxième volet de résultats obtenus au terme d'une analyse qualitative relative au point de vue des quatre maîtres de stage interrogés. Concrètement, ce dernier chapitre :

- décrit les **résultats** de chaque **étude de cas « maître de stage »**, à savoir : le maître de stage de Jean (MSJ), le maître de stage de Paul (MSP), le maître de stage de Marie (MSM) et le maître de stage de Léa (MSL). A la fin de chaque étude de cas, le profil d'accompagnement du maître de stage est mis en évidence ;
- **interprète et discute** ces résultats à la lumière de la **littérature**. Cette discussion est l'occasion de répondre à la question de l'adéquation entre le profil d'accompagnement du maître de stage et la dynamique de régulation émotionnelle du stagiaire ;
- se referme par une **conclusion** qui synthétise les différents résultats.

1. Introduction

Second volet de notre partie « résultats », ce septième chapitre concerne l'analyse du point de vue des quatre maîtres de stage interrogés au sujet des incidents critiques organisationnels vécus par leurs stagiaires respectifs. Les résultats présentés sont issus de l'analyse qualitative de contenu, dont les catégories principales sont inspirées du modèle du Brûlé (*pour plus de détails méthodologiques, voir le chapitre 5*).

Ces résultats contribuent à répondre à la question suivante : comment le maître de stage accompagne-t-il son stagiaire à gérer un incident critique de type organisationnel ? Trois questions sous-tendent cette question centrale : 1) Qu'observe-t-il pendant la séance ? 2) Comment récupère-t-il ces éléments d'observations après la séance ? 3) A partir de l'identification de ses styles, de ses comportements et de sa dynamique de supervision, quel est son profil d'accompagnement après la séance ?

Pour chaque étude de cas, les résultats de l'analyse sont présentés en respectant une systématique en cinq temps, en lien avec les questions de recherche : 1) les résultats issus de l'analyse du discours du MS pendant la séance ; 2) les résultats obtenus lors de l'analyse du discours du MS après la séance ; 3) la mise en évidence d'une dynamique de supervision pour chaque MS ; 4) la mise en relation des discours pendant et après la séance des maîtres de stage ; 5) la détermination d'un profil spécifique à chaque maître de stage.

A la suite des quatre études de cas, une discussion vise à mettre en lien nos résultats avec ceux de la littérature. Pour chaque cas maître de stage, nous analysons également l'adéquation entre leur profil d'accompagnement et le profil de gestion émotionnel du stagiaire dont ils ont la responsabilité. Ce point de la discussion, qui établit le lien entre les deux études – « stagiaire » d'un côté et « maître de stage » de l'autre –, permet de répondre à la troisième question de recherche : comment le maître de stage s'y prend-il pour adapter son accompagnement aux besoins et aux attentes du stagiaire ? Ce chapitre consacré à l'analyse du point de vue de chaque maître de stage interrogé se referme par une conclusion.

2. Résultats des quatre études de cas « maître de stage »

Quatre maîtres de stage ont fait l'objet d'une étude de cas : 1) MSJ, la maître de stage de Jean ; 2) MSP, le maître de stage de Paul ; 3) MSM, le maître de stage de Marie ; 4) MSL, la maître de stage de Léa.

Les résultats de chaque étude de cas « maître de stage » sont présentés selon une systématique en cinq temps distincts :

- 1) Mettre en évidence les **objets d'observations** du MS pendant la séance, ainsi que la manière avec laquelle il les aborde. Autrement dit, il s'agit dans le même temps d'étudier ce sur quoi il porte spontanément son regard lorsqu'il observe l'intervention du stagiaire en cours de séance, et le ton qu'il prend pour le dire.
- 2) Déterminer le ou **les style(s) de supervision** du MS après la séance, ainsi que **les comportements de supervision** associés. Il s'agit également de repérer les **objets de supervision** que le MS aborde après la séance, en fonction des comportements de supervision qu'il utilise.
- 3) Mettre en lumière une éventuelle **dynamique de supervision** récurrente dans le discours post-séance. Autrement dit, il s'agit de déceler si le MS utilise certains comportements de supervision selon un ordre spécifique, en fonction des objets de formation abordés.
- 4) Analyser la **relation** entre les observations du MS pendant la séance et son discours post-séance. En identifiant les congruences et/ou les éventuelles contradictions du MS pendant et après, le but est d'étudier les glissements ou les tensions dans le passage d'un mode de supervision – l'observation – à un autre – l'entretien.
- 5) Etablir, pour chaque MS, un **profil d'accompagnement**. Ce profil, constitué par une combinaison des différents styles et comportements de supervision des maîtres de stage, met en avant les invariants mais aussi les spécificités de chacun d'entre eux.

PREMIERE ETUDE DE CAS

Profil d'accompagnement du maître de stage « MSJ »

2.1. Étude de cas du « maître de stage » MSJ

La maître de stage du stagiaire Jean (MSJ) est une enseignante âgée de 50 ans, qui a près de 30 ans d'expérience dans l'accompagnement des jeunes enseignants-stagiaires. Employée à temps plein dans son école, elle donne cours exclusivement dans l'enseignement général. Dans ce contexte, elle encadre notamment un cours à option (2h/sem), orientation « éducation physique » à un groupe mixte d'une vingtaine d'élèves, qui ont choisi spécialement de participer à ce cours. A noter que c'est ce cours précisément qui a fait l'objet de l'observation décrite pour cette étude de cas.

2.1.1. Observations de MSJ pendant la séance

Si MSJ observe les actions du stagiaire pendant la séance, elle est également très attentive au comportement du groupe-classe. Lorsqu'elle est centrée sur l'intervention de Jean, elle évalue principalement les manques du stagiaire, et relève, de manière plus secondaire, ses qualités. Enfin, MSJ présente la particularité d'exprimer ses émotions à maintes reprises pendant la séance.

1) Evaluation des manques

Quand MSJ centre son attention sur le stagiaire, elle évalue surtout les manques de celui-ci. Elle est particulièrement critique concernant la maîtrise des **techniques de communication**, et notamment la capacité à capter l'attention des élèves : *« Tu vois, là il intervient mais tout le monde n'écoute pas ! Ce n'est pas la première fois, ça ne va pas ! »* MSJ21. Elle lui reproche également de ne pas intervenir suffisamment collectivement : *« ça, cela ne va pas ! Tu vois, je lui ai déjà expliqué que quand tu es à un atelier et que tu vois au loin à un autre atelier quelque chose qui ne va pas du tout, tu peux intervenir de loin et justement cela permet aux élèves de se rendre compte qu'ils sont surveillés même si tu n'es pas dans le groupe. Il avait mieux fait cela la*

semaine dernière mais le groupe était un peu plus petit. Il suffisait d'avoir 6 élèves en moins et on l'entendait vraiment bien. Ici, je ne l'entends pas assez fort ! » MSJ33. Selon la maître de stage, le Jean n'est pas assez directif dans ses consignes : « Il n'est pas assez directif ! » MSJ41 ; « Il n'est pas assez strict... Il est trop gentil ! » MSJ50.

Il se montre fort discret auprès des élèves : « Je le cherchais. Et c'est cela que je trouve dommage. Quand on doit commencer à le chercher parce qu'on ne sait pas où il est. On ne l'entend pas ! » MSJ48. MSJ relève par ailleurs l'absence de démonstrations de la part du stagiaire : « Moi, j'aurais montré chaque fois. Oui, comme cela, avec ce geste là... Sans démontrer, c'est un peu surréaliste, je ne sais pas moi, non ?! C'est dommage, cela valait le coup... qu'il le montre lui-même. Dommage ! » MSJ28. Enfin, la maître de stage relève la difficulté de Jean à prendre du recul par rapport au groupe-classe pour mieux l'observer : « C'est dommage ! Il avait dit qu'il viendrait montrer l'aide aux élèves. Je lui ai déjà dit qu'il doit être un peu en dehors parce que là, il ne voit rien, il ne voit pas ce qui se passe. Il tourne le dos à tout le monde ! » MSJ31. MSJ relativise ensuite son exigence en généralisant cette difficulté rencontrée par la plupart des stagiaires : « C'est vrai que ce n'est pas évident au début quand tu enseignes de ne pas être trop préoccupé par des trucs qui ne sont pas importants pour le thème qu'il travaille. Lui, il est préoccupé par le fait qu'ils travaillent. Il a l'impression que cela bouge, mais après, pour rendre l'enseignement qualitatif, c'est quand même une autre paire de manches ! ».

La maître de stage évalue également la capacité de **gestion organisationnelle** de Jean. Elle critique notamment l'installation du matériel lors du début de séance : « Il a tendance à trop disperser les exercices. Mais c'est peut-être aussi parce qu'il est dans un grand hall et qu'il n'est pas emmerdé par d'autres cours. Oui, il y a de l'espace. Mais c'est pas facile à gérer finalement un grand espace ! » Alors que les élèves avaient la fiche avec où placer le matos, c'est dommage ça ! Parce que cela va être dur de les superviser, avec une grande surface comme ça ! » MSJ18 ; et le rangement du matériel lors de la fin de séance : « Et le rangement de matos, aie aie aie ! Mon Dieu, ils s'en vont ! Ils ne rangent pas ! Vous ne rangez pas ? Il ne faut pas ranger, les amis ? » MSJ58.

Les **contenus** proposés par le stagiaire sont également jugés par MSJ, essentiellement concernant le choix de certaines tâches : « *C'est un peu trop basique comme exercice cela, c'est dommage. Ce n'est pas très motivant d'aller faire là une barquette !* » MSJ27 ; « *C'est dommage qu'il n'a pas fait une situation de test et de terminer par cela !* » MSJ55 ; « *Il ne l'a jamais fait, la situation de bilan en ATR. Il aurait pu le faire là-bas, à la place de la barquette !* » MSJ57. La maître de stage évalue également la dimension sécurité des tâches proposées par Jean : « *C'est la fin que je n'aime pas trop dans cet exercice. Il aurait fallu mettre soit un tapis, soit qu'ils s'arrêtent avant !* » MSJ14 ; « *C'est dangereux ce bazar !* » MSJ47. MSJ est aussi sensible au taux d'activité motrice des élèves : « *Là je sens quand même un baisse de taux d'activité !* » MSJ36.

2) Observation des élèves

La maître de stage consacre une bonne partie de son temps à observer les élèves, que ce soit concernant leur **présence** : « *Est-ce qu'il en manque un? 1,2,3,...23,24, ben, voilà que j'en ai 24 maintenant! J'en ai 2 de moins. Il nous manque des élèves mais peut-être qu'ils sont cachés* » (MSJ5) ; leur **(in)discipline** : « *Tu vois cela aussi cela m'énerve qu'ils aillent se cacher derrière les tapis* » (MSJ17) « *Parfois difficile à gérer ces deux jaunes là, ce sont des turbulents* » (MSJ20) ; leur **engagement dans la tâche** : « *Ah, les filles elles sont bien là, bonne initiative, elles ont compris et vont chercher une tête de plinth* » (MSJ30) ; ou leur **sécurité** : « *Là, j'ai peur pour leur cou. Je suis occupée à regarder si c'est encore sur roulettes ou pas. Parce que, ils ont l'habitude de monter sur les engins qui sont encore sur leurs roulettes et je trouve ça dangereux !* » (MSJ15).

3) Evaluations positives

Principalement centrée sur les manques du stagiaire, elle exprime aussi ce qu'elle apprécie dans l'intervention de celui-ci, comme son **enthousiasme** : « *Ca moi j'aime bien quand ils entraînent le groupe, je trouve cela toujours très chouette. Ca donne envie. Les élèves, ils ont envie de suivre.* » MSJ11 ; sa **gestion du temps** : « *Il est soucieux de l'heure par contre, ça c'est bien !* » MSJ32 ; « *Il va arriver à leur faire passer partout, il me semble. Parce que je*

*crois qu'il y a encore une rotation... » MSJ46 ; la **qualité des rassemblements** : « Il maîtrise relativement bien ses rassemblements » MSJ40 ; et la **qualité de sa relation avec les élèves** : « Il a un bon contact avec les élèves. Cela je trouve que c'est bien, c'est important ! » MSJ56.*

4) Expression des émotions

A plusieurs reprises, MSJ partage aussi ses **doutes**, ses **inquiétudes**, sa **déception** accompagnés de **soulagements**, comme lorsqu'elle dit : « *Ouf, j'ai cru qu'il allait se contenter de la démo du premier* » MSJ26. Elle exprime sa déception quant à la prestation du stagiaire : « *Il n'était pas comme cela la semaine dernière* » MSJ42 ; « *Je suis un peu déçue, je ne m'attendais pas du tout à cela. Parce que je trouve qu'en natation, il s'est bien réajusté par rapport à tout ce que je lui disais. Ici, il me semblait que la semaine dernière il avait pigé. J'ai peut-être pas assez répété, j'ai peut-être pas assez noté. J'en sais rien, je devrais regarder !* » MSJ51.

Elle se sent en partie responsable de l'échec du stagiaire et remet sa supervision en question. MSJ exprime aussi sa déception quant à la qualité des feedbacks collectifs du stagiaire : « *Je suis un peu déçue là parce que ce n'est pas efficace. Je n'ai pas entendu d'intervention disons pour faire progresser. De temps en temps redire « allez, on sert les fesses, on rentre le ventre ! », bien fort pour que cela profite à tout le monde !* » MSJ35.

Souvent impliquée émotionnellement dans la séance, MSJ commente les actions du stagiaire en faisant comme si elle s'adressait à lui, mais sans que le stagiaire ne puisse entendre son commentaire : « *Ils l'ont déjà travaillé, tu sais mon ami, le renforcement musculaire !* » MSJ12. « *Allez, Jean, tu avais dis que tu viendrais montrer l'aide aux élèves...* » MSJ31. Parfois de manière plus directive : « *Allez, corrige, corrige !* » MSJ49.

Les résultats « observations de MSJ pendant la séance » obtenus après analyse de contenu sont résumés dans le tableau 7 ci-dessous.

Tableau 7 – Résumé des observations de MSJ pendant la séance
<u>1. Evaluation des manques du stagiaire</u> - Techniques de communication jugées inefficaces (manque de directivité dans l'énonciation des consignes, feedbacks absents ou non pertinents...) - Organisation aléatoire concernant l'installation et le rangement du matériel - Contenus-tâches basiques, peu originaux voire dangereux
<u>2. Observation du comportement des élèves</u> - Taux d'activité motrice des élèves faible - Incidents critiques disciplinaires mineurs (élèves agités, attention dispersée, tricherie...) - Non respect des règles de sécurité par les élèves
<u>3. Expression de ses propres émotions de maître de stage</u> - Emotions négatives : déception, doutes, inquiétudes, culpabilité - Emotions positives : soulagement
<u>4. Évaluations positives du stagiaire</u> - Relation avec les élèves très appréciée (climat, enthousiasme, contact...) - Gestion du temps global de la séance jugé efficace
<u>5. Instruction, démonstration et anticipations</u> Les contenus, l'organisation ainsi que l'ordre et la discipline en classe sont des objets de supervision fréquemment abordés, sous la forme d'instruction (justifications, explications théoriques...) et de démonstration (rapport à l'expérience personnelle).

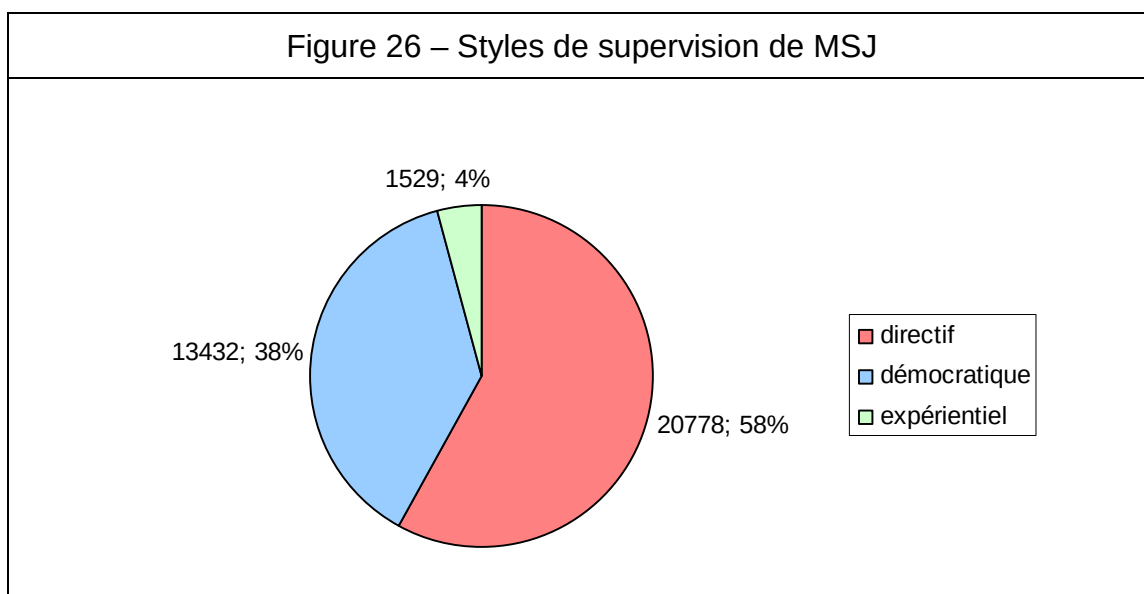
2.1.2. Styles, comportements et objets de supervision de MSJ après la séance

A partir du modèle de Brûlé (1983), les styles (1) et les comportements (2) de supervision adoptés par MSJ lors de son discours post-séance sont mis en évidence. Les objets de formation (3) évoqués par la maître de stage sont également relevés de manière systématique. Ceux-ci sont mis en relation avec les comportements de supervision.

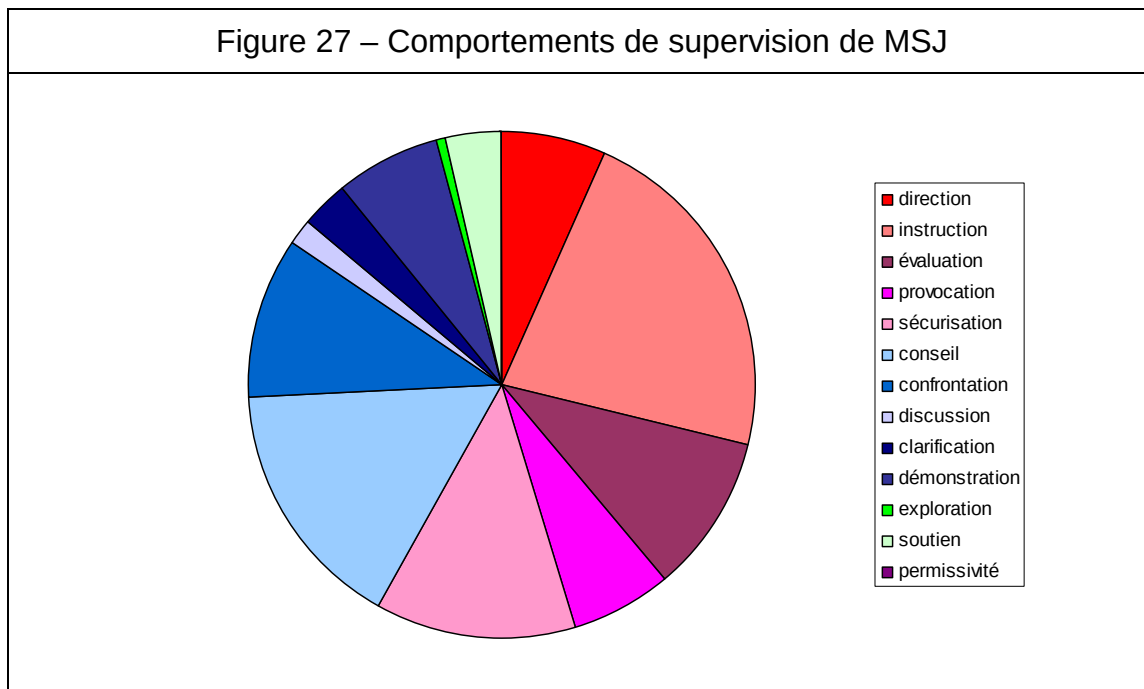
1) Styles de supervision de MSJ

La figure 26 montre la répartition des trois styles de supervision dans l'ensemble du discours post-séance de MSJ. Cette dernière a tendance à adopter un style de supervision plutôt « directif », puisque 58% de l'ensemble de son discours est représenté par ce style.

Le style « démocratique » est également très présent (38%). Le style « expérientiel », quant à lui, est minoritaire (4%), comparativement aux deux autres.



2) Comportements de supervision de MSJ



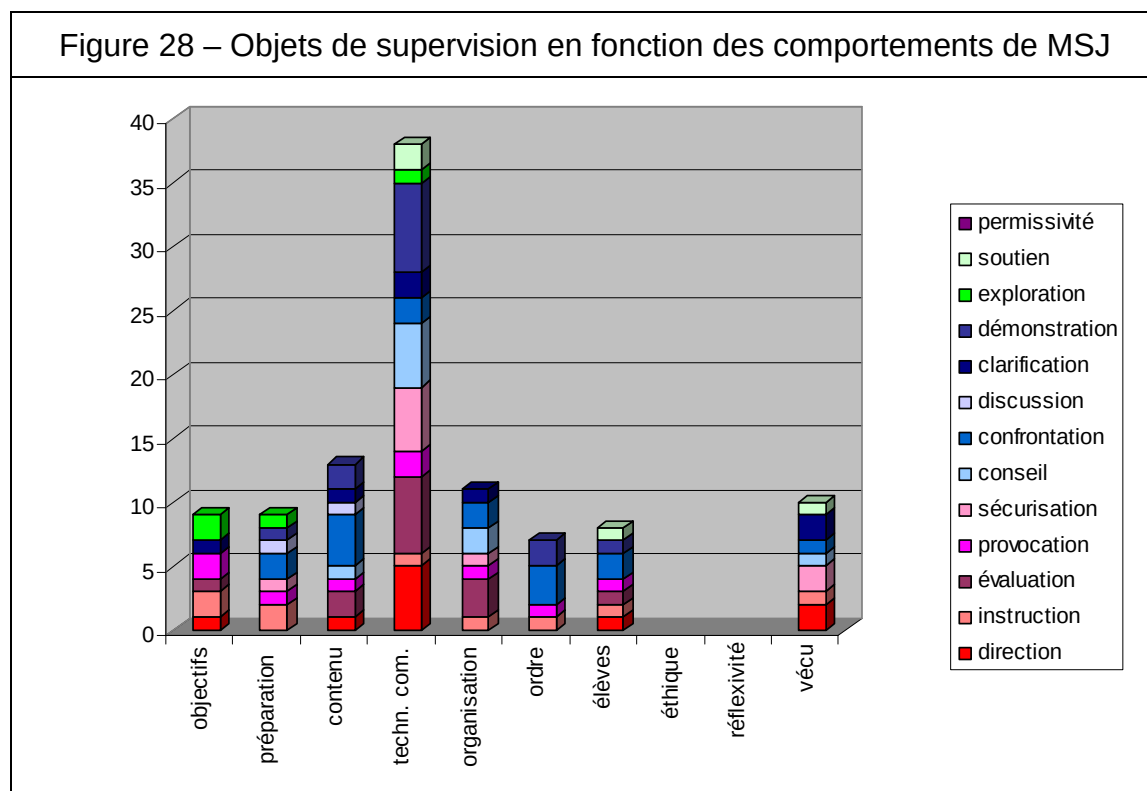
La figure 27 (ci-dessus) montre que, parmi les comportements directifs, l'instruction est le comportement de supervision le plus utilisé par MSJ. Celui-ci représente à lui seul plus d'un tiers du style directif. La sécurisation et la provocation – comportements directifs également – représentent un autre tiers.

Si l'évaluation est très présente, elle ne forme, avec la direction, qu'une part minoritaire du style directif. Ainsi, contrairement à ce que la figure 25 laisserait à supposer, il ne s'agit pas d'une maître de stage « tyrannique ». En ce sens, il est important de clairement distinguer les différents comportements de supervision repris sous le vocable « directif », pour se rendre compte qu'il ne s'agit pas uniquement de direction et/ d'évaluation.

Concernant le style démocratique, cette figure révèle une maître de stage qui donne massivement des conseils au stagiaire. La confrontation est également très présente, autant que l'évaluation par exemple. Le comportement de démonstration est utilisé avec parcimonie. Bien que présents, les comportements de clarification et de discussion sont peu empruntés par MSJ.

Le style « expérientiel » est principalement représenté par le comportement de soutien ; l'exploration est minime, en termes de volume du moins.

3) Objets de formation en fonction des comportements de supervision de MSJ



La figure 28 montre que l'essentiel du discours de MSJ est centré sur les techniques de communications verbale et non verbale du stagiaire (60% de l'ensemble du verbatim).

Les 40 autres pourcents sont partagés de manière plus ou moins équitables entre les autres objets de formation, à l'exception de l'éthique et de la réflexivité, non représentés. Cette figure met également en évidence la répartition des différents comportements de supervision en fonction de chaque objet de formation. Selon un ordre décroissant d'importance pour chaque objet, nous décrivons la répartition des différents comportements de supervision au sein de ceux-ci.

- *Les techniques de communication abordées par l'ensemble des comportements de supervision*

L'ensemble du panel de comportements de supervision possibles est utilisé par MSJ pour aborder les techniques de communication, excepté les comportements de discussion et de permissivité.

Néanmoins, le style directif est dominant pour discuter des techniques de communication. L'**évaluation** constitue le principal comportement directif utilisé pour ce thème. MSJ évalue plutôt négativement la prise en main du stagiaire, par exemple : *« Je trouve ça très sympa que tu sois là pour accueillir les élèves mais par contre je trouve que ça manque vraiment fort d'efficacité (...) Mais tu vois, ça, moi je trouve que c'est plus un accueil de club de sport » MSJ1MS6-2 (eval-dida),* ainsi que lancement des élèves au travail dans les différents ateliers : *« Parce que je trouve ça dommage que tu ne sois pas directement intervenu au début de l'atelier « barres parallèles »! Tu es parti d'abord ailleurs et elles se sont retrouvées seules... et donc elles sont allées chercher le plinth elles-mêmes ! Et même une fois que le plinth était placé, tu n'as pas montré comment il fallait aider... ça s'est vraiment dommage, je trouve » MSJMS24 (eval-dida).*

A travers un comportement de **direction**, MSJ se montre intransigente concernant les techniques de communication, en intervenant de manière autoritaire auprès du stagiaire : *« Non, là je ne suis pas d'accord, il faut y aller!*

Il faut t'exprimer, c'est ton rôle ! Tu dois intervenir, tu es là pour ça ! » MSJ4MS37 (dirig-dida).

Elle n'hésite pas à exagérer ses impressions, dans le but de **provoquer** le stagiaire et l'inciter à « sortir de sa coquille » : « *Moi j'ai eu l'impression que tu vivais un grand moment de solitude là, parce que on ne voit que toi au début de la séquence, là! On ne voit que toi tout seul et il n'y a personne autour de toi... » MSJ2MS1(provoq-dida).* Cette attitude très « cadrante » est cependant nuancée, équilibrée, par un discours rassurant de la part de la maître de stage. La **sécurisation** est ainsi un comportement très présent chez MSJ : « *Moi ça m'arrive encore de me rendre compte que je ne suis pas du tout sur la bonne voie et que je me plante et de changer carrément de direction ! » MSJ4MS (secu-dida).* MSJ divulgue par contre très peu de recommandations précises ou d'explications théoriques (**instruction**) à propos des techniques de communication.

Par ailleurs, MSJ adopte aussi fréquemment un style démocratique pour évoquer les habiletés d'enseignement que Jean pratique. Elle donne par exemple de nombreux **conseils** au stagiaire : « *Par rapport à ça, tu pourrais te mettre là et donc chaque fois qu'il y en a un qui entre dans la salle, tu les fais placer devant toi et puis donc tu peux observer ce qui se passe dans la réserve tu peux voir ce qui se passe dans la salle, et tu vois aussi ceux qui arrivent... tu aurais une position plus stratégique ! » MSJ1MS8 (conseil-dida).*

La **démonstration** est un comportement utilisé aussi de manière récurrente dans le discours de MSJ. Cette dernière fait ainsi souvent appel à son expérience personnelle pour illustrer comment elle aurait résolu le problème rencontré par le stagiaire : « *Quand je m'aperçois que quelque chose ne va pas, en principe, je commence par les arrêter et je leur dis: «qu'est-ce qui se passe?». En général j'essaie toujours de leur faire prendre conscience de ce qui ne va pas mais par le biais de l'humour... Je suis plus dans ce genre là, moi! (...) C'est aussi souvent quand je m'aperçois que les élèves s'ennuient...Quand je vois que t'as vraiment le taux d'activité qui chute complètement, je me dis: «ouïe, pourquoi?», et puis donc soit je change tout à*

fait ce qui était prévu, soit on discute et on réessaie avec une autre philosophie, une autre optique !». MSJ3MS6 (demo-dida).

Le comportement de **clarification** est également exploité par MSJ pour parler des techniques de communication : *« Si il y a quelqu'un qui aide, ils perdent 2 points, c'est ça que t'as dit je crois, non ? Je ne sais plus, il me semble que j'ai entendu que t'avais dit quelque chose pour l'aide, je me trompe ? »* MSJ4MS39 (clarif-dida). En moindre mesure, MSJ tente ça et là de soutenir également Jean dans les difficultés technique de communications qu'il rencontre, par les comportements « expérientiels » de **soutien** et d'**exploration**.

- Les contenus abordés par l'évaluation, la confrontation et la démonstration

A plusieurs moments, MSJ critique assez sévèrement certains contenus proposés par Jean (**évaluation**) : *« Moi je trouve que les étirements ne sont pas indispensables, là ! Mais pour moi ce n'est pas grave, il y'a autre chose qui me dérange à ce moment-là : c'est que tu ne reviens pas en fin de séance sur les consignes précises, les critères d'évaluation pour le test de la semaine prochaine ! »* MSJ4MS35 (eval-cont). Cependant, en ce qui concerne la maîtrise des contenus, MSJ se montre majoritairement « démocratique », en utilisant surtout la **confrontation** : *« Je crois en effet que c'est la barquette où tu es resté le plus longtemps... et on sent que cet exercice te pose problème, alors que ta présence est peut-être plus importante à d'autres, non ? »* MSJ2MS2 (confront-cont). A plusieurs reprises, MSJ confronte ainsi sa perception des événements à celle du stagiaire.

La maître de stage fait également fréquemment référence à sa propre pratique d'enseignante pour illustrer sa façon de gérer le contenu-matière (**démonstration**) : *« Moi quand je travaille avec les engins à l'échauffement, je ne fais même pas des trucs aussi difficiles ! Je demande simplement des courses en dispersion et à mon signal tout le monde va sur un engin par exemple et doit réaliser une figure ou des jeux comme ça ! »* MSJ2MS (demo-cont).

Moins exploités que les deux autres, mais néanmoins présents, les comportements de **provocation** et de **conseils** sont aussi mobilisés par MSJ pour évoquer les contenus. MSJ fait également des suggestions au stagiaire à propos des contenus-tâches qu'il pourrait proposer aux élèves : *« Reprends peut-être l'exercice de « tomber gainé » dans le tapis de chute à plat dos, tu vois, en essayant de ne pas avoir qu'un seul exercice à un atelier, mais essayer d'en avoir plusieurs ! » MSJ2MS9 (conseil-cont),*

- Les objectifs évoqués par l'instruction, l'évaluation, la provocation et l'exploration

Si le thème relatif aux « objectifs » est évoqué avec les trois styles de supervision, la dominante revient au style directif. MSJ évoque par l'**instruction** – teintée d'évaluation – ses attentes vis-à-vis du stagiaire, en rappelant que les objectifs qui avaient été fixés lors du cours précédent, avaient été atteints par Jean cette fois-là et qu'il en est donc capable : *« Comme la semaine dernière, avec le rap, moi là j'avais mon compte, tu vois ? Je me dis que c'était gai pour tout le monde. Je t'ai demandé de faire certaines choses, et non seulement tu l'as fait, mais en plus tu m'as fait découvrir des figures de rap que je n'avais jamais pensé faire avec les élèves ! C'était génial ! » MSJ3.33 (intr-obj).*

Par ailleurs, MSJ exprime clairement ses attentes vis-à-vis de Jean par la **provocation** : *« J'ai envie que toi, en tant que stagiaire, tu t'amuses ! Je n'ai pas envie que tu t'ennuies ! S'il y a un truc qui ne te convient pas, de grâce, ne va pas là-dedans ! Amuse-toi d'abord ! Essaie de prendre ton pied, quoi ! Il ne faut pas qu'enseigner soit une corvée pour toi ! Et bon peut-être que le thème t'embête, mais comment est-ce que tu peux tourner ça pour que toi tu y trouves ton compte aussi ? » MSJ3MS (provoq-obj).* MSJ n'hésite pas non plus à user de l'ironie pour éveiller le stagiaire sur ce terrain : *« Moi, ça me perturbe un peu... c'était quoi ton test ? Ils doivent faire un ATR, c'est ça que t'avais dit, puisque tu l'a bien annoncé au début de séance ? Mais moi en tant qu'élève, je ne pourrais pas faire l'ATR pour le test la semaine prochaine parce que je ne l'ai même pas fait en cours aujourd'hui ! » MSJ4MS39 (provoq-obj).*

Pour cet objet de formation, MSJ utilise également le style expérientiel en demandant au stagiaire de s'exprimer et de se positionner, notamment par rapport aux questions délicates suivantes (**exploration**) : « *Est-ce que tu penses que tu as réalisé cet idéal aujourd'hui ?* » MSJ4MS47 (explor-obj) ; « *C'est quoi un prof d'éducation physique, pour toi ? Qu'est-ce que tu attends de ton professeur d'éducation physique, en tant qu'élève ?* » MSJ4MS47 (explor-obj) ; « *Finalement, pourquoi as-tu choisi de faire ces études-là ?* » MSJ4MS46 (explor-obj). Enfin, par la **confrontation**, ponctuée par une évaluation, elle relève aussi la contradiction entre les objectifs annoncés et ceux effectivement réalisés par le stagiaire : « *Tu ne leur as pas demandé de monter en ATR une seule fois comme tu le demandes pour le test ! C'est ça qui ne va pas, je trouve...* » MSJ4MS41 (confr-obj).

- La préparation évoquée par un style à la fois directif et démocratique

Le discours post-séance de MSJ porte également sur la problématique de la préparation. Si de nouveau les trois styles de supervision se côtoient, la maître de stage est principalement directive et démocratique. Par l'**instruction**, elle explique l'intérêt de la préparation, tout en le mettant en garde sur ses limites : « *Le fait d'y avoir réfléchi, d'avoir tout mis sur papier, tu peux te dire « ok, normalement, il y a moins de risques que la séance ne m'échappe ! » c'est le côté rassurant de la préparation avant la leçon, qui est nécessaire... mais ça ne veut pas dire qu'il ne te peut plus rien t'arriver !* » MSJ4MS58 (instr-prépa) ; « *Au début, la prépa, c'est important ! Mais après, il faut pouvoir s'en détacher ! Parce que si tu ne les as pas tes 12 cônes que t'avais prévu, alors quoi ? C'est ça aussi enseigner, c'est trouver d'autres solutions, c'est arriver à s'adapter !* » MSJ4MS57 (instr-prépa).

Par la **sécurisation**, MSJ rassure le stagiaire par rapport à ses difficultés d'ajustement de la préparation à la situation qu'il a rencontrées : « *Ce n'est pas évident, loin de là, d'arriver à systématiquement retomber sur ses pattes...et déjà c'est bien parce que tu te raccroches à ta prépa... parce que c'est vrai que c'est important, tu y as réfléchi et puis, voilà il y a pas ce que tu prévoyais qui arrive!* MSJ3MS2 (secu-prépa).

Plus fermement, elle recadre Jean en lui faisant comprendre l'importance d'une préparation souple (**direction**) : « *Il faut savoir qu'il y a toujours des choses imprévisibles qui arrivent... on ne peut pas tout prévoir ! Tu dois admettre ça ! Sinon, tu seras toujours déçu...* » MSJ3MS2 (dirig-prépa).

Dans un style plus démocratique, MSJ **confronte** sa perception de la préparation à celle du stagiaire : « *Moi j'aurai peut-être pas fait ça, tu vois je n'aurais pas fait ces ateliers là peut-être, parce qu'ils ne m'amuse pas! J'aurais fait tout autre chose... Mais ce n'est pas parce que moi je te dis de voir le gainage aux engins, que tu dois te sentir coincé la dedans! Moi je trouve que tu peux m'apprendre quelque chose !* » MSJ3MS (confront-prépa). Consciente de style directif, MSJ relativise son point de vue en invitant le stagiaire à prendre son avis avec « des pincettes ».

Elle fait également référence à son vécu d'enseignant (**démonstration**) pour évoquer la dimension « préparation » : « *L'idée c'est effectivement d'expérimenter des trucs et de sortir des sentiers battus... Parce que je me dis que, si après 30 ans d'enseignement, je dois encore me tenir à ma préparation de leçon, je vais devenir gaga ! Ca m'ennuie, ça! C'est vraiment la partie du prof d'éducation physique qui m'a vraiment posé le plus de problèmes par le passé ! Je ne savais pas faire une préparation correcte au début, d'ailleurs ! Donc c'est vrai que ça m'a permis effectivement d'apprendre à m'organiser dans une séance, quoi! Echauffement, placement, bien «timer»... vraiment apprendre à structurer une leçon, quoi !* » MSJ4MS55 (demo-prépa).

- L'organisation abordée par l'évaluation, la confrontation et le conseil

La maître de stage revient régulièrement sur la dimension organisationnelle de l'intervention du stagiaire. Si le comportement de supervision dominant est l'**évaluation**, MSJ est globalement dans un style démocratique pour évoquer la compétence organisationnelle de Jean au cours de sa séance. MSJ évalue ainsi par exemple l'organisation spatiale du matériel : « *Moi j'aurais vraiment tout resserré au niveau de l'espace, que ça soit moins dispersé! Parce que c'était vraiment trop espacé, et tu perds du temps. Je pense que c'est parce que tu as tout le hall !* » MSJ3MS30 (eval-org).

MSJ évalue tout en rassurant le stagiaire par rapport à cette difficulté de gestion de classe (sécurisation) : « *Je ne dis pas pour autant que c'est la meilleure façon de faire, mais c'est vrai que le travail par atelier comme ça avec tous les engins différents, ce n'est pas évident à gérer ! Moi j'ai encore des problèmes aussi, te tracasses pas ! Je n'ai pas de solution miracle, malheureusement ! MSJ3MS34 (secu-org).* MSJ donne aussi plusieurs **conseils** à Jean dans ce domaine particulier : « *Ce que tu pourrais faire aussi, c'est placer le matériel ou une partie du matériel, par exemple le trampoline, toi-même ! Les cordes, par exemple, c'est moi qui les place ! Parce que sinon ils s'amuse, je le sais bien !* » MSJ1MS13 (conseil-org).

Elle **confronte** ses idées et ses perceptions de la leçon à celles du stagiaire : « *La tête de plinth pour aider au balancement... est-ce qu'il faut vraiment aider pour ce balancement ? Ce n'est pas grave s'ils ne vont pas très loin dans l'amplitude du mouvement, du moment qu'ils soient gainés ! Je pense qu'une aide là, au balancement, n'était pas indispensable ! Qu'en penses-tu ?* » MSJ2MS (confront-org), et démontre aussi sa propre manière de faire au niveau organisationnel (démonstration) : « *Moi j'aurai vraiment tout bien concentré du côté des recs, puisque ça, ça ne bouge pas. Et peut être que j'aurais rajouté 2 autres ateliers euh... donc j'aurais mis un rec bas pour faire le « cochon pendu », et un rec haut pour faire les balancements... les barres parallèles, je les aurais peut-être laissées uniquement pour les garçons !* » MSJ3MS31 (demo-org).

- L'ordre et la discipline MSJ évoquée par la confrontation et la démonstration

En matière d'ordre et de discipline dans la classe, MSJ adopte un style plutôt « démocratique » pour évoquer ce sujet, principalement par la **confrontation** : « *En principe c'est quand même toi qui décides, mais je suis d'accord que tu fasses moins parce que je suis là, mais je ne suis pas censée faire à ta place... je crois vraiment que tu dois plus te montrer auprès des élèves, montrer que c'est toi qui a les cartes en main et qui décides... Enfin, c'est comme ça que je l'ai ressenti !* » MSJ1MS (confront-ordre) ;

« Tu vois qu'en fait derrière ton dos, il s'en passe des choses ! Moi ça m'énerve, quand je vois ça ! Par exemple quand ils roulent dans le tapis, là tu vois ? En plus, t'es pas si mal placé que ça, là ! Donc tu pourrais le voir, non ? »
MSJ3MS15 (confront-ordre).

MSJ évoque également certaines expériences concrètes pour illustrer sa manière de gérer la discipline en classe (**démonstration**) : *« Ce qui m'arrive souvent, c'est quand je vois un élève turbulent qui a vraiment fait un truc super, souvent au niveau du comportement, alors je vais lui dire : « écoute, ça, c'était génial, t'as vraiment bien fait ça ! » et je me rends compte que ce compliment peut avoir deux effets : soit il sera hyper motivé après, soit il fait encore plus le con en faisant le malin ! Et donc parfois je m'en veux, je me dis : « mince, j'aurais peut-être pas du lui dire devant tout le monde, mais plutôt le prendre à part ! »* MSJ4.21 (demo-ordre).

Ce style plutôt démocratique à l'égard de la discipline ne l'empêche pas d'utiliser la provocation dans certains cas, afin de stimuler Jean à la réflexion : *« Moi je veux dire, honnêtement, je comprends que les élèves sont restés là à ne rien faire, un peu comme à la plage ! Moi j'aurais fait pareil à leur place ! »*
MSJ2MS3 (provoq-ordre).

- La relation « stagiaire – élèves » évoquée par l'évaluation, la confrontation et le soutien

Concernant la relation entretenue par le stagiaire avec les élèves, MSJ combine aussi les styles de supervision pour évoquer ce thème, où plusieurs comportements se côtoient également. Entre **évaluation** positive et **confrontation**, MSJ partage sa perception avec le stagiaire : *« Je ne sais pas comment tu l'as ressenti, mais moi j'ai trouvé que tu étais très à l'aise avec les élèves, on voit que tu vas facilement vers eux et que tu t'intéresses à eux aussi ! Tu les écoutes et tu montres que tu es disponible ! »* MSJ4.9.3 (confront-rel). Elle témoigne de sa satisfaction concernant l'attitude de Jean à l'égard des élèves (évaluation) : *« Tu as un très bon contact avec les élèves ! » ; « On sent que ça va, t'es à l'aise avec les élèves... de toute façon, t'es là pour apprendre, donc pas de problème ! »* MSJ4MS42 (eval-rel).

MSJ encourage le stagiaire à garder ce type de relation avec les élèves (**soutien**) : « Depuis quelques années, on a vraiment des stagiaires qui ont un bon contact avec les élèves, comme toi ! C'est très chouette... ça n'a pas toujours été le cas et alors je me dis : qu'est-ce qu'ils viennent faire ici ? » (...) Donc je t'encourage à continuer comme ça, à être attentif et à l'écoute des élèves ! » MSJ4MS9 (sout-rel).

- Le vécu du stagiaire MSJ évoqué de manière plutôt « directive »

MSJ attache beaucoup d'importance à la prise en compte du « vécu émotionnel du stagiaire ». Il s'agit d'ailleurs de l'objet le plus représenté dans son discours après le thème « techniques de communication ». Si les trois styles sont présents – une fois de plus ! –, elle aborde le vécu en adoptant surtout un style directif. Avec beaucoup de fermeté, elle recadre le stagiaire au sujet de son anxiété et de sa peur d'intervenir collectivement en cours de séance (**direction**) : « Ca c'est le souci aussi des élèves en technique d'expression parce qu'ils ont un cours comme ça avec moi... le problème, c'est qu'ils se sentent toujours obligés de faire un truc ! Je leur dis : « non, ça m'intéresse pas... Je veux simplement que tu sois là que tu habites ton corps et que si tu te sentes bien ou si tu te sens pas bien, il faut que ça se sache, quoi ! », il faut l'exprimer ! » MSJ3MS (dirig-vécu).

Elle explique de manière plus théorique les raisons (**instruction**) : « Moi ce que j'ai envie de dire et ça c'est un truc effectivement que je ne connais que depuis que je fais l'école du cirque et notamment que je travaille sur les techniques de clown, j'ai appris qu'en arrivant sur scène en clown, il ne faut pas « faire » et c'est la même chose pour un prof... il ne doit pas « faire », il doit « être »... c'est tout ! Et à partir du moment où il est, avec des ses soucis, ses peurs et des choses qui n'ont parfois rien à voir avec l'école ou avec ton cours ! Mais tu es en phase avec toi-même... Par exemple, si t'es de mauvais poil, eh bien il ne faut pas hésiter à le montrer ! Pas se cacher... pas paraître, mais être, exister, quoi ! Et ça je crois que les élèves peuvent comprendre... mais ce que je veux dire c'est que tu ne dois pas nécessairement faire absolument quelque chose ! Je pense que simplement si tu es là... tu es là sans rien faire, Ce n'est pas grave ! Et si tu vois un truc, tu le commentes simplement ou à la

limite tu dis rien mais bon tu va devoir assumer si tu dis rien et que les élèves continuent à faire des conneries... à ne pas faire correctement l'exercice, il va falloir quand même que t'interviennes, sinon ça ne va pas aller... mais tu ne dois pas te tracasser de faire quelque chose à tout prix ! » MSJ3MS (instr-vécu).

Son côté « directif » s'exprime aussi par le comportement de **sécurisation** dont elle fait preuve. MSJ rassure ainsi à plusieurs reprises le stagiaire par rapport à ce qu'il vit « intérieurement » : « *Tu as le droit de t'exprimer aussi et de dire: «mais enfin vous ne faites pas ce que j'ai demandé, je n'ai encore rien vu de correct jusqu'à présent, faites-moi le plaisir maintenant pendant le reste de cette rotation là de vous appliquer à chaque exercice!», mais y'a aussi une différence entre leur manque d'application des élèves dans l'exercice, et le fait de pas le réussir! Si ils essaient mais qu'ils n'y arrivent pas, c'est différent que de ne pas essayer ou de rien faire du tout ! » MSJ3.18 (secu).*

De manière plus « démocratique », MSJ donne des **conseils** à Jean sur la gestion de ce vécu « émotionnel » : « *Pour être, ça se travaille... je ne sais pas si vous avez des cours de technique d'expression ?! Mais concernant le placement par exemple, il faut apprendre à mieux se placer par rapport à l'atelier... Tu peux aussi même parfois, moi ça m'arrive aussi, c'est de monter sur l'engin si vraiment je m'embête un peu... si je vois que ça tourne bien, je monte sur l'engin... je fais l'exercice et puis... et puis voilà comme ça, ça recentre un peu l'attention des élèves qui sont à l'atelier... ou je me mettrais debout sur le plinth pour avoir une position plus dominante pour superviser... Disons que j'ai envie de m'amuser aussi un petit peu avec les élèves donc j'aime bien de participer avec les élèves, tu vois?! Bon après chacun son style, hein, mais moi ça me plaît... et je crois que les élèves apprécient ça aussi ! » MSJ3MS14 (conseil-vécu).*

Si MSJ cherche à aider son stagiaire dans la manière de faire face à ses émotions en cours de séance, elle le **soutient** également en l'acceptant tel qu'il est : « *C'est sans doute aussi dans ton tempérament, parce que c'est sûr qu'on ne peut pas changer comme ça du jour au lendemain ! Mais faut savoir que ça se travaille... c'est rassurant, non ? » MSJ4MS45 (soutien-vécu).*

Résumé des styles et des comportements de supervision de MSJ

De manière générale, le style de supervision de MSJ après la séance est plutôt directif. Cette tendance à la directivité s'exprime principalement par un comportement d'instruction, majoritairement présent, tandis que le comportement de direction est peu présent. L'évaluation négative et la sécurisation sont également des comportements directifs fréquemment utilisés. MSJ utilise aussi régulièrement un comportement de provocation. Ce style plutôt directif n'empêche pas MSJ d'adopter également un registre « démocratique ». Ce dernier, très présent, est principalement représenté par les comportements de conseil et de confrontation. La démonstration quant à elle est exploitée avec parcimonie. Enfin, nettement plus discret que les deux autres, le style expérientiel est principalement représenté par un comportement non directif de soutien.

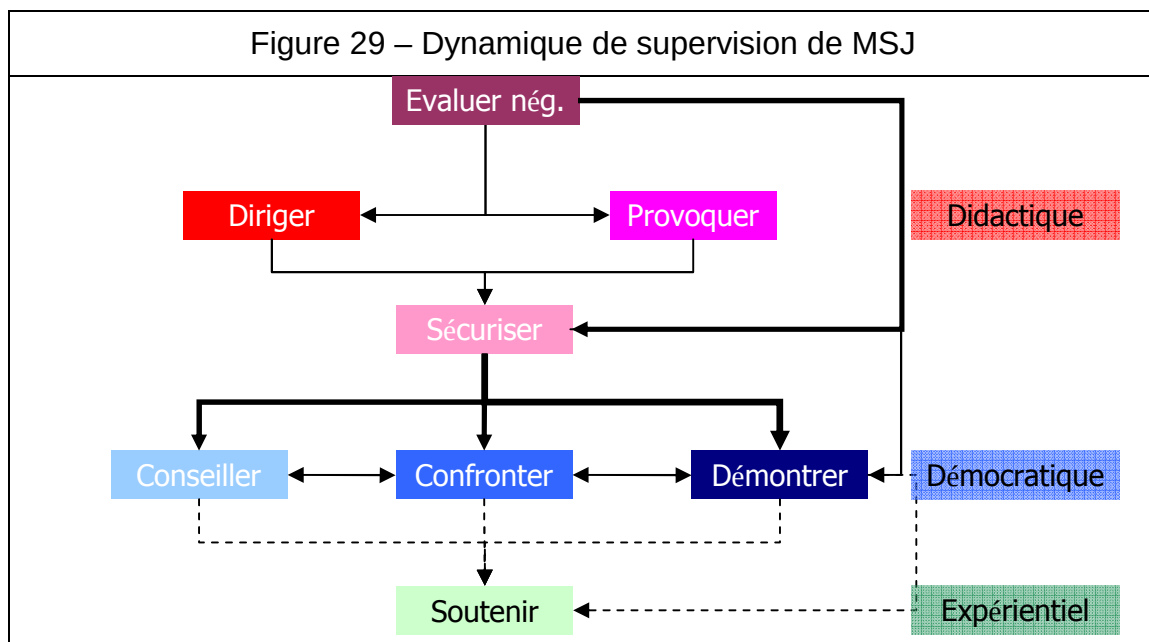
Résumé des objets en fonction des comportements de supervision de MSJ

Objet le plus évoqué, les techniques de communication sont abordées selon les trois styles de supervision. Les principaux sont l'évaluation (négative), la direction et la sécurisation d'une part pour le style directif, ainsi que le conseil et la démonstration d'autre part pour le style démocratique. Les contenus mobilisés par le stagiaire sont évoqués essentiellement de manière démocratique (confrontation, conseil, démonstration). L'organisation est discutée sur un mode à la fois directif (évaluation négative, direction, provocation) et démocratique (conseil, confrontation).

De manière surprenante, le vécu du stagiaire est abordé avec un style de supervision directif, par la direction, l'instruction, la provocation et la sécurisation. Les autres objets de formation – objectifs, préparation et ordre dans la classe – sont tous évoqués avec les trois styles, dans des proportions différentes. Le contact avec élèves est le seul objet évalué positivement, également dans la confrontation et le soutien. A noter que les objets « éthique » et « réflexivité » ne sont pas abordés par MSJ.

2.1.3. Dynamique de supervision de MSJ

Se dégage de l'entretien post-séance de MSJ, une dynamique de supervision récurrente d'un incident à l'autre pour accompagner Jean. Cette dynamique est représentée à la figure 29 ci-dessous. Pour certains objets de formation (techniques de communication, contenus, organisation et relation avec les élèves), la maître de stage commence par évaluer les manques du stagiaire, avant de le sécuriser en relativisant par exemple ce qu'il vient de dire. Ce passage de l'évaluation à la sécurisation passe, en fonction des objets évoqués, par des comportements de direction et/ou de provocation. Après avoir évalué et sécurisé le stagiaire, le maître de stage emprunte un style plus démocratique, en utilisant, en fonction des objets et de manière non exclusive, les comportements de conseil, de confrontation voire de démonstration. Enfin, pour quelques objets (techniques de communication et relation avec les élèves), MSJ termine son intervention en soutenant le stagiaire.



2.1.4. De l'observation à l'entretien post-séance (MSJ)

Majoritairement présent en cours d'observation, l'évaluation centrée sur les manques du stagiaire reste au premier plan après la séance. Sans y prendre une place centrale, l'attention de MSJ sur les manques est prégnante après la séance, tandis que les évaluations positives sont moins fréquentes. Cette diminution de la place accordée aux manques du stagiaire peut être interprétée comme une relativisation de la part de MSJ. Par ailleurs, la préoccupation de MSJ, centrée sur les élèves pendant la séance, disparaît pratiquement totalement du discours du maître de stage après la séance. L'analyse du discours post-séance montre que MSJ est particulièrement sensible aux préoccupations du stagiaire. Les comportements d'instruction et de conseil apparaissent au premier plan dans les propos tenus par MSJ après la séance. La démonstration est relativement discrète, que ce soit pendant ou après la séance. MSJ exploite la plupart des observations faites pendant la séance en transformant la manière de les exprimer après la séance. C'est ainsi que les comportements de provocation, de sécurisation et de soutien surgissent dans son discours, dans l'interaction avec Jean.

2.1.5. Profil d'accompagnement de MSJ

Globalement, MSJ adopte un style de supervision plutôt directif, en utilisant principalement les comportements d'instruction et d'évaluation pour évoquer pratiquement tous les objets de formation (à l'exception de l'éthique et de la réflexivité, non abordés). La sécurisation est également fortement utilisée par MSJ, notamment lorsqu'elle parle de technique de communication et du vécu personnel du stagiaire, mais aussi en termes de préparation et d'organisation.

Une des particularités de MSJ est d'utiliser la direction avec parcimonie, mais de manière systématique néanmoins, quel que soit l'objet de formation discuté. Autre particularité : l'utilisation récurrente de la provocation, comme comportement de supervision directif. MSJ adopte par ailleurs un style démocratique, par l'intermédiaire de conseils fréquents au stagiaire, portant principalement sur les techniques de communication, l'organisation et les contenus.

La confrontation est un des comportements « démocratiques » les plus présents pour évoquer pratiquement tous les objets de formation. A noter que MSJ utilise aussi la démonstration pour faire allusion à son expérience personnelle d'enseignante et illustrer comment résoudre certains problèmes rencontrés par le stagiaire. Concernant le style expérientiel (minoritaire), MSJ se montre plutôt soutenante en ce qui concerne les techniques de communication, la relation entretenue avec les élèves et le vécu personnel du stagiaire ; tandis que le comportement d'exploration est plutôt préféré pour discuter des objectifs et de la préparation.

Enfin, le vécu personnel du stagiaire est un des objets de discussion les plus représentés. On peut raisonnablement penser que MSJ y attache une importance toute particulière. Elle se montre très directive à ce sujet, à la fois par la sécurisation mais aussi par des comportements de direction et d'instruction. Elle adopte aussi un style démocratique – par le conseil, la clarification et la confrontation – et expérientiel en marquant son soutien vis-à-vis du vécu émotionnel du stagiaire.

Cette analyse amène à qualifier le profil d'accompagnement de MSJ comme une maître de stage à la fois stimulante et sécurisante. Ces deux qualificatifs, *a priori* contradictoires, apparaissent complémentaires. D'un côté, elle se montre stimulante, dans le sens où cherche à faire réagir Jean, à le faire sortir de sa relative passivité, notamment par ses nombreux comportements de confrontation, de clarification ou encore de provocation. MSJ peut être qualifiée d'un autre côté de sécurisante, étant donné son attitude typique, à la fois compréhensive et empathique, exprimée par les comportements de sécurisation et de soutien importants.

DEUXIEME ETUDE DE CAS

Profil d'accompagnement de « MSP »

2.2. Étude de cas du « maître de stage » MSP

Maître de stage du stagiaire Paul, MSP est un enseignant expérimenté âgé de 53 ans. Il détient une longue expérience d'encadrement des stagiaires, évaluée à plus de 25 ans. Il apprécie beaucoup ce rôle qu'il qualifie lui-même de « compagnonnage ». Il estime d'ailleurs qu'il s'agit d'un métier à part entière et regrette le manque de temps disponible consacré à cela. Cependant, MSP se revendique d'abord et avant tout comme enseignant en EP, dans l'enseignement général. Très engagé dans son école, il se dit passionné par son métier.

2.2.1. Observations de MSP pendant la séance

Le maître de stage MSP présente quatre modalités d'observation différente pendant la séance de Paul. Non seulement il **évalue** (surtout positivement), mais il **dirige, anticipe et interprète** également les actions du stagiaire.

1) Evaluations positives

MSP évalue régulièrement les actions du stagiaire. La grande majorité des évaluations du MS sont positives. Elles concernent, par ordre de fréquence : 1) les techniques de communication, 2) les objectifs, 3) les contenus, 4) l'organisation et 5) l'ordre et la discipline en classe.

Tout au long de la séance, MSP est très élogieux vis-à-vis de Paul en ce qui concerne ses compétences en **techniques de communication**, que ce soit au niveau de sa présence dans le groupe, de ses démonstrations, de sa communication verbale, de sa capacité à observer et à intervenir adéquatement, ou encore de la gestion de la distance « prof-élèves » :

- *« Ce qui est bien, c'est qu'il a bonne présence dans le groupe... il est proche des élèves et il donne de la voix aussi! ça, c'est important! (...) Il est à chaque fois au centre du jeu, il n'hésite pas à arrêter les élèves,*

- son message passe bien, on voit que les élèves comprennent bien ses consignes, ils savent ce qu'il veut, ça s'est bon! » (MSP6'12).
- « En tous cas, la communication est bonne! Il est bien placé aussi par rapport à ses deux groupes, il occupe une position centrale, mais en même temps légèrement sur le côté, comme ça il peut avoir une vue d'ensemble sur la salle, c'est bien! (...) il est très bien mis, on voit qu'il est bien écouté, et que la communication passe bien! et ça, ça fait déjà beaucoup! C'est essentiel... » (MSP10'05)
 - « C'est bien, parce qu'il est concentré, il observe et tout de suite il intervient! ça veut dire aussi qu'il ne laissera pas dégénérer le match » (MSP20'05)
 - « Il interpelle les élève assis, c'est bien aussi ça! Parce que dans la grille d'observation, il y a dedans-dehors, et il le fait: il vient d'intervenir dans le jeu et puis il interpelle en dehors les élèves assis. C'est bien! et il est toujours bien placé, il a une bonne voix, malgré le bruit des ballons, c'est bien! » (MSP21'01)
 - « Son coup de sifflet est sec, net! Quand il intervient, c'est net, il n'y a pas d'hésitations! et il avait prévu son propre sifflet, c'est bien, parce que c'est toujours embêtant quand un stagiaire vient donner cours sans son matériel... ça montre un certain professionnalisme d'y avoir pensé! » (MSP24'23)
 - « C'est vraiment pas mal pour un premier cours avec cette classe, il est vraiment bien dedans-dehors! Parce qu'il fait le changement d'équipe et en même temps il pense à la rotation pendant le jeu avec les réserves... c'est déjà beaucoup de choses à penser, rien qu'au niveau de l'organisation! et en plus il arbitre, donc il doit être concentré sur l'action des élèves! On voit qu'il est à l'aise, qu'il n'y a pas de stress, qu'il est dans son truc! » (MSP27'49).

MSP est très sensible au respect des **objectifs** d'apprentissage par le stagiaire, objectifs qu'il a fixé avec lui : « Il intervient bien ! C'est ça que je lui demande dans un premier temps! Ne pas vouloir tout voir tout de suite... prendre le temps! Étape par étape! » (MSP37'39).

Pour lui, il est important que Paul explicite les objectifs aux élèves : *« Il explique l'objectif des matchs, c'est bien, c'est important, pour que les élèves comprennent que ça a du sens... qu'il y a une construction de séance en séance, et que leur niveau dans les matchs va conditionner la technique et la tactique qu'il verra au fil des séances ! (...) c'est vraiment le but du cours d'aujourd'hui : clarifier les règles par le jeu aux élèves et aussi de faire des choix d'objectifs techniques pour les leçons à venir »* (MSP12'51).

En ce qui concerne l'évaluation des **contenus** proposés par le stagiaire, MSP montre un avis plus partagé entre :

- le « bon » : *« Par rapport à la séance, ça c'est un bon échauffement! Parce que les élèves touchent bien les balles et ils seront peut-être plus réceptifs après pour le match »* (MSP5'15) ; *« Là on a vu un petit «marcher» au départ, mais ce n'est pas grave, les «marchers», il ne faut pas être trop sévère avec les élèves au début! Mais c'est bien qu'il le dise pour qu'ils connaissent la règle quand même! »* (MSP16'01) ;
- et le « moins bon » : *« ça il aurait pu demander aux élèves : « la différence entre une défense de zone et une défense individuelle». Les footballeurs connaissent très bien ça. Parce que c'est toujours mieux quand ça vient de la bouche des élèves, quand ils peuvent le dire eux-mêmes, plutôt que leur imposer ça de l'extérieur »* (MSP30'00) ; *« Il parle du double-dribble... Mais petite faute technique là je crois, parce qu'il dit qu'il ne veut pas voir les élèves dribbler à deux mains... Mais il dit que ce n'est pas une faute... mais si, c'est une faute! Le joueur qui fait un double-dribble doit être sanctionné et perdre la possession du ballon! »* (MSP18'48) ; *« Dans son debriefing, il insiste sur le shoot! Alors que pour moi ce n'est pas plus important aujourd'hui! Il donne déjà des consignes de jeu, alors que ça c'est pour le prochain cours. Il ne donne pas pour l'instant de feedback sur les points de règlement, c'est dommage! Evidemment c'est lié! »* (MSP39'58).

Au cours de la séance, MSP relève peu d'éléments relatifs à l'**organisation** du stagiaire. Cependant, le peu qu'il relève s'avère toujours très positif. Que ça soit l'organisation matérielle ou des groupes, MSP apprécie la capacité de Paul à anticiper les transitions et à gérer ces moments de manière

efficace : « Le jeu se termine et directement il va chercher le casier pour ranger les ballons. Super, il leur demande de déposer gentiment leur ballon et il passe en défilé devant les élèves... je trouve que c'est une bonne manière de faire, pour ne pas que ça soit l'anarchie! Souvent les élèves lancent leur balle dans le casier, et alors c'est la foire! » (MSP11'40) ; « C'est bien, il n'oublie pas de faire les changements régulièrement... pour que les élèves sur le banc puissent jouer aussi! Et il fait faire les changements même quand la balle n'est pas arrêtée, c'est très bien ! » (MSP25'37).

Tout au long de la séance, MSP est très attentif au respect de **l'ordre et de la discipline** en classe. Il souhaite non seulement que le stagiaire fasse respecter les règles, mais qu'il se fasse respecter également lui-même auprès des élèves : « On voit qu'il a retenu déjà des noms, ça c'est toujours très positif aussi! Un élève qu'on peut appeler par son nom, c'est une petite autorité en plus! » (MSP30'42) ; « Les élèves ne contestent pas l'arbitrage... ça veut dire qu'il a une bonne présence et qu'il sait se faire respecter, c'est important! il montre qu'il est là, qu'il ne les laisse pas faire n'importe quoi! C'est lui le maître du jeu!! » (MSP33'38) ; « C'est une bonne séance! il y a beaucoup de bonnes choses dans ce qu'il nous a montré... il a montré qu'il était capable de tenir seul une classe en main sans problème! (...) Il domine bien son sujet et son groupe, je trouve! Il montre qu'il est présent et que c'est lui qui dirige le jeu... il a des objectifs clairs en tête et les élèves doivent arriver à ses objectifs! Les élèves savent ce qu'il veut et ce qu'ils peuvent faire ou ne pas faire! » (MSP41'49).

2) Comportement des élèves

Le maître de stage MSP n'est pas attentif uniquement aux actions du stagiaire. Son regard se porte aussi spontanément sur le comportement des élèves. Ainsi, à plusieurs reprises, il pointe certains **indicateurs d'engagement**, notamment le taux d'activité motrice des élèves : « Cela part vite, les élèves bougent, et ici ce qui est bien, c'est qu'ils ont tous une balle, ce n'est pas comme en match, où les faibles n'ont pas toujours l'occasion de toucher le ballon! » (MSP4'20) ; « On voit que c'est le premier contact avec le match en basket, les élèves sont contents, ils s'amuse... Ils sont tout de suite dedans! Mais ce sont des élèves qui ont besoin de bouger ! » (MSP18'25) ;

« Sinon je trouve que la circulation du ballon dans ce groupe-ci est chouette! Les élèves jouent pas mal, ça jouent vite! » (MSP23'00).

3) Evaluation des manques

Une seule fois durant la séance, MSP évalue moins positivement une des **techniques de communication** utilisées par Paul : « *C'est pas mal, il démontre le dispositif de la défense en zone en plaçant des élèves sur le terrain, mais ce qui est dommage, c'est qu'il ne va pas jusqu'au bout de sa démonstration... tant qu'à faire, autant qu'il en profite pour les faire systématiser!* » (MSP29'49).

A la fin de la séance, MSP se montre déçu du comportement de Paul, ce dernier n'ayant pas respecté **le contrat** qu'ils avaient convenu ensemble. En effet, le maître de stage aurait souhaité, soit que l'objectif soit proposé par les élèves, soit qu'ils négocient ensemble (Paul et lui) l'objectif après coup, sans l'imposer aux élèves : « *Là il donne les objectifs au lieu de demander aux élèves ce qu'ils ont vu, qu'est-ce qui les empêche de mieux jouer! C'est dommage, parce que ça veut dire qu'il a déjà choisi un objectif et qu'il leur impose... Alors que la consigne c'était d'observer et puis de décider ensemble de la suite! ça on en reparlera après, parce que là il passe déjà à la leçon 2! et c'est vrai qu'il a raison, c'est ce qui arrive le plus souvent en premier objectif, c'est de savoir organiser la défense, mais il aurait pu le faire sortir par les élèves! Surtout qu'il y avait matière à ça aujourd'hui au vu de ce que les élèves ont montré... parce que le but du cours était d'observer! On fait jouer les élèves et on observe ce qui va, ce qui ne va pas et qui peut être amélioré et qui ferait l'objet des séances suivantes!* » (MSP28'20) ; « *La défense en zone, il a décidé lui-même que ça serait l'objectif de la semaine prochaine! Alors qu'on avait convenu qu'on en discuterait entre nous...* » (MSP41'30) ; « *Mais ce qui aurait été bien, c'est que les élèves l'aient sorti eux-mêmes!* » (MSP41'49).

4) Anticipations

Une des principales caractéristiques des observations de MSP, est l'anticipation. A de très nombreuses reprises, le maître de stage prévoit les actions du stagiaire, en tentant de deviner ce qu'il va se passer : « *Ici, distribution des ballons, donc à partir de ce moment-ci, il va y avoir du bruit,*

donc il doit savoir les faire s'arrêter de dribbler aussi! Il aurait pu dire: si je siffle, vous stoppez vos ballons et les mettre comme un gardien de but sur la poitrine! » (MSP4'00). Généralement, il en profite pour évoquer ses attentes: « Pour la prise de présences, je pense qu'il a intérêt à faire en sorte que ça soit assez rapide, par rapport au temps de leçon qu'il a! et puis aussi pour les explications de son échauffement, il faudra que ça soit rapide, que les élèves soient vite en action! Parce que pour le corps de la leçon, les élèves seront la moitié du temps sur le banc ! » (MSP2'46). Très souvent, le stagiaire répond à ces attentes en réalisant l'action annoncée et souhaitée par le maître de stage quelques minutes plus tard.

Quelques exemples d'anticipation de MSP :

- *« Là il siffle, mais il devrait dire qu'on ne peut plus entendre les balles! (...) Ah voilà, il le dit, très bien! » (MSP4'29).*
- *« Je suppose qu'il va faire une deuxième manche...surtout pour ceux qui ont été vite éliminés! Il a intérêt à ce que ça aille vite, pour la fin de ce jeu, en réduisant encore le terrain par exemple! (...) Voilà, il le fait, très bien! (MSP6'56).*
- *« Ici, il doit faire respecter ce qu'il vient de dire... à savoir que le deuxième ne peut partir que lorsque le premier est revenu dans la file! On va voir...(...) voilà, il le dit: «attendez qu'il soit revenu!» (MSP8'55).*
- *« Il devrait maintenant repenser à changer les équipes! ou alors faire gagnants contre gagnants et perdants contre perdants! Mais il faudrait que ça ne soit plus trop long... (...) Ah voilà, on y est, ça tombe bien! Alors qu'est-ce qu'il va faire? » (MSP27'13).*

5) Direction

MSP montre d'abord un ton très directif lorsqu'il observe la séance de Paul. A de nombreuses reprises, il débute son commentaire par « il doit dire... » ou « il faut faire... », en parlant du stagiaire. Il adopte tout particulièrement un comportement de direction en ce qui concerne **l'ordre et la discipline** en classe : *« Il doit le dire, pour montrer que c'est lui qui fixe les règles... » (MSP9'14).* Il en va de même concernant le contenu-matière : *« Alors maintenant, les élèves ont envie de jouer... donc ça, il faut qu'il en*

*profite pour organiser rapidement les équipes et lancer les matchs... » (MSP12'25) ; « Il doit y aller maintenant, il doit tout de suite les mettre en action! Parce que sinon l'énergie va retomber... ce serait dommage! » (MSP13'35) ; « Il doit encourager quand les élèves s'arrachent le ballon ! On peut s'arracher la balle au basket, et si personne n'a obtenu la balle après 3 secondes, il y a un contre un! ça fait partie du règlement! Il doit connaître ça! » (MSP33'14). **Les contenus** sont également très structurés et cadrés par le maître de stage, comme l'illustre les propos suivants : « Je lui avais demandé par mail que les matchs soient courts pour que les temps d'attente des autres soient brefs aussi. Je préfère des petits matchs nerveux ! » (MSP17'15).*

La plupart du temps, MSP réagit également aux « non interventions » du stagiaire par un comportement directif, comme le montrent les extraits suivants :

- *« Attention aussi aux contacts, là il doit intervenir! ça il ne doit pas laisser faire! Le porteur du ballon doit être touché le moins possible, sinon il n'y a pas de jeu offensif qui se développe... Parce que c'est l'esprit du jeu... Il faut siffler tout de suite! » (MSP19'05)*
- *« Là il y a faute! L'élève a le ballon et on lui touche le bras! il faut siffler ça absolument! il faut pas laisser l'avantage... ça doit être éducatif! on laisse pas l'avantage à des fautes pareilles! Surtout les premières fois! Moi ça je siffle, surtout le premier match, pour qu'ils ne fassent plus ça, sinon les forts, comme ceux là-bas, vont intimider les plus petits...(MSP20'25)*
- *« Là il doit siffler, il y a des bras qui se perdent! il le dit mais il ne siffle pas, c'est dommage, ça n'a pas le même impact! (...) Il faut siffler, c'est important! il ne faut pas que ça devienne du pugilat! (MSP26'06)*

6) Interprétations

Par ailleurs, il arrive que MSP **interprète** quelque fois le comportement du stagiaire. Il fait des suppositions sur le sens des actions de celui-ci : « Il fait déjà s'asseoir les élèves, donc les élèves n'ont eu qu'un seul tir... je suppose que ce n'est pas pour arrêter l'exercice, c'est pour préciser l'une ou l'autre consigne ou ajouter une consigne, peut-être! Parce que bon, c'était un peu court ça, un seul passage, les élèves n'ont pas le temps d'intégrer ni de rentrer dans la tâche ! »

(MSP9'41) ; « Il n'insiste pas sur la zone... il a peut-être simplement donné une illustration et faire allusion au prochain cours, je ne sais pas, il faudra lui demander quelle était son intention! ce n'était pas vraiment nécessaire aujourd'hui selon moi, mais bon, c'est un choix! (MSP32'12). De plus, MSP présume que les compétences en technique de communication développées par Paul ne sont pas seulement issue de son expérience de stage d'enseignement : « Il a sûrement déjà de l'expérience dans l'animation de groupe derrière lui! ça se sent... on lui posera la question après! » (MSP15'30 ; 21'26).

Classés par ordre d'importance, le tableau 8 ci –dessous résume les différents objets d'observation de MSP pendant la séance.

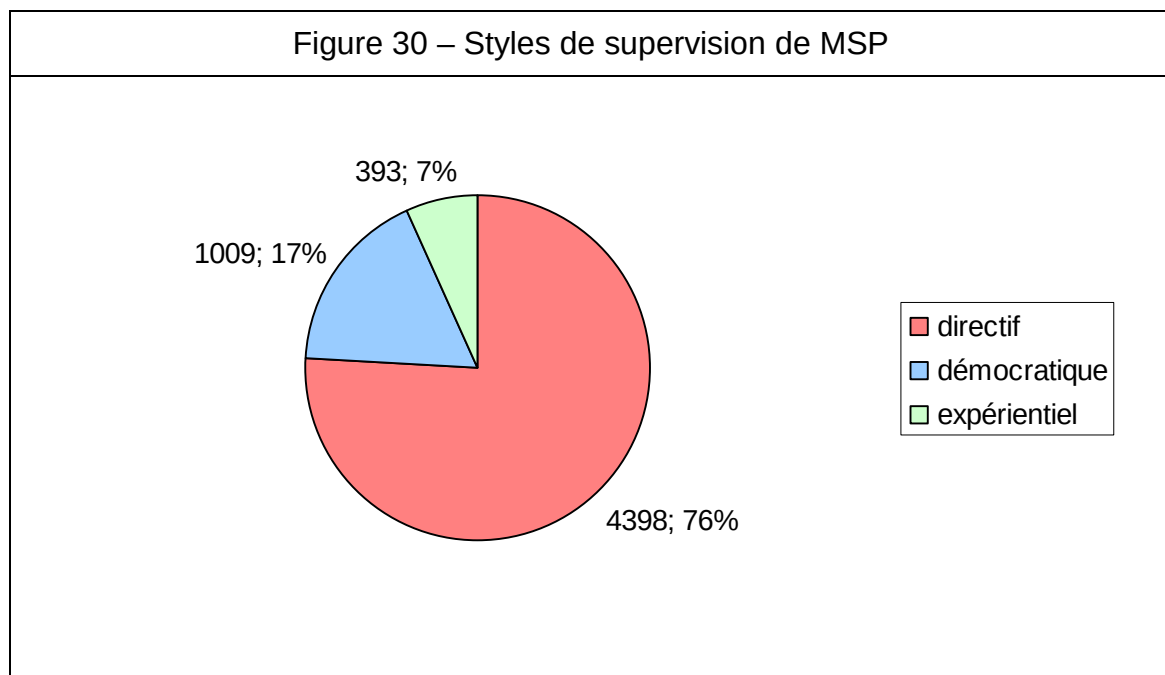
Tableau 8 – Résumé des observations de MSP pendant la séance
<u>1. Evaluations positives du stagiaire</u> - Techniques de communication efficaces - Objectifs clairs et explicites - Organisation préventive - Contenus-tâches pertinents et motivants
<u>2. Comportement des élèves</u> - Taux d'activité motrice des élèves élevé - Comportements disciplinaires des élèves (attentifs, respectueux des consignes, ordonnés...)
<u>3. Evaluations des manques</u> - Contrat du couple « MSP – Paul » non respecté - Contenus-tâches parfois incohérents par rapport aux objectifs
<u>4. Anticipations</u> MSP anticipe les actions du stagiaire, lesquelles se réalisent dans la foulée.
<u>5. Direction</u> MSP exprime ce qu'il veut voir apparaître et ce qui doit être fait par le stagiaire.
<u>6. Interprétation</u> MSP justifie ses attentes vis-à-vis du stagiaire et interprète parfois le comportement de celui-ci.

2.2.2. Styles, comportements et objets de supervision de MSP après la séance

Les styles (1), les comportements (2) et les objets de formation en fonction des comportements de supervision (3) exprimés par MSP lors de son discours post-séance sont mis en évidence dans les trois points suivants.

1) Styles de supervision de MSP

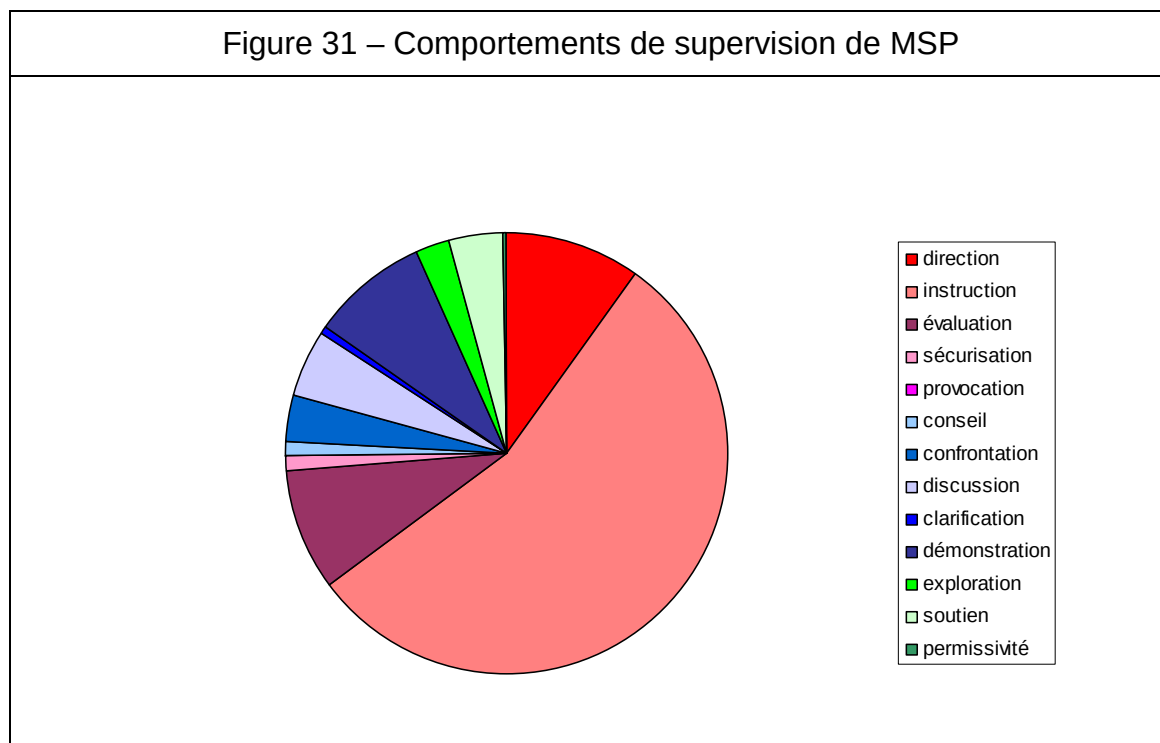
Le maître de stage MSP adopte un style de supervision **très directif**. L'analyse montre en effet que 75% de son discours concerne des comportements de ce type (figure 30). Le style démocratique est beaucoup moins utilisé (17%), tandis que le style expérientiel ne représente qu'une minime partie (7%) des propos tenus par le maître de stage.



2) Comportements de supervision de MSP

Comme l'illustre clairement la figure 31, plus de 50% de l'ensemble des comportements de supervision est représenté par le comportement d'instruction. MSP utilise également abondamment la direction après la séance, de même que l'évaluation. Si la sécurisation est présente, elle est minime. Le style majoritairement directif de MSP est donc expliqué par les trois premiers comportements (instruction, direction, évaluation). La provocation est absente de son discours.

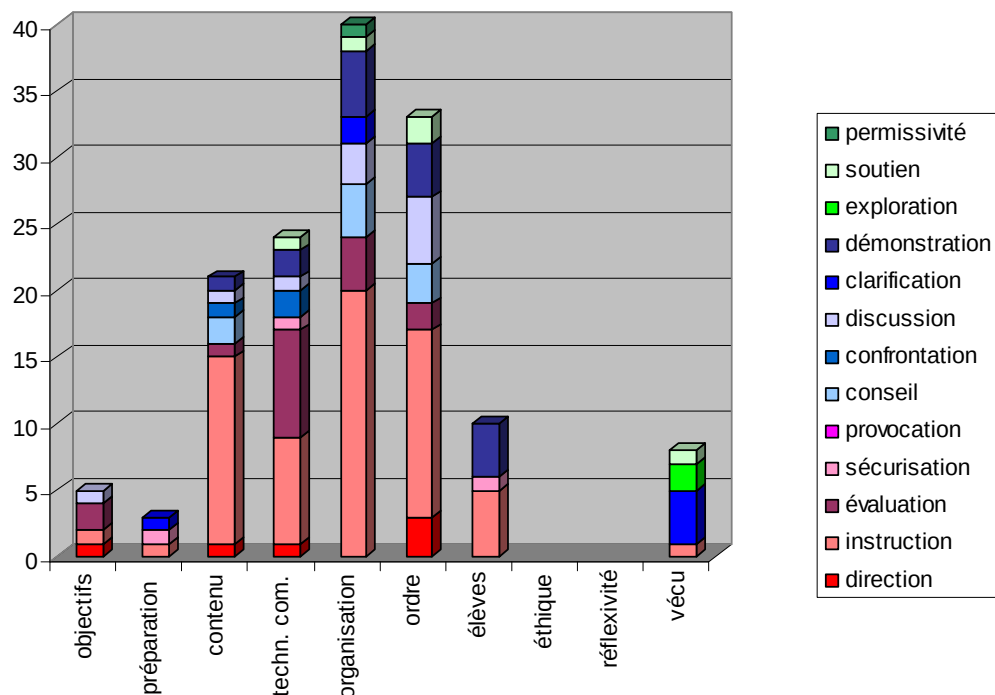
MSP se révèle donc être surtout dans l’instruction, davantage que dans la direction au sens strict du terme. Concernant le style démocratique, la démonstration est de loin le comportement le plus représenté. Viennent ensuite la confrontation et la discussion. Le comportement de conseil est peu exploité, de même que la clarification. En ce qui concerne le style expérientiel, MSP montre surtout des comportements de soutien et d’exploration. Cependant, bien que minime, le comportement permissif est présent.



3) Comportements de supervision de MSP en fonction des objets de formation

La figure 32 montre que quatre objets sont principalement discutés par MSP après la séance (plus de 80%). Dans l’ordre de fréquence d’apparition, il s’agit de l’organisation, de l’ordre et la discipline en classe, des techniques de communication et des contenus. Le vécu du stagiaire, ainsi que la relation entretenue par Paul avec les élèves sont nettement moins évoqués. Les objectifs et la préparation sont peu abordés.

Figure 32 – Objets de supervision en fonction des comportements de MSP



- L'organisation, principalement évoquée par l'instruction, est abordée par les trois styles de supervision

MSP utilise énormément l'instruction pour parler de l'organisation de la séance. Il exprime ses nombreuses connaissances, croyances voire théories qu'il a développées au cours de sa longue expérience d'enseignement. Il explique de manière parfois très détaillée les avantages et les inconvénients de certaines manières de faire, que ça soit pour la prise de présence, pour les rassemblements ou pour la gestion de l'espace : « Prendre les présences et en même temps donner un numéro, certains élèves risquent peut-être d'oublier leur numéro, donc ce n'est pas toujours intéressant ! » MSP1.6.1 (instr-org) ; « Il y a 6 bancs dans la salle et il y a des profs qui utilisent très peu et des profs qui utilisent beaucoup ! » MSP1.29 (instr-org) ; « Plus ils sont dispersés plus tu dois avoir une présence longue... contrairement à la deuxième heure où c'était de la proximité c'était en individuel presque... et c'est pour ça que je préférerais le premier jour que tu n'aies qu'un terrain et qu'on ait 2 terrains la fois prochaine » MSP2.8 (instr-org).

A plusieurs reprises, il évalue également les modes d'organisation mis en place par le stagiaire : « *C'est déjà pas mal d'avoir donné le numéro en même temps* » MSP1.6.2 (eval-org) ; « *Mais sinon c'est bien aussi en même temps, ça allait vite !* » MSP1.7.1(eval-org).

De manière plus démocratique, ils donnent quelques conseils à Paul sur d'autres manières de faire : « *Ou alors à la rigueur vite prendre les présences puis faire les numéros après tac tac tac ! 1,2,3,4,5,6 équipe un... ou, «allez vous asseoir là!», pour qu'ils ne changent pas de place...* » MSP1.6.3 (cons-org). Il fait parler également son expérience personnelle pour illustrer certains dispositifs organisationnels : « *En situation de tests, surtout en sport ballon... situation de match, alors j'ai la liste par équipe ! (...)* On l'a fait la dernière fois en handball, je dois mettre parfois à coté: «short rouge!» (...) C'est surtout quand je ne les connais pas encore... Ce n'est pas comme en gym où on les appelle par leur nom ou on fait un petit contrôle, alors là on les repère plus vite! MSP1.11 (demo-org).

Enfin, une seule fois au cours de l'entretien post-séance, MSP montre un comportement plus permissif : « *Dans 4-5 séances, sans doute, je ne vais plus devoir le faire parce qu'il va y penser lui même...ou il aura développé ses propres trucs à lui...* MSP3.15 (perm-org).

- *L'ordre et la discipline, principalement évoqués par un style directif*

L'instruction est de mise également lorsque l'ordre et la discipline dans la classe est évoqué : « *C'est important de leur faire comprendre : « je te connais... », surtout pour les turbulents, « et bien je te connais! » Mais c'est aussi: «je te connais, je t'appelle par ton nom dans le sens positif... je te reconnais! »* MSP1MS (instr-ordre) ; « *C'est la même chose avec les présences : c'est du temps perdu et en même temps c'est peut-être poser des jalons et gagner du temps plus tard !* » MSP1MS (instr-ordre).

Contrairement à ce que son profil très « directif » pourrait laisser supposer, MSP utilise très peu le comportement de direction pour évoquer les différents objets de formation, si ce n'est en matière d'ordre et de discipline :

« Il faut que les élèves sachent ce que tu veux... montrer que c'est toi le maître du jeu ! » MSP1MS (dirig-ordre) ; « Il faut toujours commencer d'abord par repérer ceux qui ne tiennent pas en place, ou qui font des bêtises tout le temps ! » MSP1MS (dirig-ordre). Ainsi, MSP attache beaucoup d'importance à l'ordre et la discipline en classe – autant qu'aux aspects technique de communications –, en faisant souvent allusion à son expérience personnelle d'enseignant par la démonstration : « Au début de l'année je dis toujours aux élèves : « n'attendez pas 2 mois pour me dire que je prononce mal votre nom... faites-vous respecter ! » MSP1MS (demo-ordre).

- Les techniques de communication, principalement évoquées par un style directif

Le maître de stage MSP adopte un style de supervision très directif, en utilisant abondamment le comportement d'instruction pour évoquer les techniques de communication utilisées par Paul : *« Les faire s'asseoir sur un banc au début du cours répond à une recherche d'efficacité, pour faciliter la communication ! Quand ils sont debout, ils tournent en rond, ils jouent, ils chahutent... » MSP1MS (instr-dida) ; « C'est toujours le compromis entre : est-ce qu'on gagne du temps ou est-ce qu'on en perd quoi... comment en gagner ? Parfois être précis dans les mots et les consignes fait déjà gagner beaucoup de temps d'organisation ! » MSP1MS (instr-dida). MSP utilise aussi fréquemment la direction pour parler des techniques de communication : « Quand il faut aller vite, arrêtons de faire des grands discours ! Montrer, et dès qu'ils ont vu, en avant ! Et puis laisser tout le monde essayer puis alors dire : « bon, toi, tu veux bien remonter ? Qu'est-ce que vous en pensez ? Ah oui, il y a ça... ok ! Allez, on repart ! »... Arrêt, démonstration, relance ! Utiliser la démonstration de l'élève et puis avancez (...) ou même faire un commentaire... et relancer, mais c'est surtout ça que je voulais : « allez, on repart ! ». C'est démarrer vite ! Ils veulent dribler, ils veulent tirer ? Alors on dribble, ou on tire... » MSP2.4.2 (instr-tcom).*

L'évaluation porte essentiellement sur la dimension « technique de communication » : *« C'est vrai que tu bouges pas mal, tu as une bonne présence dans le groupe ! » MSP1MS (eval-dida) ; « Occuper une position centrale, ça c'était bien ! Et de temps en temps, je parlais aussi de savoir être*

dedans-dehors aussi, de temps en temps, tu te retournais et tu t'adressais à ceux qui étaient assis ! Ça c'est bien, ça montre que tu passes de l'un à l'autre... ça a l'air maîtrisé ! » MSP2MS (eval-dida). Le style démocratique est également représenté pour évoquer la technique de communication, notamment par la démonstration, et en moindre mesure par la discussion et la confrontation : « Quand ils étaient sur les bancs, t'as dit «vous avez vu ? », et puis tu t'approches d'eux... C'était ça, la faute, entre guillemets, pour moi, qui arrive souvent ! Mais toi, tu t'es retourné tout de suite vers les élèves assis sur le banc... Mais ça, j'ai l'impression que c'est devenu une routine, et que tu ne te rends déjà plus compte, non ? » MSP1MS (confront-dida).

- Les contenus, principalement évoqués par l'instruction

Comme la plupart des objets de supervision, les contenus sont massivement abordés par l'instruction : « Dans l'arbitrage, des petits marcher, on s'en fiche à la rigueur un double dribble, on s'en fiche... mais l'esprit du jeu, c'est dès qu'on va agresser l'autre, la technique ne va pas se développer... il va lâcher la balle plus vite, il va tirer n'importe comment... il aura peur de l'adversaire, au lieu de protéger son ballon pivoter... Donc en basket, on touche pas le porteur du ballon et si j'ai un doute comme arbitre, si je siffle trop vite, tant pis ! Bénéfice au porteur du ballon ! Dès qu'on s'approche de son bras pour le toucher : faute ! On ne touche pas aux bras ! Et alors, comme ça, ça développe du beau jeu ! » MSP3.48 (instr-cont)

MSP évalue également les contenus, la plupart du temps positivement, mais aussi çà et là avec un ton de reproche : « Là, c'est dommage que tu n'avais pas attendu qu'il n'y ait plus qu'un seul joueur sur le terrain... parce que le but pour les élèves, c'est de rester le dernier sur le terrain ! » MSP2.1 (eval-cont)

Beaucoup moins fréquemment, MSP utilise quelques comportements démocratiques pour discuter des contenus. Par le conseil, mais aussi par la confrontation : « Ici, tu disais : il y a des petites fautes, j'attendais qu'elles soient un peu plus grosses pour siffler ! Mais non, pour moi tu dois siffler aussi les petites fautes ! » MSP3.46.1 (confront-cont).

Par contre, contrairement aux autres objets, MSP use peu de la démonstration concernant l'objet « contenus » : *« Tandis que moi, le tout premier match en basket, la moindre petite faute, même si je suis pas sûr, je siffle... » MSP3.46.2 (demo-cont).*

- *La relation avec les élèves, évoquée par l'instruction et la démonstration*

La relation entretenue par Paul avec les élèves est nettement moins souvent abordée que les autres objets de formation. Deux comportements de supervision sont principalement mis en œuvre par MSP : l'instruction et la démonstration.

Un exemple de comportement d'instruction : *« Parfois on prend les présences des élèves et il ne se passe rien ! Les appeler par leur prénom, c'est une manière de dire, symboliquement, on leur dit: «je te connais!». Pour les turbulents, et bien je les connais! Mais c'est aussi : «je te connais, je t'appelle par ton nom dans le sens positif : je te reconnais! Tu es une personne pour moi ! » MSP1.14 (instr- rel).*

MSP fait également référence à son expérience personnelle pour illustrer ses propos : *« Au début de l'année je dis: n'attendez pas 2 mois pour me dire que je prononce mal votre nom, faites vous respecter ! Dites moi comment on prononce ! » MSP1.15 (demo-rel).*

A une reprise, MSP rassure le stagiaire (sécurisation) qui avait évoqué sa difficulté de retenir les prénoms des élèves lors de la prise de présence : *« Parce que c'est vrai que la première prise de présences je ne retiens personne non plus, sauf si je l'ai eu l'année passée, ou si j'ai eu son frère ou si il est scout, ou des choses comme ça ! Sinon, c'est sûr que moi non plus je ne les retiens pas tous, c'est impossible ! » MSP1.17.1 (instr-rel).*

- *Le vécu, principalement évoqué par la clarification et l'exploration*

Très peu abordé de manière explicite, le vécu du stagiaire est principalement questionné par MSP par des comportements d'exploration : « *ça t'a mis un stress supplémentaire, peut-être ?* » MSP1MS (*explor-vécu*) et de clarification : « *C'est peut-être aussi au niveau de la concentration... Tu étais concentré ?* » MSP1MS (*clarif-vécu*). Il soutient également le stagiaire dans certaines de ses initiatives : « *C'est une bonne chose ... on sent qu'il y a un besoin et puis juste à ce moment-là, tu l'as senti, tu t'es manifesté !* » MSP2.6 (*sout-vécu*).

Résumé des styles et comportements de supervision de MSP

Le style de supervision de MSP après la séance est très directif :

- Les comportements « directifs » sont en grande majorité représentés par l'instruction, lequel concerne à lui seul plus de la moitié de l'ensemble du discours de MSP après la séance ; l'évaluation, principalement positive, correspond à près d'un quart des comportements de supervision utilisés par MSP. Avec la direction, moindre, ces trois comportements forment 75% du mode de supervision de MSP après la séance.
- Les comportements « démocratiques » – démonstration en tête, suivie de la confrontation, de la discussion et du conseil – représentent environ un tiers du discours post.
- Les comportements « expérientiels » (exploration, soutien et permissivité) sont minimes.

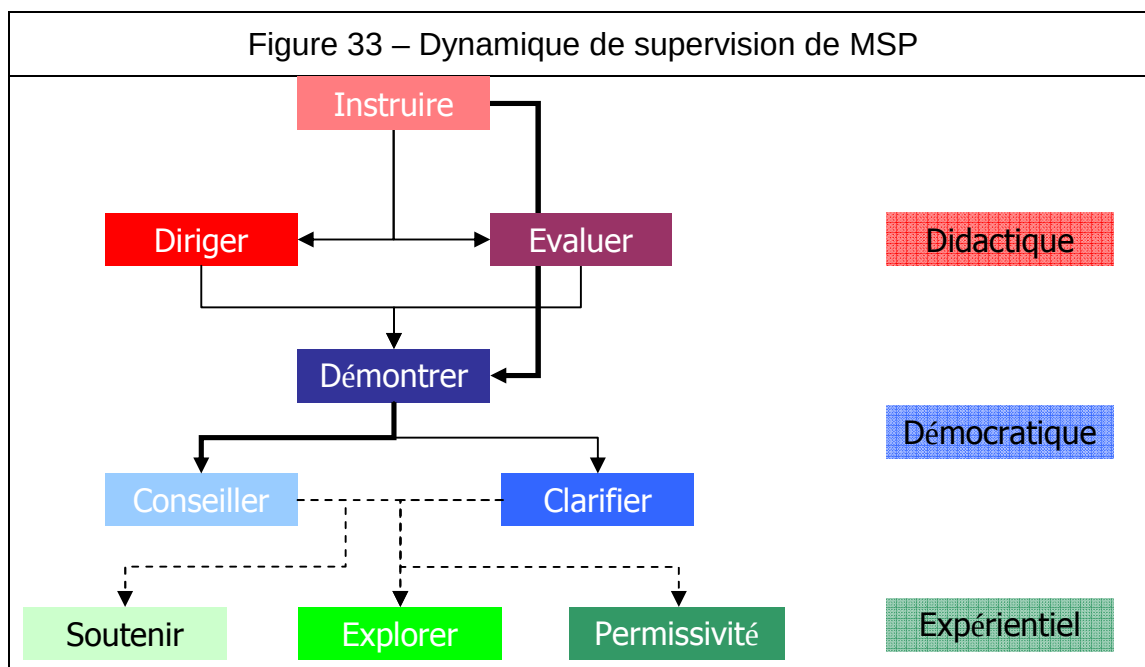
Résumé des objets en fonction des comportements de supervision de MSP

- Trois objets de supervision constituent les principaux aspects abordés par MSP après la séance (80% du discours) : les techniques de communication, l'organisation ainsi que l'ordre et la discipline en classe.
- Les techniques de communication, objet le plus fréquemment discuté, sont abordées de manière directive (évaluation positive, instruction et direction) ; deux comportements démocratiques (démonstration et confrontation) sont également utilisés pour évoquer cet objet. Minime mais néanmoins présent, le soutien est également exploité.

- L'organisation est plutôt discutée de manière démocratique, même si l'instruction est toujours bien présente. MSP se montre également permissif à ce sujet.
- L'ordre et la discipline en classe sont évoqués de manière partagée entre un style directif et démocratique.
- Les contenus-tâches mobilisés par le stagiaire sont abordés de manière essentiellement directive, avec toujours la présence massive de comportements d'instruction. Quelques touches démocratiques apparaissent çà et là (conseil, confrontation, démonstration).
- En revanche, lorsqu'il s'agit d'évoquer le vécu du stagiaire, MSP utilise trois comportements expérientiels, non directifs : la clarification, l'exploration et le soutien.
- Enfin, les objectifs, peu évoqués après la séance, sont discutés et évalués de manière négative. La préparation, objet le moins abordé, est principalement discuté sous la forme d'instruction.

2.2.3. Dynamique de supervision de MSP

La figure 33 (ci-dessous) illustre la dynamique de supervision de MSP.



Lorsqu'il s'adresse à Paul, MSP emprunte invariablement la même stratégie. Il commence souvent par instruire le stagiaire en expliquant de manière générale comment fonctionner idéalement. Ensuite, en fonction des objets de supervision, il dirige ou évalue le comportement du stagiaire. Dans tous les cas, il en vient à démontrer ce qu'il aurait fait à la place de l'étudiant. La démonstration fait parfois place au conseil ou à la clarification. Enfin, dans certains cas précis, MSP explore, soutient voire encourage le stagiaire à trouver sa voie personnelle. Ainsi, pratiquement à chaque prise de parole, se retrouvent deux comportements dans le chef de MSP : l'instruction et la démonstration.

2.2.4. De l'observation à l'entretien post-séance (MSP)

Bien que présentes après la séance, les évaluations positives – majoritaires dans le discours de MSP pendant la séance –, cèdent leur place à l'instruction. Apparaissent massivement après la séance les comportements démocratiques de démonstration et de conseil, absents pendant la séance. Les anticipations fréquentes – ainsi que les quelques interprétations – de MSP pendant la séance ne sont pas ou peu commentées par celui-ci après la séance. Enfin, bien que minimales, les comportements expérientiels de soutien, d'exploration et de permissivité sont présents après la séance.

Les nombreuses anticipations présentes dans le discours de MSP pendant la séance indiquent toute l'expérience, mais également l'expertise enseignante, du maître de stage. Il est à l'affût du moindre indice qu'il lui permet de prévoir comment les choses risquent de se dérouler. Cette « (dé)formation professionnelle » est une caractéristique connue dans le paradigme « expert – novice » : les enseignants experts détectent plus vite – et d'une manière souvent différente – les indices de changements potentiels dans la classe. Sans les commenter spécifiquement, MSP « transforme » dans son discours post-séance les indices anticipés en évoquant ce qu'il a perçu par l'instruction, la direction, l'évaluation, le conseil ou encore la démonstration.

2.2.5. Profil d'accompagnement de MSP

Le maître de stage adopte un style essentiellement « directif ». Cette directivité peut être principalement expliquée par un comportement d'instruction extrêmement présent, et ce pour tous les objets de supervision abordés, à l'exception du vécu du stagiaire. Les comportements de direction et d'évaluation sont également très présents. Si une des caractéristique de MSP est clairement l'utilisation massive du comportement d'instruction, l'exploitation minimale de la sécurisation en est une autre.

L'utilisation récurrente de la démonstration est une autre caractéristique du profil d'accompagnement de MSP. Il s'en sert abondamment pour illustrer la plupart des problématiques rencontrées par le stagiaire, en faisant référence quasi systématiquement à sa propre expérience d'enseignant. La démonstration explique en majeure partie le style démocratique de MSP. Le conseil, en revanche, est peu présent.

Le profil de MSP se marque aussi par un style « expérientiel » peu présent, si ce n'est pour évoquer le vécu personnel du stagiaire, mais de manière peu importante. Avec la préparation et les objectifs, le vécu du stagiaire fait partie des objets les moins abordés de manière explicite. L'analyse montre que MSP est davantage centré sur l'organisation, les techniques de communication, les contenus ainsi que l'ordre et la discipline en classe.

La mise en évidence de ces caractéristiques permet de qualifier le profil d'accompagnement de MSP comme un maître de stage essentiellement transmissif, voire prescriptif avec Paul. L'analyse dévoile un enseignant expert qui focalise son accompagnement sur une transmission de ses savoirs et savoir-faires au stagiaire, issus de sa longue expérience personnelle.

TROISIEME ETUDE DE CAS

Profil d'accompagnement du maître de stage « MSM »

2.3. Etude de cas du « maître de stage » MSM

Le maître de stage de Marie (MSM) exerce pour la première fois cette fonction. Marie constitue donc sa toute première stagiaire, à qui il a d'ailleurs donné cours dans le secondaire au sein de la même école. Agé de 41 ans, MSM enseigne dans l'enseignement général depuis une bonne quinzaine d'année. Employé à temps plein, MSM est un enseignant actif et dynamique au sein de son établissement scolaire. Il exerce d'ailleurs bénévolement une fonction de « médiateur » entre le corps professoral et les élèves qualifiés de « difficiles », c'est-à-dire des adolescents ayant manifestés des problèmes récurrents d'indiscipline.

2.3.1. Observations de MSM pendant la séance

Pendant la séance, le discours de MSM est essentiellement centré sur l'évaluation des manques de la stagiaire (1). A l'instar de MSP, MSM anticipe (2) aussi régulièrement les actions de Marie. Il est également attentif au comportement des élèves (3). Par ailleurs, il lui arrive d'évaluer « positivement » (4) les actions menées par la stagiaire. Quelques fois, il interprète (5) son comportement pour tenter de comprendre *a priori* son intention. Enfin, MSM se montre également très auto-critique (6) pendant la séance, à propos de sa manière d'observer Marie. Le contenu de ces différents types d'observations sont décrits dans les six points suivants.

1) Évaluation des manques

Pendant la séance, MSM évalue continuellement les comportements de la stagiaire (75%). De nature plutôt négative (60%), l'évaluation porte essentiellement sur la dimension organisationnelle (21%) de l'intervention de Marie. **Le lancement des élèves dans la tâche** (mise en place de l'exercice, consignes de lancement...) lors des périodes de transitions est particulièrement critiqué par le maître de stage : « *Ici la mise en place est très lente et longue...*

(MSM45'30) ; « Ses explications sont longues et peu claires, je trouve ! » (MSM43'41) ; « On peut voir que tous les rassemblements prennent du temps... Les transitions ne sont pas efficaces ! Mais je pense que la plupart des stagiaires oublient de gérer ces moments-là ! Je veux dire par là, que ce n'est pas forcément spécifique à GF » (MSM38'00). Il réproche notamment la lenteur de la mise en place des différents exercices et le manque d'efficacité organisationnelle de manière générale de l'enseignante-apprenante : « Là on peut voir que c'est quand même assez lent, la transition et la mise en place de l'exercice... Elle devrait déjà avoir prévu ses plots pour faire sa démo » (MSM25'45). Il pointe notamment le genre « mono-tâche » de Marie.

MSM juge aussi la qualité de **la communication verbale** (10%) de la stagiaire comme étant faible. Il lui reproche notamment d'être peu motivante dans le choix des consignes, que ça soit de lancement ou de correction : « Donner un coup de sifflet et puis dire : « ok, c'est parti ! », c'est infiniment moins motivant que de dire : « Qui sera le premier à arriver de l'autre côté ? Attention, prêt ? Allez, go, à fond ! ». Le signal de départ est donné, les élèves sont dans les starting bloc, et puis seulement après on y va ! Il faut pimenter un peu tout ça... » (MSM14'51) ; « C'est vraiment trop peu directif ! Sa consigne de lancement est vraiment trop faible... Il y a un gros travail à faire à ce niveau-là, il me semble ! ça manque de précisions ! Dire : « vous allez faire ça ?! On se disperse dans la salle, on prend trois plots et on y va ! », C'est pas du tout assez précis ! Il faut une injonction plus tranchante... (MSM28'08) ; « Réessayez ça ! », C'est mou, non ? C'est vraiment quelque chose qu'elle doit travailler ça, la qualité de ses relances ! (MSM33'26).

Le placement de Marie par rapport aux élèves est également une des préoccupations majeures du maître de stage (14%). Ce dernier observe systématiquement la manière dont la stagiaire s'y prend pour se placer et se déplacer parmi les élèves. Il lui reproche surtout d'être trop « dedans », sans prise de recul possible par rapport au groupe-classe : « Tu vois là, à mon sens, elle est un peu trop au milieu du groupe, et pas suffisamment en retrait, et donc ça fait en sorte qu'elle est enfermée par les élèves qui se trouvent ici, et elle regarde toujours par là... Alors que si elle était un peu plus derrière, elle pourrait voir les garçons qui se trouvent sur la gauche et qui sont beaucoup

moins réceptifs ! » (MSM2'40) ; « Dans ses feedbacks, elle dit souvent ça : « pas mal ! ». Or ça pourrait, à mon sens, être un message plus encourageant et plus motivant, que de dire seulement « pas mal », qui signifie : bien mais peut faire mieux ! » (MSM53'23).

Par ailleurs, MSM fait régulièrement référence aux **objectifs** fixés par la stagiaire (10%), en lien avec ses comportements : *« Un de ses soucis, l'an dernier, c'était la difficulté de faire passer son message alors que les élèves sont en activité... donc une difficulté à capter l'attention, quoi ! Et le deuxième objectif que je lui donne ici c'est d'arriver à s'adapter à ce qu'elle voit sur le terrain, mais ça c'est une dimension qui est très difficile... c'est de pouvoir analyser ce qui se passe et de pouvoir réagir, en rendant l'exercice plus accessible ou plus complexe. Donc ça c'est l'objectif principal que je lui ai fixé cette année-ci ! » (MSM3'20) ; « c'est vrai que c'est quelque chose que je lui demandé, c'est d'être toujours bien vigilante, dans le sens où il faut voir si ça marche, si ça fonctionne ! Si ça marche, alors avoir un discours encourageant vis-à-vis des élèves... et si ça on voit que ça ne marche pas, alors on trouve des solutions, en simplifiant ou en complexifiant la tâche » (MSM15'10).*

Il relève les cohérences, mais aussi les contradictions, entre les intentions annoncées et celles effectivement poursuivies : *« C'est bien, elle s'est rendue compte qu'il y en avait qui étaient distraits, et elle les rappelle à l'ordre ! Mais tu vois, elle peut le voir parce qu'elle a plus de recul par rapport aux élèves... tout à l'heure, ce n'était pas possible ! Donc ça c'est un point positif, elle s'est déjà réajustée spontanément... » (MSM27'17).*

En regard du principal objectif poursuivi par la stagiaire, le maître de stage centre ainsi particulièrement son attention sur les indicateurs d'adaptation et d'ajustement dévoilés par Marie au cours de la séance : *« C'est normal qu'en étant jeune enseignante, c'est très difficile de voir tout de suite ce qui ne va pas, quand ce n'est pas prévu et de pouvoir se réajuster immédiatement ! Bon par exemple ici, elle voit que les balles tombent au sol directement, qu'est-ce que je peux faire pour modifier la trajectoire des balles ? » (MSM49'34) ; « C'est bien, elle arrête tout le monde ! Je crois qu'elle s'est rendue compte que ça ne marchait pas ! Elle a du capté que son exercice n'était pas compris de manière*

générale par les élèves, et donc elle intervient collectivement ! ça c'est bien ! Maintenant on va écouter ce qu'elle va dire... ce qu'elle va choisir de donner comme consigne. Parce que pour moi, ça ne marche pas parce que les balles ne sont pas lancées avec assez de hauteur eu niveau de la trajectoire... mais on va voir si elle va insister là-dessus ?! (MSM32'10).

2) Anticipations du comportement de Marie

MSM ne se contente pas de décrire les comportements de la stagiaire ou de les évaluer. Il anticipe souvent la situation, en imaginant ce qui va (ou ce qui pourrait) se passer : *« Elle a demandé au groupe qui n'avait pas encore eu l'occasion de le faire, de le réaliser maintenant ! Alors, est-ce qu'elle va signaler le départ sur un ton plus stimulant ? » (MSM14'25) ; « Un moment important aussi, ça sera de voir comment elle va s'y prendre pour clôturer la séance... Parce que tout n'a pas été vu, par rapport à ce qu'elle avait annoncé aux élèves... Notamment de terminer par un match ! Tu vois, on va voir si elle va parler des poteaux qu'elle avait placés ? Est-ce qu'elle va dire qu'elle croyait aller plus loin ? » (MSM53'36) ; « On va un peu voir comment ça va se mettre en place, mais je crains que tous ne se mettent pas directement à la tâche ! » (MSM28'08).* Il met en évidence ainsi certains indicateurs qui lui permettent de deviner l'évolution de la situation : *« Maintenant si les attaquants ont autant de balles, les défenseurs n'ont aucune chance d'intercepter les balles ! On va voir... Verdict ! » (MSM45'11).*

3) Observation du comportement des élèves

Autre dimension à laquelle MSM est attentif durant la séance : **le comportement des élèves** (17%). MSM s'intéresse aux signes de compréhension de la part des élèves : *« Je ne suis pas certain qu'ils aient tous compris, parce que avec tout le brouhaha qui règne... (MSM2'15) ; « On voit que les élèves n'ont pas compris, parce qu'ils sont plusieurs à poser des questions sur le déroulement du jeu (MSM45'25) ; « C'est vraiment un problème, parce que je crois qu'aucun élève n'est parvenu à comprendre le sens du jeu ! » (MSM46'50) ; à leur (in)discipline : « C'est bien ce que je disais... Evidemment, les plus appliqués, s'y mettent rapidement, et puis il y a les autres qui jouent avec les plots et qui font tout, sauf ce qui est demandé ! » (MSM28'48) ; « C'est bien, elle s'est rendue compte qu'il y en avait qui étaient*

distracts, et elle les rappelle à l'ordre ! » (MSM27'17) ; ainsi qu'au taux d'activité motrice observable des apprenants : « Pour une activation, c'est un peu trop mou à mon goût ! ça manque vraiment d'intensité. Donc on peut dire que c'est un exercice original, et ça marche, par contre, si on regarde le taux d'activité, c'est trop faible ! » (MSM15'40) ; « Ca fait plus de 5 minutes que les élèves sont totalement inactifs, et je ne suis pas sûr qu'ils aient compris son jeu... » (MSM44'56) ; « Ici, apparemment, il y a des élèves qui vont rester sur le côté à regarder... et on en est certainement bien à 6 à 7 minutes d'explications et donc d'inactivité complète... parce que c'est elle qui parle, et les élèves sont soit debout immobiles, pour ceux qui participent à la démo et les autres sont assis ! » (MSM45'30).

4) Évaluations positives

Minime (en termes de volume), l'évaluation positive exprimée par MSM porte essentiellement sur la **qualité de la préparation** de Marie, qu'il juge comme étant excellente, notamment sur le plan de l'originalité : *« A travers les exercices qu'elle a préparé, je vois justement qu'elle a prévu des exercices pour diversifier... et c'est vrai que, quelque chose qu'elle fait très bien, c'est qu'elle prépare beaucoup... ses préparations sont toujours très bien faites... et donc elle envisage des situations facilitatrices et des complexificatrices, de manière à pouvoir toujours retomber sur ses pattes ! (MSM4'35).* MSM estime la juste adéquation entre le choix des tâches proposées en regard des objectifs poursuivis : *« Sa préparation est pensée, elle y a réfléchi, les exercices sont choisis et sont cohérents avec ses objectifs... Ce n'est pas un truc qu'elle a fait hier soir avant de s'endormir, quoi ! Bon après, dans la réalisation et la mise en place surtout des tâches, c'est sûr qu'il y a encore du travail et que peut-être c'est à ce niveau-là, au niveau des transitions, et de l'anticipation des transitions qu'elle doit encore s'améliorer ! Mais tu vois, d'ailleurs elle le met : quel point fort à exploiter ? La qualité de sa préparation, il y a de la recherche, de la profondeur dans ce qu'elle propose aux élèves... On voit qu'elle s'investit dans ce qu'elle fait ! (MSM59'06).* Souligné à plusieurs reprises, MSM apprécie aussi particulièrement le dynamisme de Marie et son comportement proactif auprès des élèves : *« Elle est tout le temps en mouvement ! elle ne s'arrête jamais, elle est toujours active... ça c'est positif ! » (MSM34'32).*

5) Interprétations

Moins fréquemment (5%), MSM interprète les actions de Marie : « *Je suis sûr qu'elle doit être déçue, mais si je la laisse, les élèves vont être en retard au cours suivant, et ça je ne peux pas me permettre !* » (MSM53'00). Il tente alors d'expliquer, *a priori*, les raisons qui ont poussées la stagiaire à prendre certaines décisions : « *C'est légitime et bien compréhensible qu'elle préfère enchaîner sur une autre tâche... c'est aussi une façon de ne pas rester sur cet échec et de tout de suite se relancer sur autre chose !* » (MSM55'30). De même, il lui arrive de se mettre à la place de la stagiaire, afin de mieux cerner son possible ressenti : « *On voit des élèves qui passent près d'elle, mais elle ne les voit pas ! A mon avis, elle est dans son trip, elle est en train de revivre sa séance et de repenser sans doute à ce jeu qui n'a pas été ou à préparer sa défense : qu'est-ce qu'ils vont dire ? Qu'est-ce que j'ai fait ?* » C'est comme ça que tu le ressens aussi ? *On lui demandera, mais je suis sûr que c'est ça qui se passe dans sa tête à ce moment-ci !* » (MSM58'50). Si le maître de stage émet des hypothèses d'action, il reste cependant très prudent et évite de « condamner » la stagiaire avant de l'avoir interrogée à ce propos.

6) Autocritiques

Très autocritique, MSM est conscient d'être majoritairement sur le registre de l'évaluation négative. Il désapprouve tout à fait ce type de comportement. C'est pourquoi il s'efforce de « voir le positif » chez la stagiaire, même s'il avoue être spontanément plus attentif à « ce qui ne va pas ! » : « *Je ne dis rien mais c'est parce que je me rends compte que les remarques que j'annote sont surtout des remarques négatives... Or je ne voudrais pas non plus tomber dans le travers où je souligne uniquement les choses qui ne vont pas ou qui va moins bien ! Mais bon, ce n'est pas facile !* » (MSM13'30).

En résumé, MSM adopte, pendant la séance, un style de supervision tout à fait directif, principalement représenté par un comportement d'évaluation. Il critique continuellement les actions menées par la stagiaire qu'il observe. Son évaluation porte sur : la mise en place organisationnelle de la tâche, la communication verbale de Marie, les objectifs qu'elle poursuit, son placement par rapport au groupe-classe, et le comportement des élèves.

Conscient de la dominance de ses jugements à valence plutôt négative, il s'efforce de mettre en évidence les points positifs de l'intervention de Marie, notamment à propos de la qualité de sa préparation. Il est également particulièrement attentif aux indicateurs d'ajustement de la préparation en fonction de la situation vécue par la stagiaire. Enfin, si MSM évalue majoritairement, il anticipe et interprète également les actions menées par l'enseignante. Ces résultats sont résumés dans le tableau 9 ci-dessous.

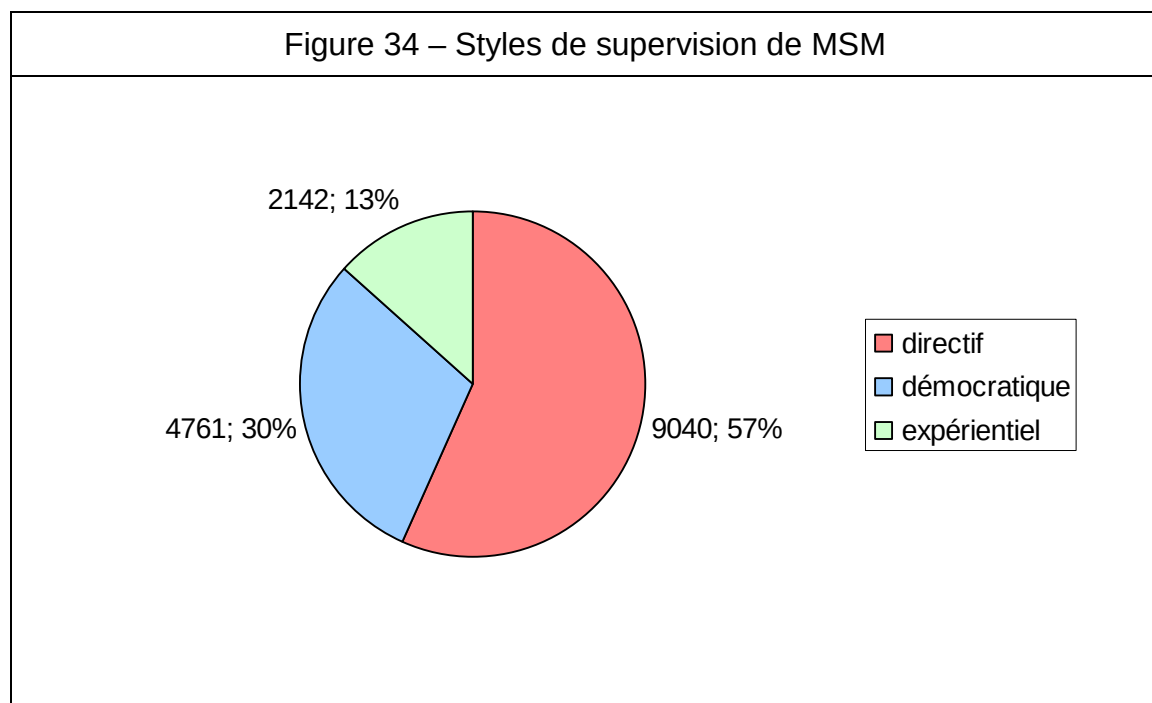
Tableau 9 – Résumé des observations de MSM pendant la séance
<u>1. Evaluation des manques du stagiaire</u> - L'organisation est jugée peu efficace (lancement des tâches trop lent, transitions trop longues...). - Les techniques de communication sont insuffisamment maîtrisées (consignes peu motivantes, placement inadéquat, pas de prise de recul par rapport au groupe...). - Les objectifs sont peu opérationnels voire incohérents entre eux.
<u>3. Anticipations du comportement de la stagiaire</u> MSM se pose régulièrement des questions au sujet d'actions potentielles de la stagiaire, sur la base de la préparation de celle-ci mais aussi en fonction de certains indices qu'il détecte en cours de séance.
<u>2. Observation du comportement des élèves</u> - Signes d'incompréhension des élèves - Comportements d'indiscipline fréquents (élèves distraits, chahuteurs, déviants) - Taux d'activité motrice jugé faible
<u>4. Evaluation positive de la stagiaire</u> La qualité de la préparation est jugée excellente (pertinence, cohérence, originalité par rapport au choix des tâches proposées par Marie)
<u>5. Interprétations</u> MSM tente parfois de deviner les intentions de la stagiaire, voire d'esquisser les raisons <i>a priori</i> qui l'auraient poussée à prendre certaines décisions. Cependant, il évite d'inférer et préfère laisser le soin à la stagiaire de commenter elle-même ses choix
<u>6. Autocritiques</u> MSM est tout à fait conscient d'être centré sur l'évaluation des manques de la stagiaire, et l'exprime clairement comme tel. Il avoue que « voir le positif » chez la stagiaire exige davantage pour lui un effort.

2.3.2. Style de supervision de MSM après la séance

Les styles (1), les comportements (2) et les objets de formation en fonction des comportements de supervision (3) exprimés par MSM lors de son discours post-séance sont mis en évidence dans les trois points suivants.

1) Styles de supervision de MSM

L'analyse (figure 34) montre que le maître de stage MSM adopte plutôt un style « directif » avec la stagiaire qu'il accompagne, même si le style « démocratique » est aussi fort représenté. Dans une moindre mesure, la nature « expérientielle » du discours de MSM est également bien représentée.

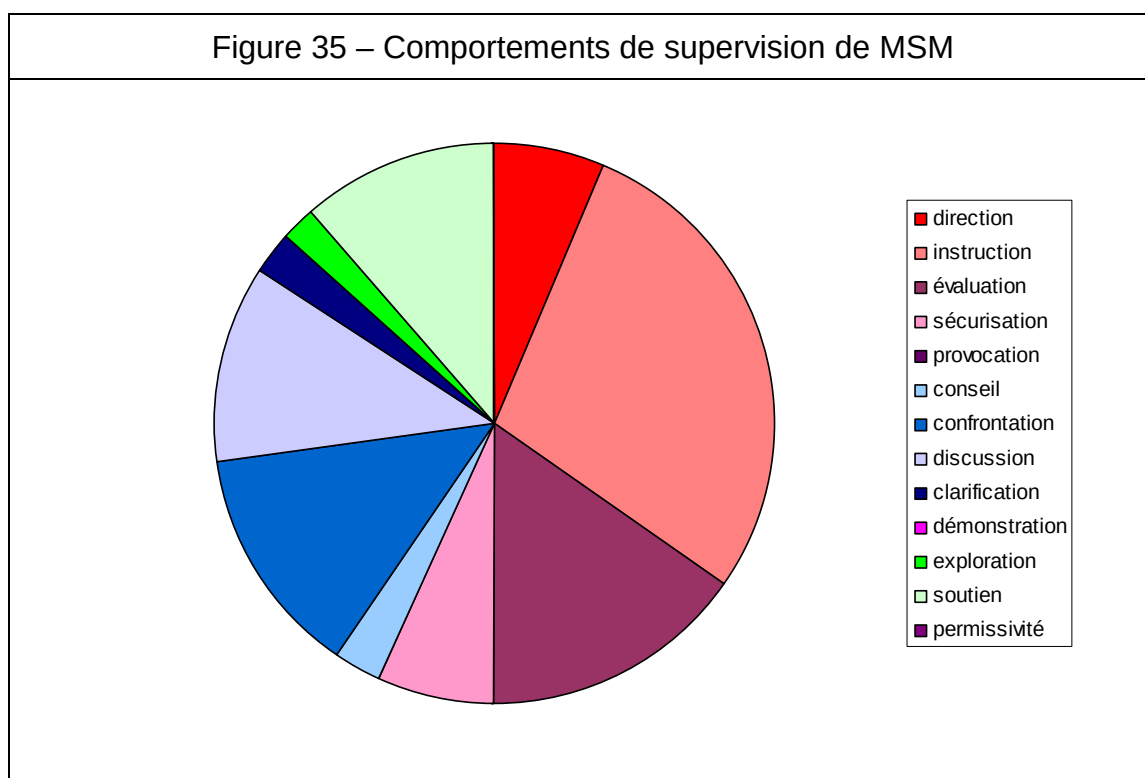


2) Comportements de supervision de MSM

Plus précisément, la figure 35 met en évidence un comportement d'instruction très présent pour expliquer le style directif de MSM. Ainsi, si le maître de stage de Marie peut être considéré comme étant plutôt directif, le comportement de direction est néanmoins très peu utilisé. Ce maître de stage montre par exemple autant un comportement de sécurisation que de direction. Le second comportement le plus usité est l'évaluation, qui représente près d'un tiers du style directif.

Concernant le style « démocratique », MSM est surtout dans la confrontation (45%) et dans la discussion (40%). Les comportements de conseil et de clarification sont également présents mais sont moins représentés une part infime des comportements démocratiques.

Le comportement de soutien est le principal comportement adopté par MSM dans le style « expérientiel » (85%), tandis que le comportement d'exploration est peu exploité.

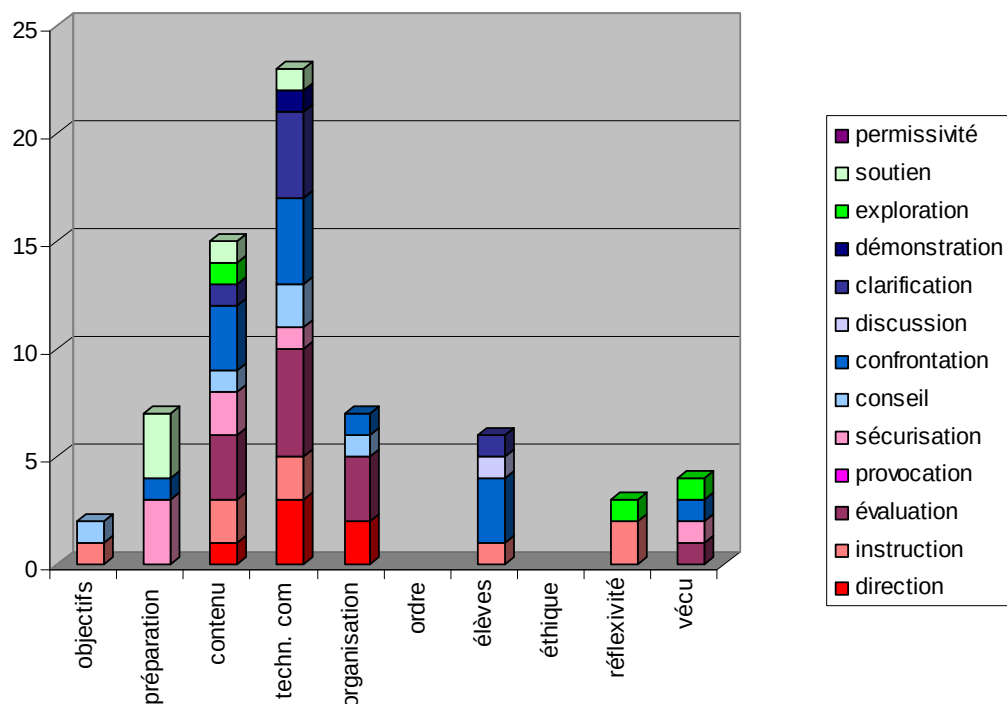


3) Comportements de supervision de MSM en fonction des objets de formation

La figure 36 illustre les objets de formation discutés par MSM en fonction de ses comportements de supervision. De manière générale, il est intéressant de constater que la plupart des objets de formation sont discutés quasiment autant dans un style démocratique que directif. Les techniques de communication sont clairement l'objet le plus régulièrement abordé. Cet objet est évoqué, à peu de chose près, de la même manière que les contenus et l'organisation, deux autres objets fréquemment évoqués. MSP se montre très sécurisant et soutenant en ce qui concerne la préparation. Le style démocratique est dominant pour parler de la relation de la stagiaire avec les

élèves. Le vécu personnel de la stagiaire et les objectifs sont peu évoqués, tandis que l'ordre et la discipline sont absents du discours post-séance de MSM. Cette analyse est détaillée dans les points suivants.

Figure 36 – Objets de supervision en fonction des comportements de MSM



- Les techniques de communication évoquées à la fois par un style directif et démocratique

La dimension technique de communication occupe une place très importante dans le discours de MSM (plus de la moitié de son discours). Le style directif est principalement utilisé pour aborder cet objet de formation. MSM évalue fréquemment la stagiaire sur le plan technique de communication, notamment au niveau de son placement et de son attention : « *Tu es toujours centrée sur ces 4 élèves-là, qui ont ne sont pas forcément réceptifs, et tu as du mal à t'en rendre compte car tu es complètement figée sur ceux-là* » MSM1MS (eval-dida) ; mais aussi au niveau de sa communication verbale : « *De nouveau, quand tu dis: « allez, réessayez ça! », je trouve que c'est pas du tout incitatif ! Tu pourrais dire: « vous avez compris, je veux que vous me montriez de meilleures choses! » ou « qui sera capable de faire les manchettes sans*

fautes ? » donc utiliser une petite phrase qui leur donne envie de se bouger... parce que « réessayez ça ! », c'est un peu faible, je trouve » MSM3MS (eval-dida).

Le maître de stage passe également beaucoup de temps à expliquer à la stagiaire certains principes fondamentaux en technique de communication (instruction) : *« C'est bien illustrateur de la vision que l'on a de ce qui se passe dans le cours, on a tendance, et c'est spontané hein, on a toujours tendance à être centré sur l'action qui doit se passer, et à côté de ça il se passe plein d'autres choses, pour lesquelles forcément on n'est pas nécessairement vigilant, parce que l'action que tu devais encadrer ici, c'est ton échauffement ! » MSM1MS (instr-dida).* A plusieurs reprises, MSM structure et dirige la stagiaire sur la manière de s'y prendre d'un point de vue technique de communication : *« Il faut être plus directive dans tes consignes, ça peut t'aider, de manière à ce que ça se mette en place beaucoup plus vite. Par exemple ici tu dis ceux qui doivent le faire après, venez ici derrière, mais tu le dis de manière où c'est pas du tout incitatif ! » MSM1MS (dirig-dida).*

En même temps, MSM rassure la stagiaire à propos des difficultés technique de communications qu'elle a rencontrées lors de sa séance : *« Mais c'est une difficulté bien légitime, hein, difficulté de ressortir de l'action qui est en train de se passer pour prendre du recul et voir ce qui se passe dans l'ensemble... » MSMMS (secu-dida).*

Si MSM est très directif au niveau technique de communication, il emprunte également le style démocratique pour évoquer cet aspect, principalement en confrontant ses perceptions avec celles de la stagiaire : *« Quand tu présentes ta démonstration, tu t'adresses uniquement aux 4 élèves qui participent à la démonstration, alors que ce n'est pas spécialement vers eux que tu dois t'adresser, mais au reste du groupe, tu vois ? » MSM1MS (confront-dida) ; « Dans ce cas ci, je crois que c'est plutôt ça ! Si tu étais plus directive, ou si tu les désignes, ça prête peut-être moins à confusion, tu ne crois pas ? » MSM2MS6 (confront-dida).*

MSM donne ça et là quelques conseils également sur le plan technique de

communication : *« Et donc pour mieux les voir, tu devrais pour ça prendre plus de recul, te mettre plus à distance de l'action! » MSM2MS (conseil-dida).* Rarement, il lui arrive d'évoquer sa propre manière de faire : *« Je pense qu'en posant ma voix différemment de toi, je garde une distance avec les élèves. Mais pour la question de l'orientation, je le fais de manière la plus spontanée qui soit... Or, ça vaut la peine d'y être vigilant, je trouve ! » MSM2MS (demo-dida).* Il cherche plutôt à clarifier au mieux ce qu'il s'est réellement passé en sollicitant à plusieurs reprises le point de vue de la stagiaire : *« Autre chose qui m'a interpellé, c'est que tu regardes en face, tu regardes à droite, mais jamais sur ta gauche... c'est peut-être parce qu'on était sur ta gauche et que tu ne voulais pas faire face à la caméra ou... je me trompe ? Ton avis ? » MSM2MS (clarif-dida),* plutôt que de faire référence systématiquement à son expérience d'enseignant.

MSM montre par ailleurs une attitude très soutenante au niveau de la maîtrise des techniques de communication de Marie. Il n'hésite pas, dès que l'occasion se présente, à valoriser la stagiaire : *« Je crois aussi que ça aurait été une bonne solution ! » MSM4MS4 (soutien).* De plus, MSM montre à plusieurs reprises son intention d'aider Marie à trouver les solutions elle-même aux problèmes qu'elle rencontre, en utilisant l'exploration par exemple : *« On voit que tu les as placés en fer à cheval autour de toi, et ils sont face au mur, et cette disposition-là présente des avantages et des inconvénients... qu'est-ce que tu verrais comme avantage ? » MSM2MS1 (explor-dida).*

- Les contenus évoqués par un style à la fois directif et démocratique

Très présente également dans le discours de MSM (1/3), la dimension « contenu-matière » est aussi évoquée de manière plutôt directive, que ce soit par l'instruction : *« Je crois que dans ce cas-là un moyen c'est de les obliger à allonger la trajectoire de la balle... Elle ne peut pas être descendante, elle devrait être au pire horizontale, pour pouvoir leur donner du temps ! » MSM4MS8 (instr-cont) ;* l'évaluation : *« Il y'a des bonnes choses et d'autres à améliorer, mais vraiment ce qui est dommage c'est que tu as terminé par un exercice qui n'a pas marché ! » MSM4MS15 (eval-cont) ;*

Où la direction : *« Il faut leur laisser plus de temps pour s'organiser parce qu'on voit qu'ils essaient mais les balles viennent trop vite et trop vers le bas ! » MSM4MS9 (dirig-cont).* Comme pour la dimension technique de communication, MSM emprunte aussi des comportements appartenant aux deux autres styles pour évoquer la manière dont Marie aborde le contenu-matière (clarification, soutien, exploration). Ainsi, le maître de stage MSM relève régulièrement certaines contradictions entre ce que la stagiaire pense avoir fait et ce qu'elle a fait réellement (confrontation) : *« Contrairement à ce que tu dis, je maintiens que les trajectoires de balles des lanceurs sont trop difficiles à gérer... et ça conditionne la réussite de l'exercice, car ils peuvent faire 25 manchettes mais si ils les font dans de mauvaises conditions, ils ne peuvent pas apprendre ! Donc attirer l'attention sur l'intérêt et l'importance du rôle du lanceur pour s'assurer que l'exercice reste pertinent et constructif pour eux, en fonction de tes objectifs...tu comprends ? » MSM3MS (confront-cont).*

- L'organisation évoquée par un style à la fois directif et démocratique

L'organisation est également un objet de formation pour lequel MSM se montre préférentiellement directif. Pour cette dimension, MSM ne se contente pas d'être dans l'instruction, mais plutôt dans la direction : *« Je trouve que pour un échauffement, tu devrais être un peu plus directive, et par exemple, ne pas laisser les groupes se faire spontanément ! » MSM1MS4 (dirig-org) ; « Parfois, il faut accepter de perdre quelques minutes à la mise en place, si c'est pour que l'exercice après soit bien compris de tous ! » MSM4MS4 (dirig-org).* MSM évalue aussi les choix organisationnels de Marie (évaluation) : *« Ton taux d'activité est faible par rapport à la mise en place et au temps d'explication... on peut voir que tu as mis 5 bonnes minutes pour expliquer l'exercice, pour finalement que les élèves fassent une traversée de salle ! Je trouve ton exercice très original, mais au sein de celui-ci, ils restent statiques 3 temps sur 4 ! Donc globalement ton taux d'activité est trop faible » MSM1MS (eval-org).* En moindre mesure, MSM donne quelques conseils en termes organisationnels et confronte son avis avec celui de la stagiaire.

- *La préparation évoquée par la sécurisation et le soutien*

Lors de l'entretien, MSM évoque aussi la qualité de la préparation de Marie. Il se montre à ce sujet à la fois directif, par la sécurisation, et expérientiel, par le soutien. Il la soutient et la sécurise en reconnaissant explicitement la compétence de la stagiaire en matière de conception de la séance (soutien) : *« Je souligne et j'insiste sur ton travail d'originalité et de recherches d'exercices... au risque de me répéter, je préfère que tu prennes des risques, que tu essaies de nouvelles choses, plutôt que de rester dans du classique. Tu aurais pu faire un échauffement où on court bêtement autour du terrain... Mais toi tu n'es pas du tout dans ce trip-là, tu essaies de faire quelque chose de construit, de cohérent, avec des imperfections, notamment au niveau organisationnel, mais ça va venir ! »* MSM1MS (soutien-prépa) ; (sécurisation) *« La qualité de ta préparation t'amène à pouvoir gérer ce qui va se passer, mais tu ne sais pas tout envisager, parce que simplement tu n'as pas 15 ans de bouteille derrière toi, et ce n'est que normal ! »* MSM1MS (secu-prépa).

- *La relation avec les élèves évoquée par un style essentiellement démocratique*

MSM adopte un style plutôt démocratique lorsqu'il aborde la relation qu'entretient la stagiaire avec les élèves, par la discussion, par la clarification et essentiellement par la confrontation : *« Parce qu'après, quand tu leur demandes si ils ont compris, y'a pas vraiment de réactions de leur part, et toi tu prends ça pour acquis, mais en réalité, je ne suis pas sûr qu'un silence de leur part, doit être interprété comme une compréhension effective de leur part... tu vois ce que je veux dire ? »* MSM1MS (confront-rel).

- *La réflexivité évoquée par l'instruction et l'exploration*

Concernant la dimension « réflexivité », peu abordée, MSM en parle plutôt sur le ton de l'instruction : *« Je pense que pour elle - et ça doit sans doute être le cas pour la plupart des stagiaires, ou en tous cas des néophytes -, c'est toute la difficulté effectivement de pouvoir prendre du recul par rapport à ce qui se passe, pour pouvoir évaluer : « est-ce que c'est bien ce que j'ai demandé ? », et « est-ce qu'on est dans la bonne voie, ou non ? »... si c'est oui, on est dans*

la bonne voie, alors on continue, on va plus loin ! Si c'est non, alors il faut intervenir, il faut simplifier, il faut redonner une consigne, redéfinir l'exercice, redéfinir le cadre pour que ça se passe convenablement ! » MSM3MS8 (instr-réflex) ; « Et c'est à ce titre que c'est intéressant d'accompagner les étudiants, parce qu'on se rend compte d'erreurs qu'ils font et que l'on commet soi-même... et c'est vrai que moi, j'ai plus personne qui est là pour me faire des remarques pour me rappeler à l'ordre, et qui attire mon attention sur des problèmes... » MSM2MS (instr-réflex).

- Le vécu de la stagiaire évoqué par la sécurisation, la confrontation et l'exploration

MSM s'intéresse aussi fortement au vécu de la stagiaire. Il utilise les trois styles de supervision pour en parler. MSM évalue notamment de manière positive la manière avec laquelle Marie ose partager son vécu avec les élèves : *« Mais c'est bien de leur partager sincèrement, en toute simplicité, ton ressenti à la fin de la séance... il faut toujours faire un debriefing, en fait ! Ne pas nier une partie, puisque ici effectivement ils ont bien capté que tu avais prévu de faire du jeu, et que tu n'y es pas arrivé... Mais voilà, dire : « je suis désolée, on n'a pas eu le temps de faire du jeu, mais on le fera la fois prochaine ! », moi je trouve que c'est très juste comme réaction ! » MSM4MS17 (eval).* Il tente de la rassurer également par la sécurisation : *« Tu as le droit à l'erreur ! Tu ne peux pas non plus penser à tout... » MSM4MS15 (secu-vécu).* Dans un style plus démocratique, il confronte ses impressions avec celles de la stagiaire : *« Je crois qu'à ce niveau-là les élèves sont assez coopérant, parce que même si ils ne sont pas toujours super attentifs, ils n'ont pas essayé pour autant de te compliquer la tâche non plus ! Enfin, je ne sais pas comment tu l'as vécu ? » MSM4MS7 (confront-vécu).*

Enfin, MSM les objectifs sont peu abordés, uniquement par l'instruction et le conseil : *« Je crois que l'intérêt c'est d'arriver à l'objectif qu'on s'est fixé, que le thème de la séance soit vu ! C'est important, à partir du moment où se rend compte que la consigne est mal passée, de s'ajuster pour atteindre les objectifs ! » MSM3.7 (instr-obj).*

Résumé des styles et comportements de supervision de MSM

Le style de supervision de MSM est mixte, dans le sens où les niveaux de directivité sont partagés entre directif et démocratique ; le style expérientiel occupe une place non négligeable.

- Le style dominant est le style directif, bien que le style démocratique est très représenté, de même que le style expérientiel.
- Parmi les comportements directifs, l'instruction est très utilisée par MSM (un quart du volume total). L'évaluation est également très fréquente après la séance. A noter que le jugement porte principalement sur les actes, et non directement sur la personne. La direction est peu utilisée, au même titre que la sécurisation.
- MSM emprunte énormément les comportements de confrontation et de discussion, propres au style démocratique. En revanche, très peu de comportements de démonstration et de conseil.
- Enfin, MSM n'est pas avare de comportements expérientiels, essentiellement représenté par le soutien. Par exemple, il soutient autant qu'il n'évalue la stagiaire Marie.

Résumé des objets en fonction des comportements de supervision de MSM

- Les techniques de communication constituent l'objet le plus discuté par MSM après la séance. Les contenus-tâches sont également fréquemment considérés. La préparation, l'organisation et la relation avec les élèves sont moins abordés. Le vécu, bien qu'occupant une place minoritaire, est pris en compte, de même que la réflexivité. L'objet le moins évoqué après la séance sont les objectifs. A noter que l'ordre et la discipline en classe ne sont pas du tout abordés.
- Les techniques de communication, au même titre que les contenus-tâches, sont autant discutés sur un mode directif (évaluation négative, direction, instruction) que démocratique (confrontation, clarification, conseil). MSM soutient cependant la stagiaire à propos de cet objet.
- L'organisation est abordée de manière très directive (évaluation, direction) et moins démocratique (conseil, confrontation).
- MSM sécurise et soutient fortement Marie au sujet de la qualité de sa préparation.

- La relation entretenue par Marie avec les élèves est principalement approchée sous l'angle démocratique (confrontation, clarification, discussion).
- Enfin, le vécu est abordé par l'entremise de comportements tant directifs (évaluation, sécurisation) que démocratique (confrontation) qu'expérientiel (exploration, soutien).

2.3.3. Dynamique de supervision de MSM

Dans le discours post-séance de MSM, aucune dynamique récurrente d'un incident à l'autre n'émerge. Cependant, on peut constater au moins trois comportements distincts – appartenant à un gradient différent sur le continuum de directivité – qui apparaissent indépendamment de l'objet de supervision : l'instruction (directif), la confrontation (démocratique) et le soutien ou l'exploration (expérientiel). L'analyse montre par ailleurs un maître de stage qui est dans l'interaction, dans l'échange avec la stagiaire qu'il accompagne. Les nombreux comportements de confrontation et de discussion démontrent l'intention de MSM d'initier le dialogue et sa volonté d'échanger son point de vue de manière constructive avec la stagiaire.

2.3.4. De l'observation à l'entretien post-séance (MSM)

La mise en relation de l'observation pendant la séance avec le style de supervision de MSM après la séance montre une transformation de son discours. En effet, l'analyse des commentaires de MSM à propos des actions menées par la stagiaire pendant la séance met en évidence une évaluation quasi continue de MSM. En revanche, après la séance son discours est beaucoup plus nuancé, oscillant principalement entre un style, tantôt directif, tantôt démocratique.

Pendant la séance, MSM est spontanément très attentif à la dimension organisationnelle de la stagiaire qu'il juge inefficace. Ses indicateurs sont : le temps de mise en place de la tâche, la clarté et la pertinence de la communication verbale de Marie lors des périodes de transition, le taux d'activité motrice des élèves ainsi que leurs signes d'(in)compréhension et d'(in)discipline.

Ces indicateurs permettent à MSM d'anticiper régulièrement les conséquences des actions menées par la stagiaire, en prévoyant l'évolution de la séance. Conscient de son comportement d'évaluation plutôt négatif, il s'efforce de voir également les qualités de l'enseignante. Il évite aussi d'inférer sur les raisons qui ont poussé Marie à prendre certaines décisions, mais préfère lui poser les questions de vive voix, en évitant d'y répondre à sa place.

Lors de l'entretien post-séance, MSM se montre très embarrassé à l'idée de laisser la stagiaire écouter son commentaire « en direct ». A plusieurs reprises, il interrompt l'audition de l'enregistrement pour justifier ses propos auprès de la stagiaire, en commençant par : « *ce que je veux dire par là, c'est que...* ». S'il évalue encore le comportement de celle-ci après coup, il le fait avec beaucoup plus de délicatesse et de nuance qu'au moment même. Il focalise son jugement le plus possible sur les actes et les faits, plutôt que sur la personne.

A chaque fois qu'il met le doigt sur un des écueils rencontrés par la stagiaire, aussitôt il la rassure, la « sécurise » en légitimant la difficulté en question. On peut observer une technique de supervision récurrente chez MSM, dans sa manière de débriefer l'incident. Ainsi, après avoir évalué l'action et identifié le problème, MSM exploite variablement – en fonction des incidents – les trois styles de supervision : soit il donne des conseils à la stagiaire pour résoudre le problème (instruction, direction), soit il cherche l'interaction, par l'échange de son point de vue avec celui de la stagiaire (confrontation, clarification, discussion) ; soit il l'interroge dans le but de susciter la réflexion et la résolution du problème par elle-même (consultation ; exploration ; expression).

Dans tous les cas, MSM montre qu'il la soutient dans son vécu personnel de stagiaire, en ne faisant que très rarement allusion à son expérience personnelle d'enseignant.

2.3.5. Profil d'accompagnement de MSM

Le maître de stage MSM montre un profil de supervision partagé entre les styles directif et démocratique. Le style directif est principalement expliqué par un comportement d'instruction très présent, de même que celui d'évaluation. Une des caractéristiques de MSM dans sa composante « directive » est l'utilisation relativement fréquente du comportement de sécurisation : il sécurise autant qu'il ne dirige.

Une facette marquante de MSM est d'être presque constamment dans l'interaction, le dialogue et l'échange de point de vue avec la stagiaire. Cette caractéristique est prégnante au vu des comportements de confrontation et de discussion régulièrement exploités. Son style démocratique se distingue également par un comportement de démonstration quasi absent. MSM fait très rarement appel à son expérience personnelle ; il a tendance à centrer toute son attention sur les préoccupations de Marie. Autrement dit, il ne fait aucunement étalage de « sa manière de faire » dans les situations rencontrées par la stagiaire, mais tente plutôt de l'aider à expliciter et à comprendre sa propre pratique. Son attitude très soutenante dans un style expérientiel bien présent constitue une autre caractéristique du maître de stage de Marie.

Si MSM aborde principalement les objets « techniques de communication », « contenus », « organisation » et « préparation », il est moins éloquent concernant les objectifs et la relation avec les élèves. Il n'évoque pas du tout la dimension « ordre et discipline ». Peu présent en tant que tel, le vécu personnel de Marie est néanmoins pris en compte.

Les caractéristiques de MSM ainsi relevées permettent de qualifier le profil d'accompagnement de MSM comme dialoguant et bienveillant, tout à la fois. Dans un style démocratique prégnant, MSM se partage entre les rôles de conseiller et de consultant.

QUATRIEME ETUDE DE CAS

Profil d'accompagnement du maître de stage « MSL »

2.4. Étude de cas du « maître de stage » MSL

Maître de stage de Léa, MSL est une enseignante âgée de 54 ans. Forte d'une longue expérience d'accompagnement des stagiaires (près de 30 ans), MSL ne connaissait pas Léa avant d'encadrer ses stages. Si MSL aime son métier qu'elle pratique depuis longtemps et avec conviction, elle reconnaît avoir eu des « hauts et des bas », en passant par des périodes de profondes remises en question sur son rôle dans la profession. Elle nous a avoué avoir longuement hésité avant d'accepter de collaborer à notre recherche. Elle évoque notamment la difficulté pour elle d'exprimer certaines souffrances personnelles, confrontant dans le métier d'enseignant. Par ailleurs, contrairement aux autres, elle donne cours dans des orientations techniques de transition et techniques professionnelles.

2.4.1. Observation de MSL pendant la séance

L'analyse du discours de MSL pendant la séance fait émerger une abondance de jugements, tant négatifs que positifs, à l'égard des comportements de la stagiaire (1). L'ensemble des objets de supervision sont abordés. Ainsi, 90% des propos tenus par la maître de stage de Léa concernent l'évaluation des contenus, des techniques de communication, de l'organisation, des objectifs, de la relation entretenue par la stagiaire avec élèves, mais aussi plus spécifiquement la capacité d'adaptation. Le second type d'observation de MSL concerne l'instruction et la démonstration (2) ; l'interprétation est aussi présente (3). Dans une moindre mesure, elle se montre également attentive aux comportements des élèves (4). Ces résultats sont détaillés et illustrés dans les points qui suivent.

1) Évaluations positives et négatives

- Les contenus

Durant la séance, MSL observe essentiellement le contenu-tâche enseigné par la stagiaire. La maître de stage soulève autant les manques que les qualités des contenus proposés par la stagiaire. A valence négatives autant que positives, certaines évaluations sont même mixtes. Dans cette forme singulière, l'évaluation spontanée, négative, fait alors place à une évaluation plus pondérée, positive : *« Je trouve qu'elle les fait shooter de trop loin, et j'ai pas l'impression qu'en match elles shooteraient de si loin, et qu'elles auraient beaucoup de chances de les mettre dans l'anneau! C'est vrai que le shoot est trop loin... Mais maintenant, c'est peut-être pas négatif de les faire tirer de loin, en espérant qu'en jeu, elle ne shoote pas que lorsqu'elles sont sous l'anneau! » (MSL32'30).*

Le plus souvent, après avoir évalué l'action de la stagiaire, MSL donne son avis en expliquant comment elle s'y serait prise à place. Elle justifie sa manière de faire en indiquant quels paramètres de la tâche modifier et pourquoi : *« L'idée de faire la passe et d'aller vers l'anneau, je trouve ça riche comme travail. Enfin, ça j'aime bien! C'est moins statique que l'exercice précédent, c'est plus proche du jeu global » (MSCH10'52) ; « Moi, ce que je ferais quand la balle retombe au sol, au lieu de retourner avec la balle en main, c'est obligatoirement de retourner par un dribble dans sa file. A chaque fois. Toujours, solliciter, solliciter, solliciter, quelque soit ce qu'on fait! il faut profiter de toutes les occasions pour les faire travailler, au niveau des habiletés de base, comme le dribble, la passe... » (MSL12'52).*

Lorsque l'évaluation est négative, et après avoir identifié le problème, MSL cherche systématiquement une solution à proposer à la stagiaire. La solution peut venir sa propre expérience d'enseignante (routine...), voire être imaginée au moment même : *« Il y a quelque chose qui ne va pas... Alors, c'est quoi? Je trouve qu'elle devrait leur demander de faire tout un tour, autour du cône par exemple, pour qu'elles reçoivent la balle lorsqu'elles sont encore en mouvement, faire l'arrêt 1 temps et puis seulement aller au shoot! Enfin, je trouve qu'il y a quelque chose qui ne va pas à ce niveau-là! » (MSL26'05) ;*

« Mais je crois que c'est parce qu'elle n'est pas au clair avec l'arrêt 1 temps et l'arrêt 2 temps (MSL29'30). Autre exemple éloquent : « C'est vraiment ça le problème : la balle n'est pas lancée au bon moment! Alors que je suis sûre qu'elle se dit que c'est le problème de celle qui doit faire l'arrêt 1 temps... mais si elle n'arrive pas, c'est avant tout à cause du lanceur! Donc moi je crois qu'elle devrait donner une consigne plus précise au lanceur... En tous cas, moi c'est ce que je ferais ! (MSL33'24).

MSL est très sensible aux formes jouées. Elle considère le jeu comme une dimension essentielle de toute séance de sports collectifs. Selon elle, le jeu permet de contextualiser les apprentissages plus systématiques : *« Après cela, qu'est-ce qu'elle avait prévu? Je regarde sa prépa... Un contre un! Il faut qu'on y arrive! Les arrêt un temps, deux temps... Il faudrait qu'elle arrête ceci, pour passer à des formes plus jouées, où les élèves ont l'occasion d'appliquer la technique qu'elle vient de voir » (MSL18'12).* MSL regrette que la stagiaire n'ait pas le temps de faire du jeu, et s'en veut de ne pas lui avoir rappelé : *« Et j'aurais du lui dire déjà la semaine passée qu'elle devait faire 10 minutes de jeu » (MSL39'55).*

La maître de stage évalue aussi la maîtrise par la stagiaire des contenus qu'elle enseigne. Elle est intransigente sur ce point : *« Non pas trois,...Deux! Là c'est une erreur: on ne peut pas faire trois pas en basket! Je crois que c'est pas clair pour elle, l'arrêt deux temps. Et j'ai oublié de lui dire la semaine passée...Parce que la semaine passée, elle a dit aussi «on peut faire trois pas», mais on ne peut pas faire trois pas évidemment. A mon avis, elle a le handball en tête. Il faut rectifier! Tu as entendu les élèves ont dit deux pas ! » (MSL20'55).*

Le taux d'activité motrice des élèves est également un indicateur très important pour MSL. Elle traque ainsi tous les moments où les élèves pourraient être en mouvement : *« Là elle pourrait leur demander de revenir en dribblant... Il faut absolument que je lui dise en fin de séance! Pour qu'elle profite de tous les déplacements des élèves, pour apprendre justement à ne pas marcher avec une balle en main. Systématiser: je marche, égale je dribble en basket! » (MSCH23'05) ; « Sinon, l'exercice, je crois qu'elles l'ont compris!*

C'est pas très compliqué en même temps. Mais moi je le trouve trop statique! Moi je l'aurais fait plus en mouvement! » (MSL5'40).

Concernant les contenus, enfin, MSL précise qu'elle a laissé carte-blanche à la stagiaire : *« Le contenu d'aujourd'hui, c'est elle qui l'a décidé parce qu'elle voulait refaire un exercice parce qu'elle se rend compte que cela n'allait pas pour le timing au niveau du lancer de balle. Mais j'ai pas trouvé que c'était mieux aujourd'hui... On lui demandera son avis ! » (MSL39'25).*

- Les techniques de communication

Le comportement d'évaluation de MSL pendant la séance porte par ailleurs sur la maîtrise des techniques de communications verbale et non verbale. Son attention est surtout centrée sur la qualité des consignes et des feedbacks de Léa. Elle soulève autant les insuffisances : *« Peut-être que ça elle pourrait insister et leur dire plus que ce soit une «balle tendue». Peut-être qu'elle n'insiste pas assez là-dessus ! (MSL5'40) ; « Mais pourtant quand elle le fait, au niveau de sa démonstration, c'est correct! Mais ses consignes ne sont pas assez précises. Peut-être qu'elle s'est contentée de peu dans la démonstration-élève... » (MSL26'05) ; « Elles oublient de faire le tour autour du cône. Et EA ne le rappelle pas, dommage! Pourtant, ça, elles l'ont fait la semaine passée... C'est une reprise ! (MSL22'40) ; que leur pertinence : « ça c'est bien : appeler la balle! » (MSL24'23) ; « Je croyais qu'ils ne partaient pas mais elle a dit «allez-y», donc c'est bon! » (MSL12'24) ; « Bon feedback! On va voir maintenant l'application... Oui ça va, elles ont pigé! » (MSL15'11).*

De nouveau, MSL identifie souvent le problème – d'ordre technique de communication ici – avant de tenter d'y remédier : *« Le problème, c'est comment leur dire, leur faire comprendre cette histoire de timing... qu'ils puissent donner cette balle avant que leur partenaire arrive au cône, sinon l'exercice n'a plus de sens! » (MSL31'18).*

Selon MSL, la stagiaire possède déjà la plupart des qualités requises en termes de communications verbales et non verbales : *« C'est une question d'expérience mais aussi d'expérimentation. Il faut savoir qu'elle a commencé ici cette année, c'est son deuxième stage ici. Son premier était avec ma collègue... Et l'année passée, elle n'a eu que deux fois huit heures et*

essentiellement d'observation, donc on ne peut pas trop lui en demander non plus! moi je trouve qu'elle montre déjà de vraiment très bonnes choses, pour une jeune stagiaire! Pour moi, elle maîtrise la base dans tout ce qui est organisation, observation, feedbacks et tout ça... Le reste, ça viendra au fil des séances ! » (MSL43'30).

- L'organisation

MSL apprécie l'efficacité de Léa lors des transitions, notamment sur le plan de l'organisation matérielle : *« Là pour ne pas perdre de temps, elle place ses cônes tout en surveillant son groupe. C'est une forme de conscience professionnelle, pour ne pas perdre de temps, c'est bien! » (MSL2'32) : « Là, elle fait participer les élèves pour rassembler le matériel, c'est bien! Elle essaie vraiment de ne pas perdre de temps » (MSL7'58).*

Elle souligne également les options organisationnelles prises par la stagiaire et auxquelles elle adhère, notamment en ce qui concerne la mise en place de certaines tâches : *« Ici, elle a voulu être sûre que l'exercice soit bien réalisé d'un côté durant la démonstration avant de partager en deux et de faire aller l'autre moitié du groupe sur l'autre panneau. Comme cela, elle sera plus facile pour elle après pour superviser son groupe. Je trouve ça intéressant comme organisation » (MSL11'48).*

Sans remettre en cause les choix organisationnels de Léa pour autant, MSL n'hésite pas cependant à donner son avis et évoquer par là son expérience : *« Mais moi ce que je ferais aussi, c'est les faire tourner comme cela, tu vois, changer de panneau... passer à chaque fois d'un panneau à l'autre, ce qui les oblige à faire un déplacement en dribble supplémentaire! tu vois, c'est toujours un peu la même chose, je veux dire que c'est toujours la même intention qui revient: comment les faire bouger? » (MSL17'43).*

Une seule fois au cours de la séance, elle évalue négativement l'organisation de Léa, particulièrement au niveau de sa gestion du temps : *« Donc là maintenant, il a sonné donc elle devrait arrêter parce qu'un autre groupe va arriver ! » (MSL42'30).*

- Les objectifs

Parmi ses conceptions, la maître de stage MSL est très sensible à la contextualisation des apprentissages. Selon elle, il s'agit d'une préoccupation, voire une intention, de tous les instants ! : *« Ce qu'il faut toujours faire, c'est dire le pourquoi des choses aux élèves: pas mettre la balle trop haute sinon les défenseurs vont la prendre par derrière. C'est pas une zin du prof mais c'est parce que ça eu du sens par rapport au jeu global »* (MSL6'12). A de nombreuses reprises, elle souhaite que la stagiaire « donne du sens » aux exercices qu'elle propose, et qu'elle justifie l'objectif de ses tâches : *« Parce que par exemple, elle n'a pas expliqué l'intérêt de l'arrêt 2 temps par rapport à l'arrêt 1 temps... par rapport au jeu, c'est plus intéressant de faire un arrêt 1 temps parce qu'on peut choisir son pied pivot, mais en réalité, on fait plus souvent l'arrêt 2 temps... »* (MSL35'00).

Elle souligne et évalue positivement la stagiaire dès que cette intention apparaît : *« Elle dit que c'est pour ne pas que le défenseur pique la balle... donc elle précise le sens de l'exercice, c'est bien! »* (MSL42'00). Si elle accorde une grande importance à la justification des objectifs d'apprentissage auprès des élèves, elle n'en fait pas non plus une obsession. Consciente de la difficulté, en terme de niveau développemental, elle relativise cette compétence : *« Mais elles sont jeunes, enfin, quand elles font leur stage... Et puis c'est le genre de truc qui vient petit à petit. Si elle doit penser à ce genre de consigne maintenant, elle ne s'en sortirait pas! Ce qui l'importe, c'est que l'exercice soit compris et que ça tourne... »* (MSL7'35).

- La relation avec les élèves

MSL apprécie la relation entretenue par la stagiaire avec les élèves : *« Je trouve aussi que EA est très humaine dans sa façon d'enseigner! Elle a beaucoup de tact et de bienveillance dans sa relation avec les élèves... »* (MSL7'58). Cette capacité à établir le contact avec les élèves apparaît comme une compétence très importante aux yeux de MSL : *« C'est vrai qu'elle a quelque chose qui passe bien avec les élèves et je crois, avec tout le monde en général. Elle a un contact facile, elle est à l'aise. C'est ce qui me fait penser qu'elle sera une bonne enseignante »* (MSL43'30).

- *La capacité d'adaptation*

Tout au long de la séance, MSL est très attentive à la capacité d'observation ainsi que de réajustement de la stagiaire. A plusieurs reprises, il faut peu de temps pour que le problème observé par la maître de stage soit également identifié par Léa, puis corrigé : *« ici pour les passes, je remarque qu'elles les font un peu trop en hauteur, donc il faut leur apprendre à les faire vraiment tendues. Je rapprocherais peut-être un peu les cônes...Ah ben voilà, elle le fait! Donc elle s'en rend compte, super! Maintenant, il ne faut pas qu'elles remontent la balle quand même. C'est là que l'observation et le suivi aussi de sa part est important...»* (MSL5'00).

De manière générale, MSL évalue plutôt positivement cette compétence de régulation chez Léa : *« Ce qu'il y a de bien chez EA, c'est qu'elle voit ce qui ne va pas, et elle corrige tout de suite! Et c'est ça quand elle dit: «je ne sais pas combien de temps je garde un exercice», c'est parce qu'elle veut aller jusqu'au bout de ce qu'elle avait imaginé. Si ça va pas, elle essaie de trouver une solution jusqu'à ce que son exercice fonctionne... ça je trouve vraiment bien! »* (MSL19'00).

Cependant, il arrive que toutes deux perçoivent le problème, pratiquement au même moment, mais que la stagiaire ne parvienne pas à se réajuster pour autant, comme l'illustre la situation suivante : *« Maintenant, elle pourrait faire progresser l'exercice... mais il faudrait d'abord qu'elle voit ce qui ne va pas! Ah, mais attends, elle intervient justement, on va voir! (...) voilà, qu'est-ce qu'elle fait? Elle le met plus près... non, elle recule le cône! (...) non, donc là finalement, elle change d'exercice... elle passe à l'arrêt 2 temps! (MSL27'10).* Ne trouvant pas de variantes de progression à son exercice, Léa finit par passer à la tâche suivante. MSL commente cet épisode. Selon elle, la non maîtrise des habiletés techniques de la discipline enseignée est une des explications *a priori* de cet échec d'ajustement : *« Tu vois dans l'exercice précédent, elle a seulement regardé si son exercice tournait, et je crois que les élèves ont compris. Mais dans la réalisation même, elle n'a pas regardé leur arrêt 1 temps et corrigé des choses comme ça! Je crois que c'est parce qu'elle n'est pas au clair avec l'arrêt 1 temps et l'arrêt 2 temps »* (MSL29'30).

2) Instruction et démonstration

Si MSL adopte majoritairement un discours évaluatif lorsqu'elle observe la stagiaire, la maître de stage présente également fréquemment des comportements d'instruction et de démonstration pour décrire l'action menée par la stagiaire. Par ces deux intermédiaires, MSL donne l'impression de vouloir nous transmettre son savoir-faire, issu de son expérience personnelle d'enseignante. La plupart de ces instructions « on line » portent sur le choix :

- des contenus : *« C'est vrai que moi, si mes élèves avaient commencé comme cela, en face à face, je les aurais laissé un peu s'exercer et puis directement j'aurais dit «maintenant, on va le faire en mouvement!». Pour obliger le joueur qui reçoit la balle à être aussi en déplacement. Parce que le basket se fait en mouvement et pas à l'arrêt ! (MSL1'57) ; « moi les arrêts 1 temps, 2 temps, je les travaille en systématique, tu vois, dans des échauffements par exemple, faire dribbler partout, un coup de sifflet et hop, les élèves font un arrêt 1 temps! » (MSL29'50) ; « Moi personnellement pour toutes les séances de basket, j'essaie de faire un maximum de jeu... sur demi-terrain, pour que tout le monde joue, en faisant du 3 contre 3, 4 contre 4, 5 contre 5, ce qui permet aussi à un moment donné de recontextualiser l'apprentissage plus technique » (MSL38'00).*
- des consignes : *« Pour la passe rebond, on dit souvent d'envoyer la balle aux deux tiers mais quand on a la perception, on le fait juste là où il faut! Là, elle leur demande de l'envoyer au milieu. Je sais pas si c'est comme ça que vous l'apprenez? Ce sur quoi j'insiste moi aussi, c'est d'accompagner la balle et de terminer avec le pied devant. C'est tout le corps qui contribue à la passe. Chaque fois, je le fais, parce que je trouve que c'est important, surtout chez les filles qui ont moins de force dans les bras! Ici, si l'enseignant ne le dit pas, elles ne le feront pas naturellement, non! » (MSL 6'12) ; « Ou alors il faudrait dire au joueur de ne pas s'arrêter tant qu'il ne reçoit pas la balle! et du coup tant pis si elles dépassent le cône et qu'elles arrivent en dessous de l'anneau, mais tant pis, du moment qu'elles fassent l'arrêt et que l'exercice garde son sens! » (MSL34'24).*

- des variantes pour dynamiser certaines tâches : *« C'est comme pour le shoot! Quand je l'ai travaillé en deuxième avec les élèves l'an passé, je leur disais de récupérer la balle avant qu'elle ne touche le sol, juste après le shoot. Pour toujours leur faire acquérir un maximum de mobilisation. Surtout chez les filles qui ont tendance à être toujours un peu molles. C'est plus marquant chez les filles que chez les garçons. Donc là ça les force à se bouger rapidement pour aller récupérer la balle avant qu'elle ne touche le sol. Tu vois, c'est plein de petits trucs... mais ça ne m'est pas venu du jour au lendemain, il faut pas croire! ça vient avec le temps, tu réfléchis et tu te dis: «tiens qu'est-ce que je pourrais faire pour...» (MSL13'21).*

Ce comportement d'instruction de la part de MSL traduit en même temps ses conceptions à propos de l'enseignement-apprentissage. Comme par exemple lorsqu'elle observe les élèves engagés dans une tâche et dit : *« il y en a qui intègrent, et d'autres pas! mais ça, c'est tout le mystère de l'apprentissage et d'arriver à augmenter le bagage moteur des élèves, c'est très complexe! Il y en a qui y arrivent tout de suite, et d'autres qui prennent plus de temps pour intégrer ce qu'on leur demande! Ils ont parfois besoin d'un déclic avant d'y arriver, et tant qu'il n'y a pas ce déclic, ils n'y arrivent pas! » (MSL31'18).*

3) Interprétation

De temps à autre, MSL interprète le comportement de Léa en tentant une explication *a priori* de son comportement. Souvent, elle identifie le problème, puis cherche immédiatement la solution qu'elle proposerait volontiers à la stagiaire.

4) Comportement des élèves

Principalement centrée sur les actions de Léa, MSL pointe ponctuellement certains comportements du groupe-classe. Ainsi, elle décrit, explique, évalue, interprète variablement les actions des élèves. A partir d'indices, elle tente d'appréhender le niveau de compréhension des élèves, en fonction du niveau de difficulté de la tâche : *« Je crois que c'est pas clair pour les élèves... Et donc automatiquement, elles sont bloquées ! » (MSL24'34) ; « Parce qu'ici, les élèves ont quand même beaucoup de choses à penser en même temps... »*

(MSL29'50) ; « Mais peut-être aussi que les élèves ne voient pas le sens (...) pour moi je crois que c'est parce qu'elles ne comprennent pas que ça peut être dans une situation de jeu... elles ne voient pas le sens, et alors du coup elles ne le font pas correctement! » (MSL30'54).

Tableau 10 – Résumé des observations de MSL pendant la séance
<u>1. Évaluations négatives et positives de la stagiaire</u> - La plupart du temps, MSL pondère les évaluations négatives et par des jugements positifs. - Certains contenus-tâches proposés par Léa sont jugés pertinents ; d'autres au contraire sont sévèrement critiqués. - MSL soulève autant les insuffisances que la pertinence de certaines techniques de communication, en particulier la qualité des consignes et des feedbacks. Cependant, de manière générale, MSL estime que la stagiaire maîtrise globalement ce registre. - De manière générale, MSL apprécie l'efficacité de Léa à gérer les transitions organisationnelles. Par contre, elle considère que la gestion du temps fait défaut. - A plusieurs reprises, MSL reproche à la stagiaire de ne pas « donner du sens » aux tâches qu'elle propose aux élèves. Cependant, de manière générale, MSL apprécie les objectifs poursuivis par Léa. - Seul objet d'observation évalué tout à fait positivement : la relation instaurée et entretenue par la stagiaire avec les élèves.
<u>2. Instruction et démonstration</u> A de nombreuses reprises, MSL montre un discours centré sur l'instruction, au sens d' « <i>information communiquée, et qui constitue à la fois une commande et une explication</i> ». MSL transmet son savoir d'expérience d'enseignante, aussi par la démonstration.
<u>3. Interprétations</u> MSL interprète également les actions menées par la stagiaire. Souvent, elle identifie le problème, puis cherche immédiatement la solution qu'elle proposerait volontiers à la stagiaire.
<u>4. Observation du comportement des élèves</u> - Le taux d'activité motrice global des élèves durant la séance est considéré comme moyennement satisfaisant. - MSL est aussi attentive aux signes d'(in)compréhension des élèves.

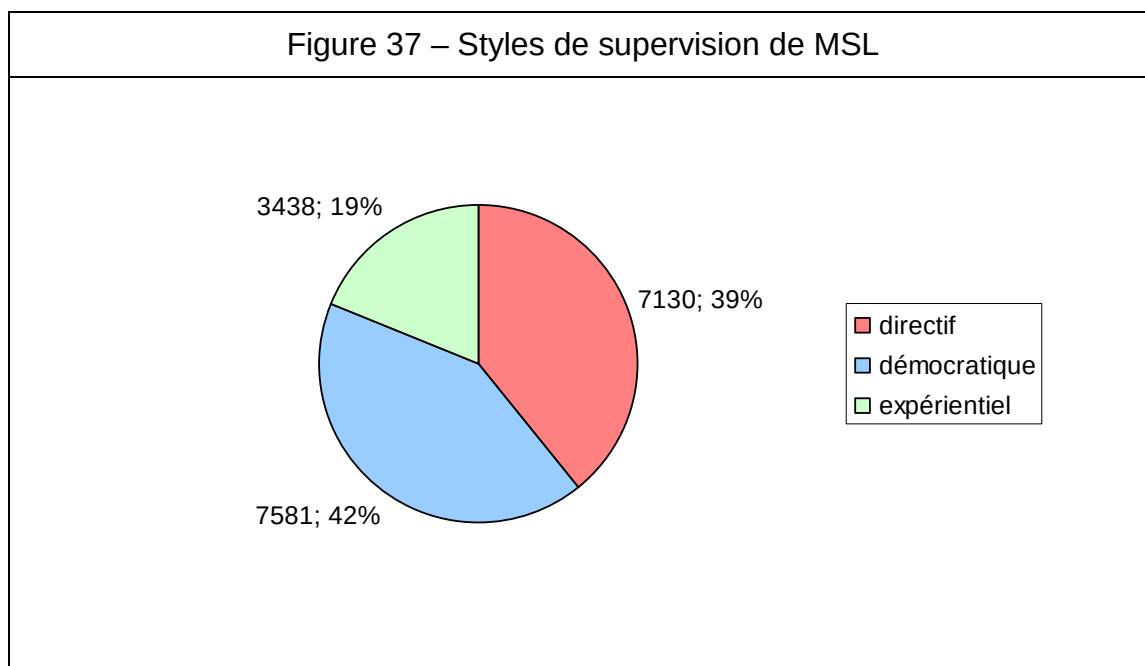
Les principaux résultats des « observations » de MSL, issus de l'analyse de contenu de son discours pendant la séance, sont résumés dans le tableau 10 ci-dessus.

2.4.2. Styles, comportements et objets de supervision de MSL

Les styles (1), les comportements (2) et les objets de formation en fonction des comportements de supervision (3) exprimés par MSL lors de son discours post-séance sont mis en évidence dans les trois points suivants

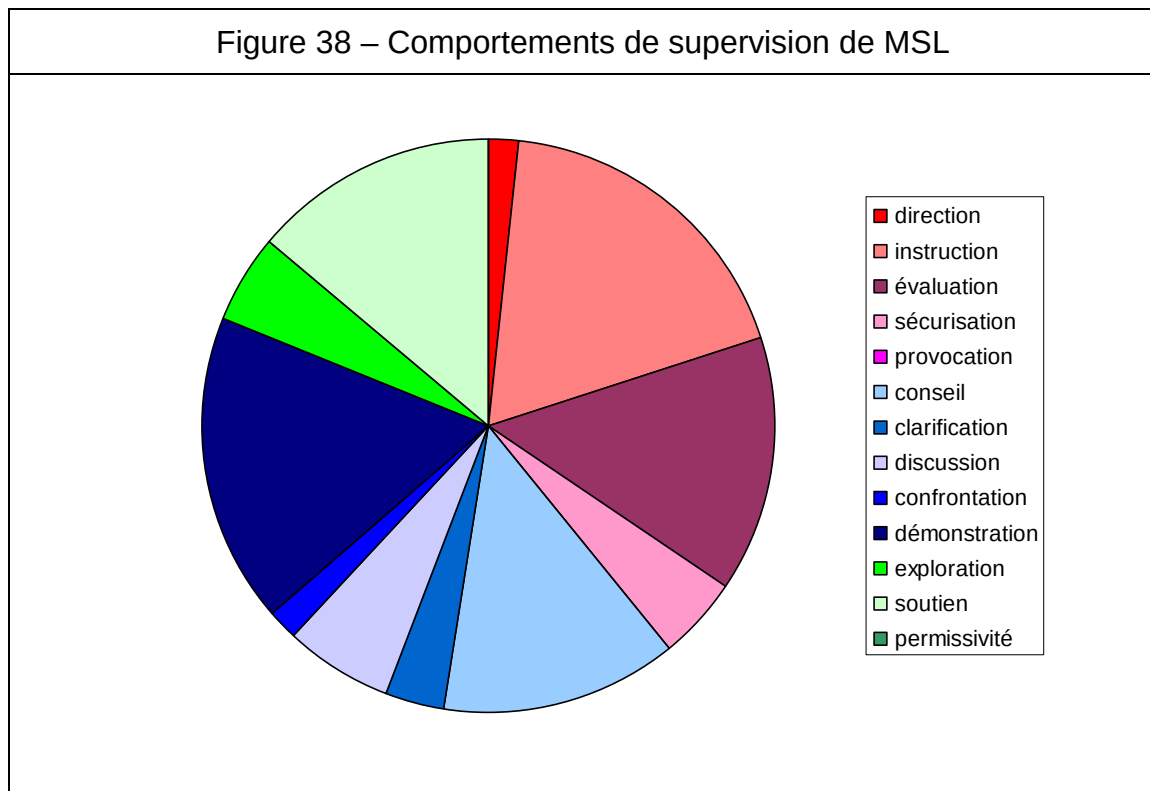
1) Styles de supervision de MSL

La figure 37 met en évidence les trois styles de supervision utilisés par le maître de stage MSL. On peut constater que les deux styles dominants sont les styles directif et démocratique, avec une proportion quasi identique de ces deux styles. De peu, le style dominant utilisé par MSL est le style démocratique. Le style expérientiel est le moins représenté, même s'il représente un volume non négligeable.



2) Comportements de supervision de MSL

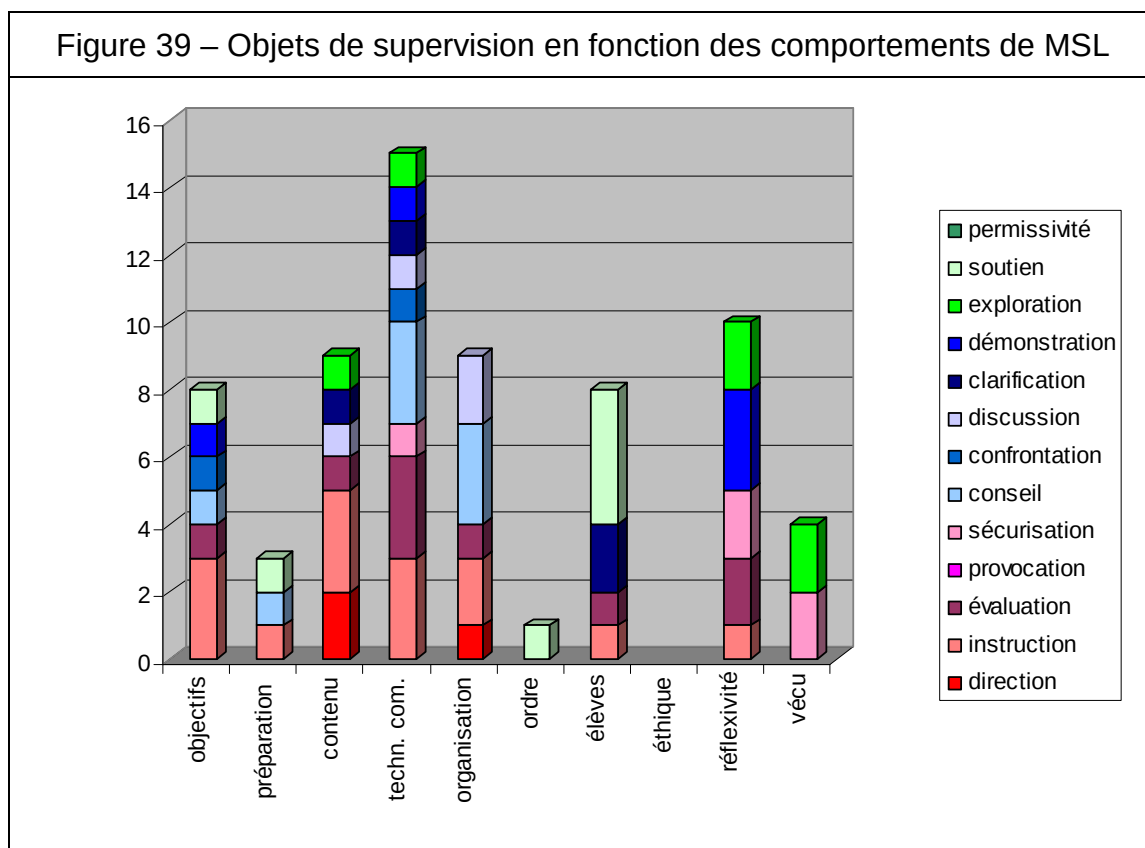
La figure 38 (ci-dessous) illustre la répartition (en volume) des comportements de supervision utilisés par MSL. On peut voir que l'instruction et l'évaluation (style directif), la démonstration et le conseil (style démocratique), ainsi que le soutien (style expérientiel) sont les plus représentés.



Les comportements de sécurisation, de discussion et d'exploration sont présents dans une moindre mesure. En revanche, il est intéressant de s'apercevoir que MSL emprunte très peu le comportement de « direction », qui est le moins représenté, avec la clarification. MSL utilise peu également la confrontation et encore moins la provocation, absente de son discours. Le comportement « permissif » est également inexistant dans les propos recueillis.

3) Comportements de supervision de MSL en fonction des objets de formation

La figure 39 représente les différents objets poursuivis en formation initiale qui sont réinvestis par le maître de stage MSL, en regard des comportements de supervision qu'elle utilise pour chacun d'eux.



- Les techniques de communication évoquées par un style démocratique mais aussi directif

On peut voir que la dimension « technique de communication » est un des objets les plus représentés dans le discours de MSL. Pour rappel, cette dimension correspond à la maîtrise des habiletés d'enseignement apprises au cours d'intervention en formation initiale (communication verbale et non verbale, la démonstration, les feedbacks, la qualité des rassemblements, la capacité à observer et à s'adapter à la situation). Principalement démocratique, MSL est aussi très directive lorsqu'elle évoque l'objet « technique de communication ». Deux comportements directifs sont très représentés : l'instruction et l'évaluation.

A plusieurs reprises durant l'entretien, MSL donne un éclairage plus théorique pour interpréter la situation : *« il y a aussi la difficulté de la tâche à gérer, parce qu'ici, il y a deux paramètres à prendre en compte pour l'élève : une balle qui est en mouvement et un joueur qui est en mouvement ! »* MSL3MS18 (instr-dida). MSL évalue également régulièrement l'intervention de Léa au sujet de sa maîtrise des habiletés d'enseignement, que ça soit de manière négative : *« Je trouve que c'est dommage que tu n'aies pas regardé à chaque passage si les arrêts étaient bien faits et les corriger au besoin... »* MSL3MS17 (eval-dida) ; autant que positive : *« Y'a peut-être pas de solution idéale, mais tu as peut-être opté pour la moins mauvaise, je pense. Parce que finalement, tu t'adaptes relativement facilement, tu ne te laisses pas surprendre, tu réagis immédiatement et au final tu ne perds pas trop de temps... »* MSL2MS2 (éval-dida).

De manière moins récurrente, MSL dit à la stagiaire comment elle doit s'y prendre sur le plan didactique : *« Si la balle est à l'arrêt, tu n'as plus ce problème de timing, parce que les élèves peuvent s'ajuster elles-mêmes... parce que c'est vrai que c'est difficile pour elles d'envoyer la balle au bon moment ! Et c'est ça en même temps qu'il faut pouvoir leur faire acquérir... il faut le travailler, mais pas tout en même temps, sinon ce n'est pas possible pour elles ! Il faut leur apprendre un truc à la fois... »* MSL3MS (dirig-dida). MSL adopte aussi un comportement de sécurisation à propos de la maîtrise didactique de Léa : *« C'est sûr que comme tu essaies de trouver une solution pour que les balles arrivent tendues, ça prend du temps ! Mais ce n'est pas grave ! Ce qu'il faut, c'est bien faire les choses, à fond ! Comme tu le fais d'ailleurs... Moi je pense, mais c'est mon avis, qu'il vaut mieux essayer d'épuiser toutes les variantes de l'exercice avant de passer au suivant ! »* MSL1MS13 (secu-dida).

Si MSL est directive en matière de techniques de communication, elle se montre principalement démocratique pour en discuter. La maître de stage donne de nombreux conseils à la stagiaire : *« Sinon, le truc que je ferais pour dynamiser plus, c'est de remplacer les cônes par des élèves, et là ça devient plus dynamique, avec plus une configuration de jeu ! Mais attention que ça implique une organisation toute différente, parce qu'il faut chaque fois changer*

ce joueur-là ! » MSL2MS30 (conseil-dida). « Peut-être rajouter des consignes techniques plus précises, parce que ce que l'enseignant ne dit pas, c'est sûr qu'elles ne le feront pas spontanément ! » MSL1MS4 (conseil-dida). Les deux autres comportements démocratiques sont également présents, comme lorsque MSL souhaite que la stagiaire précise la situation (clarification) : « Tu les avais appelé par leur prénom ou donner une consigne collective ? » MSL2MS3 (clarif-dida) ou lorsque elle confronte ses perceptions avec celles du stagiaire : « Elles n'avaient pas compris ou tu t'es mal fait comprendre ? » MSL2MS5 (confront-dida).

Le style de supervision expérientiel est également mobilisé pour évoquer la dimension technique de communication, notamment par un comportement d'exploration : *« Comment tu aurais pu les inciter à poursuivre leur course vers l'avant ? Par un autre moyen que celui de répéter 10 fois la même consigne, ce qui n'avait pas l'air très efficace, tu le dis toi-même ? » MSL2MS15 (explor-dida) ; « Tu sais que tu l'as fait plusieurs fois aujourd'hui, rassembler tout le groupe pour démontrer ou pour expliquer... Tu t'en es rendue compte ? » MSL3MS1 (explor-dida).*

- L'organisation évoquée par un style plutôt démocratique

En ce qui concerne l'objet « organisation », le style démocratique est dominant, même si le style directif est également présent. De manière directive, MSL structure la stagiaire en termes d'organisation (direction) : *« Il faut trouver une solution pour que ce joueur là qui remplace un cône, qui est le défenseur, soit remplacé régulièrement ! » MSL2MS31 (dirig-org) ;* évalue le mode d'organisation choisi par Léa (évaluation) : *« C'est bien comme ça mais je pense qu'il y avait moyen de les faire revenir aussi sur les côtés, parce que de toute façon elles doivent se déplacer avec la balle... » MSL2MS21 (eval-org) ;* et explique certains principes fondamentaux d'organisation (instruction) : *« Justement là, l'intérêt est de directement installer les deux postes, pour pouvoir lancer les élèves ensuite en même temps, et éviter de raconter deux fois la même chose et de les lancer deux fois » MSL2MS10 (instr-org).*

Dans un style davantage démocratique, MSL suggère régulièrement d'autres possibilités d'organisation en confrontant son avis à celui de la stagiaire: « *Moi j'aurais proposé de tourner, d'un panneau à l'autre, ou d'une file à l'autre, mais ça n'aurait peut-être pas empêché qu'il y ait des files* » MSL2MS28 (confront-org). Par ailleurs, la maître de stage marque son soutien auprès de Léa concernant les choix qu'elle a faits en termes d'organisation, en la rassurant et en l'aidant à assumer ses choix : « *Moi ça me semblait tout à fait clair que cette organisation était prévue dans ta prépa... parce qu'on voit que tu n'es pas perturbée du tout par ce fait là... Mais je pense qu'il n'y a pas une façon de faire unique... il y a sans doute plusieurs façons de gérer la même situation, mais si tu préfères celle-là parce qu'elle te convient mieux, parce que tu le sens mieux comme ça, tant mieux ! du moment que les élèves ont compris et qu'elles ne mettent pas trop de temps à se mettre en route, pas de problèmes !* » MSL2MS20 (soutien-org).

- Les contenus évoqués par un style plutôt directif

A propos de la maîtrise du contenu-matière, MSL se montre plutôt directive, en utilisant principalement l'instruction pour préciser des notions techniques qui semblaient mal comprises par la stagiaire : « *la différence avec l'arrêt 1 temps, c'est qu'avec l'arrêt 2 temps, tu n'as plus le choix de ton pied pivot* » MSL3MS7 (instr-cont) ; « *ça leur permet en même temps de leur faire prendre conscience que tous les déplacements en basket se font en dribble... On ne marche pas avec la balle !* » MSL2MS21 (instr-cont). La maître de stage évalue également la maîtrise du contenu-matière par la stagiaire : « *C'est vrai que pourtant c'est fort important, ça, qu'elles comprennent le principe ! Enfin moi je trouve ça riche d'ajouter une passe et un shoot à la fin du slalom pour complexifier la tâche, et ne pas faire "bêtement" un parcours de slalom ! ça donne plus de sens à ton exercice, plus proche d'une situation de jeu, mais peut-être que c'est pas suffisant...* » MSL2MS14 (éval-cont). Dans un style plus démocratique, MSL évoque son expérience personnelle pour expliquer notamment l'origine de ses connaissances : « *ce sont des transferts parfois par rapport à des stages de formation que j'ai fait, comme le CUFOCEP, qui est extraordinaire, c'est vraiment un vivier d'informations et de trucs et astuces pour les enseignants !* » MSL2MS23 (demo-cont).

MSL utilise aussi la clarification et la discussion (démocratique), et même l'exploration pour aider la stagiaire à se questionner et s'améliorer : « *Je crois que c'est important de prendre conscience que c'était pas bon, et que la prochaine fois, tu insistera plus là-dessus ! Qu'est-ce que tu pourrais changer dans cet exercice ?* » MSL3MS14 (explor-cont).

- Les objectifs évoqués selon un style plutôt démocratique, mais aussi directif

Concernant les objectifs, MSL adopte un style « mixte », à la fois « directif » et « démocratique ». Sur le plan de la directivité, elle est surtout dans l'instruction, par exemple lorsqu'elle explique ou interprète la situation à la place du stagiaire : « *Pour elles, si la balle arrive dans les mains du partenaire, c'est réussi ! Elles ont réalisé ce qu'il fallait, le but est atteint à savoir : faire une passe ! Mais ton but, centré plus sur la technique de passe et le travail des différents types de passe, n'est pas atteint ! Mais ça je crois que tu dois leur dire !* » MSL1MS3 (instr-obj). MSL évalue également la manière dont Léa explicite les objectifs aux élèves : « *Je trouve que cette tâche manque de sens pour les élèves !* » MSL3MS19 (eval-obj).

MSL tente également de structurer davantage la stagiaire : « *Ce qu'il faut faire aussi, c'est dire le pourquoi des choses, par exemple, pas de trajectoire en cloche, sinon l'adversaire a le temps d'intercepter la balle ! Donc donner du sens quoi !* » MSL1MS4 (dirig-obj). Sur le plan « démocratique », MSL conseille : « *Parfois il est préférable quand même d'insister, parce que si c'est pas ce que tu as demandé, ça sert à rien ! Ou parfois, si ça ne va vraiment pas, il faut l'oublier, passer à autre chose et revenir dessus après, à un autre moment !* » MSL3MS21 (conseil-obj) et fait appel aussi à son expérience personnelle (démonstration) pour répondre à un problème rencontré par la stagiaire : « *ça peut être aussi du jeu sur demi-terrain, en 3 contre 3 ! Quand je donne une séance de basket, j'ai un certain nombre de tâches, mais mon objectif c'est qu'il y ait du jeu à chaque séance, parce que je me dis que c'est important pour la motivation des élèves, et leur motivation, c'est aussi un moteur pour moi !* » MSL1MS10 (démontrer-obj).

- *La préparation évoquée selon un style plutôt démocratique*

Concernant la qualité de préparation de la stagiaire, MSL évoque peu ce sujet. Lorsqu'elle le fait, elle est plutôt dans un style démocratique, en utilisant principalement le conseil et la démonstration. Elle exploite également l'instruction : *« Mais tu vois quand on lâche systématiquement une tâche qui ne va pas, dans la prépa suivante pour le cours suivant, on peut envisager de reprendre l'exercice qui n'a pas été et le simplifier »* MSL3MS (instr-prépa).

- *L'ordre et la discipline évoqué par le soutien*

Par ailleurs, MSL adopte un comportement très « soutenant », particulièrement lorsqu'elle s'intéresse à la gestion de l'ordre en classe et la relation que la stagiaire entretient avec les élèves : *« La semaine passée, c'était la première fois que tu enseignais à cette classe, et tu a été supervisée... ça aussi c'était pas évident avec un groupe que tu n'avais jamais eu, et pourtant tu t'es très bien débrouillée, je trouve »* MSL1MS8 (soutien-rel) ; *« Mais on voit que tu es à l'aise avec les élèves et que tu te fais respecter de manière naturelle, je dirais... ça se voit parce que les élèves t'écoutent, elles sont attentives quand tu parles ! »* MSL 3MS7 (soutien-ordre). MSL utilise souvent également la clarification lors de l'entretien, notamment quand la relation avec les élèves est abordée : *« elles n'intègrent pas, c'est ça que tu veux dire ? »* MSL2MS18 (clarif-rel).

- *La réflexivité évoquée par les comportements d'instruction, d'évaluation, de sécurisation, de démonstration et d'exploration*

MSL attache aussi de l'importance à la réflexivité, qu'elle évoque à plusieurs reprises. Elle fait souvent appel à son expérience personnelle (démonstration) : *« Moi au début quand je donnais cours, tout ne tombait pas sous le sens non plus pour moi, tu sais, mais c'est à force de donner cours, et où je me dis après : « tiens, pourquoi j'ai fait ça, je pourrais faire ça, ou ah tiens, ça c'est une bonne idée, ça a bien marché, je recommencerai ! », et donc chaque fois remettre en question ce que je fais... c'est pas toujours facile, parce qu'il faut prendre le temps, mais je crois qu'il n'y a que comme ça qu'on progresse ! »* MSL1MS5 (demo-reflex) ;

« C'est sûr qu'il y a l'expérience qui joue, mais en même temps, pas uniquement! Je crois que c'est plus au niveau de la réflexion sur le métier, et d'avoir envie de progresser et d'être épanouie dans le métier que je fais, ça tourne plus autour de ça ! » MSL1MS15 (demo-reflex).

L'intention de MSL est clairement d'inciter Léa à se remettre en question. Pour ce faire, cette maître de stage utilise plusieurs stratégies. Elle met tout d'abord en évidence les moments « réflexifs » de la stagiaire, par l'évaluation positive : *« Moi je crois que tu es une chercheuse, dans le sens où tu cherches, tu essaies de trouver une solution, mais tu ne sais pas tout gérer en même temps ! Mais ce qui me paraît important, c'est que tu te poses des questions » MSL1MS5 (eval-reflex) ; « Je trouve que c'est bien, c'est une nette amélioration par rapport à la semaine passée... c'est important ! Bravo ! non mais c'est vrai, il faut le dire: se réajuster comme ça en une séance, chapeau ! Moi je crois qu'il faut encourager les stagiaires à aller dans ce sens, à se remettre en question... » MSL3MS2 (eval-reflex).*

MSL explique aussi l'intérêt de cette démarche, par l'instruction : *« Parce que je crois que ça s'acquiert ça, de se remettre en question, et que c'est à partir de ce moment là qu'on parvient à avoir un enseignement qui a du sens, quoi, parce que l'enseignement n'est pas un drill, le but de la tâche ici ce n'est pas de faire du dribble tout simplement, c'est toujours pour viser quelque chose d'autre ! » MSL1MS (instr-reflex).*

Enfin, MSL rassure Léa au sujet de ses appréhensions, par la sécurisation : *« Je crois que c'est important de préciser que même après quand tu auras ton diplôme, tu feras encore des erreurs ou tu auras encore des hésitations... » MSL3MS10 (secu-reflex) ; « Donc c'est logique, tu ne dois pas t'inquiéter, parce que tu dis que c'est de ta faute, mais non, c'est logique d'être comme ça au départ. Maintenant, c'est un bon exercice de faire ce qu'on fait maintenant, de décortiquer la séance, de revoir des séquences comme ça à la vidéo, et ce ne peut être qu'un plus ! » MSL1MS6 (secu-réflex).*

- *Le vécu personnel de la stagiaire est évoqué par la sécurisation et l'exploration*

Le vécu personnel de la stagiaire est un des objets les moins abordés directement par MSL. Quand elle l'évoque, elle utilise exclusivement les comportements de sécurisation et d'exploration. D'un côté, MSL rassure la stagiaire en faisant allusion notamment à son vécu de stagiaire ; d'un autre, elle interroge la stagiaire pour l'aider à expliciter son ressenti.

Résumé des styles et des comportements de supervision de MSL

Les deux styles dominants, directif et démocratique, se répartissent équitablement. Le style expérientiel, moins représenté que les deux autres, occupe cependant une place importante..

- Parmi les comportements directifs, l'instruction est le comportement de supervision le plus utilisé. L'évaluation est également fort présente. La direction est revanche est très peu représentée.
- Le conseil et surtout la démonstration sont les deux comportements démocratiques les plus usités. En revanche, MSL utilise très peu la confrontation ou la clarification.
- Le comportement expérientiel de soutien est très présent. L'exploration est moins représentée, tandis que la permissivité est absente.

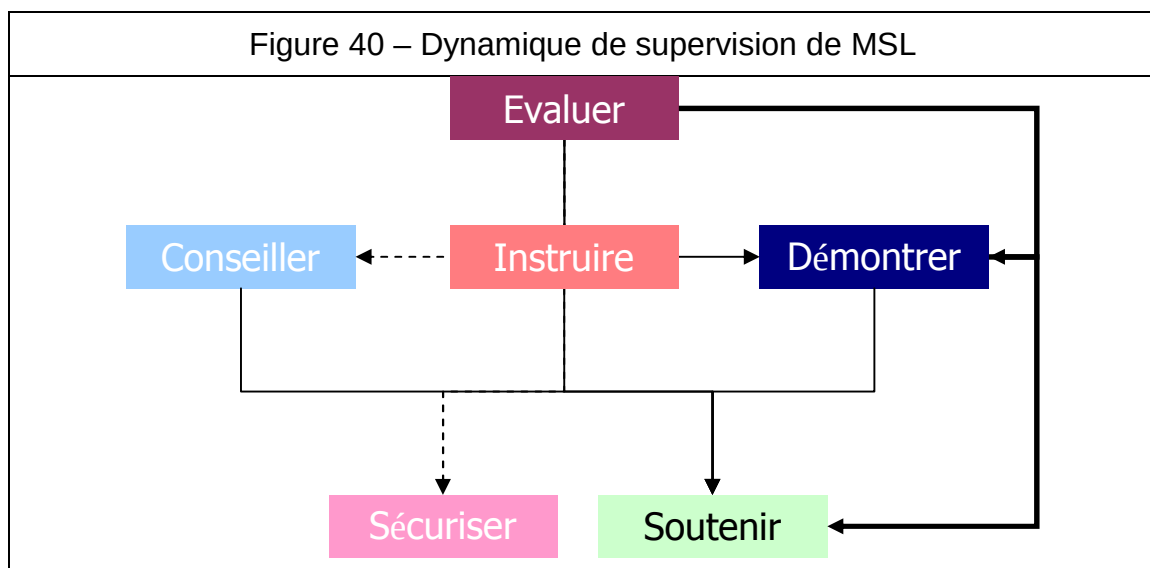
Résumés des objets de formation en fonction des comportements de supervision de MSL après la séance

- Les techniques de communication sont discutés de manière à la fois directive (évaluation, instruction) et démocratique (conseil, démonstration, discussion).
- La réflexivité est un objet fréquemment abordé par MSL, aussi bien de manière directive (évaluation, sécurisation) que démocratique (démonstration), voire expérientielle (exploration).
- L'organisation est surtout envisagée sous la forme de conseils et d'une discussion. L'instruction fait partie aussi des comportements représentés pour cet objet, tout comme la direction.
- Les contenus-tâches proposés par Marie sont discutés de manière démocratique, même si MSM n'hésite pas à recadrer la stagiaire à ce sujet par la direction, l'instruction ou l'évaluation.

- A propos d'objectifs, MSL « instruit » surtout la stagiaire en lui expliquant ses attentes.
- Concernant la relation avec les élèves, le maître de stage soutient fortement la stagiaire.
- La préparation est évoquée à la fois par l'instruction, le conseil, et le soutien.
- Enfin, le vécu de la stagiaire, objet peu discuté, est abordé par l'exploration et la sécurisation.

2.4.3. Dynamique de supervision de MSL

Comme l'illustre la figure 40, une systématique se dégage dans la dynamique de supervision de MSL. Elle commence par évaluer (négativement et/ou positivement) une ou plusieurs actions de la stagiaire. Ce comportement lui permet de poser ou d'identifier le problème. Ensuite, par des comportements d'instruction, de démonstration, et/ou de conseil, MSL tente fréquemment d'apporter une ou des solutions venant de sa propre expérience d'enseignante. Elle a tendance à se substituer à la stagiaire pour résoudre le problème à sa place. MSL finit soit par soutenir, soit par sécuriser la stagiaire.



2.4.4. De l'observation à l'entretien post-séance (MSL)

Si le discours de MSL pendant la séance est principalement centré sur l'évaluation, tant négative que positive, son discours post-séance est plutôt axé sur l'instruction, la démonstration et le conseil. Sans imposer « sa manière de faire », MSL passe la plupart de son temps à suggérer des pistes de solutions à la stagiaire. Elle revient également sur certaines de ses interprétations, en demandant confirmation (ou infirmation) auprès de la stagiaire, par des comportements d'exploration voire, plus rarement, de clarification. Le comportement des élèves, observé pendant la séance, est peu évoqué lors de l'entretien post.

2.4.5. Profil d'accompagnement de MSL

L'analyse du mode de supervision de MSL montre une combinaison des trois styles, selon une répartition singulière. Ainsi, MSL adopte autant le style démocratique que le style directif ; bien que moins présent, elle utilise aussi le style expérientiel de manière récurrente. MSL utilise préférentiellement six types de comportements de supervision différents : l'instruction, l'évaluation et la sécurisation (style directif), le conseil et la démonstration (style démocratique) et le soutien (style expérientiel).

Concernant le style directif, si MSL use régulièrement des comportements d'instruction et d'évaluation, une de ses caractéristiques est de sécuriser aussi très fort la stagiaire quel que soit l'objet abordé. De manière plus particulière, elle rassure la stagiaire concernant la réflexivité et son vécu personnel. Il est intéressant de remarquer que cette MS n'utilise pratiquement pas le comportement de direction. Seuls les objets liés au contenu et à l'organisation sont plus « dirigés ».

Le style démocratique est surtout marqué par le comportement de démonstration, caractéristique de l'accompagnement de MSL. Pour chaque objet de formation évoqué, elle n'hésite pas à illustrer massivement ses propos en faisant allusion à son expérience personnelle. Autre caractéristique de MSL est sa tendance à donner fréquemment des conseils à la stagiaire.

Sans imposer son avis, elle suggère sa manière de faire à la stagiaire, en décelant le problème puis en tentant de trouver des solutions à sa place.

Le caractère très soutenant constitue une autre particularité de MSL. Elle se montre à la fois très compréhensive et à l'écoute de la stagiaire, tout en l'encourageant abondamment dans les initiatives qu'elle prend.

Ces considérations nous amènent à qualifier le profil d'accompagnement de MSL comme une maître de stage collègue et confidente. Elle opte pour une relation construite sur un pied d'égalité, faite de sécurisation, de conseils et de soutien. De plus, l'analyse montre également qu'elle n'hésite pas à se confier, notamment par un comportement de démonstration accru.

3. Discussion des cas « maître de stage » à l'aune de la littérature

Les profils d'accompagnement de chacun des maîtres de stage révélés par l'analyse de contenu sont discutés à la lumière de la littérature. En fonction des grandes tendances relevées pour chaque maître de stage, les résultats de différentes études sont mis en perspective en soulignant chacune de leurs particularités.

3.1. MSJ, une maître de stage stimulante et sécurisante

L'étude de cas de MSJ montre une maître de stage au profil plutôt « directif » avec Jean. MSJ utilise principalement l'instruction lors de l'entretien post-séance. Bien plus que la direction ou l'évaluation, la sécurisation fait partie des comportements directifs de supervision les plus rencontrés. MSJ est également très « démocratique ». Deux comportements intermédiaires ressortent principalement : la confrontation et le conseil. Ce résultat indique qu'elle se penche tout particulièrement sur les préoccupations problématiques du stagiaire, en l'aidant tantôt à mettre en évidence le problème, tantôt à trouver des solutions avec lui. MSJ se montre aussi à quelques reprises « expérientielle », en soutenant le stagiaire dans ses difficultés.

Par ailleurs, l'étude de cas MSJ met en évidence une dynamique de supervision relativement récurrente lors de chaque incident discuté. Cette dernière commence quasi systématiquement son intervention par une évaluation des manques qu'elle a pu observer en cours de séance. Après avoir dirigé ou provoqué le stagiaire, elle tente de le rassurer (sécurisation) en relativisant ses propos. MSJ invite ensuite régulièrement le stagiaire à se confronter à certaines contradictions qu'elle a pu détecter, par exemple entre ce que Jean avait annoncé de faire et ce qu'il a fait réellement. Cette étape peut passer dans certains cas par des conseils ainsi que l'une ou l'autre démonstration tirée de son expérience personnelle ; elle se conclut de temps à autre par un soutien « affectif » à l'égard du stagiaire.

3.1.1. Aider le stagiaire à enseigner ou l'accompagner pour qu'il apprenne à enseigner ?

Si MSJ présente la particularité d'exploiter l'ensemble des comportements de supervision, trois d'entre eux la caractérisent tout particulièrement : la provocation, la confrontation et la sécurisation. La présence de ces trois comportements de supervision montre une maître de stage qui cherche à guider Jean dans son développement professionnel. Très empathique, MSJ accompagne Jean dans sa « croissance cognitivo-affective », en stimulant notamment sa réflexion sur l'action. Elle l'aide à identifier le problème et à se poser des questions, tout en le rassurant et en légitimant les difficultés qu'il rencontre. Cette attitude, à la fois stimulante et sécurisante, sur un mode davantage compréhensif que persuasif, est tout à fait caractéristique du profil d'accompagnement de MSJ. Loin de se targuer d'être un modèle pour le stagiaire, elle prône plutôt pour un « accompagnement constructiviste » (Donnay et coll., 2001). Ainsi, MSJ aide Jean à enseigner, mais également à lui « apprendre à enseigner » (Chaliès & Durand, 2000). Si elle donne au stagiaire des conseils utiles « ici et maintenant », elle lui fournit aussi des pistes valables « ailleurs et plus tard » (Feiman-Nemser & Parker, 1993). L'exemple de la formation en techniques d'expression proposée par MSJ au stagiaire est tout à fait éloquent à cet égard. Ce constat est conforté par la faible présence du comportement de démonstration. MSJ met en effet peu en avant sa propre expérience personnelle d'enseignante, au profit de celle du stagiaire.

3.1.2. La compréhension sans complaisance : une compétence relationnelle accrue

La capacité de MSJ à jongler avec un large panel de comportements de supervision révèle une maître de stage à l'aise dans l'interaction. MSJ détient des compétences relationnelles et de communication indéniables, comme le montre sa capacité à écouter le stagiaire, à le rassurer, à l'encourager autant qu'à le conseiller au moment opportun, à collaborer avec lui sous la forme d'échanges de points de vue, à le bousculer dans ses conceptions et dans sa pratique... MSJ offre un accompagnement à géométrie variable, oscillant, suivant les incidents et/ou les objets abordés, entre le pôle « transmission » des ficelles du métier voire de modèles didactiques, et le pôle « autonomisation » en stimulant la construction de pratiques singulières par le stagiaire et le développement d'une identité professionnelle forte (Donnay et Charlier, 2006). Cette compétence relationnelle – socio-affective – exige du maître de stage de reconnaître et de gérer sa propre subjectivité avant d'aider le stagiaire à gérer la sienne. Pour Charlier & Charlier (1998), gérer sa propre subjectivité suppose notamment de renvoyer au stagiaire des questions « non chargées », c'est-à-dire sans jugement implicite sur la personne, pour faire émerger les implicites des actes du stagiaire. Concrètement, cette attitude compréhensive sans complaisance passe par aider le stagiaire à :

- reconnaître le vécu de ses émotions dans le respect des élèves ;
- objectiver le réel (accepter le choc du réel, distinguer le « réel » du « souhaité »...) ;
- envisager d'autres possibles.

Les résultats issus de l'analyse du cas MSJ montre une maître de stage qui tend vers cette attitude. En effet, à plusieurs reprises au cours de l'entretien post-séance, MSJ s'intéresse au vécu du stagiaire. Sans mettre de côté ses propres émotions – vécues après coup et qu'elle exprime, ou ressenties pendant et qu'elle commente –, MSJ se focalise principalement sur les préoccupations du stagiaire Jean. Cependant, les résultats montrent aussi que la maître de stage utilise l'instruction et le conseil comme réponses aux sollicitations importantes du stagiaire sur le plan émotionnel.

Autrement dit, pour répondre aux difficultés, notamment sur le plan émotionnel, soulevées par Jean, MSJ renvoie parfois à des comportements plutôt directifs (instruction, conseils), et non nécessairement expérientiels ou réflexifs.

3.1.3. D'une posture de praticien à celle d'un formateur

L'analyse montre que MSJ oscille entre une attitude de « savoir à transmettre » et celle d'un compagnon inducteur d'action et de réflexion dans et sur la pratique. « *Le dosage des conduites formatrices du maître de stage sera fonction de sa perception des potentialités de développement autonome du stagiaire, pas encore collègue ni plus tout à fait élève* » (Donnay et coll., 2001, p.34). Pour le maître de stage, ce changement de posture passe inévitablement par une analyse de sa propre pratique et une prise de distance de ses propres modèles d'action. « *Un pré-requis incontournable au compagnonnage réflexif est d'être soi-même un praticien réflexif* » (Donnay et coll., 2001, p.38).

Aider le stagiaire à réfléchir sur lui-même et sur ses propres pratiques implique que le maître de stage lui-même soit capable de réflexivité sur soi et sur ses pratiques. Pour Donnay (2000), cette compétence métacognitive d'explicitation et d'analyse constitue un socle, un pré-requis du formateur de terrain. Alors que la réflexion met des mots sur les actions dans la situation vécue et l'interprète déjà, la réflexivité fait adopter une posture d'extériorité, de réflexion sur la réflexion (métacognition), pour déconstruire la situation pour mieux reconstruire l'objet d'analyse à un autre niveau. En ce sens, la réflexivité met le praticien sur une trajectoire de théorisation, de construction de ses connaissances pratiques. Si le maître de stage est idéalement placé pour induire la réflexivité du stagiaire, encore faut-il qu'il ait appris comment y arriver !

Selon Donnay et Charlier (2006), cette réflexivité ne va pas de soi, elle doit être induite par un tiers. Il s'agit de placer le stagiaire dans une attitude de recul par rapport à soi et de mise à distance de la situation vécue pour pouvoir en extraire le sens et lui faire s'approprier un langage professionnel.

Cette posture requiert de la part du maître de stage un travail sur soi, de gestion de sa propre subjectivité, et le développement de techniques d'écoute active, d'observation, d'objectivation du réel, d'intransigeance par rapport à l'éthique professionnelle, dans une perspective d'accompagnement au développement professionnel du stagiaire.

A ce sujet, certains passages issus du discours de MSJ après la séance montrent qu'elle est consciente que son savoir n'en constitue qu'un parmi les possibles et qu'elle rend disponible au stagiaire pour l'aider à se construire professionnellement.

3.1.4. Aider le stagiaire à se construire une identité professionnelle

MSJ aide Jean à se construire une identité professionnelle, encore très fragile et précaire. Tout en l'aidant à résoudre des problèmes concrets de gestion de classe, elle le projette dans une perspective future. Elle le confronte également aux tensions qui l'habitent entre d'une part son statut d'étudiant – encore proche de celui d'élève – et le rôle d'enseignant qu'il endosse – ou qu'il est censé endosser. Cette tension vécue par Jean est, entre autres, à l'origine de son sentiment d'incompétence en gestion de classe.

Comme le précise Paul (2004), le stagiaire est confronté à un changement de posture, en devenant un adulte responsable en formation, qui exerce une fonction proche de celle qu'il mènera de façon autonome plus tard. Ce changement ne se passe pas sans difficultés. Le stagiaire est partagé entre les rôles de prof ou d'ami, de grand frère ou de tiers, d'adulte ou d'adolescent, d'étudiant ou de professionnel...

Ce point de tension correspond à une relation dialectique entre une formation d'étudiant en voie de professionnalisation, et une formation professionnalisante d'un adulte en développement. Le maître de stage participe à cette quête d'identité professionnelle. « *Le maître de stage est un passeur qui aide le stagiaire à franchir le fossé entre l'élève-adolescent et le professionnel-adulte* » (Donnay et coll., 2001, p.32).

Selon Altet (1994), la qualité du développement professionnel est lié non seulement à la richesse des situations rencontrées, mais surtout à la capacité à en tirer profit, à les transformer en opportunités d'apprentissage. C'est là qu'intervient le maître de stage : en faisant en sorte que certaines situations « critiques » deviennent des leviers de formation.

3.1.5. Directivité et auto-supervision : complémentarité

MSJ use à la fois des styles directif, démocratique et expérientiel. Elle transmet son savoir, aide le stagiaire à rechercher une solution au problème identifié, tout en l'engageant personnellement vers l'acquisition d'une identité professionnelle. Ce résultat montre que, si théoriquement les modèles directifs dits « classiques » (Glickman, 1985), « cliniques » (Cogan, 1973) et de l'auto-supervision (Brunelle et coll., 1991) ou réflexifs (Donnay & Charlier, 2006) semblent être en opposition, ils peuvent aussi très bien cohabiter voire s'avérer complémentaires, comme pour le cas de MSJ.

3.2. MSP, un maître de stage transmissif et prescriptif

Les résultats issus de l'étude de cas de MSP indiquent un maître de stage intervenant sur un registre très directif. Cette directivité s'exprime quasi exclusivement par des comportements d'instruction et d'évaluation très prononcés. Les quelques comportements démocratiques sont essentiellement représentés par la démonstration et le conseil. Le style expérientiel est peu présent. La dynamique de supervision mise en évidence montre d'ailleurs, quel que soit l'objet de supervision abordé, que MSP commence systématiquement par transmettre son savoir et/ou son savoir-faire au stagiaire ; il illustre ensuite la plupart du temps ses propos par sa propre pratique personnelle, en relatant à Paul comment il aurait procédé à sa place dans la même situation. Rarement, en fonction de l'objet, il encourage le stagiaire à trouver sa voie personnelle. MSP se montre ainsi intransigeant à propos de certains objets de supervision, comme l'ordre et la discipline en classe, l'organisation et les objectifs.

Cette analyse révèle un maître de stage plutôt « prescriptif », qui a tendance à imposer sa manière de faire au stagiaire. Le cas MSP s'inscrit dans une perspective de formation « reproductive », au sein de laquelle le maître de stage est assimilé à un modèle. S'en dégage une attitude normative.

L'intention de MSP est de transmettre au stagiaire des schèmes d'action directement applicables dans la pratique par le stagiaire. Selon Chaliès & Durand (2000), *« la transmission des savoirs d'enseignement par un « transfert horizontal » ne sollicite que modestement l'analyse et la réflexion, et répond souvent à la demande de stagiaires qui, confrontés aux difficultés du terrain, recherchent des connaissances et des savoir-faire d'experts directement exploitables en situation »* (p.161). L'analyse de l'entretien post-séance de la dyade « Paul – MSP » montre un stagiaire qui questionne peu le maître de stage pour « en savoir davantage ». L'analyse met plutôt en évidence un monologue de la part de MSP.

3.2.1. Transmettre et prescrire : une supervision « traditionnelle »

Selon nous, le profil de supervision de MSP s'inscrit tout à fait dans une modalité de supervision traditionnelle ou « classique », cohérente avec le modèle de « l'enseignant efficace ». Cette modalité, qui s'articule autour d'une logique de « rationalité technique », valorise la transmission plus ou moins directe et explicite de comportements ou de compétences techniques d'enseignement, préétablies et décontextualisées (Chaliès & Durand, 2000). Bien que jugé efficace par certains (Veenman et coll., 1993), ce modèle de supervision, qui a tendance à associer l'enseignement à un cumul de connaissances et de comportements, est de plus en plus remis en question. Sans condamner ce type de pratique – qui peut s'avérer bien « utile » et adéquate dans certains cas –, nous nous interrogeons sur le bienfondé de cette pratique de supervision lorsque le stagiaire présente un niveau de développement professionnel relativement élevé, et plus particulièrement un sentiment de compétence en gestion de classe fort. Ce point est discuté dans le chapitre suivant.

3.2.2. Évaluer et aider, une inévitable contradiction

Transmissif voire prescriptif, MSP se montre également évaluatif. Cette fonction d'évaluation caractérise le rôle du maître du stage. Comme le souligne Donnay (2001), cette fonction dépend directement du statut occupé par les maîtres de stage dans le dispositif global de formation et de certification de certains stagiaires.

Dans notre cas, MSP – et les maîtres de stage reconnus par l'UCL de manière générale – ne détiennent pas ce pouvoir de décision. Cependant, l'avis sous la forme d'un rapport rédigé par le maître de stage est pris en compte dans l'évaluation finale du stagiaire. Dans tous les cas, naît un dilemme entre deux fonctions contradictoires : aider et évaluer. Plus les commentaires des maîtres de stage sont positifs, spécifiques et constructifs, plus la fonction d'aide est valorisée et contribue à l'apprentissage. A l'inverse, une critique négative non exploitable a tendance à engendrer un dénigrement des stagiaires et risque de limiter, à terme, la formation au profit de l'évaluation pure et simple (Chaliès & Durand, 2000). Dans notre cas, MSP est plutôt sur le registre d'une évaluation positive spécifique, parfois au détriment de l'évaluation des manques ou des faiblesses... intentionnellement ignorées ?

3.2.3. Éviter la confrontation : une stratégie de masquage

Au terme de cette étude de cas, nous constatons que MSP évite, volontairement ou non, la confrontation avec le stagiaire Jean. Chaliès & Durand (2000) parlent de « stratégies de masquage ». Cette notion renvoie à des comportements « inauthentiques » qui prennent la forme d'injonctions, de suggestions, de requêtes, d'avertissements... Ces comportements directifs répétés s'inscrivent dans des conduites implicites de menace, où sont en jeu les images des uns et des autres. Elles inciteraient les stagiaires à se conformer aux stratégies d'enseignement de leur maître de stage, par l'intermédiaire d'un « effet miroir », au sein duquel ce dernier transpose dans sa propre pratique des modèles souvent idéalisés.

Les stagiaires se rangent dans une certaine conformité de pratique assimilable à une stratégie de sauvegarde structurée autour d'attitudes conservatrices, de pratiques peu innovantes et d'une inhibition de la créativité (Chaliès & Durand, 2000). Ces stratégies limitent le développement professionnel des stagiaires en ne répondant pas à leurs besoins à long terme. Elles provoqueraient au contraire un « rétrécissement professionnel progressif » (Holborn et coll., 1992), suscité par une tendance des maîtres de stage à la « sclérose opérative » (Durand, 1996).

3.2.4. Le style de supervision : un acte conscient ?

De nombreux auteurs (Carlier, 2002 ; Carlier, 2009 ; Boudreau, 2009) insistent sur l'importance, de la part du formateur de terrain, d'être conscient de son propre style de supervision, pour accompagner les stagiaires de manière différenciée. Désir n'est pas réalité...

Les maîtres de stage interrogés dans notre étude ont-ils réellement conscience de leurs styles d'accompagnement développés avec leurs stagiaires ? Cette prise de conscience apparaît indispensable et déterminante pour pouvoir adapter leurs styles de supervision (plus ou moins directifs) en fonction de la dynamique de régulation émotionnelle du stagiaire, et plus globalement en fonction du niveau de développement professionnel de ce dernier. Si le but est de situer le contenu de son discours dans la zone proximale de développement du stagiaire, alors il est nécessaire d'être au clair concernant sa propre pratique, non seulement d'enseignement, mais aussi – et surtout – de formateur.

En tant que maître de stage, comment aider les stagiaires sans leur imposer son propre modèle d'enseignement ? Cette relation (aide – évaluation), complexe, incite la dyade « maître de stage – stagiaire » à *« s'inscrire progressivement dans une sorte d'« escalade de la neutralité » (...) L'un et l'autre s'entendent sur un accord tacite, de modus vivendi peu exigeant (...) voire s'installe une véritable conspiration ou complaisance entre eux, qui favorise le règne de la loi du silence. Confrontés à des stagiaires qui adoptent leur modèle d'enseignement, les tuteurs surévaluent leurs prestations, évitent les commentaires trop sévères, et font preuve d'une indulgence coupable à leur égard »* (Chaliès & Durand, 2000, p.160). Autrement dit, le « bon » stagiaire est celui qui fait ce que je lui demande ! Bien que caricatural – quoique ? – ce type de modèle de formation pose question, notamment en termes d'adéquation entre le style de supervision du maître de stage et le profil du stagiaire. Nous en discutons au chapitre suivant.

3.3. MSM, un maître de stage dialoguant et bienveillant

Le profil de supervision de MSM est caractérisé par un maître de stage « démocratique », exploitant fréquemment les comportements de confrontation et de discussion. Si l'instruction est également très utilisée, il ne fait qu'extrêmement rarement appel à son expérience personnelle d'enseignant. Concernant son comportement évaluatif (centré sur les manques de Marie), les jugements portent principalement sur les actes, et non (ou peu) sur la personne. MSM n'est pas avare non plus en comportements de soutien. Il soutient d'ailleurs autant qu'il n'évalue la stagiaire. Par ailleurs, si aucune récurrence particulière dans la dynamique de supervision n'a pu être relevée, trois comportements d'un degré de directivité/non directivité différent sont présents dans la plupart des interventions de MSM : l'instruction, la confrontation et le soutien ou l'exploration. Ce constat décèle un maître de stage ouvert au dialogue et à l'interaction. Il est véritablement centré sur les préoccupations de Marie, et la questionne à ce propos. D'ailleurs, Il vise, par l'échange de point de vue, à faire réfléchir la stagiaire sur sa pratique.

MSM fait preuve d'une importante maîtrise de l'analyse de pratique. Il aide la stagiaire à identifier les problèmes et à chercher des solutions par elle-même. Souvent, il ne lui donne des réponses (par l'instruction, notamment) que lorsqu'elle ne parvient pas à en trouver de son propre chef. Il fournit peu de savoirs et de savoirs-faires sous la forme de recettes « toutes faites, prêtes à l'emploi », mais offre davantage une relation d'aide basée sur l'écoute et le dialogue constructif. A l'instar de MSJ – mais sans les comparer – MSM aide la stagiaire à voir la réalité avec compréhension, sans complaisance, ni en cherchant à s'imposer. MSM met son regard aiguisé d'enseignant-expert au service de l'apprentissage de l'enseignement de Marie.

3.3.1. Comprendre sa subjectivité par l'analyse de pratique

Ainsi, MSM incite à maintes reprises Marie à se confronter à la situation réelle, en la raccrochant aux faits vécus. Il l'aide à évoquer ces situations, à les décrire, à les expliciter. MSM aide Marie à analyser les situations dans le temps et dans l'espace classe, ainsi qu'à mettre en rapport les événements en fonction de relations causales.

MSM l'aide à envisager et à explorer d'autres possibles. En l'aidant ainsi à expliquer et à comprendre ce qui s'est joué dans la situation, MSM applique – consciemment ou non – les principes fondamentaux de la l'analyse de pratique. Loizon (2006 ; 2009) précise que la subjectivation du réel du stagiaire a tendance à, plus ou moins consciemment, lui occulter la part du réel qui ne lui conviendrait pas. Or, la tentation est grande de donner son point de vue sur l'interaction stagiaire-réel. Cette attitude n'est pas sans risque pour le maître de stage de projeter sa propre subjectivité dans cette interaction. *« C'est le réel, même construit, qui doit rester la référence et qui sera formateur lorsque le stagiaire sera plus tard seul dans sa classe (...) Pour le maître de stage, préparer le stagiaire à décoder sans complaisance le réel et sans lui imposer sa grille de lecture, c'est comme lui apprendre à pêcher plutôt que de lui donner du poisson... en papillote ! »* (Donnay et coll., 2001, p.41).

L'autre caractéristique de ce maître de stage est son attitude bienveillante. S'il confronte Marie au réel – qui n'est pas sans la déstabiliser quelque fois –, il adopte également un comportement très soutenant, très empathique et veillant à garantir un climat de confiance avec la stagiaire. *« Soutenir le stagiaire, avec compréhension mais sans complaisance par rapport aux réalités rencontrées, aide le stagiaire à apprendre sa profession dans un cadre sécurisé »* (Donnay et coll., 2001, p.34). MSM montre certaines qualités de médiation, en facilitant çà et là l'expression du vécu de la stagiaire ainsi que la décentration et la mise à distance « actes-personnes ». Cette capacité à décoder le décalage entre le discours du stagiaire et le réel sur lequel on lui ouvre les yeux n'est pas donnée à tout le monde. A ce propos, il n'est sans doute pas un hasard si MSM nous a dévoilé en aparté qu'il avait suivi une formation en relation d'aide, car il s'occupe, au sein de son institution scolaire, d'un centre de médiation pour « élèves difficiles ».

On retrouve donc chez MSM, en tout ou partie, la double compétence spécifique du formateur – qui le différencie de l'enseignant – relevée par Dugal (2003), à savoir d'une part la maîtrise de l'analyse de pratique et d'autre part l'accompagnement par la médiation. A l'instar de MSJ, l'intention de MSM semble centrée sur le développement professionnel du stagiaire, en l'aidant notamment à se construire une identité professionnelle forte.

A ce titre, au regard des travaux de Brunelle et coll. (1988 ; 1991), MSM peut être caractérisé par la capacité à être orienté à la fois sur les domaines coopératif pratique et coopératif théorique, avec quelques « touches » d'auto-supervision. En effet, s'il aide Marie à déceler le problème et à trouver elle-même des solutions, il l'aide surtout à formuler des hypothèses d'action et à se situer dans un cadre de référence théorique – MSM renvoie plusieurs fois la stagiaire à des concepts didactiques et à la notion de « tâches simples et stimulantes », chère à Florence et coll. (1998) – pour analyser les problèmes.

3.3.2. Former et être formé : un enrichissement réciproque

MSM signale aussi à plusieurs reprises que faire l'exercice de l'analyse de pratique pour le stagiaire l'oblige à rester vigilant et critique par rapport à sa propre pratique d'enseignant. Plusieurs auteurs (Carlier, 2002 ; Cifali, 1996 ; Wittorski, 1996) relèvent cet enrichissement mutuel, où si l'analyse et la réflexion sur les pratiques d'enseignement nourrissent la formation, la formation a également des retombées sur l'enseignement. En contribuant au développement de compétences professionnelles du stagiaire, le maître de stage est amené à voir sa pratique différemment, de manière critique et développe lui-même de nouvelles compétences. Il se construit une nouvelle façon de voir et de penser sa propre pratique d'enseignant (Dugal, 2003).

3.4. MSL, une maître de stage collègue et confidente

L'analyse du profil de supervision de MSL indique une maître de stage utilisant prioritairement les styles directifs – principalement l'instruction et l'évaluation – et démocratiques – par le conseil et la démonstration –, tout en laissant la part belle aux comportements expérientiels. La dynamique de supervision de MSL est la suivante : après avoir évalué, que ce soit positivement et/négativement certaines actions menées par Léa, MSL utilise variablement l'instruction, la démonstration et/ou le conseil. Sans imposer sa manière de faire, MSL a tendance à identifier et à apporter elle-même la solution, à partir de sa propre expérience d'enseignante, à la place de la stagiaire. Elle termine fréquemment par soutenir la stagiaire dans sa démarche de réflexion sur la pratique.

3.4.1. Conseiller, suggérer sans imposer

Cette analyse permet d'envisager le rôle de ce maître de stage comme étant proche de celui d'un collègue. En plus du contenu du message, le ton ainsi que la manière de s'adresser à Léa laisse à penser que MSL considère la stagiaire comme une collègue-enseignante qui mobilise déjà de nombreuses compétences, plutôt qu'une étudiante qui a encore tout à apprendre. Se dégage une relation « égalitaire », aucunement condescendante.

L'étude de Huling-Austin (1992) fait référence, dans sa proposition de classification des rôles du mentor, au « maître de stage-collègue », caractérisé par sa grande disponibilité pour aider l'autre à la lumière de sa propre pratique professionnelle, son écoute attentive, sa compétence à être en relation et à initier les contacts. Dans cette même logique, on pourrait aisément qualifier MSL de « maître de stage-conseillère », qui cherche à donner un avis ou une opinion qui débouche sur des solutions concrètes permettant de surmonter le problème (Gomez, 1999). Ainsi, dans son rôle de conseillère, MSL n'aide pas nécessairement la stagiaire à identifier le problème – elle le fait pour elle –, mais suggère, sans imposer, des pistes de solutions.

L'étude quantitative de Merle (1999), portant sur un questionnaire proposé à plus de 300 maîtres de stage, montre que près de 70% d'entre eux accorde une importance toute particulière à pouvoir donner des conseils et un avis au stagiaire. 90% estiment que le rôle le plus important est d'échanger sur les pratiques du stagiaire, et environ 60% de l'aider dans la didactique de la discipline. « Montrer sa façon d'enseigner » est un rôle estimé important que pour moins de 30% des maîtres de stage interrogés.

3.4.2. Se confier, témoin d'une certaine fragilité... rassurante ?

Dans ce rôle de collègue et/ou de conseillère, MSL n'hésite pas non plus à se confier. Ainsi, certains passages témoignent d'une maître de stage-confidente qui se met « à nu » devant la stagiaire, en évoquant un travail sur soi – sous la forme d'un suivi psychologique – qui l'a aidée à se développer, non seulement personnellement mais aussi professionnellement.

MSL explique avoir été amenée à réaliser une profonde remise en question personnelle qui a eu des répercussions sur le plan professionnel. Ce « recentrage sur soi pour mieux se décentrer et se centrer tout en entier sur l'autre » est considéré comme un pré requis nécessaire voire indispensable par plusieurs suggestions de dispositifs de formation des maîtres de stage (Donnay et coll., 2001 ; Raymond & Lenoir, 1998). Ce témoignage traduit également l'étonnante fragilité de cette enseignante expérimentée. Nous pouvons deviner le manque de confiance en ses propres compétences d'enseignante. Dans l'analyse du discours de MSL, certains indices mettent sur cette voie, trahissant çà et là des doutes et des hésitations dans les propositions didactiques conférées à Léa. Plutôt que de nier sa propre subjectivité, MSL la livre sans retenue à la stagiaire. Elle fait en effet fréquemment allusion à son vécu personnel de stagiaire. Ce partage de subjectivité a sans doute pour effet de sécuriser et de rassurer la stagiaire par rapport aux difficultés qu'elle vit ou pourrait vivre. C'est d'ailleurs l'intention évoquée par la maître de stage : rassurer la stagiaire et l'encourager dans sa démarche de réflexivité.

3.4.3. La réflexivité : un fantasme de formateur ? Tensions entre l'intention et l'acte

Si de manière générale elle se montre très compréhensive voire empathique, MSL présente également un discours relativement complaisant à l'égard de la stagiaire. En effet, paradoxalement, MSL encourage par ses propos la stagiaire à réfléchir sur sa pratique et à se remettre continuellement en question dans sa profession, mais ne confronte pas ou peu dans les faits la stagiaire au réel. Elle ne relève pas ou peu les contradictions parfois évidentes de la stagiaire, entre ce qu'elle pense avoir fait et ce qu'elle a fait réellement. Cette distance entre le discours et les faits, en termes de comportements, dans le chef de la maître de stage ravive une nouvelle fois la réflexion autour des tensions et des dilemmes vécus par ces enseignants-formateurs entre : d'une part, ce qu'ils souhaiteraient voir apparaître chez leur stagiaire – et qu'ils ont peut-être l'impression de voir –, comme ce fantasme de « réflexivité », et d'autre part, ce qu'ils sont capables de faire apparaître chez leur stagiaire, en fonction des outils et des ressources dont ils disposent pour y parvenir.

A ce propos, de nombreux auteurs (Chaliès & Durand, 2000 ; Chaliès & Raymond, 2008 ; Donnay et coll., 2001 ; Dugal, 2003) soulèvent la problématique de l'utilité de la formation des maîtres de stage et la mise en place d'un dispositif permettant de développer des compétences spécifiques à ce métier. Ce point est discuté dans la conclusion de ce chapitre.

4. Conclusions des études de cas « maître de stage »

A la lumière du modèle de Brûlé (1983), ce deuxième volet empirique aboutit sur la détermination d'un profil d'accompagnement pour chacun des maîtres de stage interrogés.

Les principaux invariants entre les maîtres de stages sont d'abord pointés. Ensuite, les principales singularités de chaque maître de stage, déterminantes dans le profil d'accompagnement, sont soulignées. L'articulation entre la dynamique de gestion émotionnelle du stagiaire et le profil d'accompagnement du maître de stage correspondant est abordé à cette occasion, clôturant ce dernier chapitre consacré à l'analyse des cas « maître de stage ».

L'analyse qualitative de contenu de type catégorielle, notamment centrée sur un traitement quantitatif « en volume », montre que les quatre maîtres de stage interrogés adoptent principalement un **profil d'accompagnement « mixte »**, c'est-à-dire composé d'une **combinaison de plusieurs styles de supervision**. Chaque maître de stage présente une répartition singulière des trois styles – directif, démocratique et expérientiel – mis en évidence par Brûlé (1983).

De manière générale, l'invariant entre les quatre maîtres de stage reste le style « directif », dominant chez chacun d'eux. Les deux comportements « directifs » les plus répandus sont « l'instruction » et « l'évaluation ». Cependant, la « sécurisation », faisant partie des comportements dits « directifs » est également très présente. Elle explique une part non négligeable de la variance de ce style. Le style démocratique est souvent moins marqué, sans qu'un comportement ne soit systématiquement dominant.

Toutefois, le conseil et la démonstration occupent une place importante chez la plupart des maîtres de stage. Le style expérientiel, toujours présent, se montre plus discret. Autre invariant repéré : les techniques de communication représentent l'objet de formation le plus souvent abordé. Les maîtres de stage semblent attacher une importance particulière. Les objets liés aux contenus et à la gestion de classe sont également très marquants.

Concernant le centre d'intérêt plus spécifique de la recherche, l'analyse montre que chaque maître de stage prend en compte avec son propre style les émotions vécues par les stagiaires. Les résultats montrent aussi que le vécu personnel du stagiaire est peu abordé de manière explicite par les maîtres de stage. La faible présence de cet objet dans le discours des maîtres de stage peut entre autres s'expliquer par une **référence indirecte** des maîtres de stage au vécu personnel du stagiaire, en mettant l'accent sur d'autres objets de formation qui sont sources d'émotions. Cette attention indirecte portée aux émotions peut avoir l'effet d'aider les stagiaires à gérer leurs émotions. Cette interprétation est discutée en relevant les singularités de chacun des maîtres de stage, en mettant en évidence leurs manières particulières de prendre en compte les émotions de leurs stagiaires respectifs.

Le maître de stage de Jean (MSJ) présente la particularité d'exploiter l'ensemble des comportements de MSJ. Trois d'entre eux la caractérisent cependant tout particulièrement : la provocation, la confrontation et la sécurisation. La présence de ces trois comportements de supervision montre une maître de stage qui cherche à aider Jean à apprendre à enseigner et à le guider dans son développement professionnel. MSJ se montre très empathique tout en stimulant la réflexion sur l'action du stagiaire. Elle l'aide à identifier le problème et à se poser des questions, tout en le rassurant et en légitimant les difficultés qu'il rencontre. Cette attitude, à la fois stimulante et sécurisante, sur un mode davantage compréhensif que persuasif, est tout à fait caractéristique du profil d'accompagnement de MSJ.

Concernant le maître de stage de Paul (MSP), l'analyse révèle un maître de stage très directif, qui a tendance à imposer sa manière de faire au stagiaire.

Le cas MSP s'inscrit dans une perspective de formation « reproductive », au sein de laquelle le maître de stage est assimilé à un modèle. S'en dégage une attitude normative. L'intention de MSP est de transmettre au stagiaire des schèmes d'action directement applicables dans la pratique par le stagiaire. Le profil de supervision de MSP s'inscrit tout à fait dans une modalité de supervision traditionnelle ou « classique », cohérente avec le modèle de « l'enseignant efficace ». MSP se montre également évaluatif. Les rôles d'expert et de modèle, qui caractérisent le modèle classique, qualifient le profil d'accompagnement de MSP comme un maître de stage transmissif et prescriptif.

Le profil d'accompagnement du maître de stage de Marie (MSM) est caractérisé par un formateur dialoguant et bienveillant. MSM montre un style « démocratique » très présent, exploitant fréquemment les comportements de confrontation et de discussion. Si l'instruction est également très utilisée, il ne fait qu'extrêmement rarement appel à son expérience personnelle d'enseignant. Concernant son comportement évaluatif (centré sur les manques de Marie), les jugements portent principalement sur les actes, et non (ou peu) sur la personne. L'analyse révèle un maître de stage ouvert au dialogue et à l'interaction, centré sur les préoccupations de Marie. MSM fait preuve par ailleurs d'une importante maîtrise de l'analyse de pratique. Il aide la stagiaire à identifier les problèmes et à chercher des solutions par elle-même. Souvent, il ne lui donne des réponses (par l'instruction, notamment) que lorsqu'elle ne parvient pas à en trouver de son propre chef. Il fournit peu de savoirs et de savoirs-faires sous la forme de recettes « toutes faites, prêtes à l'emploi », mais offre davantage une relation d'aide basée sur l'écoute et le dialogue constructif.

L'analyse du profil d'accompagnement du maître de stage de Léa (MSL) indique une formatrice très « démocratique », utilisant abondamment les comportements de conseil et de démonstration. Sans imposer sa manière de faire, MSL a tendance à identifier et à apporter elle-même la solution, à partir de sa propre expérience d'enseignante, à la place de la stagiaire. Elle termine fréquemment par soutenir la stagiaire dans sa démarche de réflexion sur la pratique. Cette analyse nous amène à envisager le rôle de ce maître de stage comme étant proche de celui d'un collègue.

Se dégage une relation « égalitaire », aucunement condescendante. MSL peut être qualifiée de « maître de stage-conseillère », cherchant à donner son avis pour déboucher sur des solutions concrètes permettant de surmonter le problème. Dans ce rôle de conseillère, MSL n'aide pas nécessairement la stagiaire à identifier le problème – elle le fait pour elle –, mais suggère, sans imposer, des pistes de solutions. MSL n'hésite pas non plus à se confier à la stagiaire, en faisant référence à ses propres doutes, hésitations et difficultés professionnelles, issus de problèmes plus personnels. Ce partage de subjectivité a sans doute pour intention de sécuriser et de rassurer la stagiaire par rapport aux difficultés qu'elle vit ou pourraient vivre. Si MSL se montre très compréhensive voire empathique, elle présente également un discours relativement complaisant à l'égard de la stagiaire.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Synthèses, critiques et perspectives de la recherche

*«Aucun plan de rénovation didactique,
fût-il pensé par les meilleurs experts et
décidés par le pouvoir le plus volontariste et
le plus éclairé n'a de chance d'être réalisé,
si les enseignants continuent à être traités
comme une population d'exécutants acculés à
la résistance passive ou à la mise en application stupide
d'une rationalité dont la logique leur échappe ou pire,
leur semble de pure apparence. »*

D. Hameline (2000)

Cette dernière section de la thèse vise à conclure l'ensemble de la présente recherche doctorale. Concrètement, sont envisagés :

- une double **synthèse**, à la fois de la démarche **théorique** et de la démarche **empirique**, à partir des **principaux résultats** obtenus ;
- un **regard critique** sur la **méthodologie** envisagée ;
- une proposition d'**implications pour la formation initiale** des enseignants en dégagant des pistes d'interventions éventuelles ;
- quatre **perspectives** pour de **futures recherches**, dans le prolongement de celle-ci.

1. Introduction

La présente recherche poursuit un double objectif, à savoir comprendre le rôle des émotions dans le processus de décisionnel de l'enseignant-stagiaire, confronté à un incident critique de type organisationnel ; d'une part et d'autre part, comprendre le rôle du maître de stage dans l'accompagnement du vécu personnel du stagiaire, notamment sur le plan émotionnel.

Concrètement, cette double problématique est appréhendée en deux volets distincts. Le premier volet s'intéresse au processus de régulation des émotions vécues par quatre enseignants-stagiaires, en prenant pour appui théorique l'*appraisal theory* (Lazarus, 1991), une approche cognitivo-motivationnelle des émotions. Dans un second volet, notre intérêt se porte sur le processus d'accompagnement du vécu émotionnel de chacun des stagiaires par leurs maîtres de stage respectifs. La typologie des styles de supervision de Brûlé (1983), utilisée comme ancrage théorique, permet de mettre en évidence le profil d'accompagnement des quatre maîtres de stage.

Cette dernière partie vise tout d'abord à faire la synthèse du cheminement théorique, ainsi que des principaux résultats « stagiaires » et « maîtres de stage » obtenus. A cette occasion, l'articulation entre la dynamique de régulation émotionnelle du stagiaire d'un côté et le profil du maître de stage d'un autre côté est discutée. Ensuite, la procédure méthodologique est critiquée, en pointant les forces mais aussi les limites. Enfin, quelques implications de la recherche à l'attention de la formation initiale des futurs enseignants sont envisagées, avant de conclure sur les perspectives futures de la thèse.

2. Synthèses de la recherche

En deux temps, une synthèse de la démarche théorique est d'abord présentée, retraçant notamment les différentes options théoriques qui ont été choisies. Les principaux résultats issus de l'analyse de nos quatre études de cas, selon la dyade « stagiaire – maître de stage », constitue le deuxième temps de cette synthèse.

2.1. Synthèse de la démarche théorique

La première partie de la thèse débute par une clarification conceptuelle de l'organisation en éducation physique (chapitre 1). La littérature révèle tout d'abord que l'organisation est un concept transdisciplinaire en enseignement, dans le sens où il se retrouve dans toutes les disciplines enseignées. L'organisation constitue une des variables principales de la gestion de classe. A la fois opposée et complémentaire à la gestion des contenus-matière, la gestion de classe correspond à la mise en place des conditions physiques, matérielles et sociales, appelée communément « organisation », ainsi qu'au maintien de cet environnement ordonné, nommé « ordre et discipline en classe ». Casalfiore (2002), s'inspirant des travaux de Durand (1996), démontre que la gestion de classe constitue une fonction essentielle de l'activité quotidienne des enseignants, qui jouent le rôle de référents régulateurs. Si l'organisation apparaît comme une variable transdisciplinaire en enseignement, elle participe également à la singularité de l'éducation physique. En effet, une des caractéristiques du métier d'enseignant en EP est de concevoir des dispositifs matériels et d'organiser des groupes dans un espace vaste, non conventionnel pour une activité scolaire (Durand, 2001).

Le premier chapitre réalise une revue de la littérature, à partir de cinq approches théoriques majeures dans le champ de l'éducation physique. Cette synthèse permet de construire une définition du concept d'organisation en éducation physique : *« ensemble des actions menées par l'enseignant, avant et/ou pendant la séance, dans le but de concevoir, de mettre en place et de gérer, dans l'espace et dans le temps, à la fois les conditions matérielles et le groupe-classe »*.

Cette organisation se décline en trois temps forts : avant, pendant et après la séance. Dans le cadre de notre recherche, c'est précisément l'articulation et les liens qu'entretiennent les deux premiers temps (avant – pendant) de l'organisation qui nous intéressent tout particulièrement.

Cette considération amène à envisager la notion de « ré-organisation », au sens d'ajustement de l'organisation de la séance. Elle s'apparente à la fois à une activité décisionnelle, une improvisation structurée et à une régulation en action, de l'action et par l'action. Si les enseignants chevronnés ou expérimentés ne semblent pas épargnés, cette activité de ré-organisation propre à l'enseignement – particulièrement de l'éducation physique – constitue une difficulté majeure rencontrée par les enseignants-stagiaires.

Certaines études montrent en effet que les stagiaires échouent régulièrement dans leurs tentatives d'ajustement de leur préparation à la situation de classe. Ce phénomène est lié à une conception rigide voire sclérosante de la préparation. Pour les stagiaires, être confronté à la nécessité de modifier leur dispositif didactique constitue déjà, en soi, un échec ! De plus, plusieurs études mettent en avant que la gestion de classe, et tout particulièrement l'organisation, est une des préoccupations centrales des stagiaires en cours de séance ; tandis que d'autres montrent qu'ils se désintéressent de l'aspect organisationnel dans leur travail de préparation de leçons. Afin d'approcher au plus près de cette tension entre l'organisation pré-active et la réorganisation en situation d'interaction, nous avançons la notion d'incident critique « organisationnel », définit comme : *« tout événement imprévu ou inattendu survenant en cours de séance, constaté par un observateur externe et vécu comme tel par l'enseignant-stagiaire, qui traduit l'écart entre d'une part l'organisation prévue avant la séance, et d'autre part, la mise en œuvre effective de celle-ci pendant la séance »*.

Après avoir clarifié le concept d'organisation en éducation physique, le second chapitre présente la démarche théorique menée dans le but de mieux comprendre les processus d'adaptation et de régulation de l'enseignant-stagiaire.

Les théories de l'autorégulation ont dans un premier temps retenu toute notre attention. S'inscrivant dans le prolongement des travaux de Flavell (1976) sur la métacognition, les théories de l'autorégulation mettent en évidence la possibilité de contrôle et de régulation qu'exerce l'apprenant sur ses représentations cognitives et motivationnelles en fonction du contexte. Cette approche théorique avance l'existence de stratégies dites d'autorégulation, dynamiquement interreliées selon un processus cyclique.

Parmi les nombreux courants que cette théorie a inspirés, le modèle de Mc Alpine et coll. (1999) est épinglé. Ce dernier présente l'avantage d'avoir été conçu pour comprendre la réflexion en action des enseignants. Le modèle de Mc Alpine et coll. (1999) considère la réflexion enseignante comme un processus métacognitif de pensée à partir duquel des indices sont évalués et des décisions sont prises par l'enseignant pour ajuster ou maintenir son action et sa planification en fonction des buts qu'il poursuit. Ce modèle avance que la réflexion en action est influencée par les connaissances et le contexte d'où elle prend naissance, et participe, en retour, à la construction de connaissances à partir de l'expérience de l'action.

Une des particularités de ce modèle est de faire l'hypothèse d'un corridor de tolérance. L'idée sous-jacente est que les enseignants ont un certain degré de tolérance dans l'évaluation de leur enseignement. Ce processus explique pourquoi toute évaluation de l'enseignant ne mène systématiquement à une décision de changement, tant que les indices évalués signalent un progrès acceptable, même minime, vers l'atteinte du but.

Mc Alpine et coll. (1999) estiment que le corridor ne possède pas une taille ou une forme constante. Ils avancent l'hypothèse que le diamètre et la perméabilité du corridor peut varier d'un individu à l'autre, voire d'un moment à l'autre chez le même individu, en fonction de facteurs tels que « l'expérience enseignante », la définition des standards de performance ou encore le contrôle possible des variables de la classe, les stratégies de prise de décision. Ainsi, au-delà des indices externes (issus de l'environnement) perçus par les enseignants lors de la phase d'évaluation pointés par Mc Alpine, l'hypothèse

serait que la perméabilité du corridor de tolérance de l'enseignant peut être également influencée par des facteurs individuels, plus internes, comme les variables émotionnelles et motivationnelles du sujet. De nombreuses recherches montrent que la situation de stage suscite des émotions variées et parfois intenses chez les futurs enseignants (Ria et coll., 2001 ; Ria, 2005). Ce constat a poussé à avancer le postulat de départ suivant : l'incident critique organisationnel est vécu par les enseignants-stagiaires comme un « épisode émotionnel ».

Autrement dit, il s'agit d'étudier de manière plus approfondie ce que Mc Alpine nomme « l'expérience enseignante » parmi les facteurs influençant le corridor de tolérance. Cette volonté de focaliser sur ce point clef de l'enseignement a incité à se tourner vers un modèle théorique intégrant les processus motivationnels et émotionnels dans la compréhension du processus décisionnel.

L'*appraisal theory*, ou théorie de l'évaluation des émotions, présentée dans la suite du second chapitre, possède l'avantage d'intégrer les variables cognitives, motivationnelles et émotionnelles. Elle permet la compréhension du processus de régulation « en action » des enseignants-stagiaires. Cette approche se base sur le postulat suivant : les émotions sont déclenchées et se différencient à partir de l'appréciation subjective (*appraisal*) réalisée par l'individu, en fonction de la signification personnelle que revêt pour lui une situation ou un événement. Autrement dit, ce n'est pas l'événement lui-même qui produit l'état émotionnel, mais bien l'interprétation personnelle de cet événement. Cette posture apporte un éclairage fort à la notion de corridor de tolérance de Mc Alpine.

Parmi les différents courants théoriques existants, le modèle « transactionnel » des émotions (Lazarus, 1991) présente la force de se centrer sur les processus cognitifs et motivationnels impliqués à la fois dans le déclenchement (antécédents) et dans la gestion des émotions (conséquences).

Le modèle transactionnel de Lazarus (1991) postule que toute situation vécue par un individu résulte de l'interaction de deux familles de variables : contextuelles et individuelles. Les premières sont composées de l'environnement physique, matériel et social, tandis que les secondes sont constituées des buts, des croyances, des connaissances et des valeurs de l'individu. Cette interaction se traduit par un processus d'appréciation (ou d'interprétation) qu'il nomme *appraisal*. Ce processus est composé de deux sous-processus interdépendants : l'appréciation primaire et l'appréciation secondaire. Le premier concerne l'évaluation de l'enjeu que présente la situation en fonction des buts poursuivis par l'individu, mû par la recherche ou le maintien de son propre bien-être. Le second renvoie à l'évaluation des ressources potentielles dont dispose l'individu pour faire face à la situation. Résultat de cette double appréciation, la réponse émotionnelle s'exprime selon trois dimensions : physiologique, comportementale (ou expressive) et expérientielle (le ressenti). Ces réponses émotionnelles sont suivies par la mise en place d'un double processus de coping : soit centré sur la situation-problème, soit centré sur l'émotion.

Selon Lazarus (1991), ce modèle constitue un processus itératif. Par l'intermédiaire de boucles de rétroaction, les différentes variables sont continuellement en changement. Ainsi les feedbacks issus de l'environnement, d'une réponse émotionnelle ou du coping, constituent de nouvelles informations à évaluer. Ce phénomène, appelé *re-appraisal*, participe à la permanence du cycle. Par ailleurs, les composants du modèle peuvent s'activer simultanément, sans passer nécessairement par une séquence de plusieurs étapes.

Trois implications importantes de ce modèle peuvent être mises en évidence. Premièrement, chaque variable est en mesure d'affecter les autres. Deuxièmement, l'émotion ne peut être définie, ni comme une simple variable environnementale, ni comme un besoin ou le conflit entre plusieurs besoins individuels. Troisièmement, la qualité et l'intensité d'une émotion dépend d'une variété de processus médiateurs.

Le principal intérêt reconnu de cette théorie est de considérer la cognition à la fois comme un antécédent et une conséquence des émotions. Cet apport ne vaut que si l'on considère la cognition avant tout comme une représentation, en insistant sur ses aspects perceptifs et intuitifs, plutôt que comme une délibération rationnelle et consciente. Par ailleurs, bien que relativement simple, ce modèle ne cherche pas à dissimuler la complexe réalité du phénomène étudié. Étant donné qu'une partie importante des processus d'appréciation s'opère de manière inconsciente, ce modèle ne prétend pas expliquer l'ensemble des manifestations affectives.

Dans le cadre de notre recherche, l'incident critique organisationnel est considéré comme un épisode émotionnel vécu par l'enseignant-stagiaire. Ce dernier se construit en quatre temps : 1) au départ d'un événement de type organisationnel, situé dans l'environnement spatial, temporel et matériel de la classe, 2) une réponse émotionnelle se colore d'un sens particulier pour l'enseignant-stagiaire, en fonction 3) de l'évaluation (appraisal) de la situation qui devient signifiante, au regard des enjeux personnels d'une part (appraisal primaire) et des ressources potentielles d'autre part (appraisal secondaire). Cette réponse émotionnelle est étudiée sous l'angle « expérientiel », c'est-à-dire en termes de qualité (nature et valence) de l'affect ressenti subjectivement. S'en suit un processus de régulation des émotions 4) qui vise à rétablir une stabilité émotionnelle, assurant le bien-être (ou confort) de l'enseignant. Cette régulation prend la forme de deux types de stratégies de coping, qui peuvent être soit centrées directement sur l'incident en agissant sur le contexte de classe (stratégies de coping centrée sur l'action) ; soit centrées sur l'émotion, via une modification des représentations cognitives faisant partie de la personnalité du stagiaire (croyances, connaissances, buts).

Différentes recherches se sont inspirées du modèle de Lazarus (1991) dans le champ de l'éducation (Gross, 1999 ; 2007 ; Roseman & Smith, 2001 ; Schutz & Davis, 2000 ; Schutz & Pekrun, 2007 ; Van Veen et coll., 2005). La majorité des résultats supportent les liens supposés dans le modèle de base de Lazarus. De manière plus générale, la plupart des modèles expliquant la régulation émotionnelle inclut en son sein le concept d'appraisal. C'est le cas par exemple du macro-modèle des émotions académiques de Pekrun et coll.

(2002). Entre autres intérêts, ce modèle apporte une dimension d'activation aux émotions, dans le sens où elles peuvent être qualifiées d'activantes ou de désactivantes, selon qu'elles incitent ou non à l'action. La théorie de l'évaluation des émotions de Lazarus (1991 ; 1999), appliquée à l'étude du processus de régulation émotionnelle des enseignants-stagiaires, met en évidence qu'un même contexte de stage peut donner lieu à des expériences émotionnelles différentes d'un stagiaire à l'autre, en fonction de la signification personnelle de chacun. De plus, une même émotion ne s'accompagne pas forcément des mêmes tendances à l'action, ni des mêmes stratégies de régulation. Une émotion peut jouer un rôle facilitateur chez les uns qui évalueraient la situation comme un défi ; et en bloquer d'autres qui la jugeraient comme une menace. L'anxiété, par exemple, peut paralyser certains stagiaires ou, au contraire, inciter d'autres à se confronter à la situation. Pour expliquer cette différence inter-individuelle, plusieurs études ont mis en évidence le rôle central des croyances, et plus particulièrement du sentiment d'efficacité personnelle, sur le processus d'appraisal secondaire.

Centrée sur le modèle de Lazarus (1991), la première question de recherche est la suivante : *quel est le rôle des variables individuelles (buts, connaissances et croyances) d'une part, et des variables contextuelles (physique et humain) d'autre part, dans le processus émotionnel (appraisal, réponse émotionnelle et coping) d'un stagiaire confronté à un incident critique de type organisationnel en cours de séance d'éducation physique scolaire ?* Malgré la prise en compte de l'ensemble des variables, nous nous sommes particulièrement intéressés au rôle du sentiment d'efficacité personnelle, en tant que variable individuelle (croyance), sur le développement de l'un ou l'autre type de stratégies de coping (centrées sur la situation ou l'émotion). La démarche se veut essentiellement descriptive et compréhensive.

De manière complémentaire, le rôle du maître de stage dans l'accompagnement du stagiaire confronté à un incident critique organisationnel nous a également particulièrement intéressés : *Comment le maître de stage prend-il en compte les émotions vécues par le stagiaire ?*

Cette deuxième question est traitée, sur le plan théorique, dans un troisième chapitre. Celui-ci débute par une clarification conceptuelle autour des notions s'apparentant à l'accompagnement : conseil, tutorat, médiation, supervision, compagnonnage, counselling, mentoring, coaching, sponsoring... Cette clarification nous amène à considérer l'accompagnement comme un concept polysémique (Paul, 2009). Plus particulièrement, un glissement progressif entre accompagnement et supervision est constaté. Si dans certains contextes de formation ils font référence à des concepts bien précis, nous avons opté, à l'instar de Brunelle et coll. (1991), pour une signification équivalente des deux termes dans le cadre de la présente recherche. Les termes « maître de stage », « superviseur », « conseiller pédagogique » ou encore de « mentor » sont ainsi considérés comme équivalents.

Ce troisième chapitre réalise également une synthèse originale de cinq modèles principaux de supervision pointés dans la littérature spécifique. Chaque modèle renvoie à des rôles bien précis du maître de stage : modèle, expert voire évaluateur pour le modèle « classique » ou « directif » ; conseiller, observateur voire organiste pour le modèle « clinique » (Cogan, 1973 ; Randall, 1992) ; collaborateur, personne ressource voire soutien affectif pour le modèle de « supervision-conseil » ou « non-directif » (Dussault, 1970 ; Porter, 1986) ; consultant, facilitateur voire intégrateur dans la profession pour le modèle de « l'auto-supervision » (Brunelle et coll., 1988) ; compagnon, guide, voire médiateur pour le modèle du « compagnonnage réflexif » (Donnay & Charlier, 2006).

Ces cinq modèles présentent bon nombre d'intérêts mais aussi des limites certaines. Le principal intérêt de chacun de ces modèles est de s'appuyer sur un fondement théorique fort, et de s'inscrire dans une perspective de formation claire. En revanche, la principale limite de ces approches est de ne considérer qu'un seul point de vue. En effet, on peut se demander dans quelle mesure le maître de stage ne peut être soit l'un soit l'autre, en fonction des cas, voire les deux à la fois.

La typologie des « styles de supervision » (Brûlé, 1983) présente l'avantage d'intégrer ces différentes approches. Brûlé (1983) a conçu un modèle systématique visant à mesurer le style de supervision d'un intervenant en formation pratique. L'auteur opte précisément pour une approche intégrée, en attribuant un triple rôle au superviseur : à la fois celui de professeur ou d'expert, de collègue ou de conseiller et de consultant ou de thérapeute. Selon cette approche, la supervision est centrée à la fois sur la transmission et l'évaluation de savoirs et savoirs-faire (style directif), sur la discussion et la confrontation des points de vue (style démocratique), ainsi que sur l'acceptation et la valorisation des attitudes, de l'expression de soi et de l'autonomie du stagiaire (style expérientiel).

Ce modèle identifie deux grands styles de supervision, à la fois indépendants et complémentaires (non exclusifs) : le style « didactique » (ou directif) et le style « expérientiel ». Non validé statistiquement, Brûlé (1983) pointe aussi un style intermédiaire, dit « démocratique ». Au total, quatorze échelles ont été élaborées à partir de comportements observables. Les comportements directifs sont composés de la direction, l'instruction, l'évaluation, la provocation et la sécurisation ; les comportements démocratiques sont constitués par la confrontation, la discussion, la clarification et la démonstration ; les comportements expérientiels englobent l'expression de soi, la consultation, l'exploration, le soutien et la permissivité. L'identification de ces styles et des comportements associés permet de dégager un profil du style de supervision adopté par le maître de stage. Le profil de supervision correspond alors à une combinaison particulière des trois styles de supervision. Outre l'intérêt de proposer une approche intégrée, le modèle de Brûlé (1983) présente l'avantage d'avoir été testé empiriquement. Sous la forme de questionnaire, l'auteur a opérationnalisé une série d'item qui contribuent à définir chacun des comportements.

Moyennant plusieurs adaptations au contexte de la présente recherche, le modèle de Brûlé (1983) est considéré comme ancrage théorique pour atteindre le second objectif de la présente thèse : établir un profil d'accompagnement des maîtres de stage.

L'objectif sous-jacent est de comprendre l'articulation entre la dynamique de régulation émotionnelle du stagiaire et le profil d'accompagnement du maître de stage.

2.2. Synthèse de la partie empirique

La partie empirique de la présente thèse débute par un quatrième chapitre exposant les deux questions de recherche principales :

- 1) Comment les variables individuelles, représentées par les buts et le sentiment d'efficacité personnelle, d'une part, et les variables contextuelles, représentées par le matériel et les élèves dans l'espace-temps vécu de la classe d'autre part, influencent-elles, via le processus d'appraisal, la mise en place de stratégies de coping réussies par un enseignant-stagiaire confronté à un incident critique de type organisationnel ?
- 2) Comment le maître de stage accompagne-t-il le stagiaire pour prendre en compte le vécu personnel de ce dernier ? Trois sous-questions sont formulées : Quelle est la nature des observations du maître de stage pendant la séance ? Quels sont ses styles, comportements et objets de supervision lors de l'entretien post-séance ? Quel est son profil d'accompagnement ?

La méthodologie est présentée dans un cinquième chapitre. Afin de répondre aux deux questions de recherche ainsi fixées, une analyse qualitative sous la forme d'étude de cas a été choisie. Ce choix est apparu comme le plus opportun au regard d'une démarche compréhensive. Quatre dyades « stagiaires - maîtres de stage » ont ainsi accepté de participer volontairement à notre recherche. Pour recueillir les données, un protocole en trois temps forts a été élaboré. Dans le but de repérer l'organisation préventive du stagiaire, le premier temps consiste à interroger ce dernier au sujet de sa préparation avant le début de la séance. L'observation filmée de la leçon du stagiaire constitue le second temps fort du protocole. Il s'agit de pointer les incidents critiques organisationnels vécus par le stagiaire d'une part ; de recueillir les observations commentées « en direct » par le maître de stage au sujet de ces incidents

d'autre part. Mené après la séance, le troisième temps fort correspond à l'entretien d'autoconfrontation réalisé avec le stagiaire accompagné par son maître de stage. Au total, pas moins de six types de données différentes ont été recueillis : le verbatim issu de l'entretien pré-séance ainsi que la préparation écrite du stagiaire composent les deux premières ; deux autres correspondent aux séquences filmées de trois ICO ainsi que le verbatim des commentaires du maître de stage à propos de ceux-ci ; les deux verbatim issus du discours du stagiaire et celui du maître de stage après la séance constituent les deux dernières données.

Concernant le mode de traitement des données, une analyse de contenu de type catégorielle est réalisée. Ce traitement se déroule en deux volets : le premier volet vise l'analyse des données « stagiaire » ; le focus du second volet est centré sur l'analyse des données « maître de stage ».

Les principaux résultats issus de cette double analyse sont décrits ci-après. Dans le cadre de cette conclusion, les résultats stagiaire et maître de stage sont regroupés par couple, ou dyade. Quatre dyades « stagiaire – maître de stage » au total sont étudiées. Les principales tendances de chacune sont présentées en trois temps : la dynamique de régulation émotionnelle du « stagiaire », le profil d'accompagnement du « maître de stage » et l'articulation entre ce dernier et le premier.

1) Articulation entre la dynamique de régulation émotionnelle de « Jean » et le profil d'accompagnement de « MSJ »

La première étude de cas, celle de « Jean », montre un stagiaire vivant des émotions négatives relativement intenses lorsqu'il est confronté à un incident critique organisationnel. Il exprime son anxiété par des doutes, des hésitations, des blocages, de la contrariété voire de la culpabilité mais aussi par une peur de l'échec. Le cas de Jean met tout d'abord en évidence le rôle des représentations de la préparation du stagiaire sur l'interprétation de la situation. La représentation sclérosante de la préparation incite le stagiaire à évaluer l'ICO comme étant potentiellement menaçant pour son bien-être et les objectifs qu'il poursuit. L'analyse de la phase pré-active montre par ailleurs un stagiaire

qui attache peu d'importance à l'organisation lors de sa préparation, ainsi que des objectifs non hiérarchisés. Ensuite, cette étude de cas révèle que la perception d'indices de changement n'est pas suffisante pour prendre une décision d'ajustement. Au cours des deux incidents étudiés, Jean perçoit des indices qui l'incitent à modifier l'organisation prévue, comme : le comportement inadapté des élèves, le taux d'activité motrice faible des élèves, la pression temporelle forte ou encore une consigne du maître du stage. Malgré la détection de ces indices, il « n'ose » pas intervenir.

Cette observation illustre le rôle médiateur des émotions entre les indices perçus et la prise de décision de changement. Dans ce cas, les émotions anticipées constituent un signal fort d'une menace potentielle pour Jean. Ce dernier craint en effet davantage les conséquences d'un réajustement que l'ajustement lui-même. Le processus d'appraisal primaire évalue l'ampleur de l'enjeu : aux yeux du stagiaire, le coût d'un ajustement (intervenir collectivement, assumer les conséquences de l'ajustement organisationnel) apparaît trop élevé comparativement au bénéfice qu'il peut en tirer en termes de bien-être. Jean est entièrement focalisé sur le risque encouru : une éventuelle perte totale du contrôle de la classe. Fortement influencé par un sentiment d'incompétence en gestion de classe, le processus d'appraisal secondaire évalue les ressources disponibles comme étant faibles.

Ce double processus d'appraisal, lui-même conjugué à des émotions anticipées négatives et désactivantes, contraint le stagiaire à opter, dans un cas, pour une stratégie d'évitement centrée sur la situation, et dans l'autre, pour une stratégie de relativisation centrée sur l'émotion. Par ailleurs, bien que réussies, ces deux stratégies ne sont pas jugées satisfaisantes par le stagiaire, conscient que l'objectif d'apprentissage des élèves n'est pas atteint. En réalité, une triple tension entre son but personnel de bien-être, l'objectif d'apprentissage pour les élèves et les attentes élevées du maître de stage viennent amplifier le phénomène anxieux déjà présent, ne permettant pas une stabilité émotionnelle et des conditions suffisantes pour prendre une décision de coping centrée sur la situation.

La maître de stage de Jean, MSJ, montre un profil d'accompagnement combinant trois styles de supervision, selon une proportion singulière. Le style directif est dominant, principalement représenté par les comportements d'instruction et d'évaluation pour évoquer pratiquement tous les objets de formation. MSJ présente la particularité de sécuriser régulièrement le stagiaire quel que soit l'objet de formation. Une autre particularité de MSJ est d'utiliser la direction, bien qu'avec parcimonie, de manière systématique néanmoins, quel que soit l'objet de formation discuté. L'utilisation récurrente de la provocation, comme comportement de supervision directif, contribue à la singularité du profil d'accompagnement du stagiaire. MSJ n'hésite pas à exagérer le comportement du stagiaire dans le but de l'inciter à réagir. MSJ se montre également très démocratique.

Si MSJ donne des conseils fréquents au stagiaire, elle use aussi souvent de la confrontation pour évoquer pratiquement tous les objets de formation. Elle ne se prive pas de donner son point de vue et de le confronter à celui du stagiaire. MSJ utilise également abondamment la démonstration pour faire référence à son expérience personnelle d'enseignante et illustrer comment résoudre certains problèmes rencontrés par le stagiaire. La maître de stage dévoile ainsi régulièrement ses trucs et astuces, indépendamment des objets de formation abordés. Le style expérientiel, minoritaire, s'exprime surtout par un comportement de soutien marqué pour la relation entretenue avec les élèves et le vécu personnel du stagiaire. A ce propos, le vécu émotionnel du stagiaire est un des thèmes de discussion les plus représentés. Ce constat nous incite à penser que MSJ y attache une importance toute particulière. Elle se montre d'ailleurs très directive à ce sujet, à la fois par la sécurisation mais aussi par des comportements de direction et d'instruction pour aider le stagiaire à cadrer son ressenti.

L'étude de cas MSJ permet également de mettre en évidence une dynamique de supervision relativement récurrente lors de chaque incident discuté. MSJ commence quasi systématiquement son intervention par une évaluation des manques qu'elle a pu observer en cours de séance. Après avoir dirigé ou provoqué le stagiaire, elle tente de le rassurer (sécurisation) en relativisant ses propos.

MSJ invite ensuite le stagiaire à se confronter à certaines contradictions qu'elle a pu détecter, par exemple entre ce que Jean avait annoncé faire et ce qu'il fait réellement. Cette étape peut passer dans certains cas par des conseils ainsi que l'une ou l'autre démonstration tirée de son expérience personnelle ; elle se conclut par un soutien « affectif » à l'égard du stagiaire. Ces éléments permettent de mettre en lumière un profil d'accompagnement de MSJ centré sur le développement professionnel de Jean. Non seulement elle l'aide à enseigner, mais l'intention de MSJ est également de placer le stagiaire dans une logique d'apprentissage de l'enseignement. Elle l'aide à se poser des questions sur sa pratique et éventuellement à les remettre en cause.

A ce titre, MSJ montre une attitude, à la fois stimulante et sécurisante avec Jean, qui caractérise son profil. Elle le confronte voire le provoque, tout en le rassurant et en légitimant les difficultés qu'il rencontre. Très empathique à l'égard de Jean, MSJ est davantage sur un mode compréhensif que persuasif, sans revendiquer d'être un modèle pour Jean. Ainsi, MSJ fait preuve de compétences relationnelles et de communication importantes, qu'elle utilise habilement. MSJ s'intéresse au vécu du stagiaire. Sans mettre de côté ses propres émotions, MSJ se focalise principalement sur les préoccupations du stagiaire. Ceci ne l'empêche pas de répondre de manière directive aux difficultés soulevées par Jean, notamment sur le plan émotionnel. Finalement, MSJ offre un accompagnement à géométrie variable, oscillant entre le pôle « transmission » des ficelles du métier voire de modèles didactiques, et le pôle « autonomisation » en stimulant la construction de pratiques singulières par le stagiaire et le développement d'une identité professionnelle forte. Elle sort de son rôle d'enseignant pour adopter une fonction de formatrice.

Concernant l'articulation entre l'un et l'autre, ce qui peut paraître paradoxal se révèle en réalité complémentaire : d'un côté, MSJ tente de bousculer Jean par la confrontation et la provocation, dans le but de susciter sa réaction ; d'un autre côté, elle le rassure concernant ses nombreuses appréhensions par la sécurisation et le soutien. Du coup, les styles s'entremêlent et se côtoient souvent pour évoquer un même objet de formation.

Compte tenu du faible niveau de développement professionnel de Jean, le style de supervision (« directif ») adopté principalement par MSJ s'avère utile. Le stagiaire étant, à ce stade, peu capable de résoudre le problème par lui-même, MSJ l'aide à identifier puis à résoudre les problèmes à l'origine de l'épisode émotionnel.

Finalement, cette étude de cas croisée met en évidence qu'un maître de stage peut tout à fait prendre en compte les émotions du stagiaire en agissant indirectement sur celles-ci, par l'intermédiaire d'un style plus directif, adapté au niveau de développement professionnel du stagiaire.

2) Articulation entre la dynamique de régulation émotionnelle de « Paul » et la profil d'accompagnement de « MSP »

Deuxième étude de cas, l'analyse du stagiaire « Paul » met en évidence un enseignant-stagiaire dont le ressenti émotionnel négatif est peu intense. Il l'exprime par une certaine contrariété qui ne semble pas le déstabiliser. Au contraire, ce ressenti le pousse à l'action. L'analyse des processus d'appraisal montre que la situation est évaluée comme un défi à relever. Sa conception souple de la préparation d'une part et des objectifs clairs et cohérents d'autre part, invitent le stagiaire à évaluer le bénéfice de l'ajustement comme étant plus élevé que son coût.

Cette tendance à apprécier positivement l'incident est amplifiée par des ressources potentielles suffisantes, reposant principalement sur un sentiment de compétence élevé en animation. Concernant la perception d'indices de changement, Paul est particulièrement sensible au taux d'activité motrice ainsi qu'aux signes d' (in)compréhension des élèves. Par deux fois, le stagiaire prend une décision d'ajustement organisationnel et met en place avec succès des stratégies de coping centrées sur la situation, que ça soit par la confrontation ou la résolution de problème planifié. Ces deux stratégies sont à chaque fois traduites en action effective : il intervient en exploitant les ressources contextuelles disponibles dans la situation. Par exemple, le mode de disposition des élèves conjugué à une pression temporelle forte et des ressources jugées

suffisantes, incitent Jean à réaliser une démonstration. Cette étude de cas met notamment l'accent sur l'interaction entre les variables contextuelles et individuelles pour faire face à l'incident.

Cette deuxième étude de cas est également l'occasion d'observer le phénomène de *re appraisal* décrit par Lazarus (1991). Ainsi, lorsqu'il prend une décision d'ajustement effective, il réapprécie ensuite immédiatement l'effet de ce réajustement sur la situation modifiée. Par deux fois, il se rend compte de conséquences inattendues, qui impliquent de nouvelles émotions plutôt négatives. Paul adopte alors des stratégies centrées sur l'émotion, en relativisant la situation, ou par une stratégie d'acceptation de la faute, en assumant pleinement les conséquences de sa décision. Enfin, l'analyse montre un stagiaire cohérent avec les buts qu'il poursuit, comparés aux buts souhaités. Il distingue assez clairement les buts qui lui semblent prioritaires des buts de seconde importance. Cette capacité de cohérence et de structuration des buts est déterminante dans le processus de régulation émotionnelle, et plus largement de gestion de l'incident. Par ailleurs, le sentiment de compétence élevé du stagiaire joue un rôle important également dans la réussite des stratégies de coping mis en place, centrées davantage sur l'action, que sur les émotions.

L'étude du profil d'accompagnement de MSP montre un maître de stage très directif, que cela soit pendant ou après la séance. Le style démocratique est moins utilisé, tandis que le style expérientiel se montre discret. MSP présente la particularité d'utiliser abondamment le comportement d'instruction, quel que soit l'objet de formation évoqué. Il représente à lui seul, plus de la moitié de l'ensemble des comportements. Les deux autres comportements directifs sont la direction et l'évaluation positive, tous deux très usités également.

Le comportement démocratique le représenté est la démonstration, qu'il exploite pour illustrer les différentes problématiques rencontrées par le stagiaire en faisant référence à sa propre expérience d'enseignant. L'objet le plus fréquemment abordé est l'organisation, suivie par l'ordre et la discipline en classe.

Les techniques de communication et les contenus sont également souvent discutés, toujours sur un ton plutôt directif. Le vécu personnel du stagiaire, peu présent, est pris en compte par des comportements de clarification et d'exploration. Lorsqu'il s'adresse à Paul, MSP emprunte invariablement la même stratégie. Il commence par transmettre au stagiaire ses savoirs et savoir-faire, en expliquant de manière générale comment fonctionner. Ensuite, en fonction des objets de supervision, il dirige ou évalue le comportement du stagiaire. Dans tous les cas, il démontre ce qu'il aurait fait à la place de l'étudiant. La démonstration fait parfois place au conseil ou à la clarification. Enfin, dans certains cas précis, MSP explore, soutient voire encourage le stagiaire à trouver sa voie personnelle. Ainsi, pratiquement à chaque prise de parole, se retrouvent deux comportements dans le chef de MSP : l'instruction et la démonstration.

Cette analyse montre un profil de maître de stage (MSP) proche du modèle classique de supervision. Ce modèle est caractérisé par un rôle d'enseignant expert, plutôt prescriptif. Cette modalité d'accompagnement est essentiellement centrée sur la transmission d'habiletés techniques. Le maître de stage a tendance à imposer son propre modèle d'enseignement au stagiaire, et à considérer qu'un bon stagiaire, est celui qui parvient à reproduire le modèle enseigné. L'analyse révèle également un maître de stage qui évite la confrontation.

Concernant l'articulation entre les deux protagonistes, l'analyse met en évidence un maître de stage au profil d'accompagnement très directif d'un côté ; d'un autre côté, un stagiaire au vécu émotionnel peu intense, dont la dynamique de régulation émotionnelle plutôt centrée sur l'action est réussie, notamment grâce à un sentiment de compétence élevé en gestion de classe. De manière plus générale, Paul rencontre peu de difficultés au cours de sa séance, et les quelques contrariétés qu'il vit, sont surmontées sans problème. Le style directif utilisé par MSP peut ainsi s'expliquer par un accompagnement qui ne nécessite pas ou peu d'aborder ce vécu. En effet, le style expérientiel se prête davantage à l'exploration du ressenti du stagiaire. Il peut s'agir également d'un style propre au maître de stage, utilisé indépendamment du stagiaire.

3) Articulation entre la dynamique de régulation émotionnelle de « Marie » et le profil d'accompagnement de « MSM »

La troisième étude de cas révèle une stagiaire, Marie, sensible aux mêmes indices que les deux autres : le taux d'activité motrice des élèves et les signes d'(in)compréhension de leur part. Ces indices perçus, tout à fait cohérents avec les objectifs qu'elle poursuit, génère des émotions plutôt négatives. Les deux situations présentent une menace pour le bien-être de la stagiaire ; les indices et les émotions perçues l'incitent à modifier son organisation.

Les émotions ressenties sont variables au cours d'un même incident. Ces états changeants varient au gré des réappréciations successives de Marie. Lors du premier incident, Marie fait état d'émotions négatives qui s'intensifient, passant de la contrariété à de l'agacement. Après avoir évité un premier épisode menaçant au regard de ses buts, la stagiaire choisit de se confronter au second (*re appraisal*) : elle prend une décision d'ajustement organisationnel, qui se traduit par une intervention sur le mode de disposition des élèves. Elle opte également pour une stratégie centrée sur l'émotion, dite d'acceptation de la faute. Cet ajustement n'est pas sans conséquences : l'incident critique organisationnel devient un incident critique disciplinaire. Cependant, la stagiaire n'a pas conscience de celui-ci sur le coup, totalement absorbée sur la tâche qu'elle met en place avec un petit groupe d'élèves.

L'analyse montre que le sentiment de compétence en gestion de classe de Marie, qu'elle juge comme faible, l'empêche d'agir sur la tâche. Ces *appraisals* et stratégies de *coping* successives permettent à l'enseignante d'apaiser ses émotions, mais pas d'atteindre son objectif pédagogique. En effet, au fur et à mesure de l'incident, le but prioritaire de Marie a changé. Insidieusement, son action est passée d'une finalité (mettre en place une tâche d'activation des élèves) à une autre (mettre en place une tâche). Marie en a conscience après coup, et en éprouve de l'insatisfaction. Cette régulation des émotions, par un ajustement des buts, est un des résultats caractéristiques de cette étude de cas.

L'autre incident décèle des émotions fluctuantes, de nature différente et variable : le ressenti d'un inconfort voire d'un malaise évolue vers de la frustration puis de l'amusement. Cet enchaînement d'émotions révèle également un phénomène de re-appraisal : la situation passe par une réévaluation successive et des stratégies de coping centrées sur l'émotion réussies (de relativisation et d'acceptation de la faute) qui finit par faire changer la nature même de l'émotion.

La troisième étude de cas, celle du maître de stage de Marie (MSM) met en évidence un profil d'accompagnement au style majoritairement directif, principalement représenté par les comportements d'instruction et d'évaluation. Le style démocratique est également très présent. MSM présente la particularité d'utiliser abondamment les comportements de discussion et de confrontation, sans pratiquement jamais faire référence à son expérience personnelle d'enseignant (démonstration). Autrement dit, il partage son point de vue avec celui de la stagiaire, en ne faisant aucunement étalage de son savoir-faire pour illustrer les situations problématiques rencontrées. Au contraire, il s'intéresse de près aux préoccupations de la stagiaire. Si les techniques de communication et les contenus constituent les objets de formation les plus abordés, MSM évoque çà et là le vécu personnel de Marie. Il utilise pour ce faire les comportements directifs d'évaluation et de sécurisation, démocratiques de confrontation et expérientiels d'exploration. MSM montre aussi un style expérientiel, marqué par la présence d'un comportement de soutien important.

Ce profil d'accompagnement dévoile un maître de stage ouvert au dialogue et à l'interaction. Totalement centré sur les préoccupations de Marie, il la questionne à ce propos. Il vise, par l'échange de point de vue, à faire réfléchir la stagiaire sur sa pratique. A ce propos, MSM fait preuve d'une importante maîtrise de l'analyse de pratique. Il aide la stagiaire à identifier les problèmes et à chercher des solutions par elle-même. Souvent, il ne lui donne des réponses – par l'instruction – que lorsqu'elle ne parvient pas à en trouver de son propre chef. Il fournit peu de savoirs et de savoirs-faires sous la forme de recettes, mais offre davantage une relation d'aide basée sur l'écoute et le dialogue constructif.

Si MSM relève fréquemment les manques de la stagiaire, il juge, non pas la personne, mais les faits. A maintes reprises, il invite Marie à se confronter à la situation. Il l'aide à évoquer ces situations par l'explicitation et la mise en mot. Souvent, il la pousse à prendre distance de son vécu pour analyser la situation plus sereinement. Il l'aide aussi à envisager et à explorer d'autres possibles. L'autre caractéristique de ce maître de stage est son attitude bienveillante. S'il confronte Marie au réel – qui n'est pas sans la déstabiliser quelque fois –, il adopte également un comportement très soutenant et très empathique, en veillant à garantir un climat de confiance avec la stagiaire. A l'instar de MSJ, l'intention de MSM semble centrée sur le développement professionnel du stagiaire, en l'aidant notamment à se construire une identité professionnelle forte. Cette intention passe par un renforcement positif permanent du sentiment de compétence de la stagiaire, que ça soit en termes de gestion de classe ou des contenus.

Ce profil d'accompagnement du maître de stage MSM, oscillant entre un style directif et démocratique, semble rencontrer la dynamique de gestion régulation émotionnelle de Marie. Cette dernière éprouve certaines difficultés de gestion de classe, comme en témoignent les émotions négatives qu'elle exprime. Tout en prenant en compte sa difficulté par une attitude bienveillante, voire sécurisante, MSM l'aide à trouver des solutions par elle-même, par une attitude confrontante. La dominante « directive » de son profil est principalement exprimée par l'instruction, qu'il utilise essentiellement pour identifier le problème, lorsque la stagiaire est en difficulté.

4) Articulation entre la dynamique de régulation émotionnelle de « Léa » et le profil d'accompagnement de « MSL »

La quatrième étude de cas, « Léa », présente une stagiaire au mode de gestion récurrent d'un incident à l'autre. Léa détient la particularité d'utiliser conjointement les deux types de stratégies de coping, à la fois centrées sur la situation et sur l'émotion. Comme les trois autres stagiaires, Léa est attentive au taux d'activité motrice et à la compréhension des élèves. Elle éprouve des émotions négatives peu intenses, plutôt de l'ordre de la contrariété, qui la déstabilisent peu. Elle reste centrée sur son objectif, qu'elle ne perd pas de vue.

Au gré de plusieurs réappréciations successives, elle adopte une double stratégie de *coping*, à la fois centrée sur l'émotion et sur l'action. D'un côté, elle endosse la responsabilité de l'incident et relativise immédiatement les émotions qu'elle ressent, en usant de l'humour notamment. D'un autre côté, elle agit sur la situation par une stratégie de résolution de problème planifié. Ces deux stratégies, menées avec succès, lui permettent d'atteindre son objectif, et donc de diminuer l'impact des émotions négatives. La réussite de ces stratégies de *coping* est déterminée par le sentiment de compétence de Léa. En effet, cette dernière explique avoir acquis une plus grande confiance en sa capacité à gérer la classe, principalement en terme d'autorité. La stagiaire se trouve dans une logique de contrôle et d'attribution causale interne, lui procurant un plus grand sentiment d'autonomie. Ces deux facteurs conjugués contribuent favorablement à une prise de décision sereine d'ajustement.

L'analyse de ce cas montre par ailleurs une influence plus faible du sentiment de compétence lié à la gestion des contenus sur l'appraisal secondaire que le sentiment de compétence lié à la gestion de classe. Ainsi, l'évaluation des ressources disponibles pour faire face à l'ICO est plus sensible au sentiment d'efficacité personnel en matière de gestion de classe. En d'autres termes, un sentiment de compétence faible en gestion de classe semble avoir un effet plus grand sur l'évaluation de la situation comme une menace, qu'un sentiment de compétence faible en gestion des contenus, auquel la stagiaire accorde moins d'importance pour parvenir à réguler ses émotions avec succès.

La maîtresse de stage de Léa, montre un profil d'accompagnement où les trois styles de supervision se répartissent plus équitablement. Cette maîtresse de stage adopte par exemple autant le style démocratique que le style directif. Moins présent, elle utilise aussi le style expérientiel de manière récurrente. MSL utilise préférentiellement six types de comportements de supervision différents : l'instruction, l'évaluation et la sécurisation (style directif), le conseil et la démonstration (style démocratique) et le soutien (style expérientiel). MSL présente la particularité de sécuriser fortement la stagiaire lorsque la réflexivité et le vécu personnel de l'étudiante sont abordés. Parmi les objets de formation évoqués, la dimension technique de communication est la plus représentée.

Une autre particularité de MSL est d'utiliser chacun des trois styles de supervision pour pratiquement tous les objets de formation. Ce qui rend MSL particulière est sa tendance à identifier et à apporter elle-même la solution, à partir de sa propre expérience d'enseignante, à la place de la stagiaire, sans imposer pour autant sa manière de faire. Elle termine fréquemment par soutenir la stagiaire dans sa démarche de réflexion sur la pratique. Enfin, il est intéressant de remarquer que cette MS n'utilise pratiquement pas le comportement de direction. Seuls les objets liés au contenu et à l'organisation sont plus cadrés.

Cette analyse amène à envisager le rôle de ce maître de stage comme étant proche de celui d'un collègue. MSL considère plutôt la stagiaire comme une collègue-enseignante qui mobilise déjà de nombreuses compétences, plutôt qu'une étudiante qui a encore tout à apprendre. Par ailleurs, on pourrait également qualifier MSL de « maître de stage-conseillère ». Elle cherche en effet régulièrement à donner un avis ou une opinion qui débouche sur des solutions concrètes permettant de surmonter le problème.

Dans ce rôle de collègue et/ou de conseillère, MSL n'hésite pas non plus à se confier. Elle évoque notamment un travail sur elle-même sur le plan personnel qui a eu des retentissements sur son développement professionnel. Ce partage de subjectivité a pour effet de sécuriser et de rassurer la stagiaire par rapport aux difficultés qu'elle vit ou pourraient vivre. C'est d'ailleurs l'intention avouée par la maître de stage : rassurer et soutenir la stagiaire dans sa démarche de réflexivité. Cependant, si de manière générale elle se montre très compréhensive voire empathique, MSL présente également un discours relativement complaisant à l'égard de la stagiaire. Elle ne relève pas ou peu les contradictions parfois évidentes de la stagiaire, entre ce qu'elle pense avoir fait et ce qu'elle a fait réellement.

Concernant l'articulation entre le profil de MSL et la dynamique de régulation émotionnelle de Léa, l'analyse révèle une maître de stage autant directive que démocratique qui prend en compte le ressenti personnel de la stagiaire, par des comportements de sécurisation et d'exploration. Bien que peu intense, le vécu émotionnel de la stagiaire est abordé sans pudeur par la maître

de stage. Elle n'hésite pas d'ailleurs à évoquer le sien par la démonstration. Cette dernière étude de cas dévoile encore une autre manière d'accompagner le vécu émotionnel du stagiaire, illustré par le profil d'accompagnement « tout en confiance » de MSL.

3. Discussion sur la méthodologie de la recherche

Comme le démontrent les résultats décrits ci-dessus, ce travail de recherche doctorale permet de mieux comprendre les processus de régulation émotionnelle d'enseignants-stagiaires confrontés à un incident critique organisationnel au cours d'une séance d'éducation physique scolaire ainsi que la manière avec laquelle leur maître de stage respectif les accompagne. Cependant, conscients de l'importance d'identifier les limites d'un travail au terme de celui-ci, nous avons jeté un regard critique sur la méthodologie utilisée.

La première critique concerne le choix des participants de l'étude. Partant sur une base volontaire, il est évident que les étudiants qui ont accepté de participer à l'étude sont ceux qui, *a priori*, devaient se sentir le plus à l'aise dans leur pratique d'enseignement. Malgré cela, les résultats montrent que certains stagiaires, comme Jean ou Marie, n'étaient pas aussi sereins que ce qui aurait pu être attendu. Par ailleurs, le nombre d'heures de cours prestées par les stagiaires enrôlés était faible. Si tous partageaient avec le même cota d'heures, d'aucun n'avait le même bagage.

A ce sujet, si certaines informations transparaissent à travers les entretiens (comme pour les cas de Paul ou de Jean), il aurait été intéressant d'interroger plus spécifiquement les stagiaires à propos de leurs expériences respectives, tant dans le cadre de leurs stages précédents qu'en dehors. Ces données auraient pu venir enrichir la variable « caractéristiques individuelles » au sujet des conceptions, des croyances, des connaissances et des valeurs acquises par les stagiaires interrogés. Un nombre d'étudiants plus important aurait pu également être interrogés, afin d'augmenter la variabilité voire l'étendue des résultats. D'autres profils auraient pu être mis en évidence.

Néanmoins, les quatre études de cas, tant stagiaires que maîtres de stage, apparaissent contrastées.

La seconde critique s'adresse au protocole expérimental mis en place. Outre le dispositif en trois temps qui a été construit, une des originalités de la recherche est sans nul doute le recueil des commentaires en direct du maître de stage. Cependant, l'effort de verbalisation exigée par cette consigne a pour effet une transformation de la forme et du contenu du message divulgué par le maître de stage. Autrement dit, le maître de stage est rarement dans une spontanéité totale, mais construit son discours à partir de ce qu'il observe, en fonction de ce qui lui semble audible ensuite par le stagiaire.

Malgré cet écueil, une transformation des commentaires « en direct » des maîtres de stage dans leur discours post-séance est constaté. La sélection des incidents critiques organisationnels est également discutable. En effet, le choix aurait pu revenir directement au stagiaire. Selon nous, le risque est alors de passer à côté d'un incident de nature organisationnelle, au détriment d'un incident d'une autre nature. La volonté de dissimuler l'objet de recherche a primé. Pour éviter néanmoins d'imposer l'incident au stagiaire – avec l'éventualité qu'il ne soit pas vécu comme tel par lui – nous avons confronté notre repérage à celui du maître de stage. De plus, nous avons demandé au stagiaire, au moment de l'entretien, de confirmer son ressenti « critique » de la séquence sélectionnée à son insu.

Si l'intention était de respecter au mieux « l'écologie » de l'entretien d'après séance, il est évident que, par définition, l'intervention du chercheur bouleverse les conditions naturelles d'échange entre les deux acteurs. Le fait notamment de diriger le tour de parole, en commençant par interroger le stagiaire, et en laissant du coup « dans l'attente » le maître de stage, constitue un écueil à cet égard. C'est d'ailleurs pourquoi l'interaction entre le stagiaire et le maître de stage n'a pas été, ou peu, investiguée. Si la présence du maître de stage pendant l'entretien d'autoconfrontation du stagiaire constitue une des caractéristiques de l'étude, elle n'en reste pas moins également un biais. En effet, le risque est que le stagiaire n'ose pas se livrer complètement lors de l'entretien, retenu par l'œil « évaluateur » du maître de stage.

Afin d'atténuer ce biais, nous avons particulièrement veillé à mettre en place les conditions d'un contrat de confiance réciproque entre les trois parties (stagiaire, maître de stage, chercheur). Le statut du chercheur a été notamment clairement énoncé, afin de ne pas faire d'amalgame avec une éventuelle fonction de superviseur universitaire qui viendrait évaluer le stagiaire et/ou le maître de stage. Les résultats obtenus attestent que cette intention a pu être, du moins en partie, réalisée.

La présence du chercheur et plus particulièrement du dispositif technique constitue aussi un biais. Celui-ci apparaît malheureusement inévitable à partir du moment où l'on souhaite recueillir des données. Cet « effet caméra » a pu être relativement contrôlé dans la mesure où la position du chercheur s'est tenue volontairement en retrait et le plus discrètement possible à l'écart du déroulement de la séance. Certains stagiaires ont d'ailleurs avoué ne plus s'être rendu compte de celle-ci pendant la séance. Cela dit, il est évident que l'observation puis l'interrogation, de manière générale, sont potentiellement générateurs d'émotions en tant que tels.

Enfin, notons également la présence d'un biais difficilement contournable dans toute recherche : l'effet de désirabilité sociale. Les stagiaires, autant que les maîtres de stage, peuvent avoir tendance à aller dans le sens attendu du chercheur. Deux précautions ont été prises à ce sujet : des questions non dirigées ont été posées, évitant d'induire la réponse attendue par le chercheur ; l'objet précis de la recherche a été dissimulé.

Concernant l'analyse des données « maître de stage », nous voulons préciser le choix d'une analyse descriptive en « volume » (c'est-à-dire en nombre de caractères). L'intention était d'avoir une vue globale des résultats, une sorte de cartographie de la répartition des différents styles et comportements de supervision de chacun des maîtres de stage. En évitant toute comparaison et autre jugement, nous avons préféré mettre en exergue les singularités de chacun, ainsi que les éventuels invariants.

De manière plus générale, la nature même de la méthodologie empruntée mérite d'être discutée. En effet, nous avons opté pour une démarche qualitative, par étude de cas. Si ce type d'analyse propose de nombreux avantages (analyse en profondeur et nuancée de l'objet d'étude), il présente également certaines limites. La principale limite consiste en l'absence de généralisation possible des résultats. Cependant, nous avons opté pour une mise en évidence d'invariants à partir de cas « typiques » et singuliers, se révélant chacun contrastés.

Pour augmenter la validité de l'interprétation des résultats, une phase de corroboration aurait pu être ajoutée, au cours de laquelle le stagiaire et le maître de stage, avalisent ou non l'interprétation faite par le chercheur. Enfin, une approche longitudinale aurait pu également être envisagée, en allant observer et interroger le couple « stagiaire – maître de stage » à plusieurs reprises.

4. Implications pour la formation initiale

Les résultats de cette étude soulèvent des pistes de réflexion ayant des implications pratiques pour la formation initiale des futurs enseignants, et particulièrement pour l'accompagnement des stagiaires.

La première implication se situe en amont. La présente étude souligne l'importance de développer la réflexion pour l'action, en centrant davantage celle-ci sur la composante de gestion de classe, et plus particulièrement sur la dimension organisationnelle. Un dispositif spécifique pourrait être mis en place pour aider les stagiaires à hiérarchiser et à opérationnaliser leurs buts, tant de formation qu'à l'égard des élèves. Ce dispositif pourrait prendre la forme par exemple d'aide à la conception d'arbres de décision, inclus dans la préparation. L'accent pourrait être placé également sur une réflexion à propos de la conception d'une organisation plus « souple ». En ce sens, l'accent pourrait être placé sur l'aide à l'élaboration de variantes diversificatrices. Ce dispositif aurait surtout comme ambition d'ouvrir les stagiaires aux possibles et aux ressources offertes par la situation, occasion unique et sans cesse renouvelée de s'adapter.

Une deuxième piste serait d'éveiller les stagiaires à la réflexion sur l'action, notamment par l'entretien d'autoconfrontation. Cet outil permet notamment de laisser une place à la verbalisation des émotions, peu souvent prises en compte. L'idée centrale est d'aider les stagiaires à en prendre conscience, pour ensuite apprendre à les gérer.

A ce propos, un dispositif de formation facultatif pourrait également être adressé aux maîtres de stage intéressés. Celui-ci serait centré sur l'enseignement de plusieurs techniques d'entretien différentes. Une attention serait placée sur les méthodes d'autoconfrontation et d'explicitation, s'avérant des outils particulièrement puissants et efficaces pour développer l'analyse de pratiques, comme le démontre la présente recherche.

Ce dispositif aurait notamment pour ambition de développer et/ou de cultiver un sentiment de compétence et d'autonomie forts chez les stagiaires, dans la perspective de les mettre dans les meilleures conditions d'épanouissement et de développement professionnel.

Enfin, concernant les maîtres de stage, il serait intéressant de leur donner les outils leur permettant de prendre conscience de leur profil d'accompagnement. Les résultats de l'étude montrent que cette prise de conscience est déterminante pour pouvoir adapter le style de supervision (plus ou moins directif) en fonction du « profil » du stagiaire, notamment en termes de niveau de développement professionnel. A cet égard, la typologie de Brûlé (1983), exploitée dans la présente thèse, pourrait servir de point d'appui.

5. Perspectives de la recherche

Parmi les différentes perspectives que les résultats de la présente recherche suggèrent, quatre sont principalement mises en évidence.

Une première perspective consiste à compléter la présente recherche par une étude de type quantitative. Le premier volet de la thèse, centré sur les processus de régulation émotionnelle des enseignants-stagiaires en éducation physique, se révèle un objet de recherche relativement récent.

Un des apports innovant de la recherche est d'avoir « importé » le modèle de Lazarus (1991) dans le champ de l'éducation physique. Si les résultats obtenus soutiennent le bien-fondé de ce modèle chez les enseignants-stagiaires, ce dernier mérite d'être exploité davantage. En effet, aucune étude, à notre connaissance, ne fait état d'une analyse quantitative par questionnaires auto-rapportés, par exemple. Les résultats issus de notre recherche qualitative permettent d'affiner et d'approfondir certaines variables issues du modèle de Lazarus, qui méritent d'être ré-exploitées. Ce type d'étude permettrait de valider ce modèle adapté.

Une seconde perspective possible serait d'étudier l'accompagnement « émotionnel » du maître de stage sous l'angle de l'interaction entre les deux acteurs. En effet, la présente recherche démontre que les maîtres de stage vivent également des émotions lors de l'entretien post-séance. De la même façon que pour l'étude « stagiaire », il serait intéressant d'observer le rôle de ces émotions dans l'accompagnement des stagiaires, et d'étudier donc la régulation émotionnelle des maîtres de stage, en situation d'entretien-conseil. Cet aspect n'a pu être investigué même si une partie des données relative à la dernière étape du protocole de récolte des données offre cette possibilité et mérite d'être exploitée.

La troisième perspective possible serait d'étudier de manière plus approfondie les sources et les effets du sentiment d'efficacité personnelle chez les enseignants-stagiaires en éducation physique. En effet, le rôle crucial joué par les croyances motivationnelles, et plus particulièrement du concept de « self-efficacy » constitue un résultat majeur de la présente recherche, qui mérite d'être exploré davantage. D'autant plus qu'il constitue un levier d'intervention puissant...

Enfin, la quatrième perspective de la recherche serait d'approfondir la question de l'articulation entre le profil d'accompagnement du maître de stage et la dynamique de régulation émotionnelle du stagiaire, envisagée au sein de la présente recherche, en s'intéressant plus spécifiquement à la relation « maître de stage – stagiaire ». L'idée serait de centrer la recherche sur l'analyse de l'interaction entre les deux protagonistes. Les résultats obtenus

invitent à se poser la question de l'efficacité réelle des interventions du maître de stage sur le développement professionnel du stagiaire. De plus, la présente recherche démontre l'importance – outre de sa compétence disciplinaire – de la compétence relationnelle du maître de stage. Cette dernière, selon St-Arnaud (2003), passe par l'instauration d'une coopération, c'est-à-dire par « *la mise en place et le maintien d'une relation visant une œuvre commune* » (...) « *L'efficacité d'un dialogue, autrement dit l'atteinte des objectifs communs, est augmentée dans la mesure où l'intervenant réussit à établir et à maintenir une relation de coopération avec son interlocuteur* » (St-Arnaud, 2003, p.10).

Concrètement, l'objet de recherche serait, non plus centré uniquement sur la composante organisationnelle de l'enseignant, mais élargi à l'ensemble des apprentissages du stagiaire. L'objectif de la recherche serait de caractériser la nature des apprentissages réels des étudiants en formation initiale acquis au contact du milieu scolaire, en se posant la question de la contribution du maître de stage à ces apprentissages.

Plus précisément, il s'agirait de mettre en exergue les interactions efficaces du maître de stage qui ont contribué significativement au développement de compétences professionnelles du stagiaire. La typologie de Brûlé (1983), mais aussi le modèle inductif de Brunelle et coll. (1991) adapté par Boudreau (2009) ainsi que le modèle de l'interaction professionnelle de Saint-Arnaud (2003) serviraient d'ancrages théoriques à cette étude. Pour atteindre ces objectifs, la méthodologie envisagée s'appuierait sur une étude qualitative longitudinale multi-cas.

La collecte des données combinerait plusieurs techniques : une observation participante du chercheur en classe, des entretiens d'autoconfrontation croisée et d'explicitation (des stagiaires, de leurs maîtres de stage et des élèves) ainsi qu'une analyse de documents écrits produits par le stagiaire. Le déploiement de ces techniques permettrait une triangulation des données, nécessaire à la validité et à la portée des résultats.

Ces perspectives de recherche, proposées sur la base des résultats issus de la présente thèse de doctorat, invitent à poursuivre les travaux de recherche centrés sur la compréhension des processus d'adaptations et de régulation pour l'action, en action et sur l'action des enseignants-stagiaires, ainsi que sur la manière de les accompagner. La meilleure compréhension de ces processus renforce notre conviction d'une formation initiale « humaniste ».

BIBLIOGRAPHIE

Adé, D., Sève, C. & Serres, G. (2005). Familiarité avec la discipline sportive enseignée et les formes d'activité chez un enseignant stagiaire en EPS : une étude exploratoire. *Revue STAPS*.

Adé, D., Sève, C., Serres, G., Ria, L. (2006). Les objets : ressort du développement professionnel. In Gh. Carlier, D. Bouthier & G. Bui-Xûan (Eds.) *Intervenir en éducation physique et en sport : recherches actuelles*. PUL, Louvain-la-Neuve. 54-58.

Admiraal, W. F., Korthagen, F. A., Wubbels, T. (1996). Student teachers' behaviour in response to daily hassles in the classroom : the role of emotions. *Social Psychology of Education, 1*, 25-46.

Admirall, W. F., Korthagen, F. A., Wubbels, T. (2000). Effects of student teachers' coping behaviour. *British Journal of Educational Psychology. 70*, 33-52.

Albarello, L. (1995). *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*. Paris : Colin

Albuquerque, A., Graca, A. & Januario, C. (2006). Compétences de supervision : la perspective des conseillers pédagogiques. . In Gh. Carlier, D. Bouthier & G. Bui-Xuân. *Intervenir en éducation physique : recherches actuelles*. Louvain-la-Neuve : PUL. 35-40.

Alfonso, R. J. & Goldsberry, L. (1982). Colleagueship in supervision. In T.J. Sergiovanni (Ed.), *Supervision Teaching*. Alexandria, VA. 90-108.

Alrichter, H., Posch, P. & Somek, B. (1993). *Routines : teachers investigate their work. Introduction to the methods of action research*. N-Y : Routledge.

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.

Altet, M., Paquay, L., Perrenoud, P. (2002). *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* De Boeck.

Amade-Escot, Ch. (2003). *Didactique de l'éducation physique : état des recherches*. Editions Revue EP.S.

Amade-Escot, Ch., Marsenach, J. (1995). *Didactique de l'éducation physique et sportive*. Paris : INRP et La Pensée Sauvage Editions.

Amade-Escot, Ch. (2004). Contenus d'enseignement et aléas de la relation didactique en EPS. In Gh., Carlier (Ed.): « Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique », AFRAPS, Montpellier, 227-239.

Ames, C. (1992). Classrooms : goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.

Anderson, E. & Shannon, A. (1988). Towards a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education, 39, 1*, 38-42.

Archambault, J. & Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal : Ed. Morin.

Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality*. N-Y : Columbia University Press.

Azaïs, S., Cizeron, M. & Gal-Petitfaux, N. (2002). Le temps vécu par l'enseignant d'EPS stagiaire en situation d'enseignement. In M. Loquet & Y. Léziart, *Cultures sportives et artistiques : formalisation des savoirs professionnels*. Rennes : UFR APS Université Rennes 2. 221-224.

Bagozzi, R.P., Baumgartner, H., Pieters, R. (1998). Goal-directed emotions. *Cognition & Emotion*, 12, 1, 1-26.

Bandura, A. (1986). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New-York : Freeman.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnel*. Bruxelles : De Boeck.

Bandura, A. (2005). The primacy of self-regulation in health promotion. *Applied psychology : an international review*, 54 (2), 245-254.

Bang-Jensen, V. (1986). The view from next door : a look at peer supervision. In K.K. Zumwalt (Ed.). *Improving teaching*. Alexandria, VA. 61-63.

Barbier, J-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. PUF, Paris.

Bardin, L. (1983). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Baudouin, J-M., Friedrich, J. (2001). *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.

Baumeister, R. F., Zell., A. L., Tice, D. M. (2007). How emotions facilitate and impair self-regulation ? In J. J. Gross, *Handbook of emotion regulation*. 408-429.

Beach, R. & Pearson, D. (1998). Changes in preservice teachers' perceptions of conflicts and tensions. *Teaching and teacher education*, 14, 3, 337-351.

Behets, D. (1990). Concerns preservice physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 66-75.

Bertone, S. (2002). Dynamique des interactions en situation de conseil pédagogique : développement de l'activité professionnelle d'une enseignante novice d'éducation physique et son conseiller pédagogique. In M. Loquet & Y. Léziart, *Cultures sportives et artistiques : formalisation des savoirs professionnels*. Rennes : UFR APS Université Rennes 2. 287-291.

Blase, J. J. (1986). A qualitative analysis of sources of teachers stress : consequences for performance. *American Educational Research Journal*, 33, 1, 13-40.

Boekaerts M., Pintrich P. R., Zeinder M. (2000). *Handbook of self-regulation*. Academic Press, California.

Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1, 2, 100-112.

Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning : a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. *Learning & Instruction*, 7, 161-186.

Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom : strenghts and weakness of the sel-regulated learning approach. *Learning and Instruction*, 12, 589-604.

Boekaerts, M., de Koning, E., Vedder, P. (2006). Goal-directed behavior and contextual factors in the classroom : an innovatie approach to the study of multiple goals. *Educational Psychologist*, 41, 1, 33-51.

Borko, H. & Mayfield, V. (1995). The rules of cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11, 5, 501-518.

Boudreau, P. & Baria, P. (1998). La définition donnée par des enseignants associés de la supervision d'un stagiaire. In D. Raymond & Y. Lenoir (Eds.), *Enseignants de métier et formation initiale : des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

Boudreau, P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi ? *Revue des Sciences de l'Education*, 27, 1, 65-84.

Boudreau, P. (2006). Les écueils d'une approche inductive en formation initiale des éducateurs physiques. *Res Academica*, 24 (2), 107-122.

Boudreau, P. (2009). Pour un modèle de supervision de type inductif en formation des maîtres de stage en éducation physique. *Éducation et francophonie*, 37, 1, 121-139.

Bouffard, T., & Pinard, A. (1988). Sentiment d'efficacité personnel et exercice des processus d'autorégulation chez des étudiants de collégial. *International Journal of Psychology*, 23, 409-431.

Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C. & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educationnal Psychology*, 65, 317-329.

Bourdon, S. (2001). Le logiciel d'analyse de données qualitatives N-vivo. Cahier d'accompagnement au logiciel NUD-IST.

Bourgeois, E. & Chapelle, G. (2006). Apprendre et faire apprendre. Paris : PUF.

Bourgeois, E. & Galand, B. (2006). (Se) motiver à apprendre. Paris : PUF.

Boutet, M. & Rousseau, N. (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Boutet, M. (2002). La supervision pédagogique : un acte de médiation. In M. Boutet & N. Rousseau (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. 23-34.

Bressoux, P. & Dessus, P. (2003). Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), *Les sciences cognitives et l'école : la question des apprentissages*. Paris : PUF.

Brophy, J. & Good, T. (1986). Teacher behaviour and student achievement. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New-York : McMillan. 328-375.

Brophy, J. E. & McCaslin, M. (1992). Teacher's report of how they perceive and cope with problem students. *Elementary School Journal*, 93, 13-68.

Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes en didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7, 2, 33-115.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.

Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Éditions Universitaires du Sud.

Bru, M. (2005). L'enseignant, un organisateur des conditions d'apprentissage. In J. Houssaye (dir.), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF. 103-117.

Bru, M., Altet, M., Blanchard-Laville, C. (2004). A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 75-87.

Brûlé, P, Ouellet, G. & Cormier, D. (1981). Comportements et styles de supervision : élaboration d'un modèle et d'un instrument de mesure. *Revue québécoise de psychologie*. 3, 56-74.

Brûlé, P. (1983). *Mesure du style de supervision : théorie et application*. Chicoutimi : Ed. G. Morin.

Brunelle, J., Coulibaly, A., Brunelle, J-P., Martel, D., Spallanzani, C. (1991). La supervision pédagogique. *Revue EP.S*, 227, 58-64.

Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P., Tousignant, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Ed. Morin : Montréal.

Bujold, N. (2002). La supervision pédagogique : vue d'ensemble. In M. Boutet & N. Rousseau (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. 9-22.

Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des Sciences de l'Education*, 31, 1, 55-78.

Carlier, Gh. & Vandesande, I. (2002). « Maître de stages, c'est-à-dire ? » Comment des maîtres de stages définissent leur fonction ? In M. Loquet & Y. Léziart, *Cultures sportives et artistiques : formalisation des savoirs professionnels*. Rennes : UFR APS Université Rennes 2. 277-280.

Carlier, Gh. (2002). Superviser des stagiaires en éducation physique : balises pour une fonction en voie de professionnalisation. *Avante*, 8, 1, 96-111.

Carlier, Gh. (2009). Accompagner et former des maîtres de stage en éducation physique. L'expérience de l'Université catholique de Louvain. *Éducation et francophonie*, 37, 1, 68-88.

Carlier, Gh., Bouthier, D. & Bui-Xuân, G. (2006). *Intervenir en éducation physique : recherches actuelles*. Louvain-la-Neuve : PUL.

Carlier, Gh., Renard J-P. & Paquay, L. (2000). *La formation continue des enseignants : enjeux, innovation et réflexivité*. Bruxelles : De Boeck.

Carnus, M-F (2004). Intérêts, limites et importation de la méthodologie d'ingénierie didactique dans les recherches en didactique de l'EPS : l'exemple de l'étude du processus décisionnel de l'enseignant en EPS. *eJRIEPS*, 6, 18-22.

Carnus, M-F. (2002). Esquisse de modélisation du processus décisionnel de l'enseignant en EPS : une approche didactique. In M. Loquet & Y. Léziart, *Cultures sportives et artistiques : formalisation des savoirs professionnels*. Rennes : UFR APS Université Rennes 2. 259-265.

Carnus, M-F. (2003). Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : une étude de cas croisée. In Ch. Amade-Escot (Ed.), *Didactique de l'éducation physique : état des recherches*. Paris : Ed. Revue EP.S.

Carnus, M-F. (2009). La didactique de l'enseignant en didactique clinique : étude de cas en EPS. In A. Terrisse & M-F. Carnus (Eds.), *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS)*. Bruxelles : De Boeck. 64-81.

Carnus, M-F., Garcia-Debanc C. & Terrisse A. (2008). *Analyse des pratiques d'enseignants débutants : approches didactiques*. Ed. La pensée sauvage.

Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle ? *Savoirs (Hors-Série)*, 9-51.

Carver, C.S., & Scheier, M.F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. N-Y : Cambridge University Press.

Casalfiore, S. (2000). L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants. *Les cahiers du GIRSEF*, 6.

Casalfiore, S. (2002). La structuration de l'activité quotidienne des enseignants en classe : vers une analyse en termes d'« action située ». *Revue française de pédagogie*, 138, 75-84.

Casalfiore, S. et De Ketele, J.-M. (2002). Exercer le métier d'enseignant en classe : les fonctions qui structurent l'activité quotidienne des enseignants. In C. Maroy (Ed.), *L'enseignement secondaire et ses enseignants*. Bruxelles : De Boeck. 209-242.

Chaliès, S. & Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche & Formation*. 35, Paris : INRP.

Chaliès, S. (2002). Analyse des interactions enseignants stagiaires-conseillers pédagogiques et des connaissances mobilisées et/ou construites lors d'entretiens de conseil pédagogique. *Thèse non publiée, IUFM Montpellier*.

Chaliès, S., & Raymond, J. (2008). Conseiller sur le métier : une nécessaire reconstruction du métier. *Revue EP.S.*, 330, 53-70.

Chaliès, S., Pannetier, V. & Marty, O. (2006). Une analyse partagée de l'activité : illustration d'une collaboration entre un conseiller pédagogique, un enseignant stagiaire et un chercheur. In Gh. Carlier, D. Bouthier & G. Bui-Xuân. *Intervenir en éducation physique : recherches actuelles*. 30-34.

Chaliès, S., Ria, L., Bertone, S., Trohel, J., Durand, M. (2004). Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. *Teaching and Teacher Education*, 20, 8, 765-781.

Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement : expériences d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

Charlier, E. & Charlier, B. (1998). *La formation au cœur de la pratique : analyse d'une formation continuée d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

Charlier, E. (1989a). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles : De Boeck.

Charlier, E. (1989b). Etude des décisions pédagogiques prises par les enseignants lors de la planification. *Formation-Recherche en Education*, 3, 13, 25-34.

Chatel, E. (2001). L'incertitude de l'action éducative : enseigner, une action en tension. In J-M. Baudouin & J. Friedrich, *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck. 179-201.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. La pensée sauvage, Grenoble.

Cifali, M. (1996). Modèle clinique de la formation professionnelle : apports des sciences humaines. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.

Cizeron, M. & Gibert, F. (2006). Aider les stagiaires à problématiser et à objectiver leur expérience d'enseignant : exemple d'un partage d'outils chercheur-formateurs. In Gh. Carlier, D. Bouthier & G. Bui-Xuân. *Intervenir en éducation physique : recherches actuelles*. 24-29.

Cizeron, M., Gal-Petitfaux, N. (2002). Archétype et connaissance pragmatique des contenus-matière chez les enseignants d'EPS. In M. Loquet & Y. Léziart, *Cultures sportives et artistiques : formalisation des savoirs professionnels*. Rennes : UFR APS Université Rennes 2. 265-269.

Cizeron, M., Gal-Petitfaux, N. (2006) : Le travail « en vagues » et « en ateliers » : deux façons d'enseigner et d'apprendre au cours de leçons de gymnastique. In Gh. Carlier, D. Bouthier & G. Bui-Xuân (Eds.) *Intervenir en éducation physique et en sport : recherches actuelles*. PUL, Louvain-la-Neuve. 344-355.

Clark, C.M., & Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes. In M.C. Wittrock, *Handbook of Research on Teaching*. N-Y : McMillan. 255-296.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

Cogan, M. (1973). *Clinical supervision*. Boston : Houghton Mifflin.

Coelho, P. (1988). *L'alchimiste*. Paris : Ed. Anne Carrière.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2003). *A guide to teaching practice*. New-York : Routledge.

Crahay, M. (2006). Le métier des enseignants : entre euphorie et désenchantement. In Gh. Carlier, D. Bouthier & G. Bui-Xûan (Eds.), *Intervenir en éducation physique et en sport : recherches actuelles*. Louvain-la-Neuve : PUL.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow*. N-Y : Harper & Row.

Daele, J.-M., Carlier, Gh., & Dervaux, Ph., (2006). La leçon d'éducation physique : comment des professeurs stagiaires la préparent-ils ? In Gh. Carlier, D. Bouthier & G. Bui-Xûan (Eds.), *Intervenir en éducation physique et en sport : recherches actuelles*. Louvain-la-Neuve : PUL

Damasio, A. R. (2001). *Le sentiment même de soi : corps, émotions et conscience*. Ed. Odile Jacob : Paris.

Damasio, A. R. (2006). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Ed. Odile Jacob : Paris.

Davidson, D. (1980). *Actions et événements*. Paris : PUF.

Davidson, R. J., Scherer, K. R., Goldsmith, H. H. (2003). *Handbook of affective sciences*. N-Y : Oxford University Press.

Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Education Research*, 37, 677-692.

Day, C., & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators lives : the role of emotion. *Teaching and Teacher Education*. 403-415.

De Bonis, M. (2002). Emotion, psychologie cognitive et cognitivisme. In A. Channouf & G. Rouen (Eds), *Emotions et cognitions*, 107-121. Bruxelles : De Boeck.

De Cock, G. (2007). Le journal de bord : support de la réflexion sur la pratique professionnelle pour les futurs enseignants en stage. Thèse de doctorat UCL (non publiée). Louvain-la-Neuve.

De Ketele, J-M. (1996). *Méthodologie du recueil de l'information*. De Boeck : Bruxelles.

De Landsheere, G. (1979). *Comment les maîtres enseignent : analyse des interactions en classe*. Bruxelles : Ministère de l'Education nationale.

Debois, N., Blondel, L., Vetraino J. (2007). *Les émotions en EPS : comprendre et intervenir*. Paris : Ed. Revue EP.S. Dossier n°74.

Deci, E. L. & Ryan R. M. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy : does psychology need choice, self-determination, and will ? *Journal of Personality*, 74, 6, 1557-1585.

Dervaux, Ph, Carlier Gh., Gérard Ph. (2002). Comment des stagiaires déclarent-ils gérer six situations d'indisciplines ? Analyse de leurs profils pédagogiques. In M. Loquet & Y. Léziart, *Cultures sportives et artistiques : formalisation des savoirs professionnels*. Rennes : Université de Rennes 2. 229-232.

Dervaux, Ph., Carlier, Gh., Gérard, Ph. (2008). Regards croisés des stagiaires et des élèves sur l'origine d'incidents disciplinaires significatifs au cours d'éducation physique. *eJRIEPS*, 13, 26-41.

Desbiens, J.-F. (2002). Contrôle et régulation de la supervision active en enseignement de l'éducation physique au primaire. In M. Loquet & Y. Léziart, *Cultures sportives et artistiques : formalisation des savoirs professionnels*. Rennes : Université de Rennes 2.

Desbiens, J.F., Spallanzani, C. (2005). La supervision active, un concept-clé pour mieux comprendre et agir sur l'écologie de la classe d'éducation physique et sportive. In C. Gervais, L. Portelance (dirs). *Des savoirs au cœur de la profession enseignante*. Sherbrooke : Éditions du CRP. 245-264.

Deschenaux, F. & Bourdon, S. (2005). Introduction à l'analyse qualitative informatisée à l'aide du logiciel QSR Nvivo 2.0. In *Cahiers pédagogiques de l'association pour la recherche qualitative*. Sherbrooke : ARQ.

Desigaux, F. (2005). La dynamique émotionnelle d'une enseignante-stagiaire (PLC2) en éducation physique et sportive. *Mémoire de master sous la direction de C. Sève*. Rouen : UFR STAPS (non-publié).

Dewey, J. (1933). *How we think ? A restatement of the relation of the reflective thinking in educational process*. Chicago : Henry Regnery.

Dewey, J. (1947). *Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.

Dillon-Petterson, B. (1986). Trusting teachers to know what's good for them. In K.K. Zumwalt (Ed.), *Improving teaching*. Alexandria : VA. 29-36.

Donnay, J. & Charlier, E. (1990). *Comprendre des situations de formation : formation de formateurs à l'analyse*. Bruxelles : De Boeck.

Donnay, J. & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

Donnay, J. (2000). *Chercheur, praticien : même terrain ?* Montréal : ARQ.

Donnay, J. (2000). Identité narrative du futur enseignant. In C. Alin, C. Grohier, C. Paris, *Enseignant/Formateur : la construction de l'identité professionnelle*. Paris : L'Harmattan. 149-170.

Donnay, J. (2001). *Recherche sur le rôle des maîtres de stage dans la formation initiale des enseignants*. Rapport de recherche des Hautes Ecoles. (non-publié).

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In Merlin C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*, New York: MacMillan Publishing. 392-431.

Dugal, J-P. (2002). Conseil et formation : recherche coopérative et savoirs professionnels des conseillers pédagogiques. In M. Loquet & Y. Léziart, *Cultures sportives et artistiques : formalisation des savoirs professionnels*. Rennes : UFR APS Université Rennes 2. 281-285.

Dugal, J-P. (2003). Le conseil en formation initiale des enseignants : intérêts et fonction des savoirs didactiques pour le tutorat des professeurs stagiaires en EPS. *Thèse de doctorat, Université Toulouse, non-publiée*.

Dugal, J-P. (2008). Le conseil en formation initiale des enseignants : intérêts et fonction des savoirs didactiques pour le tutorat des professeurs stagiaires en EPS. *eJRIEPS*, 14, 7-21.

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.

Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement : reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*. Paris : Ed. EP.S.

Dussault, G. (1970). *A theory of supervision in teacher education*. N-Y : Teachers College Press.

Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.

Eisenberg, N., Spinrad, T. L. & Smith, C. L. (2007). Emotion-related regulation : conceptualization, relations to social functioning and socialization. In P. Philippot & R. S. Feldman. *The regulation of emotion*. New-Jersey : Lawrence Erlbaum. 277-307.

Ellsworth, P. C. & Scherer, K. R. (2003). Appraisal processes in emotion. In Davidson, R. J., Scherer K. R., Goldsmith H. H. *Handbook of affective sciences*. Oxford University Press : N-Y, 29, 572-595.

Euzet, J-P. & Méard, J-A. (1998). Identification des incidents critiques et pratique réflexive chez les enseignants de lycée/collège débutants en EPS. In Amade-Escot et coll., *Recherche en EPS : bilan et perspectives*, Paris : Ed. EP.S.

Faverge, J. M. (2001). L'analyse du travail en termes de régulation. In J. Leplat (Ed.), *L'analyse du travail en psychologie ergonomique. (Tome 1)*. Toulouse : Ed. Octares.

Feiman-Nemser, S, & Buchmann, M. (1987). When is student teaching teacher education ? *Teaching and Teacher Education*, 3, 255-373.

Feiman-Nemser, S. (1996). Inventing a new role for cooperating teachers. Michigan : East Lansing.

Feiman-Nemser, S., & Parker, M. B. (1993). Mentoring in content : a comparison of two americans' programs for beginning teachers. *International Journal of Educational Research*, 19, 699-718.

Flanagan, J. C (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, 4, 327-358.

Flavell, J.H., (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. New-York : Ed. Erlbaum

Flavell, J.H., (1979). Metacognition and cognitive monitoring : a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.

Flavier E., Bertone S., Hauw D., Durand M. (2002). The organization of Physical Education teachers' action during conflict which opposes them with student(s). *Journal of Teaching in Physical Education*, 22.

Flavier, E. (2003). La formation des enseignants débutants en EPS : la participation des situations conflictuelles au processus de construction des connaissances professionnelles. *eJRIEPS*, 3.

Florence, J., Brunelle, J., Carlier, Gh. (1998). *Enseigner l'éducation physique au secondaire : motiver, aider à apprendre, vivre une relation éducative*. De Boeck, Bruxelles.

Ford, M. (1992). *Motivating humans : goals, emotions and beliefs*. Newbury-Park, CA : Sage.

- Freeman, A. (1987). The coping teacher. *Research in Education*, 38, 1-38.
- Freire, P. (1991). *La pédagogie de l'autonomie*. Traduit du portugais par J-C. Régnier (2006), Toulouse : Ed. Erès.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions : studies in emotion and social interaction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge University Press.
- Frijda, N. H. (1989). Les théories des émotions. In B. Rimé & K. R. Scherer (Eds), *Les émotions*, 21-72. Paris : Delachaux & Niestlé.
- Furlong, J. & Maynard, T. (1995). *The mentoring of student teachers*. London, UK : Routledge.
- Gagné, R. M. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage : application à l'enseignement*. Montréal : Editions HRW.
- Gal, N., Durand, M., & Perez, S. (2006). Interactions entre l'habileté à improviser en classe et les croyances à propos des habiletés sportives chez des enseignants d'EPS. In Gh. Carlier, D. Bouthier & G. Bui-Xûan (Eds.) *Intervenir en éducation physique et en sport : recherches actuelles*. PUL, Louvain-la-Neuve.
- Galand, B. & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnel dans l'apprentissage et la formation : rôle, origine et intervention. *Savoirs (hors-série)*, 91-116.
- Gal-Petitfaux, N. & Durand, M. (2001). L'enseignement de l'éducation physique comme « action située » : propositions pour une approche anthropologique cognitive. *STAPS*, 55, 79-100.
- Gal-Petitfaux, N. & Ria, L. (2002). Apprentissage par l'action et construction d'indices de typicalité : le cas des enseignants débutants en éducation physique. In M. Loquet & Y. Léziart, *Cultures sportives et artistiques : formalisation des savoirs professionnels*. Rennes : UFR APS Université Rennes 2. 217-220.
- Gal-Petitfaux, N. (2000). Typicalité dans la signification et l'organisation de l'intervention des professeurs d'EPS en situation d'enseignement de la natation : la cas de la « file indienne ». Thèse de doctorat (*non publiée*). UFR STAPS Montpellier
- Gauthier, C. (1993). *Tranches de savoir : l'insoutenable légèreté de la pédagogie*. Montréal : Ed. Logiques.
- Gauthier, C., Desbiens, J-F., Malo, A., Martineau, S., Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Gervais, C. (1999). Analyse de discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle. In J.C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (Eds.) *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*. (p. 113-133) Bruxelles: De Boeck.
- Glickman, D. & Bey, T. M. (1990). Supervision. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. N-Y : McMillan. 549-566.

Goetz, T., Frenzel, A. C., Hall, N. C., Pekrun, R. (2008). Antecedents of academic emotions : testing the internal/external frame reference model for academic enjoyment. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 9-33.

Goigoux, R., Ria, L. & Toczec-Capelle, M-C. (2009). Mieux connaître les parcours de formation des enseignants débutant pour mieux les former. In R. Goigoux, L. Ria & M-C. Toczec-Capelle (Eds.), *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise-Pascal. 25-44.

Gold, Y. (1996). Beginning teacher support : attrition, mentoring, and induction. In J. Sikula, T.J. Buttery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education*. N-Y : MacMillan. 548-594

Goldhammer, R. (1969). *Clinical supervision*. N-Y : Rinehart & Winston.

Goldhammer, R. Anderson, R.H., Krajewski, R.J. (1980). *Clinical supervision : specials method for the supervision of teachers*. N-Y : Rinehart & Winston.

Goleman, D. (2003). *Healing emotions : scientific conversation with the Dalai Lama on mindfulness, emotional intelligence and health*. Ed. Shambhala.

Gomez, F. (1999). Formateur de professeurs de lycée et collèges : une identité troublée. *Recherche et formation*, 30. Paris : INRP.

Govaerts, S. (2006). *Les processus motivationnels, émotionnels et cognitifs dans l'apprentissage scolaire : étude de leurs interrelations*. Thèse de doctorat en sciences psychologiques (non publiée), UCL, Louvain-la-Neuve.

Govaerts, S. (2006). Stressful academic situations : study on appraisal variables. *European Journal of Applied Psychology*, 54, 261-271.

Griffet, J. (1994). Décision, risque et émotion en EPS. *Sciences et motricité*, 22, 3-12.

Gross, J. J. (2007). *Handbook of emotion regulation*. New York : Guilford Press.

Gross, J.J. (1998). Antecedent – and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 224-237.

Gross, J.J. (1999). Emotion and emotion regulation. In L.A. Pervin & O.P. John (Eds.), *Handbook of personality. Theory and research*, 525–552. New York : Guilford Press.

Gurvich, R. & Metzler, M. (2008). The effects of laboratory-based and field-based practicum experience on pre-service teachers' self-efficacy. *Teaching & Teacher Education*, 25, 437-443.

Guyton, E., & McIntyre, D. J. (1990). *Student teaching and school experiences*. In W.R. Houston, *Handbook of research on teacher education*. N-Y : Macmillan. 514-534.

Hagen, K., Gutkin, T., Wilson, C. & Oats, R. (1998). Using vicarious experience and verbal persuasion to enhance self-efficacy pre-service teachers. *School Psychology Quarterly*, 13, 2, 169-178.

Hameline, D. (2000). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Paris : ESF.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 8, 835-854.

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions : teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.

Hastings, W. (2004). Emotions and the practicum : the cooperating teachers' perspective. *Teachers & Teaching : theory and practice*, 10, 2, 135-148.

Helps, A. (1922) *Claims of Labor, an Essay on the Duties of the Employers to the Employed*. London : Oxord University Press.

Herbert, E. & Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one ? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17, 897-911.

Hétu, J-C., Lavoie, M., Baillauquès, S. (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : un processus de socialisation, de professionnalisation, de transformation ?* De Boeck, Bruxelles.

Holborn, P., Wideen, M. & Andrews, I. (1992). *Devenir enseignant : à la conquête de l'identité professionnelle (Tome 1)*. Québec : Ed. Logiques.

Holborn, P., Wideen, M. & Andrews, I. (1992). *Devenir enseignant : d'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle (Tome 2)*. Québec : Ed. Logiques.

Horenstein, J. M. (2006). *La qualité de vie au travail des enseignants*. Ed. MGEN.

Hosseini, K. (2007). *Les cerfs-volants de Kaboul*. Paris : Ed. Belfont.

Houston, W. R. (1974). *Competency based teacher education : progress, problems and prospects*. Berkeley, CA : McCutchan.

Hrubes, D., Feldman, R. S., Tyler, J. (2007). Emotion-focused deception : the role of deception in the regulation of emotion. In P. Philippot & R. S. Feldman. *The regulation of emotion*. New-Jersey : Lawrence Erlbaum. 227-251.

Huberman, A. M. & Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Huling-Austin, L. L. (1992). Research on learning to teach : implications for teacher induction and mentoring programs. *Journal of Teacher Education*, 43, 3, 39-50.

Hunter, M. (1982). *Mastery teaching : increasing instructional effectiveness*. El Segunda, CA : TIP Publications.

Isen, A., M. (1993). Positive affect in decision making. In M. Lewis & J. M. Haviland. *Handbook of emotions*. Guilford Press : N-Y. 19, 261-277.

John, O. P. & Gross, J. J. (2007). Individual differences in emotion regulation. In J. J. Gross, *Handbook of emotion regulation*. 351-373.

Jones, D., Tannehill, D., O'Sullivan, M. & Stroot, S. (1989). Analysis of task structures : extending the physical education program. *Journal of Physical Education*, 8, 3, 223-226.

Jonnaert, Ph., Vander Borght, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. De Boeck Université, Bruxelles.

Keltner, D. & Gross, J. J. (1999). Functional accounts of emotions. *Cognition & Emotion*, 13, 5, 467-480.

Kermarrec, G. (2002). Les stratégies d'autorégulation en EPS : une étude descriptive de l'activité des élèves en contexte scolaire. In M. Loquet & Y. Léziart, *Cultures sportives et artistiques : formalisation des savoirs professionnels*. Rennes : UFR APS Université Rennes 2.

Kermarrec, G., Todorovich, J. & Fleming, D. (2004). An investigation of the self-regulation components students employ in the physical education setting. *JTPE*, 23, 2, 123-142.

Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation : an integrative review. *Cognition & Emotion*, 23, 1, 4-41.

Krohne, H. W., Pieper, M., Knoll, N., Breimer, N. (2002). The cognitive regulation of emotions : the role of success versus failure experience and coping dispositions. *Cognition and Emotion*, 16, 2, 217-243.

Krohne, H. W., Pieper, M., Knoll, N., Breimer, N. (2002). The cognitive regulation of emotions : the role of success vs. failure experience and coping dispositions. *Cognition & Emotion*, 16, 2, 217-243.

Kyriacou, C. (1980). Coping actions and occupational stress among school teachers. *Research in Education*, 24, 55-61.

L'Ecuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Québec : Presses universitaires du Québec.

Languirand, J. (1993). Vivre, c'est s'adapter au changement ! *Chronique du Guide Ressources, Association canadienne pour la santé mentale*, Vol. 8, n°7.

Lacourse, F. (2002). Pertinence des routines en gestion de classe et en formation initiale. In Fijalkow, J. et Nault T. (Eds.), *La gestion de la classe*. De Boeck Université, Bruxelles.

Lacourse, F. (2004). La construction des routines professionnelles chez les futurs enseignants de l'enseignement secondaire : intervention éducative et gestion de classe. *Thèse de doctorat (non publiée)*. Québec : Université de Sherbrooke.

Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. New-York : University Park Press.

Lave, J. (1988). *Cognition in practice : mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge : Cambridge University Press.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New-York : Springer.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1, 141-169.

Lazarus, R. S. & Smith C. A. (1988). Knowledge and appraisal in the cognition-emotion relationship. *Cognition & Emotion*, 2, 281-300.

Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. N-Y : McGraw-Hill.

Lazarus, R. S. (1984). On the primacy of cognition. *American Psychologist*, 39, (2) 124-129.

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. N-Y : Oxford University Press.

Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotions : a new synthesis*. New-York : Springer.

Le Boterf, G. (2003). L'ingénierie : concevoir des dispositifs dans des environnements complexes et évolutifs. *Education Permanente*, 157, 53-61.

Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs (Hors-Série)*, 59-91.

Leddick, G. R. & Bernard, J. M. (1980). The history of supervision : a critical review. *Counselor Education and Supervision*, 19, 186-197.

Leinhardt, G. & Greeno, J.G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of educational Psychology*.

Leplat, J. (2001). *Planification de l'action et régulation d'un système complexe*. In J. Leplat, L'analyse du travail en psychologie ergonomique. (Tome 1). Toulouse : Ed. Octares.

Lerner, J. S. & Keltner, D. (2000). Beyond valence : toward a model of emotion-specific influences on judgment and choice. *Cognition and Emotion*, 14, 4, 473-493.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. De Boeck Université, Bruxelles.

Leventhal, H; & Scherer K. (1987). The relationship of emotion to cognition : a functional approach to a semantic controversy. *Cognition and Emotion*, 1, 3-28.

Lévi-Strauss, C. (1990). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.

Lewis, M. D. & Haviland, J., M. (1993). *Handbook of emotions*. N-Y : Guilford Press.

Lewis, M., D. (1996). Self-organising cognitive appraisals. *Cognition and Emotion*, 10, 1, 1-25.

Lin, X., Schwartz, D.L., Hatano, G. (2005). Toward teachers' adaptive metacognition. *Educational Psychologist*, 40, 4, 245-255.

Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect : an asymmetrical bi-directional model. *Educational Psychologist*, 37, 2, 69-78.

Livet, P. (2002). *Emotions et rationalité morale*. Paris : Presses Universitaires de France.

Loewenstein, G. & Lerner, J. (2003). The role of affect in decision making. In Davidson, R. J., Scherer K. R., Goldsmith H. H. *Handbook of affective sciences*. Oxford University Press : N-Y, 31, 619-642.

Loizon, D. (2006). *Analyse de pratiques : miroir des apprentissages. Des outils pour la formation et l'enseignement en EPS*. Dijon : CDRP de Bourgogne.

Loizon, D. (2009). Le « savoir analyser » sa pratique professionnelle des enseignants débutants. In R. Goigoux, L. Ria & M-C. Toczec-Capelle (Eds.), *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise-Pascal. 303-322.

Luke, M. (1989). Research on class management and organization. *Quest*, 41, 55-67.

Luminet, O. (2002). *Psychologie des émotions : confrontation et évitement*. Bruxelles : De Boeck.

Maddux, J. E. (1995). *Self-efficacy, adaptation, and adjustment : theory, research, and application*. New York : Plenum.

Maroy, C. (2002). *L'enseignement secondaire et ses enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

Marsenac, J. (1991). *Education physique et sportive : quel enseignement ?* Paris : INRP.

Martinand, J.-L. (2002). Pratiques ou savoirs, apprentissages ou activités : de quoi s'occupent les didactiques des disciplines ? In M. Loquet & Y. Léziart, *Cultures sportives et artistiques : formalisation des savoirs professionnels*. Rennes : UFR APS Université Rennes 2.

Martineau, S. & Presseau, A. (2008). Le mentorat : une modalité de soutien efficace au transfert des compétences chez des enseignants en insertion professionnelle. In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau & C. Gervais (Eds.), *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec : Les Presses de l'Université Laval. 11-30.

Martineau, S., Gauthier, C. & Desbiens, J-F. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des Sciences de l'Education*, 25, 3, 467-496.

Maulini, O. (2009). Devenir enseignant : invariants et évolution des débuts dans la profession. In R. Goigoux, L. Ria & Toczec-Capelle (Eds.), *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise-Pascal. 61-81.

Maynard, T. & Furlong, J. (1993). Learning to teach and models of mentoring. In D. McIntyre, H. Hagger & M. Wilkin (Eds), *Mentoring : perspectives on school based teacher education*. London : Kogan Page. 69-85.

Mc Alpine, L., Weston, C., Beauchamp, J., Wiseman, C. & Beauchamp, C. (1999). Building a metacognitive model of teachers' reflection. *Higher Education*, 37, 105-131.

Mc Combs, B. & Pope, J. E. (2000). *Motiver ses élèves : donner le goût d'apprendre*. (trad. M. Aussanaire-Garcia). De Boeck, Bruxelles.

Mc Leish, J. (1985). Effective teaching in physical education : an overall view. In B. Howe & J. Jackson, *Teaching effectiveness research*. Colombie-Britannique : University of Victoria.

Merle, P. (1999). Les professeurs conseillers pédagogiques. Essai de modélisation des pratiques et conceptions de la fonction de conseiller. *Les sciences de l'éducation*, 32, 3.

Metzler, M. W. (1990). *Instructional supervision for physical education*. Champaign IL : Human Kinetics.

Meyer, D. K. & Turner, J. C. (2007). Scaffolding emotions in classroom. In Schutz & Pekrun, *Emotion in Education*. San-Diego : Academic Press of Elsevier. 243-258.

Mondot, J. (2001). *Les aphorismes de Lichtenberg*. Paris : Edition du Temps.

Moussay, S. (2006). Une activité au-delà des interactions tuteur-stagiaire. *Revue EP.S*, 317.

Mowrer; O. H. (1960). *Learning theory and behavior*. N-Y : Wiley.

Mucchielli, R. (1988). L'analyse de contenu de documents et de communications. Paris : ESF

Nias, J. (1996). Thinking about feeling : the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26, 3, 293-306.

Nietfeld, J.L., Cao, L., Osborne, J.W. (2005). Metacognitive monitoring accuracy and student performance in the postsecondary classroom. *Journal of Experimental Education*, 74, 1, 7-28.

O'Connor, K. E. (2008). « You choose to care » : Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117-126.

Oddonne, Y, Re, A. & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière : vers une autre psychologie du travail*. Paris. Editions Sociales.

Op't Eynde, P., De Corte, E., & Verschaffel, L. (2000). "What to learn from what to feel ?" : the role of students' emotions in classroom. In S. Järvelä & S. Volet (Eds). *Motivation in learning contexts : theoretical advances and methodological implications*. Elmsford, N-Y : Pergamon Press. 149-167.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.

Paris, S. & Winograd, P. (2001). The role of self-regulated learning in contextual teaching : principles and practices for teacher preparation. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.

Parkes, K. R. (1984). Locus of control, cognitive appraisal and coping in stressful episodes. *Journal of personality and social psychology*. 46, 3, 655-668.

Parkinson, B. & Totterdell, P. (1999). Classifying affect-regulation strategies of coping. *Cognition & Emotion*, 13, 3, 277-303.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

Paul, M. (2009). Autour du mot « accompagnement ». *Recherche & Formation*, 62, 91-107.

Paul, M. (2009). *L'accompagnement dans le champ professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement : towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology*, 41, 359-376.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement : a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 2, 91-105.

Pospel, P. (2001). Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain ? In M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (Eds.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.

Perrenoud, P. (1994). La formation des enseignants : entre théorie et pratique. Paris : L'Harmattan.

Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris, ESF.

Perrenoud, P. (1999). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Education permanente*, 140, 3, 123-144.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris, ESF.

Pervin, L. A. & John O. P. (1999). *Handbook of personality*. Guilford Press : N-Y.

Peterson, P. L. & Clark, C. M. (1978). Teacher planning, teacher behaviour and student achievement. *American Educational Research Journal*. 15, 3, 417-437.

Philippot, P. & Feldman, R. S. (2004). *The regulation of emotion*. New-Jersey : Lawrence Erlbaum.

Philippot, P. (2007). *Émotion et psychothérapie*. Bruxelles : Mardaga.

Piéron, M. (1992). *Pédagogie des activités physiques et du sport*. Paris : Ed. Revue EP.S.

Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

Pintrich, P. R. & Garcia, T. (1994). Self-regulated learning in college students : knowledge, strategies and motivation. In Pintrich P. R., Brown D. R., Weinstein C. E. *Student motivation, cognition and learning*. Lawrence Erlbaum Associates, New-Jersey, 113-134.

Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal perspective on issue in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.

Placek, J. H. (1983). Conceptions of success in teaching : busy, happy and good ? In Templin T. & Olson J. Eds. *Teaching in physical education, Human Kinetics : Champaign*.

Porter, E. H. (1984). *An introduction to therapeutic counseling*. Boston. Houghton, Mifflin.

Porter, E.H. (1970). *Relationship awareness theory : manual of administration and interpretation*. Carlsbad, CA : Personal Strengths Publishing.

Portugais, J. (1999). Esquisse d'un modèle des intentions didactiques. In *Actes des journées de la didactique, Genève*. 56-88.

Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours*. Ed. Ecole Polytechnique de Montréal.

Preskill, H. (1996). *The use of critical incidents to foster reflection and learning*. Human Resource Development Quarterly, 7, 4. 335-346.

Ramsden, P. (1998). *Learning to lead in higher education*. Routledge : New-York.

Randall, L. E. (1992). *Systematic supervision for physical education*. Champaign, IL : Human Kinetics.

Raymond, D. & Lenoir, Y. (1998). *Enseignants de métier et formation initiale*. Bruxelles : De Boeck.

Reed, S. K. (1996). *Cognition : theory and applications (decision making)*. International Thomson Company, London, 413-445.

Reisenzein, R. (2001). On appraisals as causes of emotions. In K. R. Scherer, A. Schorr & T. Johnstone, *Appraisal process in emotion : theory, methods and research*. 233-237.

Relieu, M. (2000). La dynamique d'une situation problématique. In M. De Fornel & L. Quéré (Eds.), *La logique des situations*. Paris : Ecoles des hautes études en sciences sociales. 95-117.

Reuter, Y. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

Ria, L. & Chaliès, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité : le cas des enseignants débutants. *Recherche et Formation*, 42, 7-19.

Ria, L. & Durand, M. (2001). Les préoccupations et la tonalité émotionnelle des enseignants débutants lors de leurs premières expériences en classe. *Revue des Sciences de l'éducation, Dossiers sur les pratiques enseignantes : contributions plurielles*, 5, 111-123.

Ria, L. & Gal-Petitfaux, N. (2002). La formation par l'action des enseignants débutants en éducation physique : la construction de nouvelles connaissances en classe. In M. Loquet & Y. Léziart, *Cultures sportives et artistiques : formalisation des savoirs professionnels*. Rennes : UFR APS Université Rennes 2.

Ria, L. & Récopé, M. (2005). Les émotions comme ressort de l'action. *Revue EP.S.* 11-30.

Ria, L. & Rouve, M-E. (2009). Observatoire du développement professionnel des néo-titulaires en collèges "ambition-réussite" : trajectoires, activités et identités. In R. Goigoux, L. Ria & M-C. Toczec-Capelle (Eds.), *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise-Pascal. 255-269.

Ria, L. & Sève, C. (2002). Les engagements typiques des enseignants débutants en éducation physique. In M. Loquet & Y. Léziart, *Cultures sportives et artistiques : formalisation des savoirs professionnels*. Rennes : UFR APS Université Rennes 2.

Ria, L. (2004). Expériences typiques des enseignants débutants. *Revue EP.S*, 305.

Ria, L. (2005). *Les émotions en EPS*. Ed. EP.S. : Paris.

Ria, L., Saury J., Sève C., Durand M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants. *Science et motricité*, 42.

Ria, L., Sève, C., Durand, M., Bertone, S. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 3.

Ria, L., Sève, C., Saury, J., Durand, M. (2003). Beginning teachers' situated emotions : a study of first classroom experiences. *Journal of Education for Teaching*, 29, 3, 219-234.

Riff, J. et Durand; M. (1993). *Planification en EPS : au-delà de la prise de décision*. Revue française de pédagogie (juin).

Rimé, B. & Scherer, K. R. (1993). *Les émotions*. Ed. Delachaux & Niestlé : Paris.

Rimé, B. (1997). Emotion et cognition. In J.P. Leyens & J.L. Beauvois (Eds), *La psychologie sociale : l'ère de la cognition. Tome III*, 107-125. Grenoble.

Rimé, B. (2005). *Le partage social des émotions*. PUF : Paris.

Rimé, B. (2007). Interpersonal emotion regulation. In J. J. Gross, *Handbook of emotion regulation*. 466-486.

Rink, J. E. (1996). Effective instruction of student teacher in physical education. In S. J. Silverman & C. D. Ennis (Eds), *Student learning in physical education : applying research to enhance instruction*. Champaign : Human Kinetics. 171-199.

Rix, G. & Biache, M-J. (2002). Etude de l'espace dans l'interaction entre une stagiaire d'éducation physique et sportive et ses élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, 3, 693-710.

Robert, P. (2007). *Le nouveau Petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Dictionnaires le Robert.

Robo, P. (2009). La formation des enseignants : l'accompagnement en formation professionnelle. Journées d'étude du Pôle Nord-Est des IUFM, Conférence d'ouverture. 29-30 janvier. Dijon : IUFM de Bourgogne.

Rogers, C.R. (1961). *On becoming a person*. Boston : Houghton Mifflin

Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes*. Bruxelles : De Boeck.

Roseman, I. J. & Smith, C. A. (2001). Appraisal theory : overview, assumptions, varieties, controverses. In K. R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Eds), *Appraisal processes in emotion : theory, methods, research*. 3-19. London : Oxford University Press.

Roseman, I. J. (1991). Appraisal determinants of discrete emotions. *Cognition & Emotion*, 5, 161-200.

Roseman, I., J. (1984). Cognitive determinants of emotion : a structural theory. In P. Shaver (Ed.), *Review of personality and social psychology*. Beverly-Hills, CA : Sage. 11-36.

Rosenberg, E. L. (1998). Levels of analysis and the organization of affect. *Review of General Psychology*, 2, 3, 247-270.

Rothbart, M. K. & Sheese, B. E. (2007). Temperament and emotion regulation. In J. J. Gross, *Handbook of emotion regulation*. 331-351.

Saint-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Saint-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle*. Montréal : PUM.

Saint-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Presses de l'Université de Montréal.

Salo, K. (1995). Teacher-stress processes : how can they be explained ? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 39, 205-222.

Salomé, J. (2003). *Relation d'aide et formation à l'entretien*. Ed. Septentrion.

Sarrazin, P & Famose, J.P (2005). « Plus c'est difficile et mieux je réussis ! » Étude des liens entre les buts fixés, l'efficacité personnelle et la performance sportive. *Bulletin de Psychologie*, 58, 107-111.

Sarrazin, P., Trouilloud D., Tessier D., Chanal J., Bois J. (2005) : Attentes de motivation et comportements différenciés de l'enseignant d'éducation physique et sportive à l'égard de ses élèves : une étude en contexte naturel d'enseignement. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 55, 111-120.

Saujat, F. (2004). Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et genre de l'activité professorale : comment les enseignants débutants entrent dans le métier ? *Polifonia*, 8.

Saury, J. & Gal-Petitfaux, N. (2003). L'organisation spatiale et temporelle de l'activité : le cas des entraîneurs sportifs et des enseignants d'éducation physique. *Recherche et formation*, 42, 21-33.

Saury, J., Ria, L., Sève, C. & Gal-Petitfaux, N. (2006). Action ou cognition située : enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement en EPS. *Revue EP.S.*, 321, 5-12.

Schachter, S., & Singer, J. E. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69, 379-399.

Scherer, K. R. (1982). Emotion as a process : function, origin and regulation. *Social Science*, 21, 4-5, 555-570.

Scherer, K. R. (1984). On the nature and function of emotion. A component process approach. In K. Scherer & P. Ekman (Eds.). *Approaches to emotion*. Hillsdale, N-Y : Erlbaum. 293-317.

Scherer, K. R. (1989). Les émotions : fonction et composantes. In B. Rimé & K. R. Scherer (Eds.), *Les émotions*, 97-133. Paris : Delachaux & Niestlé.

Scherer, K. R. (2003). Cognitive components of emotion. In R. J. Davidson, K. R. Scherer, H. H. Goldsmith (Eds), *Handbook of affective sciences*. 563-571. London : Oxford University Press.

Scherer, K. R., Schorr, A., Johnstone, T. (2001). *Appraisal processes in emotion*. Oxford University Press : N-Y.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. N-Y : Jossey Bass.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. J. Heyneman & D. Gagnon (Trad.). Montréal : Logiques.

Schuber-Leoni, M-L. (1998). Les sciences didactiques parmi les sciences de l'éducation. *Raisons éducatives*, 1, 2,

Schunk, D. H. ; Zimmerman B., J. (1998). *Self-regulated learning : from teaching to self-reflective practice*. The Guilford Press, New-York.

Schunk, D. H. ; Zimmerman B., J. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement*. Lawrence Erlbaum Associates, New-Jersey.

Schunk, D. H., Meece, J. L. (1992). *Students perceptions in the classroom*. Lawrence Erlbaum Associates, New-Jersey.

Schunk, D.H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 71-86.

Schunk, D.H. (2005). Commentary on self-regulation in school contexts. *Learning and Instruction*, 15, 173-177.

Schutz, P. A. & Davis, H. A. (2000). Emotions and self-regulation during test taking. *Educational Psychologist*, 35, 243-256.

Schutz, P. A. & Pekrun, R. (2007). *Emotion in education*. San-Diego : Academic Press of Elsevier.

Schutz, P. A., Cross, D. I., Hong, J. Y. & Osbon, J. N. (2007). Teacher identities, beliefs, and goals related to emotions in the classroom. In Schutz & Pekrun, *Emotion in Education*. San-Diego : Academic Press of Elsevier. 223-241.

Schutz, P. A., Crowder, K. C. & White, V. E. (2001). The development of a goal to become a teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93, 299-308.

Schwarz, N. & Clore, G. L. (1996). Feelings and phenomenal experiences. *Social Cognition*, 12, 309-326.

Schwarz, N. (1990). Feelings as information : informational and motivational functions of affective states. In E.T. Higgins & R. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition*, Vol. 2, 527-561. New-York : Guilford Press.

Schwarz, N. (2000). Emotion, cognition and decision making. *Cognition and Emotion*. 14, 4, 433-440.

Sembel, N., Léonard, F., Teruel, B., Gesson, B. (2009). La construction de l'identité au travail : entre autonomie et adaptation. In R. Goigoux, L. Ria & M-C. Toczec-Capelle (Eds.), *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise-Pascal. 135-148.

Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. In J-M. Baudouin & J. Friedrich, *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck. 203-224

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 EPS. *Revue Française de Pédagogie*, 149. 49-64.

Serres, G., Ria, L., Adé, D. & Sève, C. (2006). Apprend-on vraiment à intervenir en formation initiale ? In Gh. Carlier, D. Bouthier & G. Bui-Xuân. *Intervenir en éducation physique : recherches actuelles*. 19-23.

Sève, C. (2009). *Préparation aux diplômes d'éducateur sportif (Tome 3) : aspects psychologiques et pédagogiques de l'encadrement et de l'animation de la pratique sportive*. Paris : Ed. Amphora.

Sève, C., Saury, J., Theureau, J. & Durand, M. (2002). La construction des connaissances des sportifs lors d'une interaction compétitive. *Le travail humain*, 65.

Seyle, H. (1956). *The stress of life*. N-Y : McGrawHill.

Shavelson, R. J. (1976). Review of research on teachers' pedagogical judgments, plans and decisions. *The Elementary School Journal*, 83, 4, 392-413.

Shavelson, R., J., & Stern, P. (1981). Research on teacher's pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behaviour. *Review of Educational Research*, 51, 4, 455-498.

Shilling, T. (1998). Supervision of student teachers : an invitational approach. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69, 8, 51-53.

Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan.

Siedentop, D. (1994). *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. Montréal : Ed. G. Morin.

Siemer, M., Gross, J., Mauss, I. (2007). Same situation – different emotions : how appraisals shape our emotions. *Emotion*, 7, 3, 592-600.

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teachers self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy and teacher burnout. *Journal of Education Psychology*, 99, 3, 611-625.

Smith, C. A. & Lazarus R. S. (2001). Emotion and adaptation. In L. A. Pervin & O. P. John, *Handbook of Personality*, New-York : Guilford Press.

Smith, C. A., & Ellsworth, P. C. (1985). Patterns of cognitive appraisal in emotion. *Journal of Personality and social psychology*, 48, 4, 813-838.

Smith, C. A., & Lazarus, R. S. (1990). Emotion and adaptation. In Pervin L. A. (Ed), *Handbook of personality*. 609-637. N-Y : Guilford Press.

Smith, C. A., & Lazarus, R. S. (1993). Appraisal components, core relational themes and the emotions. *Cognition & Emotion*, 7, 233-269.

Spallanzani, C., Sarrazin, J., Poirier, A. (1992). Effet d'une formation minimale à la supervision des stagiaires en éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, XVIII, 3, 409-417.

Stake, R. (1978). The case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, 7, 2, 5-8.

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Stanulis, R. N. & Russell, D. (2000). Jumping in : trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16, 65-80.

Suchman, (1987). Plans and situated actions : the problem of human-machine communication. Cambridge : Cambridge University Press.

Sutton, R. E. & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching : a review literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 4, 327-358.

Sutton, R. E. (2007). Teachers' anger, frustration and self-regulation. In Schutz & Pekrun, *Emotion in Education*. San-Diego : Academic Press of Elsevier. 259-274.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Ed. Logiques.

Tardif, M., Lessard, C., Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : PUF.

Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.

Tardif, M. & Lessard, C. (2005). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolution, perspective et enjeux*. Bruxelles : De Boeck.

Terrisse, A. & Carnus, M-F. (2009). *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive : quels enjeux de savoir*. Bruxelles : De Boeck.

Theureau, J. & Jeffrey, F. (1994). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In J-M. Barbier (dir.), *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : PUF. 171-211.

Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémiologique : essai d'une anthropologie cognitive située*. Berne : Peter Lang.

Theureau, J. (2004). *Cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse : Octorès Editions.

Theureau, J. (2006). *Cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octorès Editions.

Thévenot, L. (1993). Essai sur les objets usuels : propriétés, fonctions et usages. *Raisons pratiques*, 4 85-93.

Tice, D. M., Roy, F., Baumeister (2007). The role of emotion in self-regulation : differing role of positive and negative emotions. In P. Philippot & R. S. Feldman. *The regulation of emotion*. New-Jersey : Lawrence Erlbaum. 213-227.

Tillema, H. (2005). Miroirs de l'autorégulation de l'apprentissage : les dilemmes des formateurs d'enseignants. *Revue des Sciences de l'Education*, 31, 1, 111-151.

Tochon, F. V. (1991). L'enseignement stratégique : transformation pragmatique de la connaissance dans la pensée des enseignants. Ed. Universitaires du sud, Toulouse.

Tochon, F. V. (1993). L'enseignant expert. Nathan, Paris.

Tournier, M. (1967). *Vendredi ou les limbes du pacifique*. Paris : Ed. Galimard.

Toussignant, M. (1983). PSI in physical education : it works ! *Journal of Physical Education*, 54, 7, 33-34.

Van der Maren, J-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses Universitaires de Montréal.

Van Veen, K., Slegers, P., & Van de Ven, P-H. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change : a case study into cognitive-affective process of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching & teacher education*, 21, 917-934.

Vant, A. (1986). A propos de l'impact du spatial sur le social. In F. Auriac & R. Bruner (Eds.), *Espaces, Jeux et Enjeux*. Paris : Fayard. 97-111.

Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance*. Paris : Seuil.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Reviews of educational research*, 54, 2.

Veenman, S., Leenders, Y., Meyer, P., Sanders, M. (1993). Effects of a preservice teacher preparation program on effective instruction. *Educational Studies*, 19, 1, 3-18.

Vygotski, L. (1994). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement. *Société Française*, 50, 35-47.

Vygotski, L. (1998). *Théorie des émotions : étude historico-psychologique*. Paris : L'Harmattan.

Waite, D. (1992). Instructional supervision from a situational perspective. *Teaching and Teacher Education*, 8, 4, 319-332.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. N-Y : Springer-Verlag.

Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 1, 1-14.

Wendt, J. C., Bain, L.L., & Jackson, A. S. (1981). Fuller's concerns theory as tested on prospective physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1, 66-70.

Wittorski, R. & Briquet-Duhazé, S. (2009). Dynamique de professionnalisation/développement professionnel d'enseignants débutants : étude comparative entre les premier et second degrés. In R. Goigoux, L. Ria & Toczec-Capelle (Eds.), *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise-Pascal. 45-60.

Wittorski, R. (1996). Evolution des compétences professionnelles des tuteurs par l'exercice du tutorat. *Recherche & Formation*, 22, Paris : INRP.

Yinger, R., J. (1979). Study of teacher planning : " routines". *Elementary School Journal*, 80, 3, 107-127.

Yinger, R., J. (1987). *An inquiry into improvisation and teaching*. AERA, Washington.

Zajonc, R. B. (1984). On the primacy of affect. *American Psychologist*, 39, 2, 117-123.

Zeelenberg, M., Van Dijk W., Manstead A. S., Van der Pligt J. (2000). On bad decisions and disconfirmed expectancies : the emotions of regret and disappointment. *Cognition and Emotion*. 14, 4, 521-541.

Zeidner, M. & Endler, N. (1996). *Handbook of coping*. Ed. John Wiley & Sons.

Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity : a poststructural perspective. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9, 3, 213-238.

Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching : an ethnographic study of one teacher. *Teaching and teacher education*, 20, 185-201.

Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement : theoretical perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates, New-Jersey.

Zimmerman, B. J., Bonner, S., Kovach, R. (2000). *Developing self-regulated learners : beyond achievement to self-efficacy*. (des apprenants autonomes : autorégulation des apprentissages. Trad. C. Pagnouille et G. Smets). De Boeck, Bruxelles.

Zimmerman, B., Bonner, S. & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners : beyond achievement to self-efficacy*. Washington : American Psychological Association.

Zimmerman, B.J. & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.

Zimmerman, B.J., Bandura, A., Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment : the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Research Journal*, 29 (3), 663-676.

Zimmerman, B.J., Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning : relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 1, 51-59.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Structure initiale du modèle de Brûlé (1983)	186
Tableau 2 : Structure finale du modèle de Brûlé (1983)	188
Tableau 3 : Présentation des couples « stagiaire - maître de stage »	210
Tableau 4 : Exemple de codage en cinq temps	227
Tableau 5 : Définition des 13 catégories « comportements de supervision »	233
Tableau 6 : Définition des 10 catégories « objets de supervision »	235
Tableau 7 : Résumé des observations de MSJ pendant la séance	342
Tableau 8 : Résumé des observations de MSP pendant la séance	366
Tableau 9 : Résumé des observations de MSM pendant la séance	384
Tableau 10 : Résumé des observations de MSL pendant la séance	406

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Modèle de la réflexion en action de l'enseignant (Mc Alpine, 1999)	107
Figure 2 : Modèle « transactionnel » des émotions (Lazarus, 1991)	122
Figure 3 : Typologie des attitudes en relation d'aide (Porter, 1980)	171
Figure 4 : Modèle de supervision de type inductif (Boudreau, 2009)	177
Figure 5 : Protocole de recherche en trois phases	211
Figure 6 : Schéma global de l'analyse de contenu de type catégorielle	226
Figure 7 : Sources des données des cas « maître de stage »	229
Figure 8 : Intentions pédagogiques et projet de formation de Jean	243
Figure 9 : Dynamique de régulation émotionnelle de Jean 1.1.	251
Figure 10 : Description des ateliers de Jean	253
Figure 11 : Dynamique de régulation émotionnelle de Jean 1.2.	268
Figure 12 : Intentions pédagogiques et projet de formation de Paul	272
Figure 13 : Dynamique de régulation émotionnelle de Paul 2.1.	276
Figure 14 : Consignes de la tâche d'échauffement n°2 de Paul	277
Figure 15 : Dynamique de régulation émotionnelle de Paul 2.2.	281
Figure 16 : Intentions pédagogiques et projet de formation de Marie	284
Figure 17 : Consignes de la tâche d'échauffement n°2 de Marie	284
Figure 18 : Dynamique de régulation émotionnelle de Marie 3.1.	288
Figure 19 : Description de la tâche « assaut de la citadelle »	289
Figure 20 : Dynamique de régulation émotionnelle de Marie 3.2	293
Figure 21 : Intentions pédagogiques et projet de formation de Léa	296
Figure 22 : Description de la tâche d'échauffement n°3 de Léa	296
Figure 23 : Dynamique de régulation émotionnelle de Léa 4.1.	300
Figure 24 : Description de la tâche « arrêt 1 temps »	301

Figure 25 : Dynamique de régulation émotionnelle de Léa 4.2	305
Figure 26 : Styles de supervision de MSJ	343
Figure 27 : Comportements de supervision de MSJ	343
Figure 28 : Objets de supervision en fonction des comportements de MSJ	344
Figure 29 : Dynamique de supervision de MSJ	356
Figure 30 : Styles de supervision de MSP	367
Figure 31 : Comportements de supervision de MSP	368
Figure 32 : Objets de supervision en fonction des comportements de MSP	369
Figure 33 : Dynamique de supervision de MSP	375
Figure 34 : Styles de supervision de MSM	385
Figure 35 : Comportements de supervision de MSM	386
Figure 36 : Objets de supervision en fonction des comportements de MSM	387
Figure 37 : Styles de supervision de MSL	407
Figure 38 : Comportements de supervision de MSL	408
Figure 39 : Objets de supervision en fonction des comportements de MSL	409
Figure 40 : Dynamique de supervision de MSL	417

ANNEXES

La présente thèse comporte plusieurs renvois en annexe, dans le but d'alléger la partie textuelle. Ces annexes sont importantes, permettant au lecteur de mieux appréhender le contenu.

Concrètement, huit annexes sont répertoriées :

- 1) le **contrat de partenariat** entre participants (annexe 1) ;
- 2) le **modèle-type de préparation écrite** des stagiaires (annexe 2) ;
- 3) la **grille d'observation** des maîtres de stage, qui sert de bilan de fin d'unité de stage (annexe 3) ;
- 4) le tableau de résultats des **coefficients de corrélation** pour l'analyse des comportements des maîtres de stage (annexe 4) ;
- 5) les **préparations écrites** des quatre études de **cas « stagiaire »** (annexe 5) ;
- 6) le **verbatim** de l'**entretien pré-séance** pour les quatre couples « stagiaire – maître de stage » (annexe 6) ;
- 7) le **verbatim** des **observations** des quatre maîtres de stage pendant la séance des stagiaires (annexe 7) ;
- 8) le **verbatim** complet (« brut ») des **entretiens post-séance** pour les quatre couples « stagiaire – maître de stage » (annexe 8) ;
- 9) la définition des **catégories d'analyse** des **cas « stagiaire »** (annexe 9).

Plan des annexes

Annexe 1 : Contrat de partenariat entre participants	p. 499
Annexe 2 : Modèle-type de préparation écrite	p. 500
Annexe 3 : Grille d'observation des maîtres de stage	p. 501
Annexe 4 : Coefficient de corrélation	p. 502
Annexe 5 : Préparation écrite des stagiaires	
- Annexe 5.1. : Préparation écrite de Jean	p. 503
- Annexe 5.2. : Préparation écrite de Paul	p. 505
- Annexe 5.3. : Préparation écrite de Marie	p. 507
- Annexe 5.4. : Préparation écrite de Léa	p. 509
Annexe 6 : Verbatim des entretiens pré-séance	
- Annexe 6.1. : Verbatim de l'entretien pré-séance de Jean	p. 512
- Annexe 6.2. : Verbatim de l'entretien pré-séance de Paul	p. 515
- Annexe 6.3. : Verbatim de l'entretien pré-séance de Marie	p. 517
- Annexe 6.4. : Verbatim de l'entretien pré-séance de Léa	p. 520
Annexe 7 : Verbatim de l'observation des maîtres de stage	
- Annexe 7.1. : Verbatim de l'observation de MSJ	p. 523
- Annexe 7.2. : Verbatim de l'observation de MSP	p. 528
- Annexe 7.3. : Verbatim de l'observation de MSM	p. 535
- Annexe 7.4. : Verbatim de l'observation de MSL	p. 544
Annexe 8 : Verbatim des entretiens post-séance	
- Annexe 8.1. : Verbatim post-séance de « Jean –MSJ »	p. 548
- Annexe 8.2. : Verbatim post-séance de « Paul –MSP »	p. 580
- Annexe 8.3. : Verbatim post-séance de « Marie –MSM »	p. 616
- Annexe 8.4. : Verbatim post-séance de « Léa –MSL »	p. 631
Annexe 9 : Définition des catégories d'analyse « stagiaire »	p. 649

Annexe 1 – Contrat de partenariat entre participants

UCL Université catholique de Louvain



Institut d'éducation physique et de réadaptation
Unité Education par le Mouvement

Louvain-la-Neuve, le 07 octobre 2006.

Cher(e)s collègues,

Dans le cadre de ma thèse de doctorat, je suis à la recherche de participants, sous la forme de couples « maître de stage – stagiaire ». J'aimerais échanger avec vous au sujet de votre expérience d'enseignement et de formation. Notre recherche se situe dans le cadre général de l'accompagnement des stagiaires.

L'intérêt est de mieux comprendre la relation entre le maître de stage et le stagiaire, et plus particulièrement comment le maître de stage communique des éléments de son expertise au stagiaire.

Concrètement, le protocole est le suivant : il s'agit de venir observer et filmer (avec l'aide d'un caméraman) une séance d'éducation physique dispensée par le stagiaire, en votre présence.

Le protocole se déroulerait en trois temps :

- Avant le début de la séance, à partir de sa préparation écrite de cours, le stagiaire commentera brièvement ce qu'il a prévu de faire lors de la séance (durée : max ½ h).
- Durant la séance, je serai simplement assis à vos côtés. Je vous demanderai de me dire ce que vous regardez, vos impressions, vos idées « en direct » pour pointer ce que vous observez du déroulement de la leçon. Je serai là pour recueillir vos commentaires. Vos commentaires seront enregistrés pour être réutilisés par la suite.
- Après la séance proprement dite, sur la base d'événements repérables dans le film, un entretien réunissant le maître de stage, le stagiaire et moi-même permettra de recueillir les points de vue et les avis de chacun sur les faits de la séance.

Tout au long des échanges, je veillerai tout particulièrement à ce que les échanges se fassent dans une visée tout à fait constructive pour l'ensemble des acteurs. Il est évident également qu'aucun des échanges ne serviront à des fins d'évaluation, et qu'ils ne seront utilisés que par moi-même, dans le cadre de ma recherche. Je vous garantis de l'entière confidentialité des informations recueillies.

En résumé, votre investissement ne sera pas lourd. Cela ressemble à une visite de stage, sans l'aspect évaluatif. Je ne viendrai qu'une seule fois (avant, pendant et après la séance le même jour). Il faudrait, en plus du cours, être disponible max ½ h avant et pour le débriefing (après). La durée totale du protocole est d'environ une heure, si possible le jour même.

J'espère pouvoir compter sur votre précieuse collaboration. Si vous êtes d'accord de participer à l'étude, j'aurai besoin de déterminer et de planifier précisément avec vous une séance d'observation. Pour ce faire, je vous remercie de bien vouloir remplir le formulaire ci-dessous et de noter dans le planning les heures et dates de début du cycle de cours ainsi que la discipline et l'année des élèves qui pourraient convenir au contexte.

D'avance merci pour votre précieuse collaboration

Annexe 2 – Modèle de préparation écrite

Date :	Séance n°
Classe :	Nombre d'élèves :
Local :	

Mes intentions pour les élèves	Mon projet de formation						
<i>En référence au programme, quelles sont les compétences développées ?</i>	<i>Quel(s) point(s) fort(s) exploiter ?</i>						
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">Discipline :</td> <td style="width: 50%;">Axe :</td> </tr> <tr> <td><i>Quelles habiletés faire acquérir ?</i></td> <td><i>Quelles qualités fondamentales développer ?</i></td> </tr> <tr> <td><i>Quelles connaissances insérer dans la pratique ?</i></td> <td><i>Quelles attitudes, quelles valeurs promouvoir ?</i></td> </tr> </table>	Discipline :	Axe :	<i>Quelles habiletés faire acquérir ?</i>	<i>Quelles qualités fondamentales développer ?</i>	<i>Quelles connaissances insérer dans la pratique ?</i>	<i>Quelles attitudes, quelles valeurs promouvoir ?</i>	<i>Quel(s) point(s) faible(s) améliorer ?</i>
Discipline :	Axe :						
<i>Quelles habiletés faire acquérir ?</i>	<i>Quelles qualités fondamentales développer ?</i>						
<i>Quelles connaissances insérer dans la pratique ?</i>	<i>Quelles attitudes, quelles valeurs promouvoir ?</i>						

<u>Tâches + évolutions</u> : but à atteindre, stimulation initiale, consignes qualitatives importantes, diversifications, dessins...	<u>Organisation</u> Temps/Matériel/ Groupe/Espace

Annexe 3 – Grille d'observation des maîtres de stage



IEPR – UCL – AESS Éducation physique
Responsable : Ghislain Carlier
Année académique 2009 – 2010

Etudiant(e)
Maître de stage

Date du au

École

Classe – n élèves

Discipline - Thème

N° leçons concernées

Bilan de fin de stage

Commentaires sur les comportements du (de la) stagiaire
et ses effets sur les élèves

1. Attitudes pédagogiques générales	TF	F	S	B	TB
Enthousiasme personnel					
Volonté d'aider à apprendre					
Attention à tous les élèves					
Désir d'acquies des compétences d'enseignement					
Professionalisation					

2. Compétences spécifiques	TF	F	S	B	TB
Qualité des préparations					
Modes d'organisation					
Taux optimum d'activité motrice					
Analyse – Observation					
Conceptions et compétences disciplinaires					
Sécurité					

3. Techniques de communication	TF	F	S	B	TB
Efficacité des démonstrations					
Clarté de la communication verbale					
Maîtrise des rassemblements					
Direction du placement – remise du matériel					
Gestion du groupe (dedans – dehors)					

4. Pédagogie des motivations	TF	F	S	B	TB
Sensibilisation aux objectifs					
Tâches simples, stimulantes et évolutives					
Diversité des stimulations de lancement					
Feedback appropriés					
Utilisation des « démonstrations – élèves »					

Date et signature du MS

Date et signature du Stagiaire

Annexe 4 – Coefficients de corrélation « nombre de caractères – nombre d'énoncés » pour chaque catégorie « comportements de supervision

Corrélations

	DIRL	INSTL	EVALL	PROVL	SECU L	CONF L	DISCL	CLAR L	DEMUL	CONS L	EXPL L	SOUT L	PERWL
DIR US													
Corrélation de Pearson	,988	,315	,827	,905	,844	,585	,688	-,467	,876	,657	-,579	,484	-,704
Sig. (bilatérale)	,012	,685	,173	,095	,156	,435	,332	,533	,124	,343	,421	,516	,296
N	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
INST US													
Corrélation de Pearson	-,569	,664	-,352	-,096	-,733	-,819	-,970	-,539	-,057	-,742	-,432	-,980	,914
Sig. (bilatérale)	,431	,336	,648	,904	,267	,181	,030	,461	,943	,258	,568	,020	,086
N	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
EVALL US													
Corrélation de Pearson	,728	,377	,958	,848	,216	,567	,187	-,661	,573	-,072	-,647	,217	-,111
Sig. (bilatérale)	,272	,623	,042	,152	,784	,433	,813	,339	,427	,928	,353	,783	,889
N	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
PROV US													
Corrélation de Pearson	,872	,623	,863	1,000	,553	,357	,299	-,787	,919	,308	-,846	,136	-,333
Sig. (bilatérale)	,128	,377	,137	,000	,447	,643	,701	,213	,081	,692	,154	,864	,667
N	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
SECU US													
Corrélation de Pearson	,738	,115	,320	,522	,975	,291	,755	-,082	,719	,962	-,248	,476	-,870
Sig. (bilatérale)	,262	,885	,680	,478	,025	,709	,245	,918	,281	,038	,752	,524	,130
N	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
CONF US													
Corrélation de Pearson	,789	-,401	,778	,465	,627	,986	,852	,134	,256	,483	,070	,915	-,744
Sig. (bilatérale)	,211	,599	,222	,535	,373	,014	,148	,866	,744	,517	,930	,085	,256
N	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
DISC US													
Corrélation de Pearson	-,560	-,871	-,389	-,801	-,478	,215	-,012	,827	-,947	-,348	,906	,290	,160
Sig. (bilatérale)	,440	,129	,611	,199	,522	,785	,988	,173	,053	,652	,094	,710	,840
N	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
CLAR US													
Corrélation de Pearson	-,530	-,830	-,688	-,870	-,085	-,030	,198	968	-,749	,169	,952	,299	-,174
Sig. (bilatérale)	,470	,170	,302	,130	,915	,970	,802	,032	,251	,831	,048	,701	,826
N	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
DEMUS													
Corrélation de Pearson	,560	,918	,489	,855	,361	-,175	-,079	-,923	929	,187	-,974	-,334	-,041
Sig. (bilatérale)	,440	,082	,511	,145	,639	,825	,921	,077	,071	,813	,026	,666	,959
N	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
CONS US													
Corrélation de Pearson	,759	-,123	,368	,440	,991	,494	,899	,106	,578	993	-,057	,686	-,968
Sig. (bilatérale)	,241	,877	,632	,560	,009	,506	,101	,894	,422	,017	,943	,314	,032
N	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
EXPL US													
Corrélation de Pearson	-,016	-,983	-,050	-,471	,152	,639	,600	,884	-,583	,248	886	,798	-,471
Sig. (bilatérale)	,984	,017	,950	,529	,848	,361	,400	,116	,417	,752	,134	,202	,529
N	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
SOUT US													
Corrélation de Pearson	,513	-,699	,540	,115	,427	,986	,796	,452	-,111	,355	,416	953	-,651
Sig. (bilatérale)	,487	,301	,460	,885	,573	,032	,204	,548	,889	,645	,584	,047	,349
N	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
PERM US													
Corrélation de Pearson	-,731	,943	-,390	-,333	-,943	-,656	-,978	-,280	-,405	-,939	-,131	-,843	1,000
Sig. (bilatérale)	,269	,657	,610	,667	,057	,344	,022	,720	,595	,061	,869	,157	,000
N	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

Annexe 5.1 – Préparation écrite de Jean

Date 12/11/2006	Séance N° 20
Classe 3TT	Nombre d'élèves 26
Local salle omnisports	

Mes intentions pour les élèves

En référence au programme , quelles sont les compétences développées ?

Discipline gymnastique

Quelles habiletés faire acquérir ?
Quelles connaissances insérer dans la pratique ?

Gainage et alignement

Axe santé et sécurité

Quelles qualités fondamentales développer ?
Quelles attitudes, quelles valeurs promouvoir ?

Audace et sécurité

Mon projet de formation

Quel(s) point(s) fort(s) exploiter ?

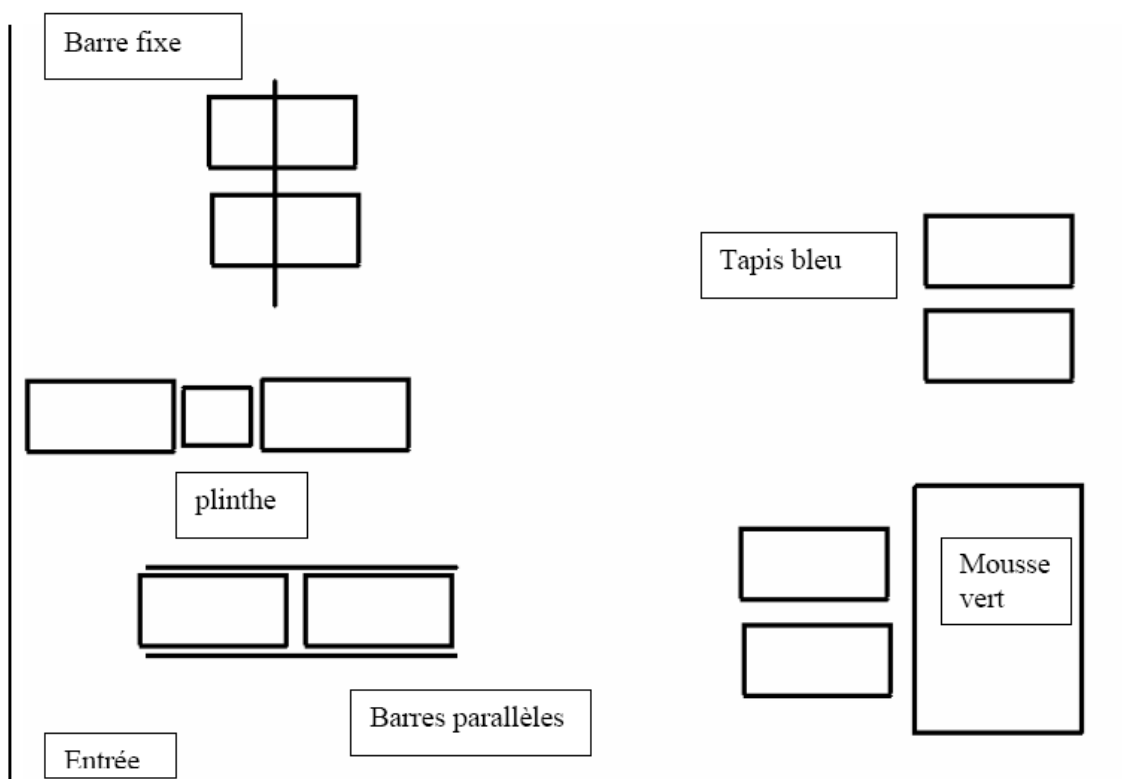
Démonstration

Quel(s) point(s) faible(s) améliorer ?

Observation dedans dehors

<u>Tâches + évolution</u> : but à atteindre, stimulation initiale Consignes qualitatives importantes, diversifications, dessins	<u>Organisation</u> Temps/Matériel/Groupes/espace
→ Placement du matériel <u>Début de séance</u> Travail correctif de l'alignement en ATR pour préparer le test. <u>Echauffement</u> Trotter entre les différents combats. Consignes : 2 victoires. - Une main dans le dos toucher l'épaule de l'autre. - Toucher avec ses pieds les pieds de l'autre. - Un assis l'autre debout face à face, celui qui est debout doit venir toucher le dos de l'autre au niveau des épaules. - En chute faciale, venir toucher la main de l'autre. Abdos + pompage en progressif : 5 fois genoux pliés + pompage 5 fois 1 jambe tendue + pompage 5 fois 2 jambes tendues + pompage tenir 5 secondes bras le long du corps + pompage tenir 5 secondes bras au dessus de la tête. + pompage <u>Test</u> : 5/5 Alignement tenir 10 secondes 4/5 Alignement 3 secondes 3/5 Alignement 1 sec. 2/5 Alignement avec aide 1/5 Verticale <u>Atelier</u> <u>Consignes</u> : gainage et alignement 1. Balancement - Simplification - Aide avec tête de plint	Voir schéma 5-10' Dans la salle, en dispersion, par deux. 5' Ensemble en dispersion devant moi 5' par groupe de 5 2 x les ateliers (fct° tps) 9 h 45 (2' x 5) x 2 barre parallèle

2. Cochon pendu <u>Consignes</u> : - Tendre les jambes - maintenir l'alignement 3 secondes But : aider à placer le tronc pour sentir l'alignement.	Barre fixe
3. Musculation → barquette, appui sur les coudes. <u>Consignes</u> : gainage et alignement But : musculation	2 Tapis bleu
4. Entraînement ATR avec correction des partenaires. Tomber à plat dans gros mousse vert. <u>Consignes</u> : Tout arrive en même temps. But : travail de l'alignement sur les mains	2 Tapis bleu + gros mousse vert repérer un élève pour un exemple
5. Plinthe couché dessus avance les jambes progressivement. <u>Consignes</u> : gainage et alignement But : sentir le placement du bassin.	Plinthe
Étirement + questionnement (si temps) Triceps, pectoraux, biceps, avants bras,...	



Annexe 5.2 – Préparation écrite de Paul

Date : vendredi 10 novembre	Séance n° 1
Classe : 3 ^{ème}	Nombre d'élèves : 24
Local : salle de sport	

Mes intentions pour les élèves		Mon projet de formation
En référence au programme, quelles sont les compétences développées ?		Quel(s) point(s) fort(s) exploiter ?
Initiation au basket		Contact avec les élèves, l'organisation
Discipline	Axe	Quel(s) point(s) faible(s) améliorer ?
Quelles habiletés faire acquérir ? Quelles connaissances insérer dans la pratique ? Les règles de base et les techniques de base du basket Insérer ce qu'on m'a enseigné dans le cadre des cours	Quelles qualités fondamentales développer ? Quelles attitudes, quelles valeurs promouvoir Arriver à un jeu correct en respectant les règles fondamentales du basket et apprendre à défendre	la gestion du temps

<u>Tâches + évolution</u> : but à atteindre, stimulation initiale Consignes qualitatives importantes, diversification, dessins	<u>Organisation</u> Temps/matériel/groupe/espace
Début de séance : ➤ Présences ➤ Echauffement (5-10 min) 1) Les élèves dribblent en dispersion sur un demi terrain de basket. Ils doivent essayer de chasser le ballon des autres élèves tout en prenant garde à leur ballon. Le but du jeu est d'être le dernier à avoir son ballon en possession. On répète deux fois ce petit jeu. 2) Course relais : on fait diviser la classe en deux, une part d'un côté du milieu de terrain, l'autre part de l'autre côté du milieu du terrain. a) Au signal, ils doivent courir vers le panneau de basket et essayer de marquer un panier. b) Ensuite, ils récupèrent leur ballon et reviennent dans leur file, passe le ballon au suivant qui effectue la même chose but : marquer le plus de panier possible ! consignes : les élèves n'ont droit qu'à un shoot par passage et chacun passe deux fois. Astuces : demander aux blessés de compter les paniers de chaque équipe. ➤ Corps de la séance (30-35 min) 1. Je forme quatre équipes de six (A,B,C, D) 2. L'équipe A affronte l'équipe B, l'équipe C affronte l'équipe. A l'issue des deux matchs, les perdants se rencontrent, puis les gagnants se rencontrent.	½ terrain basket 1 ballon par pers. 2 demi groupe 1 terrain complet 2 panneaux de basket 4 équipes de 6 4 matchs de 8 minutes

Durée : Les matchs durent 8 minutes chacun

Remplacement : S'il y a trop de joueur celui qui a inscrit un panier sort pour son remplaçant. Si le temps est trop long, je demande le changement moi-même.

Règles à faire respecter :

- le double dribble
- le marcher
- le retour en zone
- la sortie
- les fautes
- les cinq secondes

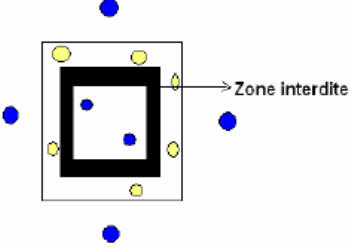
Gestes techniques qui peuvent être montrer/donner comme conseils :

- passe poitrine
- passe à rebond
- lay-up
- les dribble différents
- la défense sur l'homme à une passe
- la défense sur l'homme à deux passes

Annexe 5.3 – Préparation écrite de Marie

Date : 6 novembre 2006	Séance N° 1
Classe : 4ème	Nombre d'élèves : 24
Local : Volley	
Mes interventions pour les élèves	
En référence au programme, quelles sont les compétences développées ? Technique volley et insertion dans le jeu	Mon projet de formation <i>Quel(s) point(s) fort(s) exploiter ?</i> Préparation
Discipline : volley	Axe :
<i>Quelles habiletés faire acquérir ?</i> Manchette, passe haute et service <i>Quelles connaissances insérer dans la pratique ?</i> Règles de base du volley	<i>Quelles qualités fondamentales développer ?</i> manipulation de balle <i>Quelles attitudes, quelles valeurs promouvoir ?</i> donner le meilleur de soi, participer
	Quel(s) point(s) faible(s) améliorer ? Adaptation à ce que je vois sur le terrain

Tâches + évolution : but à atteindre, stimulation initiale Consignes qualitatives importantes, diversifications, dessins	Organisation Temps/matériel/ Groupe/espace
Objectifs de la séance : pouvoir utiliser la passe haute et la manchette en situation de jeu (avec situation aménagée par la prise de balle en main)	
I. Échauffement	
1. Sans ballon : Course en dispersion sur un terrain. Chaque élève a une bandelette attachée à son pantalon. Au coup de sifflet, attraper le plus de bandelettes possible sans se faire attraper la sienne.	
2. Avec ballon : Course relais : 4 joueurs d'une même équipe se tiennent sur une même ligne. Chaque joueur est dans un cerceau. Le 1 ^{er} joueur lance la balle au 4 ^{ème} (intercepter la balle dans le cerceau ou aller la récupérer puis revenir au cerceau avant de relancer la balle) et court se placer derrière celui-ci en emmenant son cerceau. Le 4 ^{ème} joueur lance la balle au 2 ^{ème} joueur qui la lance au 1 ^{er} avant de se placer derrière celui-ci, etc. Objectif : aller poser la balle le premier sur la ligne du fond	
II. Apprentissage de la manchette	
1. manchette sur un ballon tenu Partenaire tient le ballon au niveau de la taille sans le serrer. On frappe la balle en manchette pour l'envoyer au dessus du partenaire.	
Objectif : réaliser le mouvement de la manchette sans avoir à se positionner par rapport au ballon.	
2. Manchette sur ballon lancé Un partenaire qui lance la balle dit un numéro de 1 à 3 qui représente les 3 cônes où peut se trouver le réceptionneur. Ce dernier se place sur le cône correspondant où il reçoit la balle à envoyer en manchette.	

Objectif : Se placer correctement par rapport à la balle en se dirigeant vers la cible (le partenaire doit pouvoir reprendre la balle en main sans bouger de place). 3. « Assaut de la citadelle » 4 cônes délimitent la zone à défendre (zone cible). 2 défenseurs se trouvent dans la zone, 6 adversaires se trouvent dans le carré périphérique à cette zone (séparée par une zone interdite) et 4 partenaires se trouvent au-delà de ces zones.  Les joueurs jaunes tentent de lancer la balle dans la zone cible. Les défenseurs empêchent les balles de toucher le sol à l'aide de manchettes. Ils tenteront de renvoyer les balles à leurs partenaires afin que leurs adversaires ne puissent les récupérer (si les partenaires ne rattrapent pas les balles en main, la balle va à l'adversaire). On change ensuite les équipes. Celle qui aura mis le plus de balles dans la zone cible gagne. III. <u>Apprentissage de la passe haute</u> 1. <u>Passe – rebond – passe</u> Lancer le ballon au-dessus de soi le laisser rebondir et le prendre en passe haute. <u>Évolution :</u> Toucher le sol avec la main entre chaque passe. <u>Objectif :</u> Toucher de balle correct et être capable de faire monter la balle. 2. <u>passe haute avec déplacement</u> Faire une passe haute entre 2 cônes, aller toucher un des cônes, reprendre la balle en passe haute, aller toucher l'autre cône et récupérer la balle en passe haute. La balle peut faire un rebond et on peut faire un contrôle. 3. <u>passer un ballon facile</u> Un joueur se trouve sur la ligne d'attaque. Un partenaire se trouve sur l'autre demi terrain au filet (position de bloc) et le 3^{ème} joueur se trouve sur la ligne d'attaque. Le 1^{er} joueur crie ballon facile au moment où il lance la balle (pour que la balle atterrisse sur la ligne d'attaque adverse). Le joueur au filet recule pour réceptionner la balle en passe vers le passeur qui ne doit pas faire plus d'un pas pour rattraper la balle. <u>Augmenter la difficulté :</u> la première passe se fait par un service par le bas. <u>Diminuer la difficulté :</u> le réceptionneur démarre de la ligne d'attaque 4. <u>Appel</u> Les joueurs se placent en cercle avec un joueur au centre qui a le ballon. Il fait la passe à un partenaire tout en appelant celui qui viendra prendre sa place. Celui qui récupère la passe la renvoie au nouveau	2 groupes de 10-12 chacun divisé en 2 équipes Cônes Travail seul Ballon Travail par 2 2 cônes par groupe Travail par 3 Terrain de volley 2 groupes ballons
---	---

Annexe 5.4 – Préparation écrite de Léa

Date : le 17 novembre 2006	Séance n° : 28
Classe : 3 ^{ème} général	Nombre d'élèves : 15 filles
Local : salle de gymnastique (nouvelle)	

Mes intentions pour les élèves		Mon projet de formation
En référence au programme, quelles sont les compétences développées ? L'apprentissage du basket.		Quel(s) point(s) fort(s) à exploiter ? - Démonstration - Aisance avec un groupe - Explications claires - Bonnes corrections
Discipline : Basket	Axe : éducation sportive	Quel(s) point(s) faible(s) améliorer ? - Entrer plus vite dans la séance, gestion du temps - Position des élèves
<u>Quelles habiletés faire acquérir ?</u> Les passes et le tir. <u>Quelles connaissances insérer dans la pratique ?</u> Arrêt 1 temps, arrêt 2 temps Changements de direction Notion d'attaquant, de défenseur.	<u>Quelles qualités fondamentales développer ?</u> La mobilité <u>Quelles attitudes, quelles valeurs promouvoir ?</u> Coopérer, communiquer	

<u>Tâches+évolution</u> : but à atteindre, stimulation initiale Consignes qualitatives importantes, diversifications, dessins	<u>Organisation</u> Temps/Matériel/Groupe/Espace
<u>Echauffement :</u> <u>1^{ère} tâche :</u> Par 2, un élève dribble et l'autre montre un chiffre. Celui qui dribble doit dire le chiffre. <u>Objectif</u> : la maîtrise du ballon. <u>Consignes</u> : Ne pas regarder le ballon. 5 X chacun puis on change les rôles.	- 4 minutes - 7 ballons - par 2 - dans toute la salle
<u>2^{ème} tâche :</u> Par 4, un passe et suivre. <u>Objectif</u> : faire des passes correctes. <u>Consignes</u> : balle à la poitrine. <u>Diversification</u> : passe rebond.	- 4 minutes - 4 ballons - par 4 - dans toute la salle, en largeur
<u>3^{ème} tâche :</u> Le joueur A part de la ligne de fond et slalome entre les cônes. Arrivé au milieu du terrain il fait une passe poitrine au passeur (P) qui lui remet. A fait un tir et se remet dans la file. <u>Objectif</u> : travail des deux mains. <u>Consigne</u> : slalome en driblant une fois main gauche, une fois main droite.	- 5 minutes - 14 ballons - 5 cônes - individuel

Séance :

1ère tâche : Le Tir

Une file de joueurs avec ballons (sauf le 1^{er}), 2 cônes. A contourne le 1^{er} cône et appelle le ballon. B passe à A qui tire, effectue le rebond et se replace en fin de file. Après sa passe, B enchaîne du côté opposé, contourne le 2^{ème} cône et demande le ballon. C passe à B qui tire, etc.

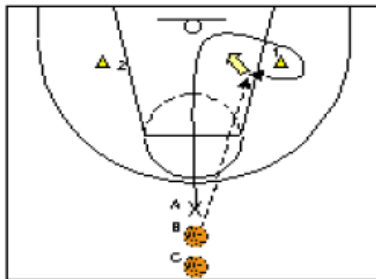
Consignes :

- arrêt un temps (les 2 pieds touchent en même temps le sol)
- appeler son ballon
- position triple menace

Objectifs : le tir en mouvement, arrêt un temps.

Diversifications :

Passes rebond



2ème tâche :

Deux files de chaque côté de l'anneau derrière la ligne du fond. Tout le monde a un ballon sauf le premier d'une des files (A). Celui ci va contourner les deux cônes et faire un arrêt deux temps pour recevoir le ballon. Il tire et récupère le ballon. Il va dans la file d'où il a reçu le ballon.

Consignes : trouver une position de shoot idéal avec pieds face à l'anneau, jambes légèrement écartées, un pied légèrement devant l'autre pour ne pas perdre l'équilibre.

Objectifs : travail de l'arrêt deux temps.

- 8 minutes
- 14 ballons, 4 cônes
- Moitié de terrain
- Individuel

- 10 minutes
- 14 ballons, 2 cônes
- Moitié de terrain
- Individuel

Annexe 6.1 – Verbatim entretien pré-séance JEAN

CH = chercheur

LC = Jean

MSJ = Maître de stage de Jean

LC: Donc les élèves vont arriver par petits groupes au fur et à mesure, tu prends 5 personnes à chaque fois et tu leur donnes une fiche, avec euh... j'ai placé ici les ateliers et ils doivent chaque fois placé l'atelier où il y a une croix, donc ici pour la barre fixe, donc j'ai noté chaque fois avec des tapis bleus en dessous pour la sécurité, donc un mousse vert et tout est noté sur cette fiche ici pour chaque atelier, il faut leur... mais ils savent normalement, puisqu'ils ont déjà dû le faire ! Donc une fois que le matériel est placé, tu vérifies si tout est bien mis correctement ! Ensuite présenter la séance...

CH : Toi tu les aides à placer ou qu'est-ce que tu fais pendant que les élèves placent les ateliers ?

LC : Non, moi je regarde si ils placent bien, je les dirige un peu si ils me demandent : "ah monsieur qu'est-ce qu'on fait de ça...", donc voilà !

CH : Ah ok !

LC : Ensuite une petite présentation : dire qu'on va faire aujourd'hui un travail correctif sur l'alignement, et donc l'ATR, en vue de présenter un test qui va se passer la semaine prochaine... Ensuite on va passer à l'échauffement ! Je comptais les faire trotter et les faire passer sur les différents ateliers, et donc faire peut-être un ou deux tours dessus, pour les faire un peu ressentir, faire bouger un peu les bras, et tout ça pour qu'ils sentent un peu le matériel, et puis passer au niveau du sol, où là on se mettrait, je les répartirais donc sur... euh là où il y a de la place, et on ferait des petits combats par 2, sur les mains, essayer des les attraper, donc là j'ai prévu de se toucher à l'épaule debout et essayer de toucher l'autre, etc. Enfin ça tu verras dans ma préparation les exercices... ensuite, une préparation plus physique pour tout ce qui est gainage, donc faire des abdos dans différentes positions, de manière progressive, pour arriver à la "barquette" et des pompes aussi...

CH : tu peux me dire ce qu'est la "barquette" ?

LC : oui alors ce que j'appelle la barquette, c'est la position comme ceci (démonstration), une position de gainage en chute dorsale, mains et pieds au sol... Ensuite, je comptais leur présenter le test, donc sur 5 points, avec différents niveaux ! Ensuite, passer aux ateliers, en leur donnant une petite motivation, en disant : "attention, le test c'est la semaine prochaine !" et donc qu'il faut qu'ils s'y mettent, quoi ! Alors il y a 5 ateliers : les barres parallèles, où ils vont travailler le balancement, donc soit essayer le balancement pour ceux qui y arrivent, soit simplifier en faisant euh... en mettant une aide à chaque fois qui les soutient, avec une petite tête de plinthe sur le côté, pour être un petit plus haut, soit en posant les jambes et en repartant plus loin et en posant de nouveau... Ensuite le "cochon pendu" à la barre fixe, donc ils se pendent par les jambes à la barre fixe et ils posent les mains au sol et ils amènent les jambes, donc ici ils se placent bien avant de venir aligner les jambes, aidés par la barre pour travailler l'alignement, ensuite toujours la petite partie musculation qu'on fait à chaque fois, à chaque séance quasi, parce qu'ils en ont besoin, c'est tout ce qui est barquette en fait, donc chaque fois essayer de maintenir, d'avoir un bon gainage, et puis tenir sur les mains, sur les coudes, donc en appui, ensuite, une partie où je vais mettre 2 tapis bleus où ils vont pouvoir s'entraîner à l'ATR, vu qu'ils ont test, donc ils vont vraiment s'entraîner avec les autres qui corrigent, donc ils passent par 2 et les autres essayent de les corriger, de vérifier l'alignement, et une dernière avec un plinthe, où ils se couchent, ils mettent juste les jambes dessus, et progressivement ils vont reculer pour mettre juste les pieds et qu'ils se mettent vraiment dans une position où ils positionnent bien leur bassin et puis ils peuvent monter les jambes... Voilà et puis si j'ai le temps, à la fin, j'ai prévu de faire des étirements, et aussi leur demander ce qu'ils ont pensé de la séance, et faire un petit débriefing !

CH : Est-ce que tu vois d'autres éléments à ajouter que je dois absolument faire ?

LC : Non, sauf que j'ai un tic qu'on m'a dit dans un autre stage, c'est que je dis toujours "ok ?"

CH : ah oui, donc si je veux qu'ils ne s'aperçoivent pas de ton absence, il faut que je leur dise : "ok ok ok !", c'est ça ? (rire)

LC : il faut aussi que j'apprenne à varier mes consignes de lancement : "allez-y !", pour être plus motivant...

CH : D'autres choses que je dois savoir, par rapport au groupe, par exemple ?

LC : oui c'est vrai qu'il y en a certains qui ont un peu de mal à s'y mettre, et quand tu leur demandes de faire, il vont essayer d'éviter, d'autres qui aiment bien rigoler... donc, non c'est un groupe avec un peu de tout...

CH : et comment tu t'y prends avec eux ?

LC : ben j'essaie d'aller les voir, de voir ce qu'ils font, et de leur dire : "essayez, quoi !", enfin, ça c'est un peu frustrant parfois parce qu'on peut pas les forcer non plus, donc euh...

CH : au niveau de l'organisation, est-ce qu'il y a certaines choses que tu voudrais préciser ?

LC : Peut-être avant de passer aux ateliers, peut-être faire un tour sur chaque engin, pour bien montrer ce qu'il faut faire à chaque atelier, et puis aussi, ce que je vais essayer de faire, pour ne pas faire comme la dernière fois, c'est d'utiliser la démonstration-élève pour bien montrer l'atelier...

CH : sinon c'est toi qui démontres ?

LC : oui, pour le premier tour, c'est moi qui démontre, parce que c'est plus rapide, mais peut-être je vais voir, peut-être utiliser un élève... Mais surtout pour l'ATR, si y'en a un qui a vraiment un bel alignement, lui demander de démontrer pour que les autres voient ce que j'attends d'eux...

CH : Est-ce que tu as prévu certaines alternatives en fonction qu'un exercice se passe bien ou moins bien par rapport à ce que tu as prévu ?

LC : Ben, je pensais faire les ateliers 2 ou 3 minutes, pas trop longtemps, au cas où, on pourrait faire un deuxième tour, mais ça dépend, parce que le temps est vraiment compté... ils vont arriver à 25 et ils doivent aller se changer, puis donc ils vont sortir du vestiaire vers 30-32, puis si après il faut encore installer le matériel, il va vite être 35-40... et j'ai jusqu'à 10... le temps de ranger après et qu'ils se changent, ils doivent être sortis pour quart !

CH : MSJ, avez-vous des choses à ajouter ?

MSJ : oui, j'ai pas mal de choses à dire, plusieurs considérations très pratiques, mais importantes je crois que tu oublies de mentionner Luc, je pense : moi ce que je faisais quand même au tout début de la séance, une fois qu'ils sont vraiment au calme, c'est de leur demander : "Qu'est-ce que le gainage ? L'alignement ? Qu'est-ce qu'ils ont travailler depuis le début avec toi ?" ça me semble vraiment fondamental, et alors pour gagner du temps, les "ouspiller" gentilement ici un peu dans le corridor, insister pour que les filles notamment se dépêchent et donnent aussi un coup de main pour placer le matériel, parce que bien souvent c'est uniquement les garçons qui le font parce qu'ils sont plus vite...

CH : Ah oui, donc c'est un groupe mixte ?!

MSJ : Oui, mais donc faut y aller quoi ! à la limite tu les menaces d'aller dans le vestiaire pour qu'elles se grouillent quoi ! tu dis : "dans 3 minutes si vous n'êtes pas prêtes, j'arrive !", ou "je ferme votre vestiaire"... je pense que ça risque de les motiver ! Parce que c'est vrai qu'ils ont du

mal à se mettre en route le mardi matin... Donc voilà, et sinon, au niveau des petits jeux d'opposition en chute faciale, utiliser les tapis bleus qui sont déjà disposés... Et aussi par rapport au test, discuter ensemble des critères, qui me paraissent très précis ! Maintenant, tu as vu certaines élèves, dont 2, qui ont vraiment du mal à monter en ATR !

LC : oui, il y en a qui ont peur d'aller vers l'arrière...

MSJ : Oui, donc peut-être adapter ces critères, et te dire : "tiens, au début que je les ai vues, c'était vraiment zéro, et puis là j'ai vu qu'elles ont vraiment progressé, elles ont travaillé, elles ont fait un effort, enfin, je sais pas, peut-être pas être aussi intransigeant, mais maintenant, si chacun... C'est vrai que l'évaluation, c'est toujours difficile !

LC : Oui, parce que ça devient subjectif si je commence à coter la progression... les autres aussi ont progressé ! ou prévoir un test de remédiation pour ceux qui souhaitent le repasser...

MSJ : ah oui, bonne idée, faire un petit bilan de rattrapage ! (...) ah oui, aussi, ne prends pas trop de temps à l'échauffement parce que c'est souvent ça le problème...

LC : oui, c'est souvent ça mon problème !

MSJ : voilà, mais essaye de bien passer du temps sur l'objectif de ta leçon, l'alignement en préparation au test de la semaine prochaine sur l'ATR. Pour moi ça me semble très important ! Et donc comme tu disais, si tu peux faire des démonstrations élèves, ce serait super ! N'hésites pas, même des mauvaises, ça peut être intéressant aussi ! Ah oui, aussi peut-être voir avec ceux avec qui tu as fait un eu de break-dance, un peu les titiller ! Parce que la semaine dernière il y avait une partie du groupe qui n'était pas là, et donc LuC a fait un travail sur l'alignement, mais en break dance, simple, faire le trépied sur un coude, donc ça c'était sympa, ça a bien plus aux élèves... Donc peut-être commencer ta leçon en disant : "tiens, qui est-ce qui peut me montrer ce qu'on a vu la semaine passée ?" C'est aussi une bonne manière d'introduire et de capter l'attention des élèves ! Aussi si comme la semaine passée, à un moment donné tu t'aperçois que... ou alors je ne sais pas mais tu te prends au jeu, et tu pars vraiment sur tout autre chose, quoi, vas-y fonce ! Moi ça j'adore ! je me dis : "mais où est-ce qu'il a trouvé, écrit cet exercice là ?" et je cherche et je le trouve pas et je me dis : "mais c'est génial !" ça c'est gai, parce que là je me dis que c'est le métier qui rentre, tu vois, tu te coïncides pas avec ta prépa, quoi ! et ça t'es arrivé en break dance la semaine passée, et tu t'es pris un peu au jeu, et t'as rajouter des trucs que j'ai pas vu dans ta prépa !

CH : Pourquoi tu trouves ça génial, MS, si je peux te poser cette question ?

MSJ : Ben parce que, c'est qu'il est vraiment dans sa leçon, quoi ! Qu'il se dit : "tiens, ça marche mieux que je le pensais, je vais ajouter ça, ou non ça marche pas bien, donc il faut que je trouve une autre solution", donc c'est vraiment arriver à s'adapter ! moi je trouve que arriver à ça, c'est vraiment le métier qui rentre ! Parce que t'es pas coincé dans tes notes, dans tes copions, en te disant : "mince, c'est quoi que je dois faire maintenant ! il reste 3 minutes de cet exercice-là, pfff", ça c'est épouvantable, ça moi c'est vraiment le truc que je supporte pas ! et puis tu te rends compte quand l'exercice meurt, et qu'il n'a plus d'attrait, il faut passer à autre chose, trouver une variante ou... Donc ça, je trouve vraiment chouette de pouvoir arriver à ça !

CH : c'est pas ton truc d'avoir une prépa et de l'appliquer à la lettre !

MSJ : Non, mais si j'ai du le faire au début, faut bien passer par là, mais maintenant Je fonctionne par canevas ! Et quand y'a des trucs qui ont bien marché, je les reprends ! Le reste, je laisse tomber ! Et chaque fois tu te construis des séances comme ça en essayant, en modifiant, en t'adaptant...

Annexe 6.2 – Verbatim de l'entretien pré-séance PAUL

FV = chercheur

ST = Paul

MSP = maître de stage de Paul

FV : ok, tu peux t'asseoir ST si tu veux bien, on va commencer l'entretien... Je t'explique en deux mots le but de l'entretien, c'est que tu puisses m'expliquer ce que tu as prévu, d'accord, donc on se met dans une situation imaginaire, où en fait je dois te remplacer en fait ici, dans 10 minutes, parce que tu as un empêchement et donc tu vas me dire tout ce que tu as prévu, sachant que je suis EP, mais je ne connais pas l'école, je ne connais pas le groupe, d'accord ? donc tu dois me dire tout ce que toi tu as prévu de faire aujourd'hui et donc tu as plus ou moins 10 minutes, sur base de préparation, qui est ta ligne de conduite, mais je voudrais que tu me dises tout !

ST : donc voilà, ici on est dans une salle de sport, donc premièrement on a un seul terrain de basket pour la séance, on aura 24 élèves de 3e humanité, donc la première chose à faire, c'est de prendre les présences, histoire de connaître un peu les noms de tout le monde et de voir si tout le monde est bien là ! (pause) y'aura d'abord un petit échauffement principalement, enfin uniquement dans la base d'échauffement, donc pas encore dans le but de faire un cours, donc, un premier exercice où ils vont devoir dribbler avec le ballon sur un demi terrain, ils sont donc tous les élèves sur un demi terrain, ils dribblent et le but c'est de chasser le ballon des autres, et le but étant de rester le dernier qui a encore le ballon qu'il dribble... un deuxième échauffement, ça c'est un échauffement plus pour apprendre à avancer avec le ballon et pour shooter, donc ils partent de part et d'autres du milieu de terrain, on divise la classe en deux, et alors c'est une course relais, où chaque élève tire deux fois au panier... il tire, il revient et donne la balle à l'autre, il tire il revient et passe la balle à l'autre... chaque élève va faire ça deux fois ! Ensuite après ça, j'assieds tous les élèves, je..., tu dois faire 4 équipes de 6, donc, l'équipe A va jouer contre l'équipe B, l'équipe C contre l'équipe D, ensuite les deux gagnants vont se rencontrer et les deux perdants vont se rencontrer aussi ! Alors, ce qui est important c'est qu'on va laisser jouer les élèves librement, nous..., enfin tu va devoir te contenter d'arbitrer et d'insister sur certaines règles, principalement (il prend sa prépa) donc tout ce qui fait que le basket est le basket, donc le double dribble, le marcher, surtout les sorties et les fautes... ça c'est vraiment le principal, et si tu as l'occasion, insister sur le retour en zone, les 5 secondes, et peut-être des éléments plus techniques, comme la passe à poitrine, à rebond, les lay-ups, et les défenses sur l'homme, individuelles, expliquer ce que c'est...

FV : d'accord !

ST : sinon après ça, je veux dire peut-être les rassembler et faire un rappel de tout ce qu'on a vu au cours et d'insister sur... et d'expliquer ce qu'on va voir dans les futures séances... c'est-à-dire qu'on va voir surtout les systèmes de défense en zone, et un peu la défense sur l'homme, principalement!

FV : ok ! Maintenant est-ce que tu pourrais un peu me résumer les consignes que ton MS t'a données juste avant que la séance ne commence ?

ST : ce qu'il m'a expliqué c'est que donc, il m'a conseillé d'abord, comme première chose, c'est que quand ils arrivent, c'est de les faire s'asseoir, pour avoir plus d'attention, euh, ensuite, concernant les équipes, il m'a donné un conseil, c'est de faire rapidement les équipes, comme ça, 1 2 3 4 5 6, comme ça au hasard, comme ça c'est vite fait, le but ici n'étant pas d'arriver à une performance, mais de bien revoir les règles principales du basket, euh... sinon, ce sont les principales choses... il a bien insisté aussi sur le fait qu'on devait bien aussi surveiller les fautes, étant donné qu'ils viennent de plusieurs séances de handball, y'a une différence entre le basket et le handball, au niveau des contacts, et donc de bien insister sur les fautes au cours de la

séance... en plus des règles qui ont été dictées !

FV : est-ce que tu vois d'autres choses que tu devrait me communiquer, absolument pour que ça se passe pour le mieux, et pour que les élèves ne s'aperçoivent pas que je te remplace ?

ST : euh... non, je ne vois pas !

FV : ça peut être non...

ST : ben comme je ne connais pas encore vraiment le groupe, c'est difficile de donner des consignes relatives aux élèves... concernant certains qui pourraient t'aider dans les démonstrations ou quoi, car je connais pas encore bien la classe...

FV : ok, merci ST ! Est-ce que toi MS, tu pourrais me dire en deux mots les consignes ou conseils que tu as donné à ST avant l'entretien ?

MSP : c'est surtout parce que c'est un nouveau groupe pour ST, donc peut-être perdre un peu de temps pour les rassembler et prendre les présences, c'est une façon de prendre possession de son groupe, et de les faire asseoir, puis au niveau du jeu lui-même, l'objectif c'est de ne pas aller trop vite, c'est de laisser quand même sentir aux élèves que les objectifs ultérieurs sont déterminés par ce qu'on va voir... parce qu'ils disent bien souvent : "je sais jouer, oui je sais !", eh bien ok d'accord, on vous regarde jouer, et on rassemblera après ! qu'il y ait quand même, puisqu'il y aura quand même la moitié des élèves assis la moitié de l'heure, un échauffement qui soit quand même assez intensif où tout le monde puisse toucher le ballon, qu'ils aient leur compte, éventuellement avant le départ, et déjà essayer d'orienter l'esprit du jeu, ça c'est la principale chose... en basket, y'a pas de contacts, quoi ! et alors les fautes personnelles, même si j'hésite, je siffle, c'est ça la consigne principale, y'aura aussi le marcher, puisqu'ils sont habitués à faire les 3 pas, puisqu'il sorte d'un cycle de handball... et voilà ! et alors euh essayer qu'il y ait des idées qui viennent aussi des élèves lors du petit briefing final et donner des perspectives sur les cours qui vont suivre, puisque c'est un petit cycle de 6 - 7 cours...

FV : 6 - 7 cours ? Est-ce qu'il y a éventuellement d'autres choses, notamment en terme d'organisation que tu souhaiteras préciser ou signaler ?

MSP : dès le départ, c'est déjà de bien placer les bancs, que ceux qui seront assis soient face au centre du terrain ! Ils sont assis, c'est toujours mieux ! Y'a des bancs, c'est mieux que d'être par terre parce que sinon ils sont des girouettes ! Ce n'est pas rester debout... pour les ballons, utiliser juste le nécessaire... parce que plus il y a de ballons, plus y' a de bruits, plus y'a de désordre ! Donc donner leur compte à l'échauffement, et puis si on a plus besoin des ballons, il faut les ranger ! Par exemple, si tu laisses le coffre à ballons grand ouvert, et tu dis "rangez les ballons !", ils vont les lancer de loin et ça va voler partout ! Surtout sur les têtes de ceux qui seraient tout prêt ! Alors que si tu laisses le coffre entrouvert et que tu appelles les ballons, ils vont venir et vont les déposer calmement et puis vont aller s'asseoir ! Des petites choses comme ça, quoi ! Et puis bon, c'est ton premier cours, donc comme avec les élèves, il ne faut pas trop en vouloir du premier coup, hein ! il faut que ça vienne progressivement...et que tu sois à l'aise aussi avec eux ! Et alors question organisation, arrêt et reprise du groupe, si jamais tu vois trop de bruit et tout, tout le monde va s'asseoir, consignes, assis ! Parce que debout, euh ne sont pas bien entendues, car ils sont trop dispersés, donc perdre un peu de temps au premier cours pour mettre au point la discipline et montrer que c'est toi qui prend le groupe en main et que c'est toi qui dis comment on fonctionne et c'est pas eux, quoi !

Annexe 6.3 – Verbatim de l'entretien pré-séance MARIE

FV = chercheur

GF = Marie

MSM = Maître de stage de Marie

FV : Voilà, on va partir d'une situation imaginaire, comme si en fait, là dans... dans maintenant 25 minutes, je dois te remplacer ! Tu as un empêchement, donc je te remplace, mais pour ça, je ne connais pas l'école, je ne connais pas ta séance, je ne connais pas ce que tu vas faire, je ne connais pas où se trouve le matériel etc. ! Donc tu vas essayer de me dire, sur base de ta préparation, tout ce que je suis censé savoir pour pouvoir te remplacer correctement...d'accord ? Donc tu vas à l'essentiel, hein ? On a ¼ h (...), ça peut être moins aussi, pas de soucis, mais tu as un quart d'heure maximum pour me dire tout ce que tu juges essentiel pour que la séance se passe bien ! Tu peux partir de ta préparation, mais dis moi ce que tu as prévu...

GF : ben moi j'avais pensé, comment ? Euh... diviser le cours en 4 parties, donc un échauffement, avec euh, d'abord un sans ballons puis un avec ballons, et puis comment, faire l'apprentissage de la manchette et l'apprentissage de la passe haute, et puis à chaque fois je fais des exercices plus techniques avec une forme plus jouée et puis après alors faire une partie plus de jeu style volley-ball avec des règles un peu aménagées, puisque c'est la première fois qu'ils jouent au volley.

FV : Ok, d'accord !

GF : alors euh pour l'échauffement sans ballon j'avais prévu donc un exercice pour les faire courir, pour éviter de leur dire faites trois tours de salle, ben je leur donnerai, comment, un morceau de drap, qu'ils doivent mettre dans leur pantalon, et alors ils commencent à courir en dispersion sur un terrain de volley et puis quand je siffle ils doivent tous essayer de l'attraper... et puis pour l'échauffement avec ballons, j'avais pensé à une course relais où là ça va être difficile à mon avis de leur expliquer, parce que j'ai un peu peur que les élèves ne comprennent pas tout de suite... Donc ils se mettent en ligne, le premier lance la balle au 4^e, donc ils sont chacun dans un cerceau, et quand il a lancé la balle, il prend son cerceau et il vient se placer derrière et celui qui vient de récupérer la ballon le relance au 2^e qui est en tête de file maintenant et qui va le relancer au 1^{er} et repasser derrière et ainsi de suite progresser comme ça, donc les groupes de 4 vont progresser sur la longueur de la salle comme ça, et...

FV : et là tu as peur que ça ne marche pas... ?

GF : en oui là j'ai peur que euh... que les élèves ne tiltent pas tout de suite l'ordre des passes, les prises de cerceaux et tout ça, et qu'il faille s'y prendre à plusieurs fois avant qu'ils comprennent et puis alors euh... on passera à l'apprentissage de la manchette, alors bon je vais leur expliquer euh... le geste technique de la manchette, et puis alors pour faciliter le mouvement, y'a d'abord un partenaire qui tient le ballon, et alors comme ça ils ont juste à penser à faire correctement leur passe haute et il faut lancer la balle au-dessus du partenaire, et puis alors, donc comment, je vais leur demander de se placer correctement par rapport au ballon, donc là le partenaire ne va plus tenir la balle mais va lui lancer, alors il va lui donner un numéro, avant de lancer il va lui donner un numéro qui correspond à un des 3 cônes qu'il a devant lui et ils doivent se placer en face du cône pour pouvoir se placer correctement en face de son partenaire pour lui renvoyer la balle...

FV : ok !

GF : et puis après donc euh... comment, ils vont, sous forme de jeu pour travailler la manchette, il y a un carré avec une zone à défendre, y'a une zone où ils ne peuvent pas aller euh..., où aucun joueur ne peut aller, une zone interdite, et puis alors il y a les adversaires qui vont tenter d'envoyer les ballons au sol dans la... euh... la partie à défendre !

FV : mmh...

GF : et alors par des manchettes, ils doivent essayer de renvoyer les ballons et alors si ils arrivent à les renvoyer à leurs partenaires qui sont de l'autre côté de leur zone, alors là ils récupèrent les ballons de l'autre côté de leur zone, et donc ils récupèrent les ballons et... les

adversaires ne peuvent plus utiliser ces ballons-là jusqu'à ce qu'il y ait plus de ballon en fait. Soit ils sont dans la zone, soit ils sont pris par les partenaires. Et puis alors là je passerai à l'apprentissage de la passe haute. Alors d'abord ils commenceraient tous seuls, alors juste pour pouvoir avoir..., parce que là c'est difficile, par rapport au contact avec le ballon, donc euh... tout seul, laisser rebondir la balle, faire des passes hautes au dessus de la tête, laisser rebondir et ainsi de suite. Et puis alors, si ça marche bien, compliquer en demandant d'aller toucher le sol, un peu style Emile Rousseau...

FV : oui c'est ce que j'allais dire...

GF : (rires) Alors euh... comment ? des exercices aussi par rapport aux déplacements, donc euh... lancer la balle, aller toucher un cône, là la faire rebondir une fois, la reprendre, et toucher un cône de l'autre côté, et comme ça pouvoir se réajuster en s'étant déplacé, et puis alors, comment ? Dans une situation de jeu réel, y'en a un qui se met dans une partie du terrain et deux autres dans la partie adverse, y'en a... un qui est en position de passeur et un en position de bloc, et quand euh, celui qui va mettre la balle en jeu, prévient le moment où il va mettre la balle en jeu pour que l'autre recule au niveau de la ligne d'attaque, et fasse une passe euh donc, au passeur !

FV : d'accord !

GF : et puis donc euh... comment ? Plus sous forme jouée, ils vont faire, donc euh... tout le groupe de la classe, on va faire 2 groupes comme ils sont nombreux, euh, ils se mettent en cercle, y'en a un au milieu qui fait la passe à quelqu'un tout en appelant quelqu'un d'autre qui va venir refaire la passe suivante, et l'autre va venir lui relancer...

FV : ah oui, ok !

GF : mais alors là euh..., si c'est trop compliqué, j'ai prévu de leur laisser faire un... un contrôle... ou alors laisser prendre la balle en main entre les passes...

FV : d'accord...

GF : et alors après pour tout ce qui est situation jouée, alors je vais euh.. leur permettre en fait, je vais essayer de les stimuler à faire 3 passes, 3 touches de balle avant de l'envoyer, donc si ils font une touche de balle, ils ont un point, deux touches, deux points, 3 touches, 3 points.

GF : et alors si ils font 3 touches de balle, le deuxième peut prendre la balle en main et puis la lancer au dessus de sa tête et euh...

FV : ah oui...

GF : et la relancer pour faire la passe

FV : d'accord !

GF : pour que vraiment ils en fassent 3 ! et alors comme j'ai pas encore vu le service cette séance-ci, je leur laisse faire euh... ils peuvent se mettre sur la ligne d'attaque et lancer la balle...

FV : ok !

GF : voilà ce que j'ai fait...

FV : tu as combien de temps, la séance dure combien de temps ?

GF : à peu près une heure, je pense...

FV : il y a un déplacement à faire avec les élèves jusqu'à la salle, si j'ai bien compris ?

GF : oui, ça dépend du temps pour aller jusque là... ben je sais pas si j'ai pas prévu trop d'exercices donc en fonction du temps je pourrais peut-être en sauter, quoi !

FV : tu sais déjà lesquels tu vas privilégier ?

GF : ben je crois que je vais privilégier les formes jouées, parce que je pense c'est qui les aidera plus que les exercices techniques, quoi donc euh...ils comprennent pas toujours sinon l'utilité puisqu'ils n'ont jamais joué au volley !

ST : oui, tout à fait...

MSM : attention qu'ils ont déjà eu volley, mais pas cette année... ils n'ont pas un grand niveau, vous allez voir des balles qui partent dans tous les sens, mais ils ont déjà... ils savent ce que c'est que le volley-ball puisque ici à l'école, c'est le seul sport que l'on fait de la première à la sixième, enfin, ça veut pas dire qu'on est des joueurs de volley en 4e, loin de là, mais en

principe, ils savent par exemple avec lignes on joue quoi, en principe !

FV : et donc là ils sont dans un cycle de volley qu'ils démarrent, ou... ?

MSM : oui, ils démarrent ! Et normalement on fonctionne avec des cycles de 6 semaines, mais ici ils sont parfois fort perturbés et ce sera le cas encore ici, puisqu'on a perdu euh... une séance lors du premier cycle, donc on démarre déjà avec une séance de retard, et puis on va encore en perdre une puisque je ne suis pas là, et donc toi non plus GF, je suppose que ça n'a pas beaucoup d'intérêt que tu viennes, enfin je sais pas maintenant ça dépend...

ST : non je ne crois pas que je peux donner cours sans maître de stage ou responsable...

MS : oui voilà donc il est fort probable que je continuerai par la suite et c'est pour ça que je demande à ST de ne pas faire d'évaluation, parce que sinon ça va être trop... d'une part pouvoir évaluer ce qu'ils ont fait et d'autre part l'évaluation doit venir à la fin du cycle.

FV : est-ce que ST tu vois d'autres choses que je devrais selon toi savoir si je veux pouvoir te remplacer ?

GF : ben c'est difficile parce que je ne connais déjà pas le groupe moi-même...

FV : mmh... mais au niveau de l'endroit, du matériel,... ?

GF : ben oui, oui, on a trois terrains, donc euh, là la salle est grande, on a beaucoup d'espace, je pense d'ailleurs n'en utiliser que 2, et oui c'est juste que question organisation, j'avais pensé faire, soit si ils sont tous là à 24 ça tombe bien on peut faire 2 matchs, 6 contre 6, mais il y aura sûrement des blessés ou quoi que ce soit, donc j'avais pensé faire 3 groupes et alors y'en a un qui fait 3 contre 3 d'un côté et un qui fait 6 contre 6 et alors on fait une tournante au niveau des équipes pour que tout le monde tourne...

FV : est-ce qu'il y avait autre chose que tu avais pensé, mais qui éventuellement ne se retrouve pas dans ta préparation écrite, qui te paraît évident mais qui n'apparaissent pas là et que je dois savoir ?

GF : euh... non, je ne vois pas...

FV : ok, parfait, on va en rester là alors... merci !

Annexe 6.4 – Verbatim de l'entretien pré-séance LEA

CH : chercheur

EA : stagiaire

MS : maître de stage

CH : c'est parti !

EA : Donc les élèves vont arriver, ils vont descendre les escaliers, ils vont directement aller dans le vestiaire, c'est MS qui va leur ouvrir, parce que j'ai pas les clefs... Là elles vont se changer, moi je me charge souvent de les "booster" parce que elles prennent quand même du temps dans les vestiaires, donc je dis que je les attends devant ! puis quand elles sont prêtes, on se rassemble près du banc là devant les vestiaires, et là je fais l'appel, mais là je n'ai toujours pas la liste pour cette classe-là !

MSL : oui parce qu'ils ont permuté les listes, parce le premier semestre, c'était ST qui donnait cours le matin, et Sylvie l'après-midi, et maintenant on a "hop" permuté, donc elles n'ont pas permuté les listes entre-elles...

EA : Oui avec Sylvie on a encore oublié... Mais bon, je sais qu'elles sont 14, et puis MS a la liste, donc on fera rapidement l'appel, puis donc je vais leur dire qu'on continue l'apprentissage du basket, et puis directement on va commencer l'échauffement, alors euh, donc comme échauffement... ah oui, elles prennent une balle par 2, et y'en a une qui dribble, et l'autre en face doit montrer un chiffre, comme ça l'autre doit lâcher du regard la balle, c'est pour la maîtrise du ballon, et dire 2, 3, etc. pendant 1 ou 2 minutes et puis on change les rôles évidemment, donc voilà le premier exercice, et donc après je fais un exercice de passe et suivre, parce que j'ai remarqué ça la semaine passée qu'elles ne savaient pas du tout faire des passes correctes en basket... elles lancent comme ça ! Enfin, le niveau n'est pas très bon, ça j'aime autant te prévenir ! donc, passe basket, passe à la poitrine, un passe et suivre tout simple, donc 2 et 2, on lance, on suit sa balle et on vient se mettre derrière, donc ça aussi, 3 - 4 minutes, après toujours dans l'échauffement, là j'ai prévu un petit circuit avec des cônes, pour qu'elles apprennent à dribbler, même chose, toujours dans l'optique de l'apprentissage technique du basket, dribbler main droite, main gauche, en slalom, y'aura un passeur au milieu du terrain, donc une fois qu'elle a fini ses dribbles, elle fait une passe, le passeur lui renvoie et elle va tirer, au choix, parce que j'aborde plus le lay-up, j'ai vu aussi que c'était compliqué pour elles, donc euh, voilà pour l'échauffement, ça va durer un petit quart d'heure ! Puis premier exercice, c'est un exercice qu'on a vu la semaine passée, donc avec les deux cônes, une file d'élèves, la première va se placer à un cône, appelle la balle, reçoit la balle, arrêt 1 temps, et tire. Elle va récupérer la balle et elle va dans la file. Donc c'est un exercice comme ça, qu'on a vu la semaine dernière et c'est celui-là qui ne fonctionnait pas bien en fin de séance, pourtant il est intéressant, mais je crois que je ne l'ai pas bien expliqué apparemment, ou alors elles avaient pas bien capté le système, mais donc là j'espère que ça ira plus vite pour le mettre en route et que ça va tourner ! De nouveau, on fera ça pendant 5 - 6 minutes, puis la même chose mais avec une variante, avec une passe rebond, et puis j'aimerais bien leur apprendre l'arrêt 2 temps, où c'est un peu le même principe, sauf qu'elles partent du fond du terrain, elles contournent les cônes et puis elles appellent leur balle et puis donc elles font un arrêt 2 temps, et donc moi je vais montrer comment placer les pieds, et là je vais être un peu plus théorique... enfin, comment placer les pieds, un peu décalés pour avoir un bon équilibre, orienté vers l'anneau, et tout ! et donc là, elles tirent de nouveau on récupère la balle, et on va dans la file, donc voilà, on aura revu l'arrêt 1 temps, on verra l'arrêt 2 temps, et puis de nouveau un nouvel objectif, c'est les changements de direction que j'avais envie de leur apprendre, donc soit un changement de main, changement derrière le dos, ou changement entre les jambes, et donc là, de nouveau un exercice par 2, cette fois, elles partiront du fond du terrain, l'attaquant devra aller faire un changement de direction à 1 cône, celle qui défend... en fait, ça va être une forme de 1 contre 1 ! Celle qui défend va devoir contourner un cône, pour avoir un temps de retard sur l'attaquant qui a fait le changement de direction, et puis elle vient se placer et c'est un 1 contre

1, l'attaquant doit tirer et le défenseur doit rester entre l'anneau et l'attaquant, et y'a une autre variante de ce 1 contre 1, euh...

MSL : si le défenseur prend la balle ?

EA : si le défenseur prend la balle, on arrête et on vient se replacer dans la file !

MSL : donc le défenseur ne devient pas attaquant ?!

EA : donc l'attaquante doit aller tirer directement, évidemment si elle fait piquer la balle...

MSL : là le jeu est arrêté !

EA : oui, maintenant c'est vrai que je peux après dire on continue le jeu, quoi, le défenseur peut essayer ensuite d'attaquer une fois qu'il a la balle... et puis un autre 1 contre 1, où je voulais les mettre toutes les 2 dos au panier, puis qu'il y en ait une troisième qui lance la balle au dessus, et elles se retournent et la première qui se retourne et attrape la balle, est attaquante et l'autre défend, où c'est toujours un contre un, mais c'est une petite variante... voilà pour la leçon de basket d'aujourd'hui !

CH : Ok, merci ! Est-ce que tu vois d'autres choses à me dire, à me préciser par rapport à... aux objectifs, au déroulement des tâches, concernant le passage d'une tâche à une autre, au niveau de l'organisation, as-tu des choses à me préciser pour que ça tourne ?

EA : Concernant l'organisation, comme c'est une balle pour deux, je leur donnerai les balles, je vais sortir les cônes déjà avant qu'elles n'arrivent, et ce soit à chaque fois déplacer les cônes pendant ou entre les tâches ! Donc ça, il va falloir les déplacer, une fois plus au milieu, une fois, plus près d'elles, voilà mais sinon je vois pas, c'est une organisation classique, y'a rien de spécial, quoi ! Ah oui, l'autre fois, j'avais pris un sifflet, ça veut dire que quand je sifflais c'était balle en main, et au moins y'avait pas de bruit, ça marchait pas mal ! Parce que dans la salle ça résonne quand même fort ! Donc pour ne pas se casser la voix... voilà !

CH : tu sais à quel moment toi tu vas devoir changer les cônes de place ? tu as déjà prévu ça ou non ?

EA : non, quand je vois que l'exercice est acquis ou qu'il est temps de changer... Mais c'est vrai que je ne regarde pas spécialement mon chrono, c'est vrai que sur la préparation, c'est prévu 8 minutes, 10 minutes, mais pendant la séance, moi je regarde pas le temps, c'est quand je le sens, peut-être que des fois je le sens pas bien mais, que je devrais changer avant, mais voilà, c'est plus au feeling, quoi !

CH : ok, est-ce que MS tu as des choses à ajouter, à compléter ?

MSL : Moi ce que j'aurais peut-être envie de dire, c'est que quand tu mets les cônes dans l'activation de départ, peut-être leur dire que les cônes correspondent à un défenseur, pour qu'il y ait bien un changement de main, à chaque fois qu'elles font le slalom, pour qu'elles se trouvent toujours entre le défenseur et la balle, comme ça, ça a un sens ! Alors, pour l'arrêt 2 temps, moi ce que j'utilise souvent et que je trouve que ça marche bien, c'est faire un arrêt 1 temps plus un pas ! et donc ça fait un arrêt 2 temps !

EA : et c'est pas un "marcher" ?

MSL : non, c'est pas un marcher, après tu as droit à un pivot, c'est tout ! Oui mais ça c'est le danger, c'est qu'en courant, elles sont vite à trois ! c'est pour ça que faire un arrêt 1 temps plus un pas, t'es sûr qu'il n'y a pas de fautes ! Enfin, moi je le fais comme ça, mais tu fais ce que tu veux, mais c'est parce que moi dans le vécu de mes leçons, je me suis rendu compte que ça marchait bien, donc je l'ai gardé !

EA : d'accord !

CH : c'est vrai que ça a du sens dans ta leçon, parce que à ce moment-là c'est une évolution de l'arrêt 1 temps. et puis tu peux introduire le pied pivot ! Ça me paraît logique...

MSL : sinon, pour moi, c'est vrai que si tu fais un jeu de 1 contre 1, un attaquant, un défenseur, si le défenseur parvient à avoir la balle, pour le récompenser, je dirais de continuer à l'anneau

EA : oui, et donc l'attaquant devient défenseur...

MS : oui, parce qu'au moins ça permet d'aller jusqu'au bout mais je ne sais pas comment ça va... c'est vrai qu'elles ne sont pas très nombreuses, donc si tu travailles avec les 2 panneaux, je me dis que ça devrait pas trop faire de cohue, même si y'a d'autres 1 contre 1 à côté, c'est aussi une façon de s'adapter aux autres joueurs... Tu vois, donc c'est pas négatif en soi, en tous cas moi je considère jamais ça comme un problème, parce que ça les oblige à avoir une vision de ce qui se passe autour d'elles et ça fait partie aussi d'un match, d'un jeu, donc voilà !

EA : oui et puis comme vous dites elles ne sont pas nombreuses donc

MSL : oui je crois que c'est de l'ordre du possible... Que dire d'autre ? Non je ne vois pas, je crois que c'est tout... Ah si, je veux encore dire ça : ST, la semaine passée, elle a rencontré une difficulté pour engager une tâche qui était riche, qui fallait, enfin je trouve qu'il fallait qu'elle réussisse aussi, et elle s'est rendue compte que quelque chose n'allait pas, mais moi j'étais sur le côté avec Ingrid et je regardais, et je dis à Ingrid : "attends, attends ! "Parce que je me suis dit, si ça tombe elle va voir, elle va sentir par elle-même ce qu'elle doit faire pour s'en sortir... et elle l'a senti ce qui n'allait pas ! Elle a réuni son groupe, et elle a changé...

EA : Oui, j'ai mieux repositionné les joueurs...

MSL : oui c'est ça, et donc le groupe a alors bien entendu et alors elle a pu leur faire faire la tâche dans de meilleures conditions... Mais ça moi je trouve très riche, parce que j'y ai pensé plusieurs fois après, quand un stagiaire démarre comme ça dans des cours qu'il doit donner, et qu'il parvient à avoir quelque part, se rendre compte que quelque chose ne va pas dans ce qu'il fait, et puis qui "hop" tout d'un coup y'a l'étincelle, le déclic est là, elle trouve la solution et elle s'ajuste, là moi je trouve que c'est d'une richesse... Parce que c'est le genre de truc qu'elle n'oubliera jamais, quoi ! Parce que ça vient pas de l'extérieur, ça vient d'elle, et donc ça je trouve ça très riche ! Donc tu vois je trouve que cet élément très positif, même si tu prends un peu plus de temps pour arriver à ça, moi je trouve ça normal, et important de le faire ! Sinon, elles sont tout le temps dans du stress, et elles doivent aussi être dans une recherche quand elles donnent cours, donc euh... voilà ce que j'avais envie de dire ! Voilà j'ai fini !

EA : ah oui, je voulais aussi à la fin leur parler peut-être de l'évaluation parce que c'est déjà dans 15 jours mais là je dois en parler avec MS, pour savoir si je fais un petit circuit, justement où elles feraient dribble, passes, tir, changement de direction, donc tout ce qu'on a vu, et moi j'évaluerai avec vous, si ça vous paraît correct ? Mais je ne sais pas...

MSL : oui ça il faudra qu'on voit ! Je vais aussi regarder dans ma farde parce que je sais plus ce que j'ai fait l'année passée... Faut que je regarde ! Ah oui c'est ça donc par exemple ce que je fais c'est qu'à la place de mettre des cônes, mettre des joueurs défenseurs, tu vois, et donc elles doivent faire un slalom entre les joueurs, et ça se termine souvent par un tir à l'anneau, parce que... oui, voilà, c'est souvent ce que je fais pour les 3^e ! Mais je vais regarder pour les 4^e exactement ce que je fais, parce que là de mémoire, je sais plus...

EA : oui, parce que je me suis dit qu'il est peut-être temps que je leur en parle parce que si la semaine prochaine on doit travailler pour répéter l'évaluation qui est déjà 15 jours...

MSL : oui, il faut qu'on en parle en fin de séance aujourd'hui pour savoir ce qu'on va mettre exactement en place, pour le travailler au cours prochain ! Sache que c'est quand même dans du dribble, dans du shoot, et dans l'arrêt ! La passe alors, le problème, c'est que moi j'aime bien de faire un test en individuel, ou alors les passes, il faut que ça soit des passes au mur...

Annexe 7.1 - Verbatim des observations MSJ pendant la séance

MSJ = maître de stage de Jean
E1 ; E3 = élèves

MSJ1: ST qui est là en comité d'accueil...Je n'ai rien dit à mes élèves, j'aurais peut-être du?

MSJ2: J'espère que l'on ne sera pas trop loin? Je crois que non, les reks sont là. Il y a les montants au bout du terrain de badminton bleu. Aujourd'hui, il fait bon, la semaine dernière, il n'y avait pas de chauffage.

MSJ Adriano, oui,...tu es quand même gonflé! Donc, j'ai vérifié dans les cotes, effectivement, c'était bien le 24.

E1: Oui, c'est ce que je lui ai dit

MS: Mr Leblanc, je vais aller le lui confirmer, parce que tu as bien passé ton bilan. Il est très inquiet parce qu'il y a un éducateur qui a dit qu'il n'était pas là le mardi 24 octobre, or, il y avait bilan de gym et j'ai bien une côte, une évaluation.

MSFB4: Je suis occupée à regarder si c'est encore sur roulettes ou pas. Parce que, ils ont l'habitude de monter sur les engins qui sont encore sur leurs roulettes alors cela fausse tout le bazar mais apparemment, non, c'est bon! C'est toujours pénible le placement du matériel, je trouve! Surtout pour une heure...

E3: Madame?

MS: Oui? Qu'est ce qu'il se passe? Qu'est ce qui ne va pas?

E3: Je fais de l'asthme et j'ai mal à mes poumons et à mon dos

MS: Et t'as pas un puff?

E3: Il est chez ma mère.

MS: Tu l'a oublié! Et alors, qu'est ce qu'on fait dans ces cas là? D'habitude, tu fais quoi?

E3: Je ne fais rien!

MS: Ca veut dire quoi, tu...

E3: J'ai mal!

MS: Oui, tu as mal. Oui, ça va. Normalement quand tu te reposes... T'as pas ton puff ou quoi

E3: Je ne sais pas, c'est la première fois que...

MS:D'abord, arrête de pleurer parce que cela ne sert à rien et c'est cela qui fait mal aussi. Calme! Tu respirez, à ton aise.

E4: Ca vous embête si elle fait pas la gym.

MS: C'est à elle à voir. Moi, je ne suis pas juge. Toi seule le sais! Quand tu as de l'asthme, tu ne cours pas ou quoi?

E3 : J'ai jamais de l'asthme sauf quand je cours trop et j'ai eu cela ce weekend

MS: Hum, et tu as fait quoi ce weekend?

E3: Je suis restée chez moi!

MS: Cool, l'asthme, il faut rester cool... d'accord? Et pas t'inquiéter mais tu fais ce que tu peux. Et toi, tu vas placer le matos toi!
C'est un peu facile.

MSJ5: Ca c'est les filles, cela pleurniche beaucoup! Oui, quand même. Oui, elles sont mignonnes. Oui, c'est vrai qu'avec une crise d'asthme, on sait pas trop s'ils n'ont pas leur puff. D'un autre côté, j'ai toujours entendu dire que les puffs, c'est pas la solution. Donc, je ne sais pas. Ou apprendre à gérer, j'imagine?

MSJ6: 1,2,3,...24,25, est-ce qu'il en manque un? 1,2,3,...23,24, ben, voilà que j'en ai 24 maintenant! J'en ai 2 de moins. Il nous manque des élèves mais peut-être qu'ils sont cachés.

MSJ7: 26! Peut-être plutôt demander d'abord qu'est ce que c'est le gainage et puis qu'est ce que c'est... Au lieu de demander les 2. Il nous manque des filles, cela c'est sûr! Le problème c'est que je ne sais pas laquelle.

MSJ8: Oh Dylan! Ah c'est vrai, Martin, il faisait cela bien. C'est dommage qu'il ne se souvient plus! Ah, c'est déjà sympa mais, sur le sol...bon!

MSJ9: Ah, ah, il regarde l'heure (amusée).

MSJ10 : Boh, ça va, elle est repartie.

MSJ11 : Ca moi j'aime bien quand ils entraînent le groupe, je trouve cela toujours très chouette. Ca donne envie. Les élèves, ils ont envie de suivre. Maintenant, évidemment, il y a beaucoup d'élèves, donc... Cela prend peut-être du temps!

MSJ12 : Oulalalalala. Ils ont déjà travaillé tu sais, le renforcement musculaire.

MSJ13 : Oh, Noémie, tricheuse!

MSJ14 : C'est la fin que je n'aime pas trop ici. Je ne sais pas trop bien. Il aurait fallu mettre soit un tapis, soit qu'ils s'arrêtent avant.

MSJ15 : Ouh là, j'ai peur pour leur cou.

MSFB16 : Belinda qui est-ce qui manque, il y a une fille qui manque? ou alors j'ai vraiment très mal compté

MSJ17 : Tu vois cela aussi cela m'énerve qu'ils aillent se cacher derrière les tapis. Ca c'est un truc aussi: je trouve que c'est bien qu'il repousse les tapis contre les parois. C'est aussi quelque chose qu'il s'apercevra plus tard quand il enseignera. Il se dira là, il y a des choses trappes, des gens qui peuvent se cacher, se débiter.

MSJ18 : Il a tendance à trop disperser les exercices. Mais c'est peut-être aussi parce qu'il est dans un grand hall et qu'il n'est pas emmerdé par d'autres cours. Oui, il y a de l'espace. Mais ce n'est pas facile à gérer finalement un grand espace.

MSJ19 : Il y en a encore qui vont se cacher.

MSJ20 : Parfois difficile à gérer ces deux jaunes là, ce sont des turbulents. Et c'est vrai que pour les stagiaires, c'est difficile. Ils n'osent pas intervenir de manière très stricte et draconienne. GH elle les a le mercredi matin. Elle est déjà intervenue vraiment sévèrement. Je trouve ça c'était bien. Elle a même renvoyé une fois un élève qui était vraiment difficile. Luc n'ose pas trop. Mais enfin bon, ce n'est pas encore trop grave. Ce sont des petits incidents.

MSJ21 : Tu vois, là il intervient mais tout le monde n'écoute pas. Ca c'est aussi un truc difficile à capter.

MSJ22 : Il regarde l'heure, hihhi...

MSJ23 : Je n'ai pas encore entendu de OK. J'en ai entendu un peut-être...ou deux ?

MSJ24 : C'est bien, cela n'a pas duré trop longtemps. Mais c'est peut-être un peu vite passé, je ne sais pas, on va voir ce qu'il ...

MSJ25 : Oui, c'est pour cela que je lui avais posé la question mais c'est difficile. Mettre deux, trois reks à chaque fois. Cet élève ne sait pas ce qu'il doit faire... Il veut bien se coucher mais... Ah non, ce n'est pas cela qu'il a demandé !

MSJ26 : Ah ouf, j'ai cru qu'il allait se contenter de la démo du premier. Ah ça, c'est bien une démo ! Ils sont assez dispersés encore les enfants. Ils avaient la fiche avec où placer le matos, c'est dommage cela. Parce que cela va être dur de les superviser. Une grande surface comme cela.

MSJ27 : Oui, ça, c'est un peu trop basique comme exercice cela, c'est dommage. C'est pas très motivant d'aller faire là une barquette.

MSJ28 : Moi, j'aurais montré chaque fois. Oui, comme cela, avec ce geste là... Sans démontrer, c'est un peu surréaliste, je sais pas moi, non ?! C'est dommage, cela valait le coup... qu'il le montre lui-même. Dommage.

MSJ29 : Il ne vient pas là. Il avait dit: je viendrais montrer. C'est le plus important, il me semble, enfin, au niveau de l'aide. Les autres ils savent.

MSFB30 : Ah, les filles elles sont bien là, bonne initiative, elles vont chercher une tête de plint.

MSJ31 : Oui mais allez...tu avais dis...(elle s'adresse à Luc intérieurement) Ca c'est dommage. Oui, il avait dit qu'il viendrait montrer. Et alors, ce que je lui ai déjà dit, c'est qu'il doit être un peu en dehors parce que là, il ne voit rien, il ne voit pas ce qui se passe. Il tourne le dos à tout le monde.

MSJ32 : Il est soucieux de l'heure par contre, ça c'est bien !

MSJ33 : Ah, ça, cela ne va pas ! Tu vois, je lui ai déjà expliqué que quand tu es à un atelier et que tu vois loin à un autre atelier quelque chose qui ne va pas du tout, tu peux intervenir loin et justement cela permettrait aux élèves de se rendre compte que ils sont surveillés même s'il n'est pas dans le groupe, oui. Il avait mieux fait cela la semaine dernière mais le groupe était un peu plus petit. Il suffisait d'avoir 6 élèves en moins et on l'entendait vraiment bien. Ici, je ne l'entends pas fort.

MSJ34 : Et alors, l'élève avec qui il discute, c'est un élève qui, chaque séance a un soucis. Ah oui, soit il a de l'eczéma, soit son papa lui a dit qu'il ne pouvait pas faire cela. Vraiment n'importe quoi. C'est le gars qui respire un mal de vivre. Regarde, pourtant il est très bon, mais il faut toujours qu'il attire l'attention sur lui-même.

MSJ35 : Bon, je suis un peu déçue là parce que ce n'est pas efficace. Je n'ai pas entendu d'intervention disons pour faire progresser. De temps en temps redire allez, «on sert les fesses, on rentre le ventre». Bien fort pour que cela profite à tout le monde

MSJ36 : Là je sens quand même un baisse de taux d'activité.

MSJ37 : Tu vois la barquette par exemple, je l'aurais fait faire sur un plint ou sur un banc donc avec vraiment le tronc...rien que les fesses, avec le tronc dans le vide. Alors, c'est déjà un peu plus motivant on va dire.

MSJ38 : Là, c'est vraiment option plage là-bas. En fait, il discute un peu trop, je trouve ! On dirait qu'ils ont un petit truc à lui dire et alors il n'intervient pas pour l'exercice mais pour la personne. A mon avis, cela n'a rien à voir avec.

MSJ39 : Mais ce n'est quand même pas évident le travail par atelier. Les stagiaires qui s'engagent là dedans, je trouve cela «plantage assuré» au début. Je trouve que c'est plus facile de faire du travail frontal. Au départ tu les vois tous ensemble. Tu peux corriger vraiment tous ensemble. Ici, c'est quand même 5 exercices totalement différents. Il faut retirer la consigne qui se retrouve à chaque atelier, l'extraire. Et comme il y a certains trucs où ils ont peut-être besoin d'un peu d'aide. Je trouve qu'ils ne le font pas bien l'exercice. Je trouve que c'est beaucoup plus intéressant de le faire tous ensemble. Celui-là, évidemment, avec les barres parallèles, il ne sait que le faire seul. Mais je trouve que c'est pas facile de comprendre, surtout pour les filles. C'est pour cela que je pensais qu'il ferait un balancement au rek haut. Quand il a parlé de balancement, je n'avais pas fait attention à cela. Mais il me semble plus facilement abordable pour les filles comme pour les garçons.

MSJ40 : Bon, normalement, il maîtrise relativement bien ses rassemblements. Ah non, il change encore, je croyais qu'il disait vous venez ici. Il parle de nouveau à ce petit groupe là uniquement.

MSJ41 : Il n'intervient pas. Il n'est pas assez directif.

MSJ42 : Il n'était pas comme cela la semaine dernière.

MSJ43 : Ah, j'aime bien quand il se retourne comme cela. Et là, il ne se met pas au bon endroit. Ah là, tu vois, Martin l'avait bien fait et je ne l'ai pas entendu dire «oui, super». Moi, j'insiste tout le temps, je dis «je veux des encouragements, je veux vous entendre absolument». Et c'est la première chose qu'ils mettent «n'a pas encouragé». C'est qu'ils se rendent compte que c'est important.

MSJ44 : Ah, ça c'est une bonne intervention pour les filles là-bas.

MSJ45 : C'est dommage. Et là, c'est...et oui mais lui c'est un gymnaste, c'est clair.

MSJ46 : Mais il va arriver à leur faire passer partout, il me semble. Parce que je crois qu'il y a encore une rotation.

MSJ47 : C'est dangereux ce bazar.

MSJ48 : Je le cherchais. Et c'est cela que je trouve dommage. Quand on doit commencer à le chercher parce qu'on ne sait pas où il est. On ne l'entend pas !

MSJ49 : Allez, corrige, corrige ! Mais c'est vrai que c'est pas évident au début quand tu enseignes de ne pas être trop préoccupé par des trucs qui ne sont pas importants pour le thème qu'il travaille. Lui il est préoccupé effectivement par le timing, par le fait qu'ils travaillent. Dans l'ensemble il a l'impression que cela bouge, oui, c'est cela. Mais après, pour rendre l'enseignement qualitatif, ça c'est quand même une autre paire de manches.

MSJ50 : Il y a quelque chose à dire là. Il n'est pas assez strict et assez directif. Il est trop gentil.

MSJ51 : Tu vois là, le fait que je parle de tout autre chose, cela veut dire que je m'ennuie un petit peu. Je suis un peu déçue, je ne m'attendais pas du tout à cela. Parce que je trouve qu'en natation, il s'est bien réajusté par rapport à tout ce que je lui disais. Ici, il me semblait que la semaine dernière il avait pigé. J'ai peut-être pas assez répété, j'ai peut-être pas assez noté tout. J'en sais rien, je devrais regarder.

MSJ52 : Tu vois, ça je trouve qu'il maîtrise relativement bien. Un rassemblement. Ou peut-être que ça fait suite à l'ennui des élèves... L'envie de changer, de faire autre chose maintenant !

MSJ54 : C'est quelque chose que je n'ose pas demander aux élèves cela «qu'est-ce que vous avez pensé de la séance». Je trouve que c'est se mettre dans une situation de porte-à-faux.

Parce que si jamais les élèves n'ont pas aimé et qu'ils sont francs. Ca c'est vrai, j'aurais du lui dire, j'ai oublié de lui dire quand il a dit avant. «moi je ne demanderais pas», je n'y ai pas pensé.

MSJ55 : C'est dommage qu'il n'a pas fait une situation de test. De terminer par cela !

MSJ56 : Il a un bon contact avec les élèves. Cela je trouve que c'est bien, c'est important.

MSJ57 : Il ne l'a jamais fait, situation de bilan, poirier en ATR. Il aurait pu le faire là-bas, à la place de la barquette !

MSJ58 : Et le rangement de matos, aie aie aie ! Mon Dieu, ils s'en vont ! Ils ne rangent pas ! Vous ne rangez pas? Faut pas ranger, les amis ?

Annexe 7.2 – Verbatim des observations de MSP pendant la séance

0'45 : donc là il prend les présences et en même temps, il forme les équipes.

1'05 : oui donc habituellement, je note et puis c'est après avoir demandé ce qu'il a ressenti durant la séance, je fais alors le tour de mes notes pour lui faire mes remarques.

1'23 : ici évidemment, quand on démarre, on a le bruit des deuxièmes sur le terrain d'à côté ! c'est pour ça que souvent, on a intérêt à démarrer les premiers, pour faire l'intro à l'aise, dans le calme...

2'46 : oui donc là pour l'instant c'est la prise de présences, et je pense qu'il a intérêt à faire en sorte que ça soit assez rapide, par rapport au temps de leçon qu'il a ! et puis aussi pour les explications de son échauffement, il faudra que ça soit rapide, que les élèves soient vite en action ! Parce que pour le corps de la leçon, les élèves seront la moitié du temps sur le banc !

3'35 : là il devrait préciser aux élèves que le terrain de basket, c'est le terrain rouge, parce que je suis sûr qu'il y a la moitié des élèves qui l'ignorent. Mais pour lui ça lui paraît tellement évident !

4'00 : ici, distribution des ballons, donc à partir de ce moment-ci, il va y avoir du bruit, donc il doit savoir les faire s'arrêter de dribbler aussi ! Il aurait pu dire : si je siffle, vous stoppez vos ballons et les mettre comme un gardien de but sur la poitrine !

4'20 : mais sinon, ça part vite, les élèves bougent, et ici ce qui est bien, c'est qu'ils ont tous une balle, ce n'est pas comme en match, où les faibles n'ont pas toujours l'occasion de toucher le ballon !

4'29 : voilà là il siffle, mais il devrait dire qu'on ne peut plus entendre les balles ! Ah voilà, il le dit, très bien !

4'49 : il vient d'expliquer que celui qui est éliminé reste assis sur le banc ! Et éventuellement sans son ballon, qu'on remet dans le coffre

5'15 : par rapport à la séance, ça c'est un bon échauffement ! Parce que les élèves touchent bien les balles et ils seront peut-être plus réceptifs après pour le match.

5'32 : il réduit le terrain au fur et à mesure qu'il y a des éliminés, c'est bien vu !

5'45 : à la rigueur il aurait pu, mais c'est peut-être un peu plus de désordre, c'est de demander aux éliminés d'aller tirer au panier. Parce que le problème avec ce jeu, c'est que les premiers éliminés sont peu actifs.

6'12 : par contre ce qui est bien, c'est qu'il a bonne présence dans le groupe... il est proche des élèves et il donne de la voix aussi ! ça, c'est important !

6'56 : je suppose qu'il va faire une deuxième manche...surtout pour ceux qui ont été vite éliminés ! Et maintenant, il a intérêt à ce que ça aille vite, pour la fin de ce jeu, en réduisant encore le terrain par exemple ! Voilà, il le fait, très bien !

7'20 : pour ce jeu d'échauffement, l'explication a été courte, ce qui est bien ! les élèves ont été vite en action... et ceux qui sont éliminés ont été se mettre directement assis sur le banc, il n'a pas du leur dire, c'est bien ! Il se fait respecter d'emblée.

7'45 : voilà, donc là il n'a pas été jusque zéro, ce qui n'est pas plus mal pour les éliminés, qui ne restent pas trop longtemps à ne rien faire ! Mais par contre il aurait dire : « voilà vous avez gagné », parce que c'est quand même un jeu sous forme de concours... Il faudrait sanctionner

le résultat ! mais bon, ce n'est pas capital non plus... c'est un détail ! Mais quand même, c'est important je crois pour soutenir la motivation des élèves.

8'15 : il démontre lui-même, c'est bien, parce que ça fait gagner du temps ! Alors il dit : « vous pouvez shooter comme vous voulez ! », c'est pas mal de le préciser, et que ce soit lui qui décide !

8'55 : ici, il doit faire respecter ce qu'il vient de dire... à savoir que le deuxième ne peut partir que lorsque le premier est revenu dans la file ! On va voir...

9'14 : voilà, il le dit : « attendez qu'il soit revenu ! ». Il doit le dire, pour montrer que c'est lui qui fixe les règles...

9'41 : il fait déjà s'asseoir les élèves, donc les élèves n'ont eu qu'un seul tir... je suppose que ce n'est pas pour arrêter l'exercice, c'est pour préciser l'une ou l'autre consigne ou ajouter une consigne, peut-être ! Parce que bon, c'était un peu court ça, un seul passage, les élèves n'ont pas le temps d'intégrer ni de rentrer dans la tâche...

9'55 : oui donc voilà, il les relance ! Oui, ça c'est bien aussi : il insiste sur le fait que les ballons doivent rester en main dans la file, parce qu'il y en a trop qui jouent avec leur ballon ! Comme ça il peut parler et les élèves entendent ses feedbacks... parce que la salle est très bruyante !

10'05 : en tous cas, la communication est bonne ! Il est bien placé aussi par rapport à ses deux groupes, il occupe une position centrale, mais en même temps légèrement sur le côté, comme ça il peut avoir une vue d'ensemble sur la salle, c'est bien !

10'26 : dire « s'asseoir systématiquement après le tir ! », c'est peut-être un peu strict ! Mais bon, c'est son truc, c'est bien, au moins il montre aux élèves que c'est lui qui décide.

10'55 : on peut observer que beaucoup d'élèves tirent spontanément d'assez loin... peu viennent au lay-up !

11'10 : il a déjà ses équipes de prévues ? Ah oui, puisqu'il avait donné des numéros à chaque élève au moment des présences, c'est vrai ! Mais par contre je ne sais pas si les élèves auront retenu... On va voir... Mais sinon il a déjà deux files, donc ça pourrait être déjà les groupes !

11'40 : voilà le jeu se termine et directement il va chercher le casier pour ranger les ballons. Super, il leur demande de déposer gentiment leur ballon et il passe en défilé devant les élèves... je trouve que c'est une bonne manière de faire, pour ne pas que ça soit l'anarchie ! Souvent les élèves lancent leur balle dans le casier, et alors c'est la foire !

12'15 : c'est aussi le premier cours, donc les élèves sont un peu impressionnés, c'est normal ! mais c'est bien il faut qu'il profite de ça aujourd'hui, parce qu'ils ne vont pas tarder à le tester ! Mais sinon on voit que les élèves sont bien attentifs ! Il a bien le groupe en main !

12'25 : alors maintenant, les élèves ont envie de jouer... donc ça, il faut qu'il en profite pour organiser rapidement les équipes et lancer les matchs...

12'40 : il les fait asseoir, pourquoi pas ! Tant que ça ne réduit pas le temps de jeu, et que c'est pour aller plus vite, pas de problème !

12'51 : voilà, il explique l'objectif des matchs, c'est bien, c'est important, pour que les élèves comprennent que ça a du sens... qu'il y a une construction de séance en séance, et que leur niveau dans les matchs va conditionner la technique et la tactique qu'il verra au fil des séances...

13'35 : par contre, ça il ne doit pas dire « c'est mieux si vous jouez bien », et que ce sera plus chouette pour eux... Il doit y aller maintenant, il doit tout de suite les mettre en action ! Parce que sinon l'énergie va retomber... ce serait dommage !

13'46 : par contre, il est très bien mis, on voit qu'il est bien écouté, et que la communication passe bien ! et ça, ça fait déjà beaucoup ! C'est essentiel...

14'25 : ce qu'il pourrait demander à ceux qui sont assis sur le banc, d'être bien attentifs quand il sifflera, pour qu'il explique la faute dans le jeu, en faisant comme une sorte d'arrêt sur image.

14'40 : ah voilà, super, il interpelle les remplaçants pour qu'ils soient attentifs à ce qui se passe dans le jeu ! C'est bien, comme ça ils participent aussi. Parce que comme ça, normalement au deuxième match, il y aura moins d'explications aux règles, puisqu'il les aurait dites sur le premier ! Tandis qu'au début au premier match, il va devoir les arrêter plus souvent ! Et là ça va être d'intéressant de voir sa capacité à observer, à rassembler et à relancer les élèves à chaque fois !

15'15 : au niveau présence, il vraiment une bonne présence sur le groupe ! Il est à chaque fois au centre du jeu, il n'hésite pas à arrêter les élèves, il les fait s'asseoir, et son message passe bien, on voit que les élèves comprennent bien ses consignes, ils savent qu'il veut, ça s'est bon !

15'30 : il a sans doute déjà de l'expérience dans l'animation de groupe !

15'45 : voilà tout de suite il commence à introduire les règles, c'est bien ! Bon en même temps, j'espère qu'il va aussi laisser un peu de temps de jeu aux élèves, et pas toujours les arrêter pour donner des explications... Non ça va, il explique rapidement !

16'01 : là on a vu un petit « marcher » au départ, mais ce n'est pas grave, les « marchers », faut pas être trop sévère avec les élèves au début ! Mais bon c'est bien qu'il le dise pour qu'ils connaissent la règle quand même ! Et là je trouve qu'il devrait le remontrer quand il y a eu les trois pas... parce que ça va vite et tous les élèves n'ont peut-être pas vu ! Que si les élèves a les deux pieds au sol, ou pas !

16'20 : parce qu'il ne faudra pas qu'il oublie de parler du pivot aussi... Donc ça c'est vraiment le but du cours d'aujourd'hui, c'est de clarifier les règles par le jeu aux élèves et aussi de faire des choix d'objectifs techniques pour les leçons à venir.

16'35 : là il y a une faute normalement : « contact ! ». ça il ne doit pas laisser faire ! Parce que c'est l'esprit du jeu... Au basket, pas de contacts ! C'est le plus difficile aussi, surtout pour un jeune enseignant, quand on arbitre, c'est d'être très vigilant et très strict sur les moindres touchers ; les moindres contacts de l'adversaire !

16'52 : encore un petit « marcher », est-ce qu'il l'a vu ?

17'15 : et alors je lui avais demandé par mail que les matchs soient courts pour que les temps d'attente des autres soient brefs aussi. Je préfère des petits matchs nerveux...

17'36 : mais son explication avec les cylindres pour expliquer l'espace inter-personnel est peut-être bonne, parce que il y a peu de contacts, quand même, je suis surpris, c'est bien ! C'est que ça a fait tilt chez les élèves.

17'55 : par contre, beaucoup de « marchers », on voit qu'on sort du handbal... où là on a droit à trois pas, tandis qu'en basket, à deux seulement et du coup les élèves confondent ! C'est un peu déroutant pour eux, parce qu'en handbal, je leur disais : « je reçois la balle, je bouge d'abord, et puis je m'en débarrasse ! », ici tu ne peux pas, sinon à chaque fois il y a « marcher » !

18'11 : double dribble, il ne l'a pas vu !

18'25 : on voit que c'est le premier contact avec le match en basket, les élèves sont contents, ils s'amusent... Ils sont tout de suite dedans ! Mais ce sont des élèves qui ont besoin de bouger... et puis au fur et à mesure des séances, il faudra affiner !

18'48 : voilà, il parle du double-dribble... Mais petit faute technique là je crois, parce qu'il dit qu'il ne veut pas voir les élèves dribbler à deux mains... Mais il dit que ce n'est pas une faute... mais si, c'est une faute ! Le joueur qui fait un double-dribble doit être sanctionné et perdre la possession du ballon !

19'05 : attention aussi aux contacts, là il doit intervenir ! Le porteur du ballon doit être touché le moins possible, sinon il n'y a pas de jeu offensif qui se développe... Il faut siffler tout de suite !

19'35 : alors au niveau du temps de séance, c'est 50 minutes ! Depuis quelques années on demande pour avoir des séances d'EP de 100 minutes, comme ça on gagne du temps sur les transitions, les vestiaires et tout ça ! Donc ici, on peut déborder un peu, on a le temps de jouer...

20'05 : c'est bien, parce qu'il est concentré, il observe et tout de suite il intervient ! ça veut dire aussi qu'il ne laissera pas dégénérer le match. Si on tolère trop de fautes, alors ça devient très vite l'escalade ! Si les élèves se rendent compte que l'arbitrage n'est pas sévère, ils en profitent !

20'25 : là il y a faute ! L'élève a le ballon et on lui touche le bras ! il faut siffler ça absolument ! il faut pas laisser l'avantage... ça doit être éducatif ! on laisse pas l'avantage à des fautes pareilles ! Surtout les premières fois ! Moi ça je siffle, surtout le premier match, pour qu'ils ne fassent plus ça, sinon les forts, comme ceux là-bas, vont intimider les plus petits...

20'46 : mais la plupart du temps, il les voit, c'est bien ! il ne siffle pas tout, mais il intervient quand même judicieusement, je trouve, quand il faut !

21'01 : et il interpelle les élève assis, c'est bien aussi ça ! Parce que dans la grille d'observation, il y a dedans-dehors, et il le fait : il vient d'intervenir dans le jeu et puis il interpelle en dehors les élèves assis. C'est bien ! et il est toujours bien placé, il a une bonne voix, malgré le bruit des ballons, c'est bien !

21'26 : il a sûrement de bonnes expériences d'animation de groupe derrière lui ! ça se sent... on lui posera la question après !

21'45 : les bancs sont bien mis aussi, au milieu du terrain, comme ça ils ont une bonne vue sur le jeu et peuvent participer et continuer à se sentir concernés ! C'est bien aussi comme ça les élèves ont un lieu où aller lorsqu'ils sont remplacés ! C'est un petit détail d'organisation, mais c'est important, parce que c'est ce qui fait la différence !

22'50 : retour en zone, là peut-être ?

23'00 : sinon je trouve que la circulation du ballon dans ce groupe-ci est chouette ! Les élèves jouent pas mal, ça jouent vite !

23'35 : c'est bien ce qu'il fait là (LC démontre une tactique offensive), parce qu'il montre qu'il voit bien les choses ! Même si c'est pour plus tard, parce que le but ici des séances, c'est les règles ! Mais ce n'est pas grave, c'est une façon d'introduire... Et il montre au groupe qu'il a vu de bonnes choses ! On voit qu'il maîtrise l'« arrêt, démonstration, relance », c'est bien ! Même si ce n'est pas l'objectif du cours de faire des relances sur la qualité du jeu des élèves !

24'23 : son coup de sifflet est sec, net ! Quand il intervient, c'est net, il n'y a pas d'hésitations ! et il avait prévu son propre sifflet, c'est bien, parce que c'est toujours embêtant quand un stagiaire vient donner cours sans son matériel... ça montre un certain professionnalisme d'avoir pensé !

25'15 : c'est bien, il voit les fautes ! pas toutes, mais les principales on va dire... et il maîtrise le jeu, c'est bien parce que ça donnera un esprit au jeu ! c'est du basket, c'est pas du handbal, par exemple ! c'est un sport qui n'est pas de contact, alors qu'au handbal, les contacts sont autorisés... c'est plus viril comme sport !

25'37 : c'est bien, il n'oublie pas de faire les changements régulièrement... pour que les élèves sur le banc puissent jouer aussi ! Et il fait faire les changements même quand la balle n'est pas arrêtée !

26'00 : on voit que les élèves ont du plaisir à jouer !

26'06 : là il doit siffler, il y a des bras qui se perdent ! il le dit mais il ne siffle pas, c'est dommage, ça n'a pas le même impact !

26'19 : les marchers, ce n'est pas grave si il ne siffle pas, parce qu'il ne faut pas arrêter constamment le jeu, mais les contacts, il faut siffler, c'est important ! il ne faut pas que ça devienne du pugilat ! Mais bon, on affinera au fur et à mesure.

26'45 : voilà, c'est bien il le dit que c'est une faute habituelle quand on est dépasser, mais qu'il ne veut pas la voir ! Il domine bien son sujet et son groupe, je trouve ! Il montre qu'il est présent et que c'est lui qui dirige le jeu... il a des objectifs clairs en tête et les élèves doivent arriver à ses objectifs ! Les élèves savent ce qu'il veut et ce qu'ils peuvent faire ou ne pas faire !

27'13 : il devrait maintenant repenser à changer les équipes ! ou alors faire gagnants contre gagnants et perdants contre perdants ! Mais il faudrait que ça ne soit plus trop long...

27'27 : eh bien voilà, on y est, ça tombe bien ! Alors qu'est-ce qu'il va faire ?

27'49 : c'est vraiment pas mal pour un premier cours avec cette classe, il est vraiment bien dedans-dehors ! Parce qu'il fait le changement d'équipe et en même temps il pense à la rotation pendant le jeu avec les réserves... c'est déjà beaucoup de choses à penser, rien qu'au niveau de l'organisation ! et en plus il arbitre, donc il doit être concentré sur l'action des élèves ! On voit qu'il est à l'aise, qu'il n'y a pas de stress, qu'il est dans son truc ! Pour un premier cours, c'est pas mal du tout !

28'20 : là il donne les objectifs au lieu de demander aux élèves ce qu'ils ont vu, qu'est-ce qui les empêche de mieux jouer ! C'est dommage, parce que ça veut dire qu'il a déjà choisi un objectif et qu'il leur impose... Alors que la consigne c'était d'observer et puis de décider ensemble de la suite ! ça on en reparlera après, parce que là il passe déjà à la leçon 2 ! et c'est vrai qu'il a raison, c'est ce qui arrive le plus souvent en premier objectif, c'est de savoir organiser la défense, mais il aurait pu le faire sortir par les élèves ! Surtout qu'il y avait matière à ça aujourd'hui au vu de ce que les élèves ont montré... parce que le but du cours était d'observer ! On fait jouer les élèves et on observe ce qui va, ce qui ne va pas et qui peut être amélioré et qui ferait l'objet des séances suivantes !

29'49 : alors c'est pas mal, il démontre le dispositif de la défense en zone en plaçant des élèves sur le terrain, mais ce qui est dommage, c'est qu'il ne va pas jusqu'au bout de sa démonstration... tant qu'à faire, autant qu'il en profite pour les faire systématiser !

30'00 : ça il aurait pu demander aux élèves : « la différence entre une défense de zone et une défense individuelle ». Les footballeurs connaissent très bien ça. Parce que c'est toujours mieux quand ça vient de la bouche des élèves, quand ils peuvent le dire eux-mêmes, plutôt que leur imposer ça de l'extérieur.

30'17 : aie, un bras ! Ah, c'est bien, il le voit tout de suite et il siffle, c'est bien !

30'24 : alors ici, il a parlé de la zone, mais on ne la voit pas ! Les deux équipes vont vers la balle, ils ne se replient pas en défense ! C'est la preuve que son message n'est pas passé, parce qu'il ne les a pas fait appliquer ce principe de manière systématique... c'est resté abstrait pour les élèves !

30'42 : on voit qu'il a retenu déjà des noms, ça c'est toujours très positif aussi ! Un élève qu'on peut appeler par son nom, c'est une petite autorité en plus !

30'53 : là il y a « marcher » ! Il n'a rien dit, ce n'est pas trop grave...

31'17 : en général aussi, il fait en sorte que tous les élèves touchent la balle, il n'y a pas des élèves mis de côté ! il ne doit pas intervenir là-dessus...

31'35 : c'est pas mal aussi que pour le premier cours, on ait qu'un seul terrain ! pour lui, pour ses rassemblements, ses dispersions, ses consignes...c'est plus facile pour sa communication !

31'53 : alors il n'a pas encore expliqué les règles de sorties, qui sont un peu spécifiques au basket !

32'12 : il n'insiste pas sur la zone... il a peut-être simplement donner une illustration et faire allusion au prochain cours, je ne sais pas, il faudra lui demander quelle était son intention ! ce n'était pas vraiment nécessaire aujourd'hui selon moi, mais bon, c'est un choix !

32'26 : et c'est vrai que ce n'est pas facile au début de le faire appliquer, il faut faire des exercices spécifiques, mais ce sera le contenu de son prochain cours, je suppose !

32'47 : oui bien ! il ne faut pas laisser faire ça ! par contre, j'ai pas compris, moi j'aurais donné la faute au défenseur ! il faut protéger le rôle du porteur du ballon, parce que c'est de lui que dépend le jeu offensif ! Au basket, si il y a beaucoup de panier au niveau du score, c'est pour ça ! L'esprit du jeu accorde un avantage aux attaquants... Il faut faire respecter ça, c'est important !

33'00 : Mais bon, au moins, il intervient : pas de contacts !

33'14 : par contre il doit encourager quand les élèves s'arrachent le ballon, c'est bien, ça montre leur engagement ! On peut s'arracher la balle au basket, et si personne n'a obtenu la balle après 3 secondes, il y a un contre un ! ça fait partie du règlement ! Il doit connaître ça !

33'25 : là il y a double dribble... à moins qu'il estime que la balle roulait à terre !

33'38 : les élèves ne contestent pas l'arbitrage... ça veut dire qu'il a une bonne présence et qu'il sait se faire respecter, c'est important ! il montre qu'il est là, il les laisse pas faire n'importe quoi ! C'est lui le maître du jeu !

33'55 : oui là l'élève rouspète, mais il n'a pas compris qu'on sifflait la faute... il a cru qu'on sifflait la faute contre lui !

34'14 : Mais ça c'est bien que les élèves rouspètent, parce que ça veut dire qu'ils commencent à jouer avec le règlement ! Ils revendiquent la justice... L'élève a senti qu'il était poussé dans le dos et il râle ! Si le stagiaire siffle la faute, alors l'élèves aura confiance en l'arbitrage et pourra jouer en toute sécurité !

34'32 : ceux qui vont s'asseoir, ils ont leur dose d'action, c'est bien !

34'42 : il y a des élèves qui sortent de la salle là-bas, ils ne peuvent pas normalement... Je vais aller voir parce que...

35'52 : les élèves avaient demandé au stagiaire pour aller au vestiaire pour boire, apparemment ! et il avait dit oui, donc, je ne peux pas le contredire ! Mais là ils essaient, parce qu'ils savent pourtant bien qu'avec moi ils doivent attendre la fin de l'heure ! Je ne leur laisse pas, parce que je trouve que sur 50 minutes, on n'est pas obligé de boire... je leur laisse aller à l'inter-cours ! Surtout que parfois quand ils vont boire, ils en profitent toujours pour faire autre chose... Il n'y a pas de moyens de contrôles dans les vestiaires pendant le cours ! Les vestiaires des autres groupes sont parfois ouverts, et ils vont se promener là alors !

36'41 : là il y a faute : les bras !

37'25 : c'est bien, il montre des choses qu'il voit ! il refait la démonstration... ça montre aux élèves qu'il les observe bien, qu'il regarde aussi leur façon de jouer ! Par contre, ce n'est pas l'objectif du cours de leur montrer différentes tactiques... Lui, aujourd'hui, il doit juste regarder les fautes !

37'39 : voilà ici, il intervient bien, c'est ça que je lui demande dans un premier temps ! Ne pas vouloir tout voir tout de suite... prendre le temps ! Étape par étape !

37'45 : encore des élèves qui vont au vestiaire, je n'aime pas trop ça ! Je ne sais pas mais peut-être que dans son stage précédent on laissait aller les élèves librement au vestiaire... Il faudra que je lui dise !

38'01 : je vais intervenir pour les vestiaires !

38'56 : je leur ai dit : « on ne quitte pas la salle sans autorisation ! » et ils me répondent : « oui, mais les autres avaient été ! », donc c'est délicat, c'est vrai que si il autorise aux uns, il doit aussi l'autoriser pour les autres, mais alors ils y vont chacun à leur tour, ça ne va pas ! Ça fait un peu désordre ! Il vaut mieux qu'ils restent tous ici !

39'29 : on va voir ici s'il demande un peu l'avis des élèves...

39'58 : oui donc là, dans son debriefing, il insiste sur le shoot ! Alors que pour moi ce n'est pas plus important aujourd'hui ! Il donne déjà des consignes de jeu, alors que ça c'est pour le prochain cours. Il ne donne pas pour l'instant de feedback sur les points de règlement, c'est dommage ! Evidemment c'est lié !

40'20 : il devrait faire plus une synthèse sur le règlement ! Ah, les fautes, voilà, il en parle quand même, c'est bien ! Il précise qu'il a volontairement pas tout sifflé... il dit qu'il voulait laisser du jeu ! Mais pour le premier match, moi je suis plutôt tenté de dire : tant pis, on arrête le jeu, on siffle ! Sauf à la rigueur, un peu des « marchers » qu'on peut laisser tomber !

40'47 : par contre il fait référence aux cours précédents, c'est bien ! il montre qu'il est courant, même si c'est pas lui qui donnait cours !

40'53 : voilà, c'est ça que je voulais entendre : « limiter les contacts au maximum ! » ce n'est pas du handbal !

41'03 : là il pourra chaque fois re démontrer, parce que certains élèves je suis sûr qu'ils ne savent pas ce que c'est le double-dribble, par exemple ! On croit toujours que les élèves savent, mais il vaut mieux leur montrer plusieurs fois ! Parce que le respect des règles, c'est déterminant pour la suite ! C'est pour ça que je commence toujours par ça ! Les sorties aussi, il devrait leur expliquer, parce qu'il ne l'a pas encore fait !

41'30 : donc voilà, la défense en zone, il a décidé lui-même que ça serait l'objectif de la semaine prochaine ! Alors qu'on avait convenu qu'on en discuterait entre nous... Mais bon, c'est logique, c'est ce vers quoi on va souvent : organiser le jeu, notamment au niveau de la défense. Pour ne pas qu'il y ait des contre-attaques tout le temps ! L'objectif final c'est quand même qu'il y ait un minimum de jeu construit, aussi bien en attaque qu'en défense !

41'49 : mais ce qui aurait été bien, c'est que les élèves l'aient sorti eux-mêmes ! Parce qu'ici il dévoile déjà beaucoup de choses... un peu trop à mon avis ! L'idée d'aujourd'hui, c'était d'observer pour repartir des acquis des élèves... Qu'est-ce qu'ils savent faire ? Je regarde... Ok, ils savent faire ça ! ah par contre, ils ne savent pas faire ça ! Ok, c'est mon objectif de travail pour la fois suivante ! Mais bon, sinon, à part ça, c'est une bonne séance ! il y a beaucoup de bonnes choses dans ce qu'il nous a montré... il a montré qu'il était capable de tenir seul une classe en main sans problème !

Annexe 7.3 – Verbatim des observations de MSM pendant la séance

2'15 : je ne suis pas certain qu'ils aient tous compris, parce que avec tout le brouhaha qui règne...

2'40 : tu vois là, à mon sens, elle est un peu trop au milieu du groupe, et pas suffisamment en retrait, et donc ça fait en sorte qu'elle est enfermée par les élèves qui se trouvent ici, et elle regarde toujours par là... Alors que si elle était un peu plus derrière, elle pourrait voir les garçons qui se trouvent sur la gauche et qui sont beaucoup moins réceptifs ! Et inversement, le deuxième groupe avec ceux qui ont tendance à être plus à l'écoute va toujours se mettre spontanément face au prof, alors que ceux qui sont plus dissipés vont toujours se retrouver sur les côtés !

3'20 : un de ses soucis, l'an dernier, c'était la difficulté de faire passer son message alors que les élèves sont en activité... donc une difficulté à capter l'attention, quoi ! Et le deuxième objectif que je lui donne ici c'est d'arriver à s'adapter à ce qu'elle voit sur le terrain, mais ça c'est une dimension qui est très difficile... c'est de pouvoir analyser ce qui se passe et de pouvoir réagir, en rendant l'exercice plus accessible ou plus complexe. Donc ça c'est l'objectif principal que je lui ai fixé cette année-ci !

4'00 : visiblement, ils ont compris !

4'35 : Pour continuer sur ce que je disais... à travers les exercices qu'elle a préparé, je vois justement qu'elle a prévu des exercices pour diversifier... et c'est vrai que, quelque chose qu'elle fait très bien, c'est qu'elle prépare beaucoup... ses préparations sont toujours très bien faites... et donc elle envisage des situations facilitatrices et des complexificatrices, de manière à pouvoir toujours retomber sur ses pattes !

5'00 : ici on voit qu'elle a du mal à retrouver l'attention des élèves...

5'50 : oui là je suis curieux de voir, parce que, en lisant l'exercice, j'ai du mal à me rendre compte de comment ça va tourner ! Mais on va voir, je crois que c'est justement intéressant de voir comment elle va réussir à faire passer le message, alors que c'est une situation a priori difficile... en tous cas, annoncée comme telle ! A mon sens, pour un échauffement, il ne faut pas commencer par quelque chose de trop compliqué, ou du moins, un exercice qui ne demande trop d'explications parce que si ce ne va pas dès le premier coup, alors on risque de perdre beaucoup de temps... Maintenant si ça fonctionne, très bien, parce que c'est un exercice original.

6'50 : oui donc là, envoyer les élèves chercher les ballons comme ça, ça prend vite du temps ! Surtout qu'elle attend que les élèves reviennent sans vraiment les stimuler...

7'20 : alors, pour une démonstration, c'est toujours bien de prendre ceux qui sont derrière... parce que comme j'ai dit, c'est toujours les moins attentifs, et donc comme ça, ça les oblige à s'activer !

7'40 : le fait qu'elle soit contre le mur, ça lui donne encore moins de recul évidemment...

7'45 à 8'50 : silence

8'50 : c'est trop long, hein !

8'55 : j'ai pas entendu si elle parlait de la distance qu'il fallait observer... Elle en a parlé ?

9'30 : mais c'est pas mal parce qu'elle arrive quand même à bien capter l'attention de ses élèves, mais quand elle donne l'explication, elle explique uniquement aux 4 élèves qui participent à sa démonstration ! Donc là les 4 ont l'air d'avoir compris, mais je ne sais pas les

autres ? On va voir comment ça va se passer...Mais c'est normal aussi qu'elle a d'abord son attention portée sur les 4 parce que c'est sur eux que repose la réussite de la démonstration.

10'00 : et ça c'est la grande difficulté, et je suis bien conscient que c'est difficile, on a tous été confrontés à ça, c'est de pouvoir prendre du recul par rapport à ce qui nous préoccupe, parce que ce qui nous préoccupe n'est pas nécessairement sur ce quoi il faut porter le plus d'attention... Par exemple ici, ce qui la préoccupe le plus, c'est la réussite de sa démo, or le plus important, c'est de s'assurer que l'ensemble du groupe ait bien compris l'exercice. Mais ça, je crois que si on ne lui fait pas prendre conscience, eh bien spontanément, on fonctionne toujours comme ça !

11'40 : oui là ceux-là jouent au basket sur le côté... je ne suis pas sûr qu'elle les ait vu... ils ne sentent pas concernés du tout par ce qui se passe... parce que le temps d'attente est trop long !

11'56 : alors c'est bien, parce que les règles du jeu sont bien respectées, ils ne trichent pas, ils retournent chaque fois dans leur cerceau.

13'30 : je ne dis rien mais c'est parce que je me rends compte que les remarques que j'annote sont surtout des remarques négatives... Or je ne voudrais pas non plus tomber dans le travers où je souligne uniquement les choses qui ne vont pas ou qui va moins bien ! Mais bon, ce n'est pas facile ! mais donc ce que je notais, c'est que quand elle a pris la parole tout à l'heure, elle l'a fait avec ton qui n'est pas du tout incitatif... ou pas assez saillant pour bien attirer leur attention, lorsqu'il y a un rassemblement lors d'un changement d'exercice. Parce que ça voix ne porte pas très fort... Alors tu vois, il faut trouver des moyens, comme un petit coup de sifflet strident, pour hop, dire : « vous écoutez maintenant ici ! », intervenir dans le groupe, ce qui signifie : « stop, tout le monde s'arrête, tout le monde écoute ! ».

14'10 : Maintenant, je suis agréablement surpris de voir comment le jeu s'est déroulé, parce que je m'attendais à ce que ça soit beaucoup plus chaotique que ça !

14'25 : oui donc là elle a demandé au groupe qui n'avait pas encore eu l'occasion de le faire, de le réaliser maintenant ! Alors, est-ce qu'elle va signaler le départ sur un ton plus stimulant ? Non, c'est la même chose...

14'51 : parce que donner un coup de sifflet et puis dire : « ok, c'est parti », c'est infiniment moins motivant que de dire : « Attention, prêt ? Allez, go, à fond ! ». Le signal de départ est donné, les élèves sont dans les starting bloc, et puis seulement après on y va ! il faut pimenter un peu tout ça...

15'10 : bon, sinon, à côté de ça, elle est toujours bien présente dans le groupe... et ça c'est vrai que c'est quelque chose que je lui demandé, c'est d'être toujours bien vigilante, dans le sens où il faut voir si ça marche, si ça fonctionne ! Si ça marche, alors avoir un discours encourageant vis-à-vis des élèves... et si ça on voit que ça ne marche pas, alors on trouve des solutions, en simplifiant ou en complexifiant la tâche.

15'40 : alors ça aussi c'est un point positif, c'est que pour l'exercice, y'a de la recherche ! Mais a contrario, pour une activation, c'est un peu trop mou à mon goût ! ça manque vraiment d'intensité. Donc on peut dire que c'est un exercice original, et ça marche, par contre, si on regarde le taux d'activité, c'est trop faible !

16'28 : et là, à nouveau, elle va se mettre dos au mur, et se coincer... ce qui lui donne aucune possibilité de recul... ça limite ses mouvements, pour une éventuelle démonstration ou que sais-je. Elle se mettrait dans l'autre sens, elle pourrait plus facilement solliciter et interpeller tout le monde... parce que ici, encore une fois, ce sont les élèves en face d'elle qui vont l'interpellée ! je n'ai pas regardé qui se sont mis sur les extérieurs, mais je suis pratiquement sûr que ceux qu'on retrouve aux extrémités du fer à cheval, sont ceux les mêmes qui étaient déjà à l'extrémité toute à l'heure.

17'15 : elle les interroge... elle les fais participer, c'est bien ça !

18'11 : alors pour le moment, elle regarde jamais vers la gauche... Mais c'est peut-être aussi parce que les élèves placé à sa droite, ont tendance à plus réagir plus à ce qu'elle dit que ceux de gauche !

18'55 : bon les explications techniques sont ce qu'elles sont, mais d'un autre côté, ce qui est bien, c'est qu'elle pose les questions et la réponse vient des élèves... Elle exploite la réponse des élèves, elle ne fait pas que les questionner, j'ai envie de dire « bêtement » ! Elle ne donne pas son cours de manière ex cathedra !

19'15 : oui donc là, c'est ce qu'on disait qui se vérifie, c'est qu'elle va se sentir fort étreinte dans son fer à cheval pour faire sa démonstration ! Et de nouveau, même erreur que tout à l'heure, c'est qu'elle s'adresse à ceux qui font la démonstration, au lieu de s'adresser aux autres membres du groupe... C'est dommage, parce qu'on perd tout l'intérêt de la démo. 19'30 : Alors maintenant si on veut voir le positif, on peut se dire que l'avantage du placement pour lequel elle a opté, c'est que s'il y avait cours à côté, on risquerait d'avoir beaucoup d'élèves qui soient distraits en regardant par là, surtout qu'on a des garçons, et qu'à côté c'est une classe de filles ! Maintenant, la question c'est de savoir si elle en a conscience, ou si c'est spontané... On lui posera la question toute à l'heure ! Même si je connais la réponse, enfin, je crois connaître la réponse... on verra ! Parce que ceci dit, ça répond peut-être à un conseil méthodologique ? Je ne sais si on vous demande de se placer comme ça ? Moi je n'ai pas ce souvenir, mais...là le fait qu'elle soit dos au mur, ça l'enferme vraiment dans ses élèves, sans pouvoir prendre du recul !

20'15 : la stagiaire demande au maître de stage où se trouve les cônes

20'17 : tout ce qui est cône, ça doit se trouver dans le casier du milieu normalement... alors, il y a six cônes, je crois, et puis alors il y a toute une série de plots : bleu, jaune, rouge et blanc. Tu les vois

20'41 : *le MS s'adresse à la stagiaire : « GF, donne leur comme consigne qu'ils ne peuvent pas taper les balles au plafond, parce que les plaques se soulèvent alors, si tu veux bien, d'accord ?*

21'29 : *le MS intervient auprès des élèves : « la demoiselle vous a gentiment demandé de ne pas lancer les balles au plafond, vous ne le faites plus maintenant, c'est compris ? Respectez le matériel, s'il vous plaît ! »*

21'35 : oui, parce qu'avant le congé, ils sont venus réparer le faux-plafond, donc je ne voudrais pas qu'ils foutent en l'air leur travail... C'est le directeur du centre sportif qui a dit qu'on ne pouvait plus faire de mini-foot, qu'on ne pouvait plus toucher le plafond avec les balles. Donc en fait c'est une salle dans laquelle nous venons, mais qui n'appartient pas à l'école, c'est une salle de la ville, et donc on a un accord avec la ville, et donc on se doit d'observer les injonctions qu'ils nous donnent, sous peine de plus pouvoir venir !

22'04 : oui, donc là, c'est bien, elle intervient pour donner préciser sa consigne à tout le monde, après avoir observé que ce n'était pas réalisé comme elle voulait !

22'34 : c'est bien, on voit qu'elle se déplace, elle va d'un groupe à l'autre, mais en restant à l'extérieur du groupe. Et en restant à l'extérieur du groupe, en longeant les bords de la salle, elle à la fois proche du sous-groupe qu'elle veut observer, tout en gardant une vue d'ensemble sur le reste du groupe. Et c'est important, parce que l'année dernière, elle se déplaçait, elle se mettait au milieu du groupe, et elle se retournait, et donc elle avait toujours plein d'élèves dans son dos, tandis qu'ici... bon de nouveau, on lui posera la question tout à l'heure, si c'est conscient ou pas ?

23'45 : oui, je crains que ça va prendre beaucoup de temps de corriger chaque sous-groupe, comme ça, et que les autres vont finir par ne plus faire ce qu'elle a demandé... De nouveau, l'avantage c'est que son intervention est individualisée, mais en même temps, ça prend du temps, et le risque c'est que la tâche s'épuise un peu...Donc c'est très bien qu'elle passe dans les différents groupes, c'est ce qu'on attend d'elle, mais je pense qu'au niveau du dosage du temps qu'elle va accorder, en ayant le soucis de passer chacun d'entre eux, je crains que ça

prenne trop de temps et que certains finissent par faire n'importe quoi. Parce que c'est trop long !

24'38 : ça c'est bien : elle donne le coup de sifflet, tout le monde s'arrête, elle les rassemble, tout le monde vient près d'elle... ça c'est bien ! si ça pouvait être à chaque fois comme ça... parce que là on gagne du temps... ou plutôt, on en perd pas trop, c'est plus juste de dire ça comme ça !

25'45 : là on peut voir que c'est quand même assez lent, la transition et la mise de l'exercice... Elle devrait déjà avoir prévu ses plots pour faire sa démo. Sinon ce qui est intéressant, c'est que comme elle est intervenue de manière plus directive, avec un coup de sifflet, en posant mieux sa voix, eh bien du coup, les élèves se tiennent plus à distance, alors que tout à l'heure, quand elle avait demandé : « venez par ici ! », elle avait un ton plus monocorde, et les élèves s'étaient rapprochés parce qu'ils entendent moins bien. Ici, comme ils se tiennent plus à distance, ça lui laisse plus de possibilité de bouger... Et donc elle me semble plus disponible pour les élèves comme ça !

26'20 : alors, on va écouter sa démo... Il faut bien se dire que la réussite de la démonstration est souvent déterminante pour la compréhension de l'exercice par les élèves !

27'17 : c'est bien, elle s'est rendue compte qu'il y en avait qui étaient distraits, et elle les rappelle à l'ordre ! Mais tu vois, elle peut le voir parce qu'elle a plus de recul par rapport aux élèves... tout à l'heure, ce n'était pas possible ! Donc ça c'est un point positif, elle s'est déjà réajustée spontanément...

28'08 : ah la la, de nouveau, c'est vraiment trop peu directif ! Sa consigne de lancement est vraiment trop faible... Il y a un gros travail à faire à ce niveau-là, il me semble ! Ça manque de précisions ! Dire : « vous allez faire ça ?! On se disperse dans la salle, on prend trois plots et on y va ! », C'est pas du tout assez précis ! Il faut une injonction plus tranchante... bon, maintenant, peut-être que ça va suffire... si mes élèves sont bien disciplinés ! On va un peu voir comment ça va se mettre en place, mais je crains que tous ne se mettent pas directement à la tâche.

28'48 : oui voilà, c'est bien ce que je disais... Evidemment, les plus appliqués, s'y mettent rapidement, et puis il y a les autres qui jouent avec les plots et qui font tout, sauf ce qui est demandé !

29'51 : donc là de nouveau, elle passe de groupe en groupe pour donner des consignes individuelles, c'est bien !

30'10 : alors ici, il y a un truc qui ne va pas dans l'exercice, c'est que celui qui lance la balle, la lance beaucoup trop bas, et donc il ne laisse pas le temps au réceptionneur de faire l'exercice correctement... Alors maintenant, la question, c'est : « est-ce qu'elle va le voir ? ». Parce que, dans ses consignes, on peut comprendre qu'elle a remarqué que les élèves prennent la balle sur le côté en tournant les épaules, plutôt que se déplacer, mais en fait c'est parce que les élèves n'ont matériellement pas le temps de se déplacer au niveau des pieds pour se mettre face à la trajectoire de la balle. Bon, mais sinon elle est toujours active, elle ne reste jamais au même endroit, elle va à droite à gauche, elle donne des feedbacks, elle corrige... donc ça c'est déjà un premier élément positif !

31'03 : elle les stimule aussi... même si ce n'est pas toujours très incitatif, dans le sens où ce ne sont pas toujours des remarques formulées de manière positive, parfois un peu d'un air dédaigneux... Mais ça je crois que c'est typique lorsqu'on est un peu agacé de ne pas voir ce qu'on voudrait voir, ou ce qu'on aurait imaginé voir idéalement. Avec les élèves, on redescend vite les pieds sur terre !

31'43 : oui donc là on voit bien qu'elle a remarqué que ça ne va pas ! Les élèves ne lancent pas bien la balle, mais elle agit sur le temps, elle dit au passeur d'annoncer le chiffre, puis d'attendre un peu pour laisser le temps au partenaire de se déplacer vers le bon plot ! mais visiblement, ce n'aide pas à ce qu'ils lancent mieux la balle ! Je trouve que c'est dommage, parce qu'une nouvelle fois, l'exercice est intéressant sur papier.

32'10 : ah c'est bien, elle arrête tout le monde ! Je crois qu'elle s'est rendue compte que ça ne marchait pas ! Elle a du capté que son exercice n'était pas compris de manière générale par les élèves, et donc elle intervient collectivement ! ça c'est bien ! Maintenant on va écouter ce qu'elle va dire... ce qu'elle va choisir de donner comme consigne. Parce que pour moi, ça ne marche pas parce que les balles ne sont pas lancées avec assez de hauteur eu niveau de la trajectoire... mais on va voir si elle va insister là-dessus ?!

32'24 : mais c'est déjà très bien qu'elle s'en rend compte ! Parce que c'est justement là-dessus que je lui demandais d'être vigilante ! c'est de pouvoir évaluer : est-ce que ça se passe bien ou pas ? Si ça ne se passe pas bien, il faut pouvoir intervenir et rectifier !

33'26 : « réessayez ça ! », c'est mou, hein ? C'est vraiment quelque chose qu'elle doit travailler ça, la qualité de ses relances ! Mais tu sais que moi j'ai eu Jacques Florence au cours lorsque j'ai fait ma licence, et je ne sais pas si tu l'as connu, mais lui nous donnait des phrases parfois un peu bateau, mais qui avaient le don de susciter l'envie chez l'élève d'agir, comme par exemple : « qui sera le premier à arriver à... faire 3 passes correctes ? » par exemple, et donc il revenait toujours avec ces phrases, mais qui marchent ! il appelait ça le principe des tâches simples et stimulantes, qui doit être encore enseigné, maintenant, non ? Mais ça, c'est la base de l'intervention en éducation physique, je trouve ! et c'est vrai que ça peut paraître bateau quand c'est expliqué comme ça, parce que ça paraît très codifié, ou très formaté, je vais dire, mais pourtant c'est tellement plus motivant que de dire « réessayez ça ! ». ça donne pas trop envie, quand tu entends ça !

34'32 : elle est tout le temps en mouvement ! elle ne s'arrête jamais, elle est toujours active... ça c'est positif !

35'12 : alors on peut remarquer qu'elle n'a pas donné la consigne de lever les balles au niveau de la passe... Elle a insisté sur d'autres paramètres, qui sont justes aussi, mais pas sur celui-là qui est à mon sens fondamental !

36'02 : on va voir aussi comment elle va gérer le temps, parce qu'elle a prévu de faire du jeu, on voit qu'elle a mis les poteaux d'ailleurs, mais elle doit encore monter les filets, et déjà rien que ça, ça va prendre 5 bonnes minutes, et comme il reste 20 minutes, je me demande comment elle va gérer cette fin de séance... Et bon, elle n'en est qu'au premier exercice après l'échauffement, et on peut voir dans sa prépa qu'elle a prévu beaucoup plus !

36'45 : le MS s'adresse aux élèves pour donner des consignes d'exécution de la tâche → inaudible !

37'20 : là elle devrait passer à autre chose, si elle ne donne pas d'autres consignes, on voit que la tâche s'épuise !

37'30 : je crois qu'elle a compris, c'est ce qu'elle s'apprête à faire...

37'35 : voilà ! Alors on va voir si elle va faire un petit debriefing de ce qui a été fait ?!

37'50 : tu vois, c'est la fin de l'exercice, alors est-ce qu'elle va faire un petit debriefing sur ce qui s'est passé ou est-ce qu'elle va directement enchaîner sur la suite ? Parce qu'il lui reste pas beaucoup de temps, mais je crois que ça vaudrait la peine...

38'00 : on peut voir que tous les rassemblements prennent du temps... Les transitions ne sont pas efficaces... Et ça je pense que la plupart des stagiaires oublient de gérer ces moments-là ! Je veux dire par là, que ce n'est pas spécifique à ST

38'55 : voilà c'est bien, elle fait effectivement un debriefing... alors je suis intéressé d'entendre ce qu'elle va raconter ! Est-ce qu'elle va nous sortir le problème de la trajectoire de la passe ?

39'10 : donc elle explique ce qu'elle a vu, en se concentrant sur le joueur qui devait faire la manchette... Mais donc elle ne relève pas le problème venait du passeur !

40'05 : oui donc là, l'installation du terrain pour le jeu suivant est beaucoup trop longue... C'est elle qui installe le terrain, pendant que les élèves sont assis et la regarde faire ! ça ne va pas !

40'30 : je crains aussi que le double carré ne soit pas vraiment visible... Je crois que ça va être difficile à percevoir pour les élèves... Mais bon, on va voir aussi comment elle va présenter les choses !

41'30 : pour faciliter la représentation des zones, elle aurait pu jouer avec les couleurs : placer par exemple les plots jaunes pour le petit carré et mettre des plots rouges pour le grand ! je crois que rien que ça, ça rendrait les choses déjà plus claires... Parce que les élèves qui sont assis au niveau du sol, ils ont une vue pratiquement la même que nous ici, et il faut bien avouer qu'on ne distingue pas bien les deux zones !

41'53 : ou alors utiliser un tableau du style un tableau Veleda, qui est un support intéressant pour ce genre d'explications.

42'05 : elle reste dos à ses élèves pendant la démo. Et on voit bien que les élèves assis ne se sentent du coup pas du tout concernés par la démo.

42'40 : ah, là, elle rappelle enfin à l'ordre... Elle recentre l'attention des élèves qui sont assis !

43'41 : ses explications sont longues et peu claires, je trouve ! Et si ça dure encore 5 minutes avant de les lancer, les élèves n'auront rien le temps de faire !

44'00 : et là bas ça discute, ils ne sont pas attentifs à ce qu'elle explique... déjà que c'est compliqué, mais si en plus ils n'écoutent pas... Sachant que c'est un jeu qui n'est pas évident à comprendre pour les élèves, elle devrait beaucoup plus veiller à ce que tous les élèves soient attentifs à ses explications !

44'21 : oui donc ce que j'observe c'est qu'il y a deux élèves là bas n'écoutent absolument pas, et qu'en fait elle ne s'en rend pas compte parce que tout simplement elle est dos aux élèves qui sont censés l'écouter !

44'56 : oui donc ça fait plus de 5 minutes où les élèves sont totalement inactifs, et je ne suis pas sûr qu'ils aient compris son jeu...

45'11 : Maintenant si les attaquants ont autant de balles, les défenseurs n'ont aucune chance d'intercepter les balles... On va voir ! Verdict !

45'25 : eh oui, on voit que les élèves n'ont pas compris, parce qu'ils sont plusieurs à poser des questions sur le déroulement du jeu

45'30 : mais l'exercice en soit est très intéressant, parce que c'est une forme jouée pour apprendre à faire des manchettes, or la manchette est très peu populaire auprès des élèves en général, ils n'aiment pas en faire parce que ça fait mal, c'est difficile à réaliser, c'est difficile à réussir, alors trouver une forme jouée originale, c'est bien, mais ici la mise en place est très lente et longue, sans être très claire non plus, alors bon, on va voir ce que ça va donner, mais ça mériterait peut-être de le reprendre par la suite ou lors de la séance prochaine, et de le simplifier ou en tous cas de faire en sorte que la mise en place soit plus rapide et qu'aussi tout le monde participe et prenne une part active dans le jeu, parce qu'ici, apparemment, il y a des élèves qui vont rester sur le côté à regarder... et on en est certainement bien à 6 à 7 minutes d'explications et donc d'inactivité complète... parce que c'est elle qui parle, et les élèves sont soit debout immobiles, pour ceux qui participent à la démo et les autres sont assis !

46'30 : ils vont se faire canarder !!! j'ai un peu peur pour eux, pour les défenseurs !

46'50 : c'est vraiment un problème, parce que je crois qu'aucun élève n'est parvenu à comprendre le sens du jeu ! Et ce qui est moche, c'est qu'elle va terminer par ça ! Parce que le reste de la séance s'est assez bien déroulée, et là, ça coince !

47'12 : oui, alors c'est bien ce que je craignais, c'est que si il n'y a pas de consignes pour envoyer les balles, ils vont les canarder ! Alors on va voir si elle va réagir à ça et s'ajuster !

47'26 : on pourrait imaginer faire participer les élèves qui ne jouent pas, qui pourraient alimenter en balles les attaquants... Parce qu'ils ont tous lancer leurs balles et les balles vont aller dans tous les sens, aux quatre coins de la salle.

47'34 : oui d'autant plus que la zone interdite, comme elle dit, est très étroite et donc ça facilite le travail des attaquants et désavantage le jeu des défenseurs qui n'ont aucune chance !

47'48 : alors ça ne marche pas ! elle le voit et donc elle fait intervenir d'autres joueurs... Mais de nouveau, c'est bien elle réagit, elle cherche des solutions, mais pas les bonnes, malheureusement ! selon moi, elle devrait donner une consigne aux attaquants par rapport à leur lancer, leur demander d'avoir une trajectoire moins descendante !

48'35 : non, comme ça, c'est mission impossible pour les défenseurs ! ça ne va pas !

48'55 : oui d'ailleurs elle arrête tout, et leur dit que ça ne marche pas... C'est bien elle avoue et je crois que ça vaut mieux d'arrêter si vraiment ça ne marche pas ! de toute façon il ne lui reste pas beaucoup de temps, et malheureusement pas assez pour faire autre chose...

49'10 : mais c'est bien aussi de fonctionner comme ça, par essai-erreur, elle a le mérite d'avoir essayé un jeu différent, original, qu'elle n'avait jamais fait avant... et d'ailleurs je dois avouer que moi non plus je ne le connaissais pas !

49'34 : mais maintenant ce qui est intéressant c'est de voir comment elle se positionne par rapport à ça, qu'est-ce qu'elle tire comme enseignement, comment elle pourrait... Parce que en soit, je pense que ce jeu peut marcher ! Mais c'est normal qu'en étant jeune enseignante, ce soit très difficile de voir tout de suite ce qui ne va pas, quand ce n'est pas prévu et de pouvoir se réajuster immédiatement ! Bon par exemple ici, elle voit que les balles tombent au sol directement, qu'est-ce que je peux faire pour modifier la trajectoire des balles ?

50'59 : ici le rassemblement s'est fait plus vite... le groupe s'est mis plus à distance, mais on voit qu'elle a toujours plus de mal à regarder sur sa gauche ! Mais c'est peut-être tout simplement parce qu'on est là ? et que c'est une crainte, une appréhension... On lui demandera après !

51'20 : oui là j'ai pas entendu de signal de départ... On voit qu'il y en a qui sont toujours assis !

51'35 : pour en revenir à l'exercice précédent, elle arrête l'exercice et puis c'est elle qui ramasse les plots... Mais donc ça aurait été intéressant qu'elle fasse un debriefing sur pourquoi ça n'a pas marché. Parce que le dit aux élèves, c'est bien, elle n'est pas tenue de réussir tout ce qu'elle entreprend, mais elle aurait par exemple pu poser la question aux élèves... Avoir une démarche proactive en les interpellant sur les raisons, ou les difficultés vécues par les élèves et qui justifient le fait que ça n'a pas fonctionné ! Parce que si elle n'a pas la solution, peut-être que les élèves pourront l'aider à trouver !

52'25 : parce que c'est sûr que c'est difficile de garder de la consistance et la tête haute face au groupe quand on se rend compte que ça part en vrille et de rester après sur un échec... Alors ce qui est bien ici dans son attitude, je trouve, c'est qu'elle l'avoue ouvertement aux élèves ça a foiré, mais c'est dommage par contre, qu'elle n'essaie pas sur le terrain, de trouver des pistes de solution pour que ça fonctionne la prochaine fois ! Parce que, bien sûr qu'il y a une part de sa responsabilité dans le fait que ça ne marche pas, parce que sans doute elle n'a pas su envisagé au départ dans sa prépa tout ce qui pouvait mal se passer, et donc il doit y avoir sans doute un sentiment de culpabilité par rapport au fait que ça ne marche pas, par rapport au fait qu'on la regarde aussi, et donc c'est sûr que c'est déstabilisant, et c'est vrai qu'en demandant aux élèves leur avis, ça aurait pu lui laisser plus de temps et de recul pour envisager les solutions possible pour améliorer ce jeu

53'00 : mais bon c'est légitime et bien compréhensible qu'elle préfère enchaîner sur une autre tâche... c'est aussi une façon de ne pas rester sur cet échec et de tout de suite se relancer sur autre chose !

53'23 : dans ses feedbacks, elle dit souvent ça : « pas mal ! », or ça pourrait, à mon sens, être un message plus encourageant et plus motivant, que de dire seulement « pas mal », qui signifie, bien mais peut faire mieux !

53'30 : Bon on voit aussi qu'elle continue à observer et à donner des feedbacks aux élèves, mais elle est encore toujours occupée à ramasser ses plots du jeu précédent !

53'36 : alors un moment important aussi, ça sera de voir comment elle va s'y prendre pour clôturer l'histoire... Parce que tout n'a pas été vu, par rapport à ce qu'elle avait annoncé aux élèves... Notamment de terminer par un match ! tu vois, on va voir si elle va parler des poteaux qu'elle avait placés ? Est-ce qu'elle va dire qu'elle croyait aller plus loin ? C'est pas grave, on continuera la semaine prochaine !

54'11 : ce serait bien de terminer sur ce quelque chose de motivant, un petit défi ou un petit jeu ! parce que là elle de nouveau repartie sur de la technique, de la passe haute ! Mais elle pourrait garder la même chose en donnant comme consigne : « qui arrivera à faire le plus grand nombre de passe ? »

54'22 : même le coup de sifflet manque d'assurance ! c'est peut-être un signe... (rires). Mais tu vois, je me rends compte que j'ai tendance à faire beaucoup d'interventions plutôt négatives, où j'évalue et je mets en évidence ce qui va moins bien, alors que à côté de ça, il y a aussi plein de choses qui vont bien, et dont je ne parle pas ! Parce que globalement, à part l'avant dernier jeu, la séance s'est bien passée, je trouve, il n'y a pas eu de problèmes relationnels ou de problèmes de discipline, elle a su faire passer un message humain, bon je suis pas sûr qu'au niveau de la technique, les élèves aient appris énormément, mais j'espère qu'elle a conscience qu'en 50 minutes, les élèves n'ont pas le temps de réaliser un apprentissage moteur suffisant que pour qu'il y ait un progrès visible chez les élèves, mais globalement ça s'est bien passé, et ça je crois que c'est un gros point positif ! mais à côté de ça il y'a un tas de petites choses à améliorer et qui sont perfectibles !

55'15 : *la stagiaire vient demander au MS si elle peut faire jouer les élèves un match pendant 5 à 10 minutes. Le MS répond que malheureusement, elle n'a plus le temps ! Le MS précise qu'il souhaite que ST termine par « quelque chose qui les reprend bien en main, et qui les motive à participer au prochain cours ! On va pas arrêter en disant : bon OK, en en reste là, ça serait un peu court, fais peut-être un petit debriefing rapide de la séance, sur tes impressions voie celles des élèves et rebondit déjà vers la prochaine séance ! Mais je te laisse faire... »*

55'50 : ben oui, je suis sûre qu'elle doit être déçue, mais si je la laisse, les élèves vont être en retard au cours suivant, et ça je ne peux pas me permettre !

56'22 : mais je crois que c'est important, pas de faire son mea culpa, mais de dire : « bon voilà, je pensais faire plus, mais je n'ai pas eu le temps... », Comme elle est en train de le faire d'ailleurs ! Mais je crois que c'est difficile en tant que stagiaire de s'autoriser à faire des erreurs... on a le souci de bien faire, bon, aussi parce qu'on sait qu'on est supervisé et on est parfois dans cette démarche-là, alors que bon, au vu de l'expérience, c'est normal de se casser les dents j'ai envie de dire et j'ajouterais même que c'est formatif de se planter entre guillemets, à condition de revenir sur ce qui s'est passé ! Mais même moi, malgré mes 15 – 16 ans d'expérience, il y a encore des cours qui foirent, où je n'arrive pas à ce que je veux et... et le plus souvent, j'ai une très grande part de responsabilité dans ce qui ne va pas... il y a toujours des interventions d'élèves qui ne réagissent pas comme je le voulais et cetera, mais il y a toujours un truc qui, dès le départ, n'a pas été très bien pensé de ma part, il faut accepter que ça marche pas toujours comme on le souhaite !

57'25 : et moi je lui dis à ST que je rencontre encore ce genre de difficultés ! par exemple, l'année passée, elle avait du donner cours à une classe de rhétos, avec des garçons de 20 – 21 ans avec une forte personnalité, je vais dire plutôt déjantés, et elle avait beaucoup de mal par rapport à ça, parce que il y avait des moments où elle perdait un peu le contrôle du cours et

quand je l'observais, je me disais en moi-même que il suffit qu'il y en ai 2 ou 3 qui sont difficiles à manœuvrer et... bon, après je pense qu'il y a aucune méchanceté dans les élèves qu'on a ici, mais simplement pas toujours très disciplinés, et du coup ça suffit pour te saboter ton cours ! Et donc moi aussi je rencontre encore des difficultés, peut-être d'une autre nature que ST, et je le vis aussi sans doute d'une autre manière... parce que je me souviens qu'elle était quasiment en pleurs après le cours l'année passée... mais bon, voilà c'était une expérience pour elle et puis on a parlé ensemble après et ça là que je lui ai dit que moi aussi j'éprouvais des difficultés avec cette classe... et je crois que ça l'a rassurée ! Enfin bon voilà, ça ne marche pas toujours, peu importe que l'on ait ou pas de l'expérience !

58'30 : bon ici c'est dommage qu'elle n'interpelle personne pour l'aider à ranger le filet ! normalement, ce n'est pas elle, ou rien qu'elle, qui devrait le faire... Elle pourrait demander à des élèves de le faire avec elle ! Mais en même temps, ça répond à son souci de bien faire : elle ne partira pas tant que le filet n'est pas rangé !

58'50 : on voit des élèves qui passent près d'elle, mais elle ne les voit pas ! A mon avis, elle est dans son trip, elle est en train de revivre sa séance et de repenser sans doute à ce jeu qui n'a pas été ou à préparer sa défense : « qu'est-ce qu'ils vont dire ? Qu'est-ce que j'ai fait ? » C'est comme ça que tu le ressens aussi ? On lui demandera, mais je suis sûr que c'est ça qui se passe dans sa tête à ce moment-ci !

59'06 : mais ce qui est dommage, c'est qu'elle a terminé par quelque chose qui n'a pas fonctionné ! parce que sinon pour le reste, moi ce que j'apprécie, c'est qu'il y a beaucoup d'originalité et de recherche dans ce qu'elle a fait, enfin pour l'exercice de lancer de balle avec les cerceaux, bon ça manquait de dynamisme, mais elle prenait un risque en faisant plutôt que de courir j'ai envie de dire bêtement autour de la salle ! Au moins elle essaie, et moi je me dis que quand on essaie des choses originales, on a davantage droit à l'erreur, que quand on est dans la reproduction ! Ici, elle a pris des risques... Et globalement, je le répète, la séance s'est bien passée ! L'exercice où un élève tient la balle et l'autre vient frapper la balle en manchette, je trouve que l'exercice est pertinent, et d'ailleurs, je le reprendrais moi certainement, en modifiant peut-être certaines consignes, mais je trouve que c'est intéressant pour apprendre le geste, parce que sinon la trajectoire est trop dépendante du lancer, alors que là, quand la balle est tenue, les élèves ont l'occasion de s'essayer à bien orienter leurs appuis et d'apprendre le geste de manière un peu systématique. Le double carré, je trouve l'idée super intéressante, mais par contre il faudrait l'envisager tout à fait autrement, notamment concernant les consignes du lancer de balle ! Enfin voilà, mais on voit que sa préparation est pensée, elle y a réfléchi, les exercices sont choisis et sont cohérents avec ses objectifs... Ce n'est pas un truc qu'elle a fait hier soir avant de s'endormir, quoi ! Bon après, dans la réalisation et la mise en place surtout des tâches, c'est sûr qu'il y a encore du travail et que peut-être c'est à ce niveau-là, au niveau des transitions, et de l'anticipation des transitions qu'elle doit encore s'améliorer ! Mais tu vois, d'ailleurs elle le met : quel point fort à exploiter ? La qualité de sa préparation, il y a de la recherche, de la profondeur dans ce qu'elle propose aux élèves... On voit qu'elle s'investit dans ce qu'elle fait ! et c'est pour ça je trouve que c'est intéressant de travailler avec elle, enfin moi je prends beaucoup de plaisir à travailler avec elle parce que elle a ce souci de bien faire, de vouloir apprendre, en prenant des risques ! Mais c'est bien, je veux dire parfois elle se plante et se plantera encore, mais elle est là aussi pour ça, le tout est de réfléchir après pour savoir pourquoi ou ce qui a fait qu'elle s'est plantée, c'est ça finalement qui est important et où nous, MS, superviseur, on a un rôle à joué, c'est de l'aider à mettre le doigt sur les raisons qui ont fait que... Parce que tu vois, dans tout ce qu'elle fait ici, il y a des choses très bien, comme le jeu du double carré, et je suis sûr qu'en le re faisant à la prochaine séance, il y a moyen d'arriver à quelque chose de fini ! Alors on en reparlera tout à l'heure, mais j'aimerais bien qu'elle le re prenne et qu'elle le re travaille pour le re proposer aux élèves et que ça finisse par marcher ! Et tu vois : quel point faible à améliorer : s'adapter ! Oui, mais ça vient pas comme ça... Mais déjà là, aujourd'hui, je trouve qu'elle a fait de gros progrès... elle arrive à prendre plus de recul, pas tout le temps, mais quand même, elle voit quand ça va pas, elle s'en rend compte, elle arrête les élèves, et elle donne des consignes pour rectifier le tir et puis elle relance... Au niveau des relances, là c'est vrai que ça m'a frappé particulièrement aujourd'hui, il y a des choses à dire, il faut qu'elle se rende compte que ses relances ne sont pas très motivantes ! Mais pour la question de l'adaptation, je crois qu'il y a déjà un net progrès ! Après, les choix sont toujours discutables, hein, le choix des consignes sur lesquelles elle décide d'insister auprès des élèves... Mais bon, je suppose qu'on discutera de tout ça tout à l'heure ?

Annexe 7.4 – Verbatim des observations de MSL pendant la séance

1'05 : Je croyais qu'elle allait faire cela en déplacement!

1'57 : Elle vient de parler du dribble de protection et du dribble de progression, donc ici elle insistait plus sur la progression puisqu'elle demande un dribble haut. C'est vrai que moi, si mes élèves avaient commencé comme cela, en face à face, je les aurais laissé un peu s'exercer et puis directement j'aurais dit «maintenant, on va le faire en mouvement!». Pour obliger le joueur qui reçoit la balle à être aussi en déplacement. Parce que le basket se fait en mouvement et pas à l'arrêt!

2'32 : Là pour ne pas perdre de temps, elle met ses cônes tout en surveillant son groupe. C'est une forme de conscience professionnelle, pour ne pas perdre de temps, c'est bien!

2'58 : Je ne sais pas si elle leur a proposé un changement de main ou pas? Je n'ai pas entendu. Elle l'a dit mais peut-être qu'elles ne le font pas, c'est possible aussi...

4'45 : Ce que j'aurais demandé, c'est de mettre les ballons en trop sur le banc là-bas pour être sûre qu'ils ne reviennent pas dans le terrain. Juste une question de sécurité, pour éviter de marcher sur un ballon et de se tordre une cheville...

5'00 : Ici pour les passes, je remarque, tu vois, elles les font un peu trop en hauteur, elles les font trop en courbe, donc il faut leur apprendre à les faire vraiment tendues. Je rapprocherais peut-être un peu les cônes...Ah ben voilà, elle le fait! Donc elle s'en rend compte, super! Maintenant, il ne faut pas qu'elles remontent la balle. C'est là que l'observation et le suivi de sa part est important...On va voir si elle va le faire!

5'40 : Peut-être que ça elle pourrait insister et leur dire plus que ce soit une «balle tendue». Peut-être qu'elle ne le dit pas assez ! Sinon, l'exercice, je crois qu'elles l'ont compris! C'est pas très compliqué en même temps. Mais moi je le trouve trop statique! Moi je l'aurais fait plus en mouvement!

6'12 : Pour la passe rebond, on dit souvent d'envoyer la balle aux deux tiers mais quand on a la perception, on le fait juste là où il faut! Là, elle leur demande de l'envoyer au milieu. Je sais pas si c'est comme ça que vous l'apprenez? Ce sur quoi j'insiste moi aussi, c'est d'accompagner la balle et de terminer avec le pied devant. C'est tout le corps qui contribue à la passe. Chaque fois, je le fais, parce que je trouve que c'est important, surtout chez les filles qui ont moins de force dans les bras! Ici, si l'enseignant ne le dit pas, elles ne le feront pas naturellement, non! En fait, ce qu'il faut toujours faire, c'est dire le pourquoi des choses aux élèves: pas mettre la balle trop haute sinon les défenseurs vont la prendre par derrière. C'est pas une zin du prof mais c'est parce que ça eu du sens par rapport au jeu global.

7'35 : Mais, elles sont jeunes, enfin, quand elles font leur stage... Et puis c'est le genre de truc qui vient petit à petit. Si elle doit penser à ce genre de consigne maintenant, elle ne s'en sortirait pas! Ce qui l'importe, c'est que l'exercice soit compris et que ça tourne...

7'58 : Là, elle fait participer les élèves pour rassembler le matériel, c'est bien! Elle essaie de vraiment pas perdre de temps. Je trouve aussi que EA, elle est très humaine dans sa façon d'enseigner! Elle a beaucoup de tact et de bienveillance dans sa relation avec les élèves...

10'52 : L'idée de faire la passe et d'aller, je trouve cela riche comme travail. Enfin, ça j'aime bien. C'est plus en mouvement et donc plus proche du jeu global.

11'26 : Donc, elle va faire la même chose sur l'autre panneau.

11'48 : Ici, elle a voulu être sûre que l'exercice était bien réalisé d'un côté avant de partager en deux et de faire aller l'autre moitié du groupe sur l'autre panneau. Comme cela, elle aura plus facile après pour superviser son groupe. Je trouve ça intéressant comme organisation.

12'24 : Je croyais qu'ils ne partaient pas mais elle a dit «allez-y», donc c'est bon!

12'52 : Moi, ce que je ferais en tout cas quand la balle retombe au sol, au lieu de retourner avec la balle en main, c'est obligatoirement de retourner par un dribble dans sa file. A chaque fois. Toujours, solliciter, solliciter, solliciter, quelque soit ce qu'on fait! il faut profiter de toutes les occasions pour les faire travailler, au niveau des habiletés de base, comme le dribble, la passe...

13'21 : Voilà, c'est comme pour le shoot! Tu vois, quand je l'ai travaillé en deuxième avec les élèves l'an passé, je leur disais de récupérer la balle avant qu'elle ne touche le sol, juste après le shoot. Pour toujours leur faire acquérir un maximum de mobilisation. Surtout chez les filles qui ont tendance à être toujours un peu molles. C'est plus marquant chez les filles que chez les garçons. Donc là ça les force à se bouger rapidement pour aller récupérer la balle avant qu'elle ne touche le sol. Tu vois, c'est plein de petits trucs... mais ça ne m'est pas venu du jour au lendemain, il faut pas croire! ça vient avec le temps, tu réfléchis et tu te dis: «tiens qu'est-ce que je pourrais faire pour...»

15'11 : Bon feedback! On va voir maintenant l'application... Oui ça va, elles ont pigé!

16'50 : Je sais pas si elle l'avait dit au départ. Elle ne fait partir la suivante que quand elle arrive au bout du dernier cône. Je ne sais pas si elle en avait parlé avant ou pas? Oui, elle l'avait dit. Evidemment, c'est beaucoup mieux comme ça!

17'43 : Mais moi ce que je ferais aussi, c'est les faire tourner comme cela, tu vois, changer de panneau... passer à chaque fois d'un panneau à l'autre, ce qui les oblige à faire un déplacement en dribble supplémentaire! tu vois, c'est toujours un peu la même chose, je veux dire que c'est toujours la même intention qui revient: comment les faire bouger?

18'12 : Et après cela, qu'est-ce qu'elle avait prévu? Je regarde sa prépa... Un contre un! Il faut qu'on y arrive! Les arrête un temps, deux temps... Il faudrait qu'elle arrête ceci, pour passer à des formes plus jouées, où les élèves ont l'occasion d'appliquer la technique qu'elle vient de voir.

19'00 : Ce qu'il y a de bien chez EA, c'est qu'elle voit ce qui ne va pas, et elle corrige tout de suite! Et c'est ça quand elle dit: «je ne sais pas combien de temps je garde un exercice», c'est parce qu'elle veut aller jusqu'au bout de ce qu'elle avait imaginé. Si ça va pas, elle essaie de trouver une solution jusqu'à ce que son exercice fonctionne... ça je trouve vraiment bien!

20'55 : Non pas trois,...Deux! Là c'est une erreur: on ne peut pas faire trois pas en basket! Je crois que c'est pas clair pour elle, l'arrête deux temps. Et j'ai oublié de lui dire la semaine passée...Parce que la semaine passée, elle a dit aussi «on peut faire trois pas», mais on ne peut pas faire trois pas évidemment. La semaine passée, j'ai regardé IV et j'ai dit: «il y a une nouveauté dans le règlement?». A mon avis, elle a le handbal en tête. Il faut rectifier! Tu as entendu les élèves ont dit deux pas!

22'40 : Elles oublient de faire le tour autour du cône. Et EA ne le rappelle pas, dommage! Pourtant, ça, elles l'ont fait la semaine passée... C'est une reprise !

23'05: voilà, là elle pourrait leur demander de revenir en dribblant... Il faut absolument que je lui dise en fin de séance! Pour qu'elle profite de tous les déplacements des élèves, pour apprendre justement à ne pas marcher avec une balle en main. Systématiser: je marche, égale je dribble en basket!

24'23: oui, ça c'est bien: appeler la balle!

24'34: il y a aussi la difficulté du timing, du moment où il faut faire la passe! Est-ce que j'attends qu'elle soit à l'arrêt ou en mouvement? Je crois que c'est pas clair pour les élèves... Et donc automatiquement, elles sont bloquées...

26'05: Il y a quelque chose qui ne va pas... Alors, c'est quoi? Je trouve qu'elle devrait leur demander de faire tout un tour, autour du cône par exemple, pour qu'elles reçoivent la balle lorsqu'elles sont encore en mouvement, faire l'arrêt 1 temps et puis seulement aller au shoot! Enfin, je trouve qu'il y a quelque chose qui ne va pas à ce niveau-là! Mais pourtant quand elle le fait, au niveau de sa démonstration, c'est correct! Mais ses consignes ne sont pas assez précises. Peut-être qu'elle s'est contentée de peu dans la démonstration-élève...

27'10: bon maintenant, elle pourrait faire progresser l'exercice... mais il faudrait d'abord qu'elle voit ce qui ne va pas! Ah, mais attends, elle intervient justement, on va voir!

27'30: Ah voilà, qu'est-ce qu'elle fait? Elle le met plus près... non, elle recule le cône!

28'45: non, donc là finalement, elle change d'exercice... elle passe à l'arrêt 2 temps!

29'30: Tu vois dans l'exercice précédent, elle n'a pas... Elle a regardé si son exercice tournait, et je crois que les élèves ont compris, mais maintenant dans la réalisation même, elle n'a pas regardé leur arrêt 1 temps et corrigé des choses comme ça! mais je crois que c'est parce qu'elle n'est pas au clair avec l'arrêt 1 temps et l'arrêt 2 temps.

29'50: moi les arrêts 1 temps, 2 temps, je les travaille en systématique, tu vois, dans des échauffements par exemple, faire: on dribble partout, un coup de sifflet et hop, les élèves font un arrêt 1 temps! Parce qu'ici, les élèves ont quand même beaucoup de choses à penser en même temps...

30'21: ah voilà, maintenant elle le dit: problème de timing!

30'41: alors on va voir si sa remarque va faire avancer le shmilibic! voilà, normalement là, elle devrait recevoir la balle... Non, ça va pas vraiment mieux!

30'54: non, normalement elle doit lancer la balle avant que la joueuse arrive au cône... c'est ça qu'elle devrait leur dire! Mais peut-être aussi que les élèves ne voient pas le sens...

31'18: il y en a qui intègrent, et d'autres pas! mais ça, c'est tout le mystère de l'apprentissage et d'arriver à augmenter le bagage moteur des élèves, c'est très complexe! Il y en a qui y arrivent tout de suite, et d'autres qui prennent plus de temps pour intégrer ce qu'on leur demande! Ils ont parfois besoin d'un déclic avant d'y arriver, et tant qu'il n'y a pas ce déclic, ils n'y arrivent pas! Mais bon ici, le problème, c'est comment leur dire, leur faire comprendre cette histoire de timing... qu'ils puissent donner cette balle avant que leur partenaire arrive au cône, sinon l'exercice n'a plus de sens!

32'30: oui, et je trouve aussi qu'elle les fait shooter de trop loin, et j'ai pas l'impression qu'en match elles shooteraient de si loin, et qu'elles auraient beaucoup de chances de les mettre dans l'anneau! C'est vrai que le shoot est trop loin... Mais maintenant, c'est peut-être pas négatif de les faire tirer de loin, en espérant qu'en jeu, elle ne shoote pas que lorsqu'elles sont sous l'anneau!

33'24: mais c'est vraiment ça le problème: la balle n'est pas lancée au bon moment! alors que je suis sûre qu'elle se dit que c'est le problème de celle qui doit faire l'arrêt 1 temps... mais si elle n'arrive pas, c'est avant tout à cause du lanceur!

33'30: ah si, elle le dit, mais les balles arrivent quand même quand la joueuse est à l'arrêt!

34'02: mais pour moi je crois que c'est parce qu'elles ne comprennent pas que ça peut être dans une situation de jeu... elles ne voient pas le sens, et alors du coup elles ne le font pas correctement!

34'24: ou alors il faudrait dire au joueur de ne pas s'arrêter tant qu'il ne reçoit pas la balle! et du coup tant pis si elle dépassent le cône et qu'elles arrivent en dessous de l'anneau, mais tant pis, du moment qu'elles fassent l'arrêt et que l'exercice garde son sens!

35'00: parce que par exemple, elle n'a pas expliqué l'intérêt de l'arrêt 2 temps par rapport à l'arrêt 1 temps... par rapport au jeu, c'est plus intéressant de faire un arrêt 1 temps parce qu'on peut choisir son pied pivot, mais en réalité, on fait plus souvent l'arrêt 2 temps... Peut-être qu'elle a dit quand même que c'était pour mieux s'orienter vers l'anneau, peut-être qu'elle dit ça...

37'25: ah il sonne, mais elle a encore 5 minutes...

38'00: mais moi personnellement pour toutes les séances de basket, j'essaie de faire un maximum de jeu... sur demi-terrain, pour que tout le monde joue, en faisant du 3 contre 3, 4 contre 4, 5 contre 5, ce qui permet aussi à un moment donné de recontextualiser l'apprentissage plus technique.

38'22: au début, j'interdis le dribble dans le jeu pour obliger le démarquage, et puis progressivement j'introduis le dribble, et aussi savoir que faire quand on est attaquant, quand on est défenseur, donc introduire progressivement les aspects tactiques! Ca je vais lui dire pour la semaine prochaine de l'envisager.

39'10: Donc, la semaine passée, il y avait sa superviseur qui était là. Donc, je n'ai pas pu lui faire de remarques.

39'25: Le contenu d'aujourd'hui, c'est elle qui l'a décidé parce qu'elle voulait refaire un exercice parce qu'elle se rend compte que cela n'allait pas pour le timing au niveau du lancer de balle.

39'55: Et j'aurais du lui dire déjà la semaine passée qu'elle aurait dû faire 10 minutes de jeu.

40'25: Moi, ce que je fais comme échauffement, c'est un coup de sifflet, passer la balle entre les jambes, deux coups de sifflets, changement de direction; maintenant, elle peut l'expérimenter comme cela si elle veut! c'est bien aussi, mais c'est peut-être moins efficace, je ne sais pas...

42'00: Elle dit que c'est pour ne pas que le défenseur pique la balle... donc elle précise le sens de l'exercice, c'est bien!

42'30: Donc là maintenant, il a sonné donc elle devrait arrêter parce qu'un autre groupe va arriver.

43'30: Donc là elle leur a expliqué le jeu, mais c'est pas négatif, parce qu'elle a introduit le jeu pour la semaine prochaine, c'est plus mal! Parce que je suis sûre qu'elle le rappellera la semaine prochaine parce qu'elle est consciencieuse et elle leur dira «vous vous rappelez la semaine passée, ce qu'on a vu en fin de séance. Oui, pour cela, c'est vrai qu'elle a quelque chose qui passe bien avec les élèves et je crois, avec tout le monde en général. Elle a un contact facile, elle est à l'aise. C'est ce qui me fait penser qu'elle sera une bonne enseignante. C'est une question d'expérience mais aussi d'expérimentation. Il faut savoir qu'elle a commencé ici cette année, c'est son deuxième stage ici. Son premier était avec ma collègue... Et l'année passée, elle n'a eu que deux fois huit heures et essentiellement d'observation, donc on ne peut pas trop lui en demander non plus! moi je trouve qu'elle montre déjà de vraiment très bonnes choses, pour une jeune stagiaire! Pour moi, elle maîtrise la base... Le reste, ça viendra au fil des séances !

Annexe 8.1 – Verbatim de l'entretien post-séance « Jean –MSJ »

CH = chercheur

LC = stagiaire Jean

MSJ = maître de stage de Jean

CST1 = incident 1 ; CST2 : incident 2 ; CST3 : incident 3

CST1CH1 : Voilà la première séquence (...) et tu peux donc directement commenter ce que tu fais, c'est-à-dire tes actions, tes intentions, tes pensées à ce moment-là...

CST1LC1 : Ah je commente en même temps que la vidéo ?

CST1CH2 : Oui, tu commentes en même temps et si tu veux on arrête à certains moments la vidéo si tu veux commenter une scène plus précisément... Je peux faire un arrêt sur image si tu veux, d'accord ? Voilà c'est parti ! Tu peux me dire ce qui se passe à ce moment-là ?

CST1LC2 : Donc ce qui se passe, c'est que je me disais dans ma tête que j'ai besoin de 5 personnes chaque fois et que là il n'y en a pas 5 de libre à chaque fois donc je fais avec les moyens du bord, quoi ! D'ailleurs on va le voir après j'ai dit : « vous êtes 5 ? », et puis je vois qu'ils ne sont que 3 et puis je dis : « alors, vous 3 ! ». Je veux essayer de m'adapter en fait, alors que dans ma tête à chaque fois je me dis : « faudrait qu'ils soient 5 ! », pour faire les groupes après, puisque je comptais faire par 5 dès le départ et que ça soit déjà prêt en fait pour la suite du cours...

CST1CH3 : OK donc tu veux à ce moment-là que les 5 élèves qui placent le matériel à un atelier, restent ensuite à leur atelier, c'est ça ?

CST1LC3 : Oui, ils restent à leur atelier... Mais comme ils arrivent, comme je l'ai dit avant la séance, par petits groupes, ben pour aller plus vite, j'essaie quand même et donc je faisais avec les moyens du bord et donc je me dis bon ben parfois pour placer 2 tapis il n'y a pas besoin d'être 5, donc je me dis pour finir ça ira plus vite de leur demander directement de le faire... Donc là j'en prends 3 puisqu'ils ne sont pas 5 ! Là, le but c'est d'arriver à faire au plus vite quoi... pour placer le matériel et j'allais pas en attendre 2 autres, qui traînaient encore dans le vestiaire !

CST1CH4 : Ok ! Et par rapport au groupe, après, ça t'a pas perturbé pour la constitution des groupes le fait qu'ils n'étaient pas 5 ?

CST1LC4 : Non ben non je leur ai demandé de se mettre par 5 et puis ils se sont mis par 5.. il a juste fallu rééquilibrer mais ça a été !

CST1CH5 :

Ok, je continue le déroulement de la séquence si tu veux bien ?!

CST1LC5 :

Voilà pour le plinthe, je me suis demandé si ils allaient bien le mettre... est-ce qu'ils allaient bien comprendre dans quel sens je voulais le mettre et puis après j'ai été voir et c'était pas bon ! Mais je me suis dit : « c'est pas grave, j'irai voir après, je leur demanderai de le mettre » et je savais aussi pour le nombre de caisses que ... enfin, là peut-être que sur le moment j'avais pas réalisé mais je voulais mettre moins de caisse, pour qu'ils puissent le faire et donc ça j'ai été rectifier après !

CST1CH6 :

Ok ! on y reviendra, on va d'abord aller jusqu'au bout de la séquence, ok ?

CST1LC6 :

Là j'avais un peu de mal à gérer le nombre de personne à qui j'avais dit d'installer le matériel ! comme j'ai dit, pour le visage, je reconnaissais pas bien les élèves, et donc c'était pas facile de savoir à qui j'avais confié quoi ? alors j'attendais un petit peu... voir : « ok, euh, ils restent donc c'est qu'ils n'ont rien à faire ! ». Donc je les envoie parce que pour finir, si j'attendais trop longtemps, ils arrivaient tous en même temps !

CST1CH7 :

Mmh... intéressant ! on continue ?

CST1LC7 :

Donc là je m'aperçois qu'ils ont placé le plinthe, mais pas comme il faut ! enfin, pas comme je m'y attendais en tous cas ! donc je vais leur dire de le bouger de le mettre comme je veux qu'ils soit ! et en plus après il font rien, donc après je les ai aussi envoyés pour aider à placer les mousses !

CST1CH8 :

Est-ce qu'il y a un autre moment dans cette séquence que tu souhaites commenter ? Un moment où tu t'es dit sur le moment ou après coup : « là, y'a vraiment quelque chose qui s'est passé », où éventuellement tu as ressenti un petit stress ?

CST1LC8 :

Non ! mais c'est vraiment au début que je me sentais pas à l'aise, parce que j'attendais pas du tout à ce que ça se passe comme ça, qu'ils arrivent au « compte goutte »... alors que moi j'avais prévu de les placer par 5 ! La première fois, ça s'était mieux passé, parce que j'avais attendu qu'ils soient plus nombreux et puis seulement je les ai envoyé ! Mais là, comme au niveau du temps en on était serré, je me suis dit que j'avais pas le temps d'attendre et donc je les ai envoyé par plus petits groupes...

CST1CH9 :

Est-ce que tu n'aurais pu exiger qu'ils arrivent plus rapidement ?

CST1LC9 :

Peut-être, ouais c'est sûr ! c'est vrai qu'ils étaient dans les vestiaires, mais j'ai du mal à intervenir en fait ! Ca c'est un de mes gros problèmes, c'est l'autorité... l'autorité et moi ça fait 2 ! J'ai plutôt tendance à être cool qu'autre chose, quoi ! Surtout quand ils font pas ce que j'ai demandé, je leur dis : « bon les gars, calmez-vous ! », mais j'arrive pas à leur dire fermement : « oh, c'est fini maintenant ! »... à être vraiment sec, ça j'y arrive pas !

CST1CH10 :

La discipline... arriver à être ferme ! la fermeté, ça s'apprend aussi... faut pas croire qu'on l'a ou qu'on ne l'a pas... On en reparlera après peut-être... car je suis sûr que MS a des choses à dire à ce propos, alors je propose de voir maintenant la même séquence, mais commentée par MS...

CST1MS1 :

Donc je dois dire ce que (...) j'ai pensé dans ma tête, quand lui agissait, c'est bien ça hein ?

CST1CH11 :

Oui, donc ici on va entendre les commentaires que tu as fait tout haut pendant que LC enseignait... Mais ça pouvait, et on verra que c'est le cas, pas nécessairement être

directement en lien avec ce qui se passait vraiment... Parce que notamment, tu avais d'autres préoccupations à ce moment-là que LC, mais donc on va voir justement, c'est ça qui est intéressant ! Pour LC aussi, pour qu'il ait (...) le feedback à ce niveau-là aussi, d'accord ? Voilà, on y va alors !

CST1MS2 :

Là je réglais le problème d'Adriano, parce que donc Adriano il avait un souci... il a un éducateur, son éducateur, qui lui a dit qu'il n'était pas présent un tel jour et il voulait s'assurer que moi j'avais bien pris note de sa présence parce qu'il y avait un bilan de gymnastique ce jour là et donc j'ai vérifié... et c'était correct ! il était bien là à mon cours, donc je vais aller prévenir l'éducateur... tout simplement ! Sinon moi je trouve ça très sympa que tu sois là vraiment pour accueillir les élèves mais par contre je trouve que ça manque vraiment fort d'efficacité je sais que(...) on va perdre du temps encore en attendant que tout le monde soit là heu mais je préfère que tout le monde soit là et dire voilà vous vous occupez de placer ça vous vous occupez de placer ça comme tu as fais avec ton papier qui était très bien, sauf qu'il n'a pas été assez... à mon sens, utilisé ce papier !

CST1CH12 :

Tu aurais voulu qu'il soit plus exploité, c'est ça ?

CST1MS3 :

Oui exploité voilà c'est ça et donc moi je préfère vraiment avoir tout le groupe avant de commencer quoi que ce soit ! Comme ça tu peux déjà leur expliquer... notamment de ne pas s'inquiéter avec la caméra, et tout ça ! puis dire : « voilà, je demande à tout le monde d'être attentif au placement du matériel » et alors tu les lances et alors tu peux vraiment tout de suite être présent et intervenir en cas de problème, par exemple du plinthe, puisque en plus tu savais que dans ta tête ça n'allait pas se passer comme prévu ! Même si personnellement je trouve que, qu'il soit dans ce sens là ou dans l'autre, ça me semblait pas très important pour moi... enfin je sais pas, peut-être que tu avais une raison précise ?

CST1LC10 :

C'est pour qu'ils aient plus de place pour leurs jambes, en fait, parce qu'il y en la semaine passée qui disaient qu'ils n'avaient pas assez de place...

CST1MS4 :

Oui mais c'est les tapis alors qui n'étaient pas bien mis alors, non ? Moi je comprends pas très bien pourquoi le sens du plinthe posait problème !

CST1LC11 :

Oui c'était peut-être plutôt les tapis qui n'étaient pas bien mis...

CST1MS5 :

Oui, tu vois, c'est peut-être plutôt ça je crois...

CST1LC13 :

Enfin j'ai pas fais très attention à ça non plus, mais c'est vrai que c'était les tapis à la limite qui auraient pu bouger, plutôt que le plinthe, mais comme ils devaient l'enlever je me suis dit, autant qu'ils le déplacent quoi !

CST1MS6 :

Mais tu vois, ça, moi je trouve que c'est plus un accueil de club de sport (...) comme ça c'est sympa, t'es là et tout de suite, tu es la première personne qu'ils voient quand ils arrivent... mais ça manque je trouve d'efficacité ! Surtout pour une heure de cours, il faut vraiment être beaucoup plus précis, il me semble, quitte à perdre du temps au début euh... mais pour le gagner après !

CST1CH13 :

Donc toi tu opterais plutôt pour une prise en main globale du groupe, c'est ça ?

CST1MS7 :

Oui je préfère une prise en main globale parce que effectivement, si c'est des petits groupes et qu'à chaque fois tu te dis : » mince, ils ne sont que 3 ! », et tout ça... (...) Et puis je trouvais qu'ils étaient un peu cool... les élèves arrivaient comme ça, à leur aise, ils sont cool quoi ! Et il y en a toujours qui se débinent, tu penses ! Si ils peuvent se débiter pour placer le matériel, il vont en profiter... et à mon avis particulièrement dans une situation comme celle-là, donc voilà pourquoi j'aime pas trop ce genre de prise en main... Et d'ailleurs c'est ce qui s'est passé ! L'élève là, tu vois elle... je trouvais qu'elle était (...) mais c'est vrai qu'après je m'aperçois que tu es là, mais sur le coup je me suis dit : « qu'est ce qu'elle fiche celle-là ? elle s'est planquée dans la réserve ! »... Elle se débite parce qu'elle c'est une spécialiste cette Morgane, tu vois, si elle peut se débiter elle se débitera ! Et j'avais l'impression que tu ne voyais pas, ou que tu n'osais pas, à toi de me dire, qu'elle était occupée à rien faire... Mais après tu es intervenu, j'ai vu que tu étais là, et donc je me suis dit : « ok, il gère, il vérifie que tous ont une tâche et contribuent au placement »... Mais en même temps, c'est tout à fait logique, puisque au départ tu as le dos tourné par rapport aux élèves qui placent le « matos » donc euh...

CST1CH14 :

Oui mais tu avais l'impression que ça manquait de contrôle en quelque sorte ?

CST1MS8 :

Un peu, ouais... Mais par rapport à ça, moi je me mettrais plutôt par là et donc chaque fois qu'il y en a un qui entre dans la salle, tu les fais placer devant toi et puis donc tu peux observer ce qui se passe dans la réserve tu peux voir ce qui se passe dans la salle tu vois aussi ceux qui arrivent... tu aurais une position plus stratégique, quoi !

CST1LC12 :

Ca c'est quelque chose où j'ai vraiment du mal... d'arriver à me dissocier des 2... Mais c'est dans tout, parce que à chaque fois, j'ai l'impression que je me concentre sur un truc et puis arriver en même temps à faire la balance entre les 2, j'ai l'impression que je perds le fil...

CST1MS9 :

Mais faut dire aussi que ça vient pas comme ça du jour au lendemain... parce que au début moi aussi j'enseignais comme ça, tu sais... il y avait plein de choses qui m'échappaient ! C'est du métier qui doit rentrer c'est clair, quoi ! je crois que ça viendra avec l'expérience !

CST1CH15 :

Oui mais je pense à la condition peut-être de prendre la peine de réfléchir et de revenir sur certaines expériences vécues... et donc moi je voudrais savoir ce qui t'a permis de modifier comme ça certains aspects de ton enseignement ? Parce que là, on peut adopter certaines manières de faire au début mais, à un moment donné, on doit pouvoir les lâcher et évoluer vers autre chose, et donc comment ça se passe ce passage ?

CST1MS10 :

Ben par exemple, pour la question du placement, je dois avouer que j'ai parfois eu des accidents, au tout début, qui se sont passés alors que j'avais le dos tourné ! et parfois, je voyais pas qu'ils faisaient les imbéciles quoi ! Bon, heureusement, c'était jamais grave mais quand même ça fait réfléchir, quoi ! Tu sais parfois ça va très vite hein, ils montent sur les engins à roulettes, ou euh... et donc dans ces cas-là, tu as directement le... le retour de flamme de l'erreur que t'as faite, quoi !

CST1CH15 :

Ouais donc là tu as un incident particulier, marquant qui se produit et qui alors là te fait réagir pour la prochaine fois, c'est un peu ça, non !?

CST1MS11 : C'est ça et donc je me dis : « bon maintenant, il faut que je sois vraiment vigilante et que je sois attentive à ça ! » et tout de suite ça sort, hein... parce que sinon par exemple ils font des courses de machines sur roulettes, et là tout de suite, si je suis bien placée, je peux intervenir parce que je vois tout de suite ce qu'ils font ! C'est ça, c'est toujours faire en sorte d'avoir un oeil de ce côté et l'autre par là-bas !

CST1LC13 :

Je sais pas si c'est pas à cause du stress aussi ?! Que déjà avec le stress de tout placer, de m'assurer que ce soit bien mis et que ça aille vite...

CST1MS12 :

Ben oui, sans doutes !

CST1LC14 :

Gérer le temps, et à la fois avoir un œil sur ce qui reste à faire et aussi avoir le regard sur ce qui se passe ailleurs... j'ai vraiment du mal !

CST1MS13 :

Ce que je fais aussi parfois, c'est placer le matériel ou une partie du matériel, par exemple le trampoline, moi-même ! Ou les cordes, c'est moi qui les placent ! Parce que sinon ils s'amuse, je le sais bien ! Mais je me dis que moi aussi j'ai été jeune, et j'ai fait aussi des conneries donc voilà je me remémore les bêtises que j'ai fait ou des bêtises que j'ai vu des copains de classe donc je... fais gaffe, quoi ! je me mets à leur place... mais en général soit je sanctionne et comme c'est vrai que c'est pas mon truc de hausser le ton, du genre « sergent chef », ou alors si ça va mal, je fais vraiment le sergent chef et puis un peu après, je leur fais un petit clin d'oeil pour montrer que bon, ça va, je suis pas de la police ! Ou alors je le fais vraiment sur le mode de l'ironie quoi je leur dis : « ah ouais tu as de nouveau bien compris, toi ! », enfin ce genre de chose quoi mais j'essaie quand même d'être vigilante et de tout de suite d'intervenir et dès que je vois quelque chose qui ne me plaît pas et même si je suis occupée au groupe qui place enfin qui doit placer le matériel(...) j'ai toujours un oeil quand même pour veiller à la sécurité de l'ensemble du groupe...

CST1CH16 :

C'est quelque chose qui est vraiment volontaire, hein ! Mais, toi LC, est-ce que c'est quelque chose que tu prévois de mettre en place, quand tu prépares ton cours ? par exemple ton propre placement par rapport aux élèves dans la salle ?

CST1LC15 :

Ben j'y ai pensé en plus à mon placement parce que quand j'utilise des ateliers, je sais très bien que quand je me déplace dans un, j'ai tendance à oublier tout le reste ! A ce niveau-là, je sais bien que le déplacement, c'est un de mes problèmes en fait... Mais le truc c'est comment gérer ça quoi ?

CST1MS14 :

Non, mais c'est clair que tu peux être à un atelier et regarder les autres, à condition de te placer correctement, de sorte que tu puisses, simplement en levant la tête, vérifier le travail des élèves dans les autres ateliers ! Le truc c'est de ne jamais tourner le dos à un seul groupe... et donc tout dépend déjà au départ de la disposition de tes ateliers dans la salle !

CST1CH17 :

Une dernière chose moi qui m'avait frappé aussi par rapport à ce début de séance, c'était que la plupart des élèves viennent d'abord vers toi (MS) pour régler un tas de petites choses, alors

que tu es présente seulement sur le coté, en retrait par rapport à LC... et donc quelque part, c'est toi qui prends en main le groupe ! Alors que peut-être si LC prend en main le groupe dès le départ comme tu (MS) l'a suggéré, c'est-à-dire en les rassemblant et puis en les dispatchant dans le placement du matériel, ça aurait une influence sur cet aspect « autorité » sur les élèves... Peut-être en fait que ce mode de démarrage était plus propice à la dispersion des élèves ?

CST1LC16 :

Moi à ce niveau là ça me dérange pas trop qu'ils aillent vers MS si c'est pour régler des petits problèmes, comme par exemple l'histoire de l'éducateur, parce que moi je ne saurais pas comment les régler quoi !

CST1MS15 :

Ben c'est vrai que quand j'ai eu une élève qui est venue parce qu'elle avait un problème d'asthme euh... bon en principe, je lui dis : « écoute, moi je ne suis pas là ! Tu vas demander au stagiaire... c'est lui le prof aujourd'hui ! ». Mais bon, là elle était vraiment pas bien ! C'est vrai que des gestions d'élèves qui... avaient été déclarés absents des choses comme ça... normalement ils devraient d'abord venir te trouver toi ! Et donc c'est vrai que tu devrais rassembler tes poussins quoi, c'est vraiment ça ! ça fait partie de ton boulot, la gestion de la classe, quoi, dans son ensemble... donner cours c'est ça aussi... pas seulement leur donner des exercices !

CST1LC16 :

Mmmm...

c'est

vrai !

CST1MS16 :

Et moi je devrais pas être là quelque part (...) mais bon c'est vrai que là, il m'en avait parlé avant la leçon donc... Le temps que ça se mette en route, il est venu me trouver mais c'est vrai je pense que le fait de les rassembler avant, montre que c'est toi le patron ! Moi j'ai rien à voir là-dedans ! Même si c'est vrai que c'est peut-être moins facile...

CST1LC17 :

Au niveau de gérer les blessures, les petits bobos et les trucs comme ça je... enfin (...) j'ai pas de formation là-dedans, quoi non plus !

CST1MS17 : Non, bien sûr ! Mais tu peux évaluer plus ou moins, te dire : « est-ce que elle me baratine ou quoi ? ». Et si oui, dire : « tu essaies et puis si ça va pas, tu arrêtes ! ». Tu vois, c'est toi qui décides quoi ! En principe c'est toi qui dois décider (...) mais je suis d'accord que... que tu fasses moins parce que je suis là mais je ne suis pas censée faire à ta place... Cela dit, ça m'a pas vraiment posé problème, c'est juste parce qu'on en parle... même si, je crois vraiment que tu dois plus te montrer auprès des élèves, montrer que c'est toi qui a les cartes en main et qui décide... Enfin, c'est comme ça que je l'ai ressenti !

CST2CH1

Si tu te souviens bien de la séquence tu peux éventuellement la commenter directement mais sinon on peut la regarder et puis la revoir ensuite ça va ?

CST2LC1

Mmmm... Donc là la première chose à ce moment là, c'est que je vérifie que les groupes soient bien équilibrés...

CST2CH2

Oui donc n'hésite pas à nous dire tout ce qui te passe par la tête au niveau de cette séquence-là, toutes tes préoccupations, parce que nous évidemment on n'en sait rien donc c'est ça qui m'intéresse, c'est de savoir ce que tu te dis, ce que tu fais... parfois tu dis rien oralement, il y a sans doutes des intentions mais que nous on ne peut pas capter, tu vois ? Donc n'hésite pas à expliciter les choses en détail !

CST2LC2

Ouais !ouais, ok ! (...) Ah là, c'était par rapport au fait qu'ils étaient que 3 et qu'il n'y avait que 2 tapis pour... enfin ils étaient 5 donc il y en avait un qui était tout seul ! Et donc heu... je me suis dit : « bon ben il pourrait le faire tout seul aussi », mais en même temps j'hésite... là c'est vrai que c'était un exercice où je m'étais déjà... posé la question avant, de savoir : « comment j'allais faire ? », parce que au niveau du temps avec cet atelier là, c'était pas évident à gérer !

CST2CH3

Attends, tu veux bien préciser l'exercice dont tu parles, là ?

CST2LC3

Je parle de la barquette !

CST2CH4

Ah oui d'accord !

CST2LC4

Oui donc voilà le truc de la barquette, c'était foireux ! Ouais parce que... j'avais prévu de faire la barquette et aussi de tenir sur les coudes et donc de faire ça 2 fois ou 3 fois 20 secondes...

CST2CH5

Mmmh... et en quoi c'était foireux, comme tu dis ?

CST2LC5

J'avais pas imaginé que ça prendrait autant de temps et... en plus il y en avait 1 de trop donc ils veulent faire tout seul ou comme ça enfin... c'était un peu dur à gérer et donc je (...) plutôt que d'essayer de... enfin ça c'est peut-être un... quelque chose que j'ai laissé aller... par paresse, ou je ne sais pas... de me dire : « bon ben tant pis, ils se débrouilleront ! », plutôt que d'essayer de trouver une solution et que ça soit bien... que ça puisse aller dans le sens des autres ateliers, en fait !

CST2CH6

Tu t'es dit : « ils se débrouilleront »... tu les a laissé faire, en quelque sorte ! C'est ça que tu veux dire ?

CST2LC6

Ouais je me suis dit que si ils le font qu'une fois ou 2, ben tant pis, c'est pas grave ! Alors que je leur avais dit de faire 2 fois chaque fois le truc...

CST2CH7

Pourtant tu avais prévu un temps d'activité pour chaque atelier ?

CST2LC7

J'avais prévu plus ou moins 2 minutes par atelier ! 2-3 minutes mais heu... pour finir je faisais un peu au feeling mais ça c'est... le problème c'est que je me disais 2-3 minutes, mais je vérifiais pas le début de chaque atelier...

(5minutes 11sec) Fin du visionnage n°3

CST2CH8

Qu'est-ce qui s'est passé en fait à l'atelier « barquette » ?

CST2LC8

Ben en fait je leur dis justement d'essayer ! Ca c'est un truc que je dis souvent quand je vois pas de solution ! Je leur dis d'essayer et puis on verra... Je me rends compte que c'est un peu une solution de facilité !

CST2CH9

C'est peut-être parce que tu ne vois pas de solution sur le moment... Et de dire ça, ça te laisse le temps de trouver autre chose, non, en attendant !?

CST2LC9

Ouais mais je vois pas sur le moment, je vois pas de solution alors je dis ben « vous essayez et puis on verra »... mais la solution ne vient pas !

CST2CH10

Parce que tu parles de « paresse », mais moi j'ai l'impression que ce n'est pas ça... mais en même temps c'est interpellant ce que tu évoques là !

CST2LC10

Peut-être pas de la paresse dans la préparation mais plutôt sur le moment ! Si je me rends compte sur le moment que j'avais pas prévu un truc avant, j'ai l'impression que je me sens coincé... je me dis : « mince, j'ai prévu ça ! », et je m'en veux de ne pas y avoir pensé et en fait je ne fais pas l'effort de trouver une solution ! C'est dans ce sens là que je parle de paresse...

CST2CH11

D'accord, je comprends mieux, c'est plus clair !

CST2LC11

C'est dans le sens que je ne vois pas d'autres alternatives sur le moment pour qu'ils arrivent à faire l'exercice, et donc plutôt que d'essayer d'en trouver une, je laisse tomber directement en leur disant d'essayer de le faire et je me dis tant pis si ils n'y arrivent pas, il y aura d'autres exercices après !

CST2CH12

Je vois...mais pour moi c'est plus par facilité que par paresse que tu réagis comme ça !

CST2LC12

Mmmmh... ouais c'est plus juste !

CST2CH13 :

On arrive au bout de la séquence, alors je ne sais pas si tu as d'autres commentaires à apporter par rapport à ce qui s'est passé à cet atelier ?

CST2LC13

Non, je ne sais pas quoi dire de plus...

CST2CH13

On y reviendra, mais je propose de d'abord passer aux commentaires de MS sur cette séquence... Voilà, on y va !

CST2MS1

Moi j'ai eu l'impression que tu vivais un grand moment de solitude là, parce que on ne voit que toi au début de la séquence, là ! On ne voit que toi tout seul et il n'y a personne autour de toi... enfin ouais donc...tu vois donc je me dis : « aie, aie, aie... hou hou ! ». Et alors après un petit peu plus loin quand on voit le balayage de la caméra, on se rend compte que vraiment les ateliers sont très espacés, quoi ... et ça, je crois que c'est vraiment un problème de gérer un... travail comme ça par atelier avec des groupes avec des ateliers aussi dispersés... c'est trop, enfin, c'est trop dur, quoi ! Moi je ne saurais pas travailler comme ça...

CST2LC14 :

Mmm... c'est clair ! le pire c'est que je m'en suis pas rendu compte en fait !

CST2CH14 :

Je comprends que tu aies envie de réagir et ça m'intéresse tout à fait, mais si tu veux bien on y revient juste après comme ça on entend les commentaires de MS entièrement et puis on discute, ok ?

CST2MS2 :

Donc... tu as démontré à chaque atelier, puis tu as dit : « donc ici, balancements et tu expliques avec des mots comment il faut aider » et puis tu dis « je reviendrai, je passerai aider aussi, mais vous me mettez une tête de plinthe en attendant ! »... et alors bon moi je me suis dit : « ah bon, très bien, il va aller aider, on va voir ! », mais c'est dommage que tu ne l'as pas fait tout de suite pour que ça profite à toute la classe... et puis alors quand les ateliers démarrent : « oups, oublié l'aide ! », et tu files par là-bas !

CST2LC14 :

Mouais, c'est vrai !

CST2MS2 :

Et je crois en effet que c'est la barquette je crois où tu es resté le plus longtemps... et on sent que cet exercice te pose problème, alors que d'autres où ta présence est peut-être plus importante. Alors que je me dis cet exercice de la barquette c'est ce que j'expliquais à CH, je trouve que c'est très bien comme exercice pour disons travailler tous ensemble ! Donc dans l'échauffement revoir ça et... et vraiment tous ensemble, dire : « allez, on tient 30 secondes, vous êtes prêts, allez go, on tient ! » et puis voilà... maintenant si tu veux vraiment travailler le gainage, il faut que ça soit quelque chose d'un peu plus... motivant et stimulant pour les élèves !

CST2LC15 :

Mmmh...

CST2MS3 :

Moi je veux dire, honnêtement, je comprends que les élèves sont restés là heu... à rien faire, un peu comme à la plage ! (rire). Oui c'est ça quoi, je pensais par exemple faire la barquette sur un plinthe donc avec le tronc dans le vide les jambes dans le vide et donc tenir vraiment rien qu'en appuie sur les fesses

CST2LC16 :

Au début, j'avais pensé aussi mettre un plinthe et essayer que quelqu'un leur monte les jambes dessus ou des choses comme ça... et puis faire pareil sur les bras mettre les jambes un peu plus haut pour qu'ils tiennent et...

CST2MS4 :

Ben oui pourquoi pas, très bien, mais alors pourquoi t'as pas fait ça ?! (rire)

CST2LC17 :

Parce que... j'y ai pensé et puis après puis je me suis dit...

CST2CH15 :

FR: Pendant ou après l'activité ?

CST2LC18 :

Euh.... pendant que j'étais occupé à cet atelier !

CST2MS4 :

Mais donc tu te rends compte que c'est un exercice qui n'est pas très motivant puisque tu t'es dit : « bon faut que je trouve quelque chose ! »

CST2LC18 :

Ouais mais en plus au début, je me disais que c'était de la musculation, et je me suis dit c'est vrai que c'est peut-être...un peu...enfin, pas très amusant, mais bon c'était pas l'objectif au départ que ça soit ludique... le but c'était de travailler le gainage et des exercices utiles pour apprendre l'ATR, donc en préparant je me suis pas dit : « il faut que les élèves s'amusent ! »....

CST2CH16 :

L'exercice que tu viens d'expliquer juste avant, une variante de la barquette là ? Tu l'as conçu pendant ou après la séance ?

CST2LC19 :

Attends que je me souviene... J'avais fait ma préparation et puis... je sais pas... je sais plus à quel moment exactement... je crois que c'est après avoir préparé, quand c'était déjà fait, où je me suis dit : « tient je pourrai faire ça ! »...mais je me suis dit : « ça risque d'être trop compliqué et ils risquent de ne pas pouvoir tenir » ou des choses comme ça alors je me suis dit : « bon tant pis quoi, je laisse tomber ! ».

CST2CH17 :

Et ça t'es pas revenu au moment où tu cherchais une solution ?

CST2LC19 :

Non, mais c'est vrai que parfois j'ai des idées qui passent mais je me dis ils n'y arriveront pas ou...alors que je ne sais pas parce que les niveaux sont parfois tellement différents que c'est parfois pas évident ! Tu peux avoir la fille qui n'a pas de force dans les bras et qui n'y arrive pas du tout et puis un gars qui va se mettre, et ça va tenir et... du coup je ne sais pas trop, j'hésite et pour finir je ne le fais pas... je suis pas sûr que ça marche alors je ne le fais pas !

CST2CH18 :

Moi ça m'intéresse vraiment ce que tu dis là, et je voudrais qu'on creuse un peu plus si tu veux bien, pour essayer de savoir ce qui t'a fait décider que non je vais pas faire cet exercice là alors que t'y avais pensé quelque part à un moment donné... Est-ce que tu pourrais revenir, c'est pas évident je sais bien, mais essayer de te remémorer... au moment précis où tu te dis tout ça, ce qui t'a fait pencher vers le non plutôt que vers le oui ?

CST2LC20 :

Je crois que c'est de m'imaginer que...moi je me dis : « ça doit aller, tout le monde doit pouvoir y arriver ! », mais après faut se mettre à la place des élèves et de me dire : « est-ce que eux, ils vont le faire ? est-ce que ça va aller ? est-ce que... », à un moment je doute, quoi ! à me dire qu'il y en a certains qui vont y arriver mais pas tous quoi... alors j'hésite !

CST2CH19 :

Donc à t'entendre, ce sont les différences de niveaux dans le groupe qui te font pencher vers le non !

CST2LC21 :

Ouais c'est plutôt ça !

CST2CH20 :

Parce qu'en fait, l'exercice ne marche pas mais en même temps, la barquette, ils le font !?

CST2LC22 :

Ouais c'est vrai !

CST2CH21 :

Ils le font quelques fois comme tu dis, mais après ils ne font plus rien et ils attendent de passer à l'exercice suivant (...) donc là on s'attendra à ce que tu leur propose autre chose en attendant, en te disant : « je leur fait faire ça, je n'ai qu'à essayer, on verra bien, si ça marche ou pas en tout cas j'aurais essayé une variante... », tu ne risques rien... c'est ça, ou alors ils se tournent les pouces et ton atelier ne sert à rien !

CST2LC23 :

Ouais mais je crois que c'est comme... comme pour l'autre caisse de plinthe aux barres parallèles, c'est...je crois que c'est le même problème ! C'est que je vois que ça marche pas mais, dans ma tête, je me dis heu... ça va me prendre trop de temps, de vouloir tout bousculer la séance, quoi ! Je me dis : « voilà, je suis là-dedans, on laisse comme ça et puis tant pis si ça

marche pas ! ». J'ose pas quoi en fait, mais je ne sais pourquoi... je sais pas si c'est un manque de respect vis-à-vis des élèves ou quelque chose comme ça !

CST2MS5 :

Hé non, il faut pas aller si loin ! Ne sois pas si dur avec toi-même !

CST2LC24 :

Non, non c'est peut-être trop fort, mais je sais pas pourquoi...

CST2MS6 :

Rien à voir avec un manque de respect ! C'est fou, parce qu'on s'attache à un vraiment tout petit détail, et on se dit : « hou ça va pas aller ! ça va pas aller ! ». Tout ça parce que le plinthe n'est pas mis dans le bon sens ! Mais en fait c'est un peu ridicule, non ? C'est pas ça qui est important ! L'important c'est que les élèves s'amuse et apprennent et retiennent de ce que tu leur as fait faire... et que toi aussi tu apprennent pour la prochaine fois... mais faut pas dire que tu leur manque de respect parce que tu ne trouves pas de solution à un problème qui se passe dans un atelier... Faut pas exagérer !

CST2LC25 :

C'est peut-être parce que je veux trop me raccrocher à ma prépa et de vouloir la suivre à tout prix et que...comme le plinthe n'était pas mis sous les barres parallèles, je me suis dit : « si je demande maintenant à 2 élèves d'aller chercher la tête de plinthe, pendant ce temps là, qu'est-ce que je fais avec les autres élèves ? heu... je vais pas les laisser là et qu'ils attendent et puis que surtout si ils sont 2 ou 3 à la limite puis qu'ils ramènent ça puis encore faire une démonstration heu... ». En fait c'est le temps ! Je me dis à chaque fois, je crois, que c'est le temps qui me...qui m'emprisonnent un peu ! Et puis je me dis : « non, je suis bloqué là-dedans ! Puis après, j'ai vu qu'ils avaient été la chercher sans rien me demander, alors que je m'y attendais pas ! et puis je vois qu'ils l'ont mis au bon endroit... mais exactement comme je m'attendais...

CST2CH22 :

Pour revenir à ce choix finalement à un moment donné de prendre le temps de démontrer ou pas, qu'est-ce que tu aurais fait, toi, MS ?

CST2MS7 :

Moi j'aurai pris le temps parce que je me suis rendu compte qu'ils ne travaillaient pas...et ça m'énerve ça ! C'est vraiment le truc qui me gonfle... ou alors j'aurais laissé tomber carrément l'exercice de la barquette, et j'en aurai proposer un autre, parce que c'est vrai que c'était de nouveau aller rechercher encore une caisse de plinthe et tout... mais j'aurai dit : « bon ben, vous, vous travaillez l'ATR.. puisque c'est ça le bilan heu...vous êtes à 4-5, vous vous corrigez entres vous heu... et vous vous évaluez, puis c'est tout ! Puisque la barquette vous le faites pas bien, vous ne travaillez pas correctement comme je vous l'avez demandé alors voilà ce qui vous tombe dessus ! » (rire). Non mais de nouveau, avec un peu d'humour quoi ! Mais sinon c'est bien de t'apercevoir que ça marche pas... moi ça me dérange pas que tu t'aperçoive que ça marche pas...mais qu'est-ce que tu fais ? Dire : « oh fichre, tant pis ! », ça c'est dommage, je trouve ! Qu'est-ce que tu risques ? pas grand-chose... mais si le suivant que tu proposes ne marche pas, et ben au moins tu auras essayé... tu pourras pas t'en vouloir ou regretter quoi que ce soit !

CST2LC25 :

Mmmm

CST2MS7 :

Moi je me dirais : « allez, ils ont déjà pas beaucoup de temps, et ils doivent me montrer un ATR correct pour la semaine prochaine... donc il faut qu'on aborde ça, il faut que quelque part ils... ça se retrouve dans cette leçon-ci quoi ! Mais moi, je te dis, dès que tu m'as parlé de faire la barquette, je me suis dit : « bon ça, ça m'emmerde et à leur place, je n'irai pas le faire non plus... je fais autre chose » (rire).

CST2CH23 :

Tu te mets souvent comme ça à la place des élèves ?

CST2MS8 :

Ben j'essaie... Je me dis que j'ai aussi été jeune j'ai pas non plus toujours fait ce que le prof me disait de faire parce que ça ne me plaisait pas donc heu... je sais bien ce qui leur passe par la tête et c'est vrai que c'est surtout les garçons pas tellement les filles malgré tout... elle sont plus sages, elles rentrent plus dans les rangs... donc les garçons si je leur donne pas quelque chose disons...où y'a une émulation même entre eux, j'aurais dit tient heu... ouais cotez-vous et... soyez juste, soyez...ou revoyez le truc de break-dance... enfin le trépied-là... parce que ce je que j'aime bien aussi dans un travail par atelier, c'est d'avoir une progression, tu vois heu... l'exercice que tu voudrais qu'ils atteignent c'est celui-là, mais ceux qui l'ont à l'aise, les doigts dans le nez, ben il faut trouver autre chose... pour qu'ils ne s'ennuient pas... ou alors tu les responsabilises, tu leur dis bon toi je sais que tu le fais bien donc... tu aides les autres ou tu corriges... tu insistes pour que le travail soit correct, ou alors je te donne un... un degré plus loin pour que tu... tu t'embêtes pas quoi, tu vois ?

CST2LC26 :

Ouais, je vois !

CST2MS9 :

Et alors si vraiment il y a un exercice où il y en a qui savent vraiment pas le faire parce que je regardais l'ATR là-bas au bout, hein où ils tombent, il y en a beaucoup qui ne le faisaient pas bien et heu... là, reprends peut-être l'exercice de tomber gainé dans le tapis de chute...à plat dos quoi... tu vois... Essayer de ne pas avoir qu'un seul exercice à un atelier...essaies d'en avoir un peu plus !

CST2CH24 :

Ok, on termine la séquence ?

CST2MS10 :

Ouais je disais je trouvais ça sympa qu'elles soient allées d'elles mêmes chercher la tête de plinthe... maintenant heu... j'ai vu qu'elles l'avaient, elles l'ont mis en dessous des barres c'était pas du tout ça que tu voulais, mais bon... moi je soulignerai l'initiative !

CST2CH25 :

Quelque chose d'autre MS ? ou LC ? on va en rester là pour cette séquence alors, d'accord ?

Incident 3 - entretien post séance - cas « Marc »

CH = chercheur

LC = stagiaire Marc

MS = maître de stage

CST = école de Court-Saint-Etienne

CST3CH1 :

Donc troisième séquence on y va ! (...) Est-ce que tu peux te rappeler ce que disait l'élève là à l'atelier « barre parallèle » ? Parce que nous on entendait pas bien évidemment...

CST3LC1 :

Elle me disait en fait que c'était plus facile pour elles de mettre le plinthe comme ça, et surtout parce que quand elles retombaient, elles avaient moins l'habitude elles se prenaient les barres ! Tandis que là, elles arrivaient à revenir dessus à chaque fois...

CST3CH2 :

Ah ok, d'accord !

CST3LC2 :

Donc dans... dans un sens je me suis dit : « ah ben ça peut-être bien de le laisser comme ça, pour les aider », mais j'aurais voulu une deuxième à la limite...

CST3CH3 :

Ah ouais ! Et pourquoi tu ne l'as pas fait ?

CST3LC3 :

En fait c'est parce qu'elles m'ont dit qu'il n'y avait que 2 plinthes... Donc ça n'allait pas ouais, donc pour finir je me suis dit que je le bougerai et finalement je ne suis pas venu le bouger !

CST3CH4 :

Ok, et donc là qu'est-ce qu'elle te dit ? Elle te parle de quoi ?

CST3LC4 :

Elle me dit qu'elle a un ulcère ou je ne sais pas quoi (rires) elle me dit qu'elle a un truc au ventre, quoi ! Elle me... c'est la deuxième fois qu'elle me fait le coup... elle me dit chaque fois qu'elle doit aller chez le médecin pour aller voir ce qu'elle a mais elle sait toujours quoi... et donc elle sait pas faire les exercices de gainage, ça lui fait mal... et c'est vrai que je me suis souvenu qu'elle m'avait dit qu'elle avait mal au ventre l'autre fois ! Je lui dis de faire ce qu'elle pouvait, quoi...

CST3CH5 :

Avant de discuter de cet incident, je propose de laisser MS s'exprimer en écoutant ses commentaires...

CST3MS1 :

Ben oui, parce que avant tu n'arrives, on voit les filles qui vont chercher une tête de plinthe... et moi je trouve que c'est une belle initiative quand même de la part de ces élèves, parce que, effectivement pour des filles euh... les barres parallèles, c'est pas trop leur truc ! D'autant plus que j'avais vu à l'échauffement, que tu leur avais demandé de marcher comme ça, avec les bras tendus, les jambes dans le vide... et j'avais vu que quelques unes passaient à travers leurs coudes... et j'aime pas trop ça, d'ailleurs ! donc je trouve que c'est une bonne idée d'avoir pris l'initiative de mettre des plinthes, parce que personnellement, la tête de plinthe pour aider au balancement pfiou... est-ce qu'il faut vraiment aider pour ce balancement c'est pas grave si ils vont pas très loin dans l'amplitude du mouvement, du moment qu'ils soient gainés ! Je pense que... une aide là, au balancement, n'était pas indispensable ! Moi je dis, chapeau aux filles, quoi, c'est une bonne initiative ! Elles ont été chercher le plinthe parce qu'elles avaient entendu que tu comptais en mettre un ! Et ce niveau-là, je trouve que tu as un bon contact avec les élèves ! Je veux dire tu ne leur as pas dit, mais elles le font je trouve ça sympa et puis l'autre élève qui vient te parler de ses petits problèmes de santé... et toi tu es soucieux de lui répondre euh... je dirais même en... à plus forte raison un garçon à une fille qui vient avec un petit mal de ventre ben... tu écoutes quoi, et tu lui dis gentiment d'essayer quoi... moi je trouve ça c'est une belle relation... très compréhensive de ta part ! Je crois que c'est important à souligner quand même...

CST3CH6 :

Tout à fait !

CST3LC5 :

Ben pour moi, c'est plus par rapport à... enfin, je sais pas si je peux revenir sur le début du cours, mais par rapport à ça justement par rapport au passage aux barres parallèles à l'échauffement, j'ai vu qu'ils faisaient la file derrière ! Et je dois dire que c'est ce que je craignais ! Dans ma préparation, je me suis dit : « je vais passer sur les ateliers pour pouvoir

les utiliser une première fois... c'est ce qu'on nous demande en didactique ! ça a déjà été la remarque que j'avais pas utilisé assez de matériel, alors je me dis : « je vais quand même essayer de passer dessus, histoire qu'ils s'habituent un peu pour les chauffer un petit peu ». Et quand j'ai vu qu'ils faisaient la file, je me suis dit : « comment je vais gérer cette situation quoi ? Est-ce que je prends la moitié du groupe qui reste derrière ? », et je leur ai dit : « bon vous vous me suivez » mais j'ai eu peur qu'ils ne passent pas tous sur les barres, et qu'ils contournent !

CST3CH7 :

Donc ça tu avais anticipé cette file dans ta préparation, mais ça c'est produit quand même !

CST3LC6 :

Ouais ! mais de nouveau, j'avais pas de solution. Je me suis dit... j'avais pensé essayer de les distancer un peu mais ça n'a pas vraiment marché parce qu'en fait ils sont arrivés tout de suite et se sont agglutinés ! Et donc là je me suis dit... je sais pas mais je crois que j'ai un peu de mal à... quand je fais un truc à me.... me dire non tu t'es planté essaie de faire autre chose essaie de changer !

CST3MS2 :

Ce n'est pas évident, loin de là, d'arriver à systématiquement retomber sur ses pattes...et déjà c'est bien parce que tu te raccroches à ta prépa... parce que c'est vrai que c'est important, tu y as réfléchi et puis, voilà il y a pas ce que tu prévoyais qui arrive ! Mais il faut savoir qu'il y a toujours des choses imprévisibles qui arrivent... on ne peut pas tout prévoir ! il faut admettre ça !

CST3LC7 :

Il y a plein de truc à penser en même temps et je ne m'en sors pas !

CST3MS3 :

C'est vrai que tu dois gérer beaucoup de choses en même temps... et c'est peut-être là toute la difficulté d'enseigner ! (...) Pour revenir à cette histoire de barres parallèles parce que c'est vrai que moi j'aime bien qu'on s'échauffe sur les engins, j'aurais fait le même exercice mais... par deux donc ils se regardent quoi, ils travaillent en face à face, tu vois ?

CST3LC8 :

Euh ?!?

CST3CH8 :

Ils font le « perroquet » en quelque sorte...

CST3MS3 :

Ah tu appelles ça le perroquet, toi ?

CST3CH9 :

Non, je ne sais pas (rires) c'est une image, quoi ! Après la barquette, pourquoi pas le perroquet...

CST3MS4 :

Mais donc comme ça bon ben il y en a au moins déjà 2 qui travaillent en même temps... c'est déjà plus rentable ! Mais c'est vrai que j'ai vu que t'attendais pour que tout le monde passe mais à un moment donné, tu te dis : « bon ça va j'ai assez attendu ! » mais il y en avait encore 5,6 à passer... et j'ai dit : « c'est bon, passez au suivant ! ». En fait, moi avec les engins, je fais même pas des trucs aussi difficile je demande simplement des courses en dispersion et à mon signal tout le monde va sur un engin par exemple, et fait une figure ou des jeux comme ça !

CST3LC9 :

Ça j'y avais pensé aussi, mais je me suis dit : « à 27 sur les barres parallèles, ça va être chaud ! »

CST3MS5 :

Oui, mais tu peux aussi demander : « vous allez tous en appui sur un engin ! »... bon il y a les barres mais il y a aussi le rek et il y a le plinthe, aussi où on peut être en appui euh...

CST3CH10 :

Si vous me permettez, j'aimerais bien revenir sur ce que tu disais tout à l'heure à savoir la difficulté de gérer des événements imprévus... MS disait à LC que c'est normal de se raccrocher à sa préparation en premier lieu dans la recherche d'une solution... Toi en tant que experte comment tu fais pour gérer justement ce genre de situation, lorsque quelque chose d'imprévu survient ? Comment tu fais ?

CST3MS6 :

En principe, je commence par les arrêter si je m'aperçois que quelque chose ne va pas et je leur dis : « qu'est-ce qui se passe ? ». En général j'essaie toujours de leur faire prendre conscience de ce qui ne va pas mais par le biais de l'humour... Je suis plus dans ce genre là, moi !

CST3CH11 :

Comment ça te vient ce genre de réaction ? ça te vient comme ça...

CST3MS7 :

Ouais, je dis : « tiens, regardez comment une telle a solutionné le problème !? » ou « ça, c'est une bonne idée ! Moi, j'aurai fait pareil ! »... Par exemple, je les aurais félicité là pour cette histoire de tête de plinthe... : « ouah, super vous êtes allez chercher le plinth, ça c'est vraiment bien, parce que je l'avais pas rappelé... ». En fait parfois, je trouvais que c'est... devant toi, il y avait des choses qui se passaient et... tu ne faisais pas assez profiter toute la classe, et tu vois donc en général quand moi je vois un truc qui foire que je n'avais pas prévu, j'arrête ! Je dis : « bon... ça c'est du n'importe quoi ! », mais peut-être que c'est parce que je n'ai pas bien expliqué et donc je ré explique : « voilà, montre-moi un peu ce que tu crois qu'il fallait faire ? », mais je ne passe pas des heures à ce poste... « Non ! Ce n'est pas ça que t'avais demandé ! Regarde, c'est ça ! », et puis voilà... on est reparti ! C'est une intervention rapide, quoi !

CST3LC10 :

Mais ça j'ai... j'ai du mal comme j'ai dit avant à m'arrêter sur... maintenant, si j'avais vu quelqu'un qui faisait quelque chose de super beau... peut-être je leur aurais dit de regarder. Mais parce que je me dis... par exemple, imaginons qu'ils viennent de commencer les ateliers et que quelqu'un fait quelque chose de beau, j'aurais du mal à dire : « stop, on arrête tout ! Vous regardez ici... », Parce qu'après il faudrait que je relance les ateliers, puis après il faudrait que je tourne et tout... ou alors j'attends la fin, une fois que... à la fin quand je sifflais je me disais : « mince, j'aurais du faire une démonstration d'un élève ! », Mais quand je siffle, pour eux, maintenant c'est le signal où il faut tourner, donc comment faire pour gérer ou arrêter et en même temps montrer... Bon, j'ai réussi à le faire à un moment mais... j'ai sifflais et puis j'ai dit : « regardez tous par ici... »

CST3MS7 :

Mais tu vois pour ça tu... tu dois être un peu en dehors, alors tu vois quelque chose même si c'est très loin... et là tu donnes un feedback : « ouais super ! ». Évidemment tu ne sais pas qui c'est, puisque tu ne connais pas tous les prénoms, mais... « oui là-bas, au tapis de chute vert, ça c'était super en blanc ! »... et puis c'est tout et puis à la fin... « Est-ce que tu veux bien remonter parce que c'était vraiment bien ce que t'as fais... » et hop on passe à l'atelier suivant ! Mais je trouve qu'on doit t'entendre et ça il me semble que je t'ai déjà dit... une fois que c'est

parti dans les différents ateliers, tu intervies de manière individuelle, mais n'hésite pas non plus à faire des remarques à tout le groupe ! Tu vois comme là dans la séquence, on voit que tu regardes, que tu es de dos par rapport à tout le reste de la classe... c'est très intimiste, ici c'est très sympa en club, avec les 5 filles là qui sont toute... j'allais dire toutes à toi, mais c'est peut être un peu exagéré mais euh... donc là moi je me serais mis plutôt par là ! J'aurai eut-être pas passé autant de temps avec Stéphanie, je lui aurais dit « oui ça va, ok fais ce que tu peux... mais maintenant on y va quoi, parce que... c'est pas le propos maintenant... il fallait me le dire en début de séance, maintenant on travaille, quoi ! ».

CST3LC11 :

Là c'est parce je ne savais pas comment gérer ça en fait... elle vient avec son problème et je me dis : « qu'est-ce que je fais avec ça, quoi ? », puis après je me suis souvenu que c'était le problème qu'elle avait déjà et depuis longtemps....

CST3MS8 :

Parce que là tu peux lui dire : « on est pas à la barquette-là, à ce que je sache, donc ça tu peux le faire vas-y ! ».

CST3CH12 :

Je voudrais revenir sur ton placement... Tu précises comment toi tu te serais placée ! Est-ce que tu en as conscience ou ça vient naturellement ?

CST3MS9 :

Je ne sais pas, mais je pense que c'est devenu naturel... En tous cas, je ne tourne jamais le dos aux élèves jamais... ou alors c'est parce qu'on est vraiment en petit comité et que... mais, non, en général, je fais vraiment toujours fort gaffe à ça effectivement (...) ou si je suis de dos parce que c'est vrai que parfois pour aider tu... tu ne sais pas faire autrement euh... on m'entend ils savent où je suis, tu vois ! Parce que là ils ne savent pas où tu es donc à la barquette, ils font le cons hein... enfin, ils ne savent pas où t'es ! Et ça c'est... c'est dommage parce que si ils sont lancés dans une activité bien... bien structurée bien préparée je reviens toujours à cette bête barquette... qui est très bien attention hein... mais c'est un exercice d'échauffement, je trouve personnellement...

CST3CH12 :

Comme tu dis ici le fait d'interpeller de loin ça permet aux élèves de se rendre compte qu'ils sont toujours concernés, même si tu te trouves de l'autre côté de la salle, tu es présente !

CST3LC12 :

Je ne l'ai pas fait assez, et parfois je les voyais de loin qu'ils ne faisaient rien, alors j'essayais d'aller à la barquette et de dire : « allez les gars, essayez ! », j'ai essayé quand même de les booster... c'est les 2,3 fois où j'ai essayais de me placer parce que j'y pensais dans ma tête je me disais... parce que quand je me balade d'ateliers en ateliers, je me dis tout le temps : « bon, qu'est-ce que je fous, fait quelque chose... fait quelque chose... fait quelque chose ! », et je cherche en fait quoi faire... j'essaie d'être actif !

CST3CH12 :

Ah oui ? et qu'est-ce que tu fais quand tu te dis ça ?

CST3LC13 :

Je sais pas mais c'est ça qui se passe dans ma tête pendant tout le temps et donc cette recherche de quoi faire me fait aller vers les ateliers mais elle ne me fait pas penser à : « tiens, je vais aller derrière pour avoir une observation d'ensemble sur la salle et tout ça », et puis... et puis je me dis que j'ai l'impression qu'il faut que je fasse quelque chose et je suis tellement absorbé que j'en oublie le reste...

CST3CH13 :

Tu veux dire tellement absorbé par le groupe que tu as choisi de suivre ?

CST3LC14 :

Ouais, dès que je vois quelque chose où j'ai quelque chose à dire, j'y vais quoi ! et dès que j'ai trouvé, je me concentre là-dessus ! C'est peut-être pour me satisfaire ou me dire c'est bon je suis occupé... et si je vois rien je me dis : « mince, je vois rien ! », et puis parfois il y a des moments où je vois des choses qui se passent mais c'est tout le temps les mêmes qui reviennent et pour ne pas me répéter ben je regarde un peu bêtement et je cherche autre chose...

CST3CH14 :

Tu dis que tu as l'impression de te répéter, mais si les élèves tournent à chaque fois, ce n'est pas les mêmes élèves, donc c'est peut-être normal de se répéter, non ?

CST3LC15 :

Oui mais parfois je suis aussi frustré parce que je dis un truc, mais ils ne le font pas... Puis je me dis : « est-ce que ça vaut la peine que je le répète aux autres ? »

CST3MS10 :

Tu peux très bien leur dire que ce n'est pas ce que tu as demandé, sur un ton humoristique là, tout en gardant un bon contact avec eux...

CST3LC16 :

Ouais parce que je crois que c'est cette peur de... de perdre un bon contact avec eux... J'ai toujours cette peur et ça c'est un de mes problèmes à moi ! Peur de prendre une... une certaine distance par rapport aux élèves... d'arriver à m'imposer en quelque sorte ! J'ai l'impression parfois que... je sais que ce sont des élèves et qu'il faut les faire bouger mais parfois j'ai l'impression que j'ai peur de les déranger... Par exemple, s'ils n'ont pas envie de travailler, je vais pas oser leur dire : « eh les gars, maintenant vous bossez quoi ».

CST3MS11 :

Mais ça tu dois dans l'option surtout tu dois... euh... je peux comprendre en cours généraux où il y a des élèves qui viennent vraiment un peu en dilettantes parce que bon... ils ont énormément étudié... donc il faut qu'il décompressent, donc ça... mais ici en option non ça je suis intransigente ! Ils doivent se bouger parce que je ne veux pas les voir dans cette option des élèves qui n'ont pas envie de se bouger... donc en principe tu dois pas hésiter à être plus exigeant au niveau du travail

CST3MS12 :

Moi ce que j'ai envie de dire et ça c'est un truc effectivement que je ne connais que depuis que je fais l'école du cirque et notamment que je travaille sur les techniques de clown, j'ai appris qu'en arrivant sur scène en clown, il ne faut pas « faire » et c'est la même chose pour un prof... il ne doit pas « faire », il doit « être »... c'est tout ! Et à partir du moment où il est, avec ses soucis, ses peurs et des choses qui n'ont parfois rien à voir avec l'école ou avec ton cours ! Mais tu es en phase avec toi-même... Par exemple, si t'es de mauvais poil, eh bien il ne faut pas hésiter à le montrer, quoi ! Pas se cacher... pas paraître, mais être, exister, quoi ! et ça je crois que les élèves peuvent comprendre... et si ils ne comprennent pas, tant pis, ils se diront peut-être : « madame était de mauvaise humeur aujourd'hui... », mais ça tu t'en fous, ils font ce qu'ils veulent avec ça... c'est pas l'image qui est importante... enfin, je veux dire, si il y a une image à respecter dans certaines limites, car nous sommes souvent pris comme des modèles, mais je veux dire, si t'es de mauvais poil, même si je sais bien que tu ne le sera sans doute pas lors de ton stage, ça serait dommage... mais ce que je veux dire c'est que tu dois pas nécessairement faire absolument quelque chose ! Je pense que simplement si tu es là... tu es

là sans rien faire, c'est pas grave ! Et si tu vois un truc, tu le commentes simplement ou à la limite tu dis rien mais bon tu va devoir assumer si tu dis rien et que les élèves continuent à faire des conneries... à ne pas faire correctement l'exercice, il va falloir quand même que t'interviennes, sinon ça ne va pas aller... mais je pense pas que... tu ne dois pas te tracasser de... de faire quelque chose à tout prix !

CST3LC17 :

Ouais mais c'est vrai que j'avais l'impression d'être tracassé si je faisais rien... ça m'angoissait !

CST3MS13 :

Mais ouais, et ça c'est le soucis de tous les élèves en technique d'expression parce qu'ils ont un cours comme ça avec moi... le problème, c'est qu'ils se sentent toujours obligés de faire un truc ! Je leur dis : « non, ça m'intéresse pas... Je veux simplement que tu sois là que tu habites ton corps quoi que tu... et que si tu te sentes bien ou si tu te sens pas bien, il faut que ça se sache, quoi ! », il faut l'exprimer, quoi...

CST3CH15 :

Je crois en effet que c'est très important ce que tu dis là ! Qu'est-ce tu pourrais donner comme conseil aussi à LC pour améliorer le fait d'accepter d'être, plutôt que de faire ? Au niveau du placement, pour améliorer la gestion dedans/dehors, pouvoir superviser le groupe dans sa totalité ?

CST3MS14 :

Pour être, ça se travaille... je sais pas si vous avez des cours de technique d'expression ?! Concernant le placement, il faut apprendre à mieux se placer par rapport à l'atelier... Tu peux aussi même parfois, moi ça m'arrive aussi, c'est de monter sur l'engin si vraiment je m'embête un peu... si je vois que ça tourne bien, je monte sur l'engin... je fais l'exercice et puis... et puis voilà comme ça, ça recentre un peu l'attention des élèves qui sont à l'atelier... ou je me mettrais debout sur le plinthe pour avoir une position plus dominante pour superviser... Disons que j'ai envie de m'amuser aussi un petit peu avec les élèves donc j'aime bien de participer avec les élèves, tu vois ?! Bon après chacun son style, hein, mais moi ça me plaît... et je crois que les élèves apprécient ça aussi !

CST3CH16 :

Intéressant...on voit le reste de la séquence avec... les commentaires de MS ?

CST3MS15 :

Tu vois ? Derrière ton dos, il se passe des choses... euh qui sont pas forcément bien, quoi ! Moi ça me... ça m'énerve quand je vois ça... quand ils roulent dans le tapis, là tu vois ? En plus, t'es pas si mal placer que ça, là ! Tu pourrais le voir parce que si tu tires ton oeil un petit peu plus vers la gauche, tu pourrais le voir !

CST3LC18 :

C'est vrai que quand je suis entrain d'expliquer, je relève pas la tête et je cherche même pas à voir ce qui se passe ailleurs...

CST3MS16 :

Oui t'es dedans, quoi, absorbé comme tu dis...

CST3CH17 :

Donc là, apprendre à prendre du recul... Mais comment ? Parce que j'ai l'impression qu'il y a une implication peut-être émotionnelle très ou trop forte... Où on sent que tu veux être très réceptif, très à l'écoute des élèves... ça se voit et bon ça a forcément un côté très positif, mais le revers de la médaille je dirais, c'est le fait de manquer de recul par rapport à ce passe...

CST3LC19 :

Parce qu'en plus quand j'ai une vue général j'ai l'impression de pas savoir... de nouveau quoi faire ! J'ai besoin de voir une personne et de me dire : « bon je me concentre sur elle ! », parce que si je regarde en général, je vais voir qu'ils font tout de travers mais je... je ne pourrais pas tous les corriger en même temps quoi !

CST3CH18 :

Ton avis MS par rapport à ça ?

CST3MS17 :

Comme j'ai déjà dit, j'arrête tout ! On arrête tout on s'assied... et on se calme (rires) et alors je redemande à chaque élève enfin à un élève par atelier de remontrer l'exercice et on corrige tous ensemble : « est-ce que c'est juste ? Non ! Alors qu'est-ce qu'on peut faire pour améliorer ? Et voilà quoi...

CST3CH19 :

D'accord, tu as une espace de routine à ce niveau-là, au sens positif, à savoir une façon de faire pour gérer la situation...

CST3MS18 :

Oui on peut dire ça... parce que c'est vrai que c'est des choses qui m'énervent, quand j'ai lancé une activité et qu'ils font n'importe quoi parfois ils arrivent vraiment dans un état d'excitation et d'énervement, où il s'est passé quelque chose au cours d'avant ou je ne sais pas, mais c'est pas efficace, quoi... et le risque, c'est d'avoir des accidents donc j'aime autant reprendre le groupe en main dans ces cas-là avant que ça dégénère !

CST3LC19 :

Oui mais dans mon cas, un groupe fait l'ATR, puis à côté ils font la barquette ils le font pas super bien puis à côté le « cochon pendu » ben ils essaient, mais ils n'y arrivent pas trop... Ben je me dis que j'ai quand même fait les exercices pour qu'ils progressent, et donc je veux pas arrêter non plus tous les exercices parce qu'ils n'y arrivent pas au départ !? Donc comment les corriger et pouvoir se dire que c'est normal et rester calme ?

CST3MS18 :

Oui ! Mais tu as le droit de t'exprimer aussi de dire : « mais enfin vous ne faites pas ce que j'ai demandé, je n'ai encore rien vu de correct jusqu'à présent, faites-moi le plaisir maintenant pendant le reste de cette rotation là de vous appliquer à chaque exercices ! », mais y'a aussi une différence entre leur manque de volonté et d'application des élèves dans l'exercice, et le fait de pas le réussir ! Si ils essaient mais qu'ils n'y arrivent pas, c'est différent que de ne pas essayer ou de rien faire du tout, ou de travers !

CST3LC20 :

Ouais c'est peut être ça que je distingue mal... enfin c'est toujours cette vision d'ensemble que... moi, je vois juste des élèves qui bougent quand je regarde autour de moi... et si je me concentre juste sur un que j'arrive à lui donner une correction... Mais dès que je regarde l'ensemble je me dis : « ouf... qu'est-ce qui se passe là autour de moi ? »

CST3CH20 :

On voit bien ici que l'attention de l'un n'est celle de l'autre... l'un c'est plus l'aspect technique, ou qu'ils ont bougé globalement, ou qu'ils se sont investis, qu'ils étaient motivés... d'autre c'est qu'ils se sont amusés ! Chacun sa perception de ce qui est important dans la séance...

CST3MS18 :

Oui mais pour cette leçon là... je veux qu'il y ait des résultats en terme de progression ! Je veux effectivement qu'ils se soient dépensés mais je veux qu'il y ait progression ! et ça à mon avis, je suis pas sûr qu'il y ait eu ! ça va pas aller pour lundi prochain, mais je crois que... enfin... je peux me tromper hein peut-être que pendant toute la semaine elles ne vont pas arrêter de le faire à la maison !

CST3LC21 :

C'est dommage parce que je me dis... je me dis que j'ai prévu de faire un test je me dis qu'il faudrait que j'y arrive quand même donc je m'étais dis qu'aujourd'hui pendant la séance, ils devaient tous y arriver ! C'est peut être ça le problème c'est que quand j'en vois un... je me concentre sur un pour qu'il y arrive... et j'essaie de me dire : « bon, tu corriges ça, ça, ça chez lui et ça va aller ! », mais si je regarde dans l'ensemble pour moi ils n'arrivent pas tous à être bien alignés ! En gros si je regarde l'ensemble, pour moi je ne sais pas comment corriger parce qu'ils sont...

CST3CH21 :

D'où peut-être l'intérêt comme dit MS d'arrêter tout le monde et de dire : « ça ressemble pas du tout à ce que j'ai demandé, et puis essayer de faire redémontrer pour attirer leur attention sur l'un ou l'autre aspect technique que tu as observé, et montrer ce que tu attends, quoi !

CST3MS19 :

Oui tout à fait ! et ça me fait penser à un truc du début de séance quand t'as dit que... tu as bien suivi ce que je t'avais demandé ! Tu leur as demandé : « qu'est-ce que c'est le gainage, qu'est-ce que c'est l'alignement ? Mais t'as demandé les 2 en même temps... Je me suis dis : « aïe, gainage et alignement, c'est pas la même chose ! »

CST3LC22 :

Pourtant il y en a un qui a bien répondu, il a dit : « ça c'est gagner, et ça c'est pas aligné ! », donc il a dit : « on peut être gainé et pas aligné ! »

CST3MS20 :

Ah d'accord, j'ai pas entendu, sorry ! je devais être distraite...

CST3CH22 :

Oui mais est-ce que tous les élèves ont entendu ta remarque ?

CST3LC23 :

Euh... (rires) pas sûr ! Ouais c'est peut-être ça en fait, ouais ! Je suis peut être encore trop dans ma prépa , et j'ai l'impression de vraiment être... par exemple, là, j'ai eu ma réponse, alors je suis content et puis voilà, quoi ! Mais je me soucie pas des autres élèves... en fait je ne réalise pas je pense peut être trop à ce que moi je dois faire plutôt qu'à ce que les élèves doivent apprendre !

CST3MS21 :

Ca c'est possible aussi ouais, sûrement même !

CST3LC24 :

C'est peut être ça, plutôt que de voir qu'ils ont bien profité des apprentissages ou qu'ils s'amusent bien, moi je suis content quand ils on fait mon exercice, ma petite barquette... voilà je me dis : « c'est fait quoi ! »

CST3CH23 :

Quels sont tes attentes à ce moment-là ?

CST3LC25 :

Je suis plutôt centré sur mes attentes plutôt que les attentes des élèves, c'est peut être ça que je dois changer !

CST3MS21 :

Oui parce que, en plus quand tu as demandé euh... à la démo élève là avec Loïc qu'il a fait des superbes balancements... il faut commenter il faut dire bon euh... qui est-ce qui est gainé ? ou est-ce qu'il est aligné ? plutôt, tu sais, décomposer le mouvement parce que bon dire : « voilà ça c'est bien ! », c'est tout c'est dommage quoi, c'est peu court ! Alors peut-être faire venir les élèves sur le côté et dire regardez un petit peu jusqu'où il va !

CST3CH24 :

Oui, préciser pourquoi... en quoi c'est bien !

CST3MS22 :

Oui voilà dire pourquoi c'est bien !? Et donc moi je t'ai pas entendu rappeler ces consignes : « serrez les fesses ! », je ne sais pas moi : « alignez les poignets les coudes les épaules... toutes les vertèbres », j'ai jamais entendu tu vois ça de temps en temps un petit rappel à l'ordre quoi...

CST3CH25 :

Enseigner, c'est aussi répéter parfois plusieurs fois la même chose... enfoncer le clou comme on dit !

CST3MS23 :

Parfois, c'est fatigant ! Surtout si tu dois à chaque fois le dire à chacun en particulier, c'est bête quoi ! Autant que ça profite à tout le monde !

CST3CH25 :

Oui, donc on en revient à ce qu'on avait dit : les arrêter pour expliquer à tout le monde !

CST3LC26 :

Mais c'est marrant parce qu'au début je me le dis, mais quand je suis dedans, je ne sais pas pourquoi il y a comme un blocage de... c'est comme si j'étais perdu, et je me dis : « ils sont tous occupés, je ne vais pas les déranger ! ». Je ne sais pas par quoi commencer alors je me dirige vers un atelier au hasard, en me disant ah tiens-là y'a peut-être des choses à dire...

CST3CH26 :

Tu ressens comme un blocage ?

CST3LC27 :

Oui, parce que là il y a des exercices que je remarque et où je me dis : « tiens, je vais faire tel exercice ! », j'ai des idées, mais je vois pas du tout comment ça va se dérouler en vrai... par rapport aux élèves, quoi ! Comme le cochon pendu, je voyais qu'ils ne mettaient pas les mains au bon endroit donc ça d'office ça les faisait se cambrer... et je me disais qu'il y avait moyen de mettre des marques au sol, ou des trucs comme ça ! Je voulais aussi essayer contre le mur, pour qu'ils soient bien alignés contre le mur ou... qu'ils essaient de se placer mais il y a toujours enfin je ne sais pas... y'a toujours un truc qui me freine...

CST3CH26 :

Comme quoi, par exemple ?

CST3LC28 :

Ben, je sais pas, la peur qu'ils n'y arrivent pas... ou qu'ils ne comprennent pas ! C'est souvent aussi le temps qui me stresse... où je me demande le temps que ça va prendre si je fais ça... c'est pas facile à évaluer alors je préfère ne pas le faire !

CST3CH27 :

C'est la peur de quoi, qui te bloque ?

CST3LC29 :

Je sais pas, parce que en même temps y'a pas de raisons... peut-être la peur de me planter ! et puis là j'hésite et je crois que je me contente de ce que j'ai prévu, en fait !

CST3CH27 :

Ok le temps passe, alors je propose de continuer à faire défiler la séquence et aller jusqu'au bout de l'incident !

CST3MS24 :

Ah oui donc là c'est quand t'avais dit : « je viendrai montrer comment on aide après... » et t'es pas allé tout de suite après, pourquoi ? Parce que je trouve ça dommage que tu n'es pas directement intervenu au début de l'atelier ! T'es parti d'abord ailleurs et elles se sont retrouvées seules... et donc elles sont allées chercher le plinthe et tout ! Et même une fois que le plinthe était mis, tu n'as pas montré comment il fallait aider...

CST3CH28 :

Oui, t'es venu près d'elle mais tu n'a pas démontré !

CST3LC30 :

Ca m'est complètement sorti de la tête, enfin...

CST3MS25 :

Omnubilé par la barquette ?!

CST3LC31 :

Non, mais c'est parce qu'en fait elles avaient plus facile avec le plinthe, puis je me suis dit ben... qu'elles pouvaient se débrouiller pour essayer d'aider un peu si ça va mieux et... encore une fois, je crois que j'ai un peu abandonné en me disant ben... si elles y arrivent comme ça ou si ça les aide d'avoir une tête de plinthe en dessous des barres... enfin, je sais pas si c'est vraiment abandonné ou dire bon ben, c'est bon comme ça aussi !

CST3MS25 :

Quelque part, je trouve que c'est sympa que tu aies rebondi finalement sur ce qu'elles ont pris comme option avec ce plinthe euh... moi je trouve que c'est très bien aussi finalement... Elles ont trouvé une solution et elles se débrouillent avec ça, ben... il faut pas te tracasser... je pense pas que... enfin moi je n'appellerai pas ça abandonner je dirais exploiter l'option des élèves...

CST3LC32 :

Ouais mais moi je dis abandonner dans le sens où ce n'était pas dans ma préparation

CST3MS26 :

Ah oui ! Dans ce sens là, d'accord, oui ! Non mais moi ça... ça ne me dérange pas ça... parce que d'autant plus que je ne voyais pas vraiment la nécessité absolue d'avoir un plinthe pour aider...ça me semblait pas indispensable ! Mais je voyais pas très bien l'intérêt... c'est pour ça j'aurais voulu que tu montres comment faire pour aider, parce que je voyais pas très bien comment tu comptais t'y prendre !

CST3LC33 :

Ouais c'est ça ! Mais c'est comme si j'avais prévu autre chose, et puis sur le moment ça m'est plus venu ! c'est revenu par après et je me suis dit : « tant pis ! », enfin... chaque fois, je me dit : « tant pis ! », parce que j'ose pas... je sais pas, j'ai l'impression que je reste trop dans mon monde !

CST3MS27 :

Ouais, peut-être je ne sais pas, à toi de nous le dire...

CST3LC33 :

Je suis peut-être un peu passif... je subis, je me dis : « c'est comme ça ! », et si je viens tout bousculer... j'ose pas, peut-être que je devrais plus oser ! Oser arrêter tout et peut-être moins me mettre en retrait, dans une sorte de sécurité, et me dire : « ok, elles vont tourner tranquillement ! », comme avec la barquette, je me dis qu'ils sont bien, même s'ils s'ennuient un peu, tant pis, ça marche, ça fonctionne, quoi ! Plutôt que de prendre le risque de tout arrêter de dire : « bon... c'est pas comme ça qu'il faut faire ! », ou bien : « regardez, j'ai oublié de montrer ici ! Bon ben on va essayer de le faire pour que vous voyez... », parce qu'après est-ce qu'ils auront le temps de passer dans tous les atelier ? Est-ce qu'ils auront le temps de faire tout ça ? C'est toutes les conséquences qui sont derrière, où je me dis : « ah la la, si je dois me prendre la tête là-dessus, bon ben on laisse tourner et ça va aller, quoi !... et je me dis ça peut-être trop souvent, je ne sais pas ?!

CST3CH29 :

La sécurité pour toi, c'est ta prépa, quelque part ?

CST3LC34 :

Ouais c'est ça ! je me raccroche à ma prépa ! Surtout qu'à la limite, c'est peut-être pas grave s'ils ne passent pas par un atelier mais du moment qu'ils fassent bien ce que j'ai demandé... mais là je n'essaie pas qu'ils fassent bien, je m'assure juste que ça tourne ! Je ne sais pas...

CST3CH30 :

Moi je trouve ça intéressant ce que tu disais tout à l'heure à savoir que tu es peut-être plus préoccupé par... les résultats de ta propre attente, plutôt que l'attente des élèves ! Et donc, c'est peut-être ça que tu te raccroches à ta prépa... Pour qu'au moins, ce que t'avais prévu soit fait et que ça réponde à tes attentes mais... si tu prends pas ces risques d'oser faire des choses, de trouver des alternatives, des solutions aux problèmes rencontrés, à des choses imprévues... et ben là, c'est vrai que c'est peut-être plus difficile, mais du coup tu répondrais peut-être plus aux attentes des élèves... Enfin, je sais pas ce que tu en penses, j'interprète hein ?

CST3LC35 :

Ca j'y ai pensé même avant... Je sais pas pourquoi j'ai pensé à ça mais je me suis imaginé en tant que prof sans maître de stage et là je me suis dis euh... au fond de moi je me disais que je me sentirais un peu plus libre dans le sens où... si jamais je me place pas bien au niveau de l'observation, il n'y a pas de problème ! Enfin parce que dans ma tête, j'essaie toujours de vouloir bien faire et de vouloir essayer de faire au mieux et à trop penser à vouloir bien faire, pour finir il y a trop de choses ! Enfin il y a plein de choses qui m'échappent et qui sont toutes simples et qui devraient se faire naturellement presque et que parce que je me prends la tête pour essayer : « qu'est-ce que je vais faire, je suis seul ici, ils sont tous occupés aux ateliers, je vois plein de choses qui va ma, qu'est-ce que je fais... il faut que je fasse quelque chose ah ben je vais aller là... là on va voir que si ça se passe bien on va essayer de passer dans chaque atelier voir essayer de... », enfin je me pose trop de question quoi ! Et puis : « ah tiens, ils ne se

corrige pas !, alors j'ai dit : « est-ce que tu peux le corriger ? », mais alors il faut que je repasse à chaque fois dans chaque atelier pour qu'ils fassent vraiment ce que j'ai dit plutôt que de tout arrêter... donc ouais, c'est vraiment hésiter quoi : « est-ce que j'ai fait une démo élève ? Non mince, comment je vais faire ? »

CST3CH31 :

La présence de MS te met la pression ?

CST3LC35 :

Ouais voilà ! C'est des trucs comme ça auxquels je pense et je me dis en tant que prof... je penserai peut-être pas comme ça ! Je me dis : « si j'ai envie de faire une démo élève, je la fait ! », et puis si jamais j'ai pas de démo élève et ben tant pis !

CST3MS28 :

C'est vrai qu'il faut te familiariser avec toutes ces techniques, je dirais pour devenir un bon prof, on va dire ! Mais c'est clair que au début, vous devez décortiquer tout ça et essayer de...

CST3LC36 :

Quand on commence comme ça, on doit penser à tout ! Il faut tellement penser que pour finir on est plus... on est plus disponible aux élèves ! A la limite il faudrait encore se mettre plus à la place de l'élève !

CST3MS29 :

Oui, mais c'est ça que moi je veux dire : j'ai envie que toi, en tant que stagiaire, tu t'amuses ! J'ai pas envie que tu t'emmerdes ! Si il y a un truc qui ne te convient pas... de grâce ne va pas là-dedans ! Amuse-toi d'abord ! Je sais, pas essayer de prendre ton pied, quoi ! Il faut ne pas qu'enseigner soit une corvée pour toi ! Et bon peut-être le thème t'embête, mais comment est-ce que tu peux tourner ça pour que toi tu y trouves ton compte aussi ? Que toi tu t'amuses aussi finalement... Moi j'aurai peut-être pas fait ça, tu vois je n'aurais pas fait ces ateliers là peut-être, parce qu'ils ne m'amuse pas ! J'aurais fait tout autre chose... euh... ce n'est pas parce que moi je te dis de voir le gainage aux engins, que tu dois te sentir coincé là dedans ! Moi je trouve que tu peux m'apprendre quelque chose, de m'apporter un nouvel exercice ou... Comme la semaine dernière, avec le rap, moi j'avais mon compte, là tu vois ? Je me dis c'est gai ! Je lui demande de faire certaines choses, ça il s'y tient et en plus il me fait découvrir des figures de rap auxquelles j'aurais pas pensé faire avec les élèves et je trouve que c'est génial, quoi !

CST3CH32 :

Il y a un véritable échange qui s'installe, quoi ?!

CST3MS29 :

Oui ! Moi je trouve que c'est... enfin moi quand je dis que j'ai un bon stagiaire pour le moment, c'est quelqu'un qui m'apporte des nouvelles choses et... c'est pour ça quand j'ai appris que t'étais un rappeur, ben je me dis : « allez, quoi vas-y ! », sinon c'est trop bête quoi je... les élèves ils sont demandeurs de ça, ils adorent ça ! Donc voilà...

CST3LC37 :

La séance c'était surtout pour corriger, comme j'ai dit au départ et c'est vrai que je me (...) en même temps comme j'ai dit au début que je me sentais pas trop dans les ateliers... Mais je vois pas d'autres manières de faire en utilisant les engins... c'est un peu difficile de dire : « on va tous passer aux barres parallèles, on va tous faire des balancements ».... Non, je ne vois que par petits ateliers !

CST3MS30 :

Mais oui mais c'est pour ça que je te dis euh... c'était peut-être pas indispensable de faire le

balancement aux barres parallèles j'aurais préféré le balancement rec alors parce que bon là déjà t'as 3 recs... Tu peux exploiter les engins d'une autre manière, quoi ! faire des ateliers différents comme ça euh (...) c'est vrai que c'est réfléchir autrement, c'est penser autrement ta séance...

CST3LC38 :

La semaine passée c'est pour ça que j'avais essayer qu'ils fassent tous la même chose et, dans ce cas-là quand ils sont tous en face de moi et qu'ils font tous la même chose, je peux donner plus de feedbacks qualitatifs ! Mais il y a aussi le problème de pouvoir voir vraiment tout !

CST3CH33 :

Si on en revient à l'atelier barres parallèles... comment toi tu aurais... vu ou fait pour faire en sorte que ça tourne mieux ? au niveau du fonctionnement ?

CST3MS30 :

D'abord moi j'aurais vraiment tout resserré... au niveau de l'espace, que ça soit moins dispersé ! Parce que c'était vraiment trop... trop espacé... mais je pense que c'est parce que t'as tout le hall alors tu...

CST3LC38 :

Je pensais même pas que c'était trop écarté moi je me disais que c'est pas grave, quoi ! je voyais même pas de problèmes à ce niveau-là !

CST3MS31 :

Parce que tu perds du temps aussi aux déplacements ! C'est bête, c'est pas beaucoup, mais tu perds du temps pour aller d'un atelier à l'autre, et les élèves aussi perdent du temps pour passer d'un atelier à l'autre ! Donc moi j'aurai vraiment tout bien concentré du côté des recs, puisque ça, ça bouge pas euh... peut être que j'aurais rajouté 2 autres ateliers euh... donc j'aurais mis un rec bas pour faire le cochon pendu, et un rec haut pour faire les balancements... les barres parallèles, je les aurais peut-être laissées pour les garçons parce que c'est vrai que c'est quand même déjà plus difficile pour les filles ça ! Qu'est-ce que j'aurais encore mis d'autre ? Pour l'alignement oui moi je te dis euh... tomber dans le tapis de chute en ATR c'est bien mais si il le font correctement, tendus ! Oui c'est ça et je n'aurais peut-être pas moi passer chaque fois du temps 3 minutes à chaque atelier j'aurais dit bon vous passez, vous tournez quoi !

CST3LC39 :

Ah oui ?

CST3MS32 :

Ils démarrent à 3,4 par atelier mais dès qu'ils ont fait l'exercice, les laisser tourner librement, en fonction des exercices qui leur posent problèmes... Puis après dire : « bon maintenant, on arrête ! On voit chez une personne à chaque atelier, puis on corrige et puis maintenant, vous allez à l'atelier où ça va pas ! », et moi je supervise le reste, mais je suis là et j'aide vraiment ceux qui ont vraiment des difficultés...

CST3CH34 :

Mmmh...

CST3MS33 :

Et puis si tu vois que ça va avec ton concours, que ça s'améliorent et ben tu peux passer ailleurs...

CST3CH34 :

C'est une autre façon de faire, en effet !

CST3MS34 :

Oui enfin... je sais pas moi... je dis pas que c'est la meilleure façon de faire, mais c'est vrai que le travail par atelier comme ça avec tous les engins différents, c'est pas évident à gérer... Moi j'ai encore des problèmes aussi, te tracasses pas, j'ai pas la solution miracle !

CST3CH35 :

Vous voyez d'autres choses ?

CST3MS35 :

Sinon, moi je trouve que depuis quelques années, on a vraiment des étudiants qui ont vraiment un bon contact avec les élèves ! Je trouve ça très chouette ! Parfois j'ai eu des stagiaires qui étaient des vraies portes de prisons... qui n'étaient pas bien, quoi, dans leurs relations avec les élèves ! Alors je me dis : « qu'est-ce qu'il viennent faire ici ? Devenir prof ? », moi franchement, j'aimerais pas avoir ça comme prof alors qu'ici c'est tout différent... tu as un bon contact avec les élèves... juste encore un peu stressé mais ça va aller !

CST3CH36 :

Tu te sentais à l'aise, serein par rapport aux relations avec les élèves, notamment en individuel ? ça n'avait pas l'air de te déranger d'intervenir individuellement, on dirait ?

CST3LC40 :

Ouais ben, c'est vrai qu'avec les élèves seul, je me sens assez bien à l'aise... c'est plus face à tout le groupe où je me sens plus stressé... Et peut-être que j'évite ça, en fait ! et que ça explique pourquoi j'ose pas arrêter tout le monde, je pense à ça maintenant et je fais le lien avec ce qu'on a dit tout à l'heure ! je cherche peut-être à éviter de devoir m'exprimer devant tout le monde et avec la peur de me planter dans mes explications...

CST3MS36 :

Non... ça ne bouillonnait pas du tout ?! (rires) Non, mais c'est vrai que c'est bien, moi ça me fait plaisir aussi ! on sent que ça va, t'es à l'aise avec les élèves... T'es là pour apprendre, donc pas de problèmes !

CST3CH37 :

Est-ce que vous avez encore comme ça des remarques ou des choses à dire par rapport à cette distance parfois entre ce qui est prévu et ce qui se passe vraiment sur le terrain ? Est-ce qu'il y a encore d'autres séquences que j'ai pas reprises où tu t'es dit à un moment donné ben... t'as eu cet espèce de conflit entre ta préparation et ce que tu vivais du déroulement de la séance ? Est-ce que toi aussi, MS , tu as ressenti ça par rapport à sa préparation ?

CST3LC41 :

Juste qu'il y a un exercice que j'ai sauté, en fait !

CST3CH38 :

Qu'est-ce qui s'est passé à ce moment-là ? Enfin, pourquoi ?

CST3LC42 :

Parce que j'ai vu que... je me suis dit au niveau du temps euh... enfin ça n'irai pas, si en plus je rajoute celui-là, parce que j'avais prévu de faire 5 fois abdos-pompes.... et je me suis dit : « non, je ne vais pas le faire ! »

CST3CH39 :

Tu peux resituer à quel moment ça se passe ? C'était à quel moment cet exercice là ? c'était pendant l'atelier ? Ou avant ?

CST3LC43 :

C'était juste après l'échauffement... juste avant les ateliers ! Donc j'avais prévu de faire travailler les abdos pour qu'ils aient toujours cette sensation de gainage... Et puis les pompages : j'avais prévu de faire quelque chose de progressif ! Mais peut-être que je pourrai le refaire une prochaine fois...

CST3MS37 :

Mais je crois qu'il faut que tu sois plus convaincu de ce que tu fais aussi !

CST3LC44 :

Ouais ça parfois, je remarque que ça me manque !

CST3MS38 :

Par moment tu dis : « bon, je l'ai écrit sur ma prépa donc je dois le faire ! », mais si tu vois que finalement ça ne convient pas, tu ne le fais ! c'est pas grave ! Si finalement tu te rends compte en cours de séance que ça ne se justifie pas, bon ben, faut pas insister !

CST3LC45 :

Dans mes convictions aussi je crois que j'ai un petit problème ! Parfois, j'ai tendance à me laisser trop influencer parce que comme j'ai dit, j'ai peur de m'imposer alors je suis... si je vois que les élèves sont pas très chaud, je n'aurais pas tendance à les forcer... je dirais plutôt ils n'ont pas trop envie, je vais les laisser faire...

CST3CH40 :

Qu'est-ce qui fait que tu as peur de t'imposer enfin... d'où ça vient cette peur, d'après toi ? Peur de leur réaction ?

CST3LC46 :

D'avoir une mauvaise image de... celle du mauvais prof qui vient déranger qui vient... oui je sais, je sais que je suis là pour ça, mais c'est dans... c'est comme avec les gens dans la vie de tous les jours, je pourrais jamais m'énervé sur quelqu'un, ça m'est jamais arrivé !

CST3MS39 :

Oui c'est dans ton tempérament !

CST3LC47 :

Oui c'est moi, je suis comme ça je... j'ai comme un blocage ! Je sais qu'il va falloir que je change ça, parce qu'avec les élèves... c'est même la sécurité parfois qui peut être mise à mal si je n'interviens pas...

CST3MS40 :

Mais pourquoi est-ce que... pourquoi est-ce que tu as choisi de faire ces études-là ?

CST3LC48 :

au départ c'était pour faire du sport (rires) et puis ensuite... le fait de donner des cours commençait à me plaire, et maintenant, ouais, ça me plaît !

CST3MS41 :

C'est quoi un prof d'éducation physique, pour toi ? Qu'est-ce que tu attends de ton professeur d'éducation physique, en tant qu'élève ?

CST3LC49 :

Qu'il m'apprenne des choses... qu'il me fasse progresser en quelque sorte !

CST3MS42 :

Ouais !... et donc est-ce que tu penses que tu as réalisé ce... cet idéal, on va dire... cet objectif, aujourd'hui ?

CST3LC50 :

Aujourd'hui, je ne sais pas ! Aujourd'hui, j'ai l'impression que j'étais trop dans ma séance... à vouloir faire ce que j'avais prévu ! Et de... par exemple, pour tomber dans le tapis gainé, si je voyais qu'ils le faisaient et qu'ils tombaient dans le tapis, j'étais déjà content et à la limite, je disais : « essaie de serrer un petit peu plus et de tomber à plat ! », mais si je voyais qu'ils continuaient et qu'ils le faisaient pas, je me disais : « tant pis, je ne peux pas le faire à sa place non plus ! », donc c'est vrai que parfois

CST3MS43 :

Mmmmh... de fait !

CST3LC51 :

Parfois j'ai aussi je sais pas ce qu'il faut faire... Est-ce qu'il faudrait plus insister pour qu'ils se concentrent et le fassent vraiment bien ? Ou est-ce qu'ils faudrait trouver un autre exercice, vu que celui-là ne correspond pas du tout ?

CST3MS44 :

C'est tout de même gratifiant qu'ils le réussissent vraiment bien parce que toi... tu as trouvé ce qui n'allait pas et que tu as su corriger apporter...un nouvel exercice pour les faire s'améliorer, c'est quand même pas idéal dans ce cas-ci... parce que moi je crois que l'exercice est bon... faut juste s'assurer qu'ils oit bien fait par les élèves... et ça c'est ton job !

CST3LC52 :

Ben quand je voyais, par exemple, pour les placements de dos qu'ils se mettaient bien là, j'étais là : « ah, c'est bien, ils se placent bien, je suis content ! »

CST3MS45 :

Et tu leur disais ça, ou non ?

CST3LC53 :

Parfois j'essayais de leur glisser, mais c'est vrai que je ne leur disais pas toujours...

CST3MS46 :

Non, là je suis pas d'accord, il faut y aller ! Il faut t'exprimer ! C'est gaie tu sais pour les élèves, quand ils entendent un prof dire : « ouais, super ! »... l'élève se dit : « moi j'adore ça, et quand je suis occupé à faire un truc et que le prof ne m'a toujours rien dit, je me dis bon j'en sais rien : est-ce que je fais bien ou est-ce que je fais pas bien ? », je crois que c'est dur pour eux de faire un truc et de continuer sans avoir de feedback du prof... c'est terrible, moi je trouve ! Parce que je continue encore à faire quelques petits stages hein euh... et effectivement c'est plus dans... dans l'expression et... la technique de clown et tout ça donc... là t'as vraiment besoin d'un feedback parce que... parce que t'es nulle part ! T'as rien à quoi te raccrocher, tu vois ! Ici tu peux te raccrocher à tous tes exercices techniques et tout ça euh... c'est... enfin... c'est du concret, je veux dire... Alors si en plus t'as le prof qui t'appuie, ça y est maintenant tu

commences à comprendre ! C'est gratifiant, quoi ! Tu te dis : « bon, ben tu ne travailles pas que pour toi... il y a le prof qui m'a vu aussi donc... c'est bon signe ! ».

CST3CH41 :

Moi ça m'interpellait ce que tu disais LC tout à l'heure : « aujourd'hui, je me suis très fort resté centré sur ma préparation ! ». D'autant plus parce que MS, avant le cours, je sais pas si tu te souviens, elle a justement dit : « moi ce qui m'intéresse c'est qu'il parvienne à se détacher de sa prépa ! », je sais pas si tu te souviens ?

CST3MS47 :

Mais ce qui m'arrive souvent, moi, c'est quand je vois un élève qui a vraiment fait un truc super mais souvent niveau du comportement, je vais lui dire : « écoute, ça, c'était génial ! T'as vraiment bien fait ça... », et je me rends compte que parce que je lui ai fait le compliment, soit il sera super motivé, soit après il fait le con en faisant le malin ! Et donc parfois je m'en veux, je me dis : « mince, j'aurais peut-être pas du le faire devant tout le monde, mais plutôt le prendre à part », et j'ai l'impression que parce que je t'ai dit : « j'aime bien les stagiaires qui sortent complètement du cadre de qu'ils ont prévu ! », j'ai l'impression que tu t'es dit bon ben je le fais ou je le fais pas... Je me dis que j'aurais peut-être pas du dire ça avant, mais te le dire après quoi...

CST3CH42 :

Est-ce que ça t'a influencé pendant ta séance ce que MS t'as dit à ce propos ?

CST3LC54 :

Non ben je crois pas il y a juste enfin... l'exercice que j'ai supprimé, peut-être où je me suis dit : « ah, c'est bien ! », parce que... non mais je sais plus très bien... c'est confus en quelque sorte dans ma tête je me... me dis ah ben c'est bien mais en même temps c'est pas bien parce que je suis pas dans ma prépa...

CST3MS48 :

Tu te sens un peu coincé, quoi !

CST3LC55 :

Mais c'est vrai que c'est une satisfaction de se dire : « j'ai quand même une certaine liberté, je peux... j'ai osé le faire ! », surtout après l'avoir fait, parce que de toute manière ça n'allait pas... mais après, dans ces ateliers, je ne me vois pas... c'est peut être qu'il faudrait qu'une fois j'ose essayer de bouleverser un peu mon truc et puis de me dire : « ah ben ça marche comme ça, c'est pas si terrible que ça ! », parce que j'ai l'impression de ne pas avoir de repères et que mes seuls repères, ce sont mes petits ateliers... et sortir de là, je sais pas comment faire... je pars dans l'inconnu lors, quoi !

CST3MS49 :

C'est vrai qu'à ce moment-là tu te mets en porte à faux... c'est vrai que si t'essaies un nouveau truc que t'avais pas du tout prévu... mais je te dis, moi ça m'arrive encore de me rendre compte que je suis pas du tout... sur la bonne voie et que je me plante et de changer carrément de direction !

CST3CH43 :

Quels sont les indices en général sur lesquels tu te bases pour... qui te font changer ou pas ?

CST3MS50 :

Souvent c'est quand je m'aperçois que les élèves s'ennuient... Quand je vois que t'as vraiment le taux d'activité qui chute complètement, je me dis : « ouïe, pourquoi ? », et puis donc soit je

change tout à fait ce qui était prévu, soit on discute et on réessaie avec une autre philosophie, une autre optique ! Mais ça m'embête quand je sens qu'un exercice est occupé à mourir, je me dis : « ah oui, mais ça ah c'est vrai il y a encore moyen de faire cet exercice avec le doigt dans le nez, ou j'en sais rien, mais il faut trouver quelque chose ! », tu vois ? Et bon quand ça va, je leur dis : « ok maintenant ça marche, j'ai vu que ça fonctionne bien et bien maintenant vous essayez autrement ! ». Oui les doigts dans le nez, je sais de quel exercice je parle, mais c'est l'idée d'essayer de leur donner des challenges ! De les booster...

CST3CH44 :

Est-ce que ce n'est pas plus facile de pouvoir penser à ça quand on n'a pas tout le reste à penser comme l'aspect organisationnel ?

CST3LC56 :

Oui, parce que moi je pense à tout le reste et je me dis : « si en plus tu dois penser à refaire un autre exercice, alors qu'il faut que je gère encore plus toute la salle et le groupe ! » et donc là je me dis que c'est pas possible !

CST3CH45 :

Oui, il faudrait peut-être arriver à faire abstraction des conséquences que ça pourrait engendrer et te dire : « non, il faut de toute façon que je trouve une solution puisque ça ne marche pas, donc j'essaie de changer un truc et puis je verrai bien ce que ça donne ! » ?

CST3LC57 :

Parce que moi quand je me déplace, je pense à : « qu'est-ce que je vais faire ? », je me dis par exemple, si je pense à l'observation, je me dis : « tiens, il faut que je me place bien par rapport aux élèves ! », puis je vois un exercice qui va pas et donc je ne pense plus au placement, je pense à corriger et... il y a tout qui se passe en même temps et je me dis : « bon, il faut que je fasse le tri et que je fasse l'essentiel ! », donc il y a des priorités... et peut-être que, par exemple, l'observation, si on arrive à se placer à la fin avec l'habitude, on sait quels sont les défauts à repérer, ce qu'il faut faire, on sait que faire une petite remarque pour tout le monde, ça va attirer leur attention... et ça devient naturel, quoi ! Alors que moi je dois y penser à chaque fois avant de le faire parce que ça vient pas tout seul...

CST3CH46 :

Oui bien sûr, l'expérience joue évidemment, mais pas seulement !

CST3LC58 :

Oui parce que la séance que j'ai donné aujourd'hui, je sais où j'en suis, quoi ! Et je dois encore progresser parce que là c'est pas bon...

CST3CH47 :

Oui, bien sûr ! bien sûr et c'est aussi que sert la séance d'aujourd'hui pour toi, c'est de te rendre compte de certaines choses qui se sont passées et trouver des explications...

CST3LC59 :

Oui ! c'est ça qui est intéressant !

CST3CH48 :

Peut-être une toute dernière question MS : pourquoi pour toi c'est si important et intéressant de pouvoir se détacher de sa préparation ?

CST43MS51 :

Parce que ça me paraît tellement rigide pour moi ces préparations... je ne sais pas moi, j'ai

l'impression que c'est trop figé dans un cadre, comme dans un moule...

CST3CH49 :

Est-ce que ce n'est pas aussi pour ton propre amusement ? Enfin, je veux dire pour cultiver ton propre plaisir d'enseigner ?

CST3MS52 :

Oui, d'abord, l'idée c'est effectivement d'expérimenter des trucs et de sortir des sentiers battus... Mais aussi parce que je me dis que si après 30 ans d'enseignements je dois encore me tenir à ma préparation de leçon, je vais devenir gaga, quoi moi ! ça m'emmerde, ça ! ça, c'est vraiment la partie du prof d'éducation physique qui m'a vraiment posé le plus de problèmes ! Je ne savais pas faire une préparation correcte au début, d'ailleurs ! Donc c'est vrai que ça m'a permis effectivement d'apprendre à m'organiser dans une séance, quoi ! Echauffement, placement, bien « timer »... vraiment apprendre à structurer une leçon, quoi ! Faut passer par là, mais après tu te rends compte que ça merde quand même, quoi... Je sais maintenant comment ça se structure, je sais que si je vais travailler le gainage, ce qui est important, c'est de travailler les abdos mais bon, y'a abdos et abdos ! Donc celui-là, on commence en avoir marre de le voir, donc soit je demande à un élève si il n'a pas un idée d'exercice pour les abdos autre que celui là, ou j'en invente un, peu importe, mais ça me permet moi aussi de me dire : « ah tiens, ouais, c'est pas mal celui-là, donc je vais essayer aussi avec eux comme ça je vois si ça fait bien travailler les abdos ! », enfin bon je te dis, c'est vrai que j'ai un canevas qui me permet de savoir où je vais, mais je le respecte rarement tout à fait à la lettre... Jamais !

CST3CH50 :

Oui, c'est ça, tu as une ligne de conduite, quoi !? Mais cette ligne de conduite, elle est raccrochée à quoi ? Pour ne pas dévier dans tous les sens ? Qu'est-ce qui te fait dire : « ça je tolère ! ça je tolère pas ! », Ou : « ça je ne veux pas voir ! »

CST3MS53 :

Parce que je sais que... je veux qu'à un moment donné, ils arrivent à ça ! Par exemple, effectivement, tenir un ATR pendant 3 secondes... S'ils arrivent à ça, je suis contente, l'objectif est atteint pour ce module ! Mais après, tous les chemins pour y arriver, moi j'adore ! Et plus c'est varié, mieux c'est ! Parce que les leçons classiques, euh pffou, j'en ai soupé ! Et c'est pour ça que je dis que j'aime bien les stagiaires quand ils me montrent de nouvelles voies, des nouvelles manières de travailler ! Par exemple, moi je ne suis pas très calée en athlétisme, et encore moins en endurance ! Je ne sais pas j'ai beaucoup d'idées pour travailler l'endurance et... j'ai eu une stagiaire qui fait du triathlon ! Donc c'est vraiment un truc qu'elle gère bien, qu'elle maîtrise bien... Donc là je suis contente... J'ai appris quelque chose de nouveau... j'ai un peu plus de matière, quoi maintenant, pour travailler l'endurance ! Elle m'a apporté quelque chose et moi je trouve ça super, quoi tu vois !

CST3CH51 :

Et LC t'a apporté de la matière avec le break dance ?!

CST3MS54 :

Exactement... un petit peu, parce qu'il est... il était timide quand même encore ! Je suis sûre qu'il aurait pu apporter plus en se lâchant un peu plus !

CST3CH52 :

Non mais c'est parce que pour les alignements, je trouve qu'il n'y a pas beaucoup de possibilités différentes... Mais c'est marrant, parce que mon autre maître de stage, pour ma préparation, j'ai l'impression qu'elle est vachement... très attachée ! Elle veut que toutes mes consignes de lancement soient indiquées, que tout soit clair... Que je sache où je vais mettre mes cônes, que je sois super précis.

CST3MS55 :

Mais je crois qu'elle a raison dans ce sens, et qu'au début c'est important ! Mais après, bon dieu, il faut pouvoir s'en détacher ! Parce que si tu ne les as pas tes 12 cônes que t'avais prévu, alors quoi ? C'est ça aussi trouvé d'autres solutions !

CST3CH53 :

Mais c'est vrai que je pense que pour pouvoir mieux se libérer de tout ce qui est relatif à l'organisation pendant la séance, pour pouvoir peut-être un peu plus improviser ou t'adapter à la situation, je pense qu'une préparation très affinée te permet justement de plus facilement de moins t'en préoccuper...

CST3MS56 :

En tout cas, au début, je pense, oui ! Parce que le fait d'y avoir réfléchi, d'avoir tout mis sur papier, tu peux te dire : « ok, je pense que normalement il n'y a plus rien qui peut m'arriver ! » et donc ça a un côté rassurant avant la leçon...

CST3CH53 :

Oui, c'est ça ! A condition comme tu dis, de rester ouvert... Je dirais de prévoir un maximum sans vouloir tout appliquer à la lettre ce qui est prévu, non ! Beaucoup est prévu, et à partir de là, je reste ouvert justement à tout ce qui pourrait... se passer, en gardant en tête mes objectifs et ma ligne de conduite !

CST3MS57 :

Ouais c'est vraiment ça !

CST3CH54 :

Voilà, merci, je propose d'en rester là, à moins que vous vouliez encore ajouter quelque chose ?

CST3MS58 :

Non, mais moi je trouve que c'est très intéressant, et de prendre une fois le temps de discuter à l'aise... et de mettre certaines choses au clair !

CST3LC60 :

Ouais, à fond ! Je trouve aussi parce que c'est rare qu'on a l'occasion de discuter comme ça...

Annexe 8.2 – Verbatim de l'entretien post-séance « Paul – MSP »

FV = chercheur

ST = stagiaire Paul

MSP = maître de stage de Paul

FV1.1 : voilà, à ce moment là, est-ce que tu peux nous dire ce qui s'est passé ?

ST1.1 : Donc là donc le truc, c'est de savoir si il y avait bien heu... 4 enfin si il y avait bien... comment est-ce que j'allais constituer les équipes...

FV1.2 : d'accord

ST1.2 : donc de savoir si il y avait au moins 5 joueurs par équipe ça je le savais déjà des le début... mais je crois qu'ils étaient 21 donc c'était un soucis pour moi de savoir... comment est-ce que j'allais faire les équipes alors à ce moment là ben j'ai eu enfin j'ai eu... je me suis dit bon ben je vais faire comme ça je vais donner un numéro heu comme ça 1,2,3,4... 1,2,3,4 et heu...

FV1.3 : comment ça t'es venu en fait de tout d'un coup te dire ça?

ST1.3 : ben je sais pas je me suis dit: «bon faut que je fasse des équipes, et faire des équipes, souvent on perd du temps donc je vais gagner du temps je vais donner un numéro comme ça mais heu... en disant je me suis dit ouïe en fin de compte si je fais pas... si je fais des équipes comme ça je leur donne un numéro maintenant mais ils vont faire des équipes après donc ils vont... ils vont peut être changer de groupe ils vont peut être aller avec leurs amis ils vont s'arranger et je me suis dit... là j'aurais peut être pas du faire comme ça mais c'était trop tard j'avais commencé j'allais pas dire non je vais arrêter

FV1.4 : est-ce que tu t'es dit vraiment tout ça à ce moment là?

ST1.4 : à ce moment là... ouais ! à ce moment là je me suis vraiment dit heu... au moment où je faisais les présences je me suis dit... ben ils vont... ouais ils vont se planter, ils vont... ils vont pas retenir leur numéro ils vont se mettre avec ceux avec qui ils ont envie d'être quoi

FV1.5 : et donc ça c'était un truc que tu avais déjà fait dans d'autres séances éventuellement... dans d'autres stages de constituer les équipe comme ça en même temps que de prendre les présences ça t'es déjà arrivé

ST1.5 : non ! En même temps que de prendre les présences non, ça m'était jamais arrivé

FV1.6 : donc c'est au moment où t'as pris les présences, que tu t'es dit: «tient... ça pourrait être intéressant de leur attribuer un numéro pour...»?

ST1.6 : par soucis de... de ne pas perdre de temps, je crois, oui!

FV1.7: ok, on va continuer

ST1.7 : ouais ! même chose c'est que en fait heu... donc monsieur MS m'avait dit de heu... de noter ceux qui n'avaient pas d'habillage, de noter les absents et noter ceux qui étaient présents heu... alors pour l'habillage j'avais complètement oublié de regarder j'ai pas du tout regardé si ils étaient en tenue correcte et ... pour ce qui était des absents je sais pas... si je les ai bien indiqués dans le bouquin je crois que j'étais tellement préoccupé par le fait de voir de... de... d'essayer de retenir un maximum de nom que j'ai noté parfois je sais pas si j'ai bien noté les absences ou...je pense que oui mais... vous m'avez dit de marquer «a - b s» par exemple, et j'ai fait une barre je pense, une barre horizontale plutôt que verticale

FV1.8 : mmm... ok

ST1.8 : l'élève X, en fait je le connaissais c'est pour ça que j'ai pas... c'est pour ça que j'ai dit le numéro et à la fin il est venu me trouver et monsieur vous m'avez pas cité alors que je l'avais cité en... fait c'est parce que je le connais c'est un de mes scouts donc c'est pour ça que je...

FV1.9 : ah d'accord ok !

ST1.9 : je l'avais cité et par après il me dit: «mais monsieur, j'ai pas de numéro!», et je lui ai dit: «si, je t'ai donné un numéro» et là je me suis retrouvé embêté à ce moment là parce que je me suis dit «ah mince dans quelle équipe est-ce qu'il est?»

FV1.10 : ouais !

ST1.10 : et finalement il s'est mis dans l'équipe où il y avait le moins de monde

FV1.11 : d'accord

FV1.12 : D'autres choses que tu vois comme ça... par rapport à cette séquence-là?

ST1.11 : ben juste le fait que j'arrive à la fin de la liste et que... je me disais que j'avais pas retenu énormément de prénoms quand même...

FV1.13 : mmmh...

ST1.12 : du fait que à chaque fois que je voyais la tête je notais mais (soupirs)... arrivé 2 noms plus loin, je ne savais pas...

MSP1.1 : oui, c'est impossible je crois au début...

FV1.14: ok on va passer maintenant aux commentaires de MS sur cette séquence

MSP1.2 : on commence d'abord à repérer ceux qui tiennent pas en place, ou qui font des bêtises tout le temps (...)

ST1.13 : moi ça m'est déjà arrivé à des élèves de leur dire... enfin des mecs qui bougent tout le temps et tout, je connais leur prénom à ce moment-là, mais ça m'est déjà arriver en pleine séance de leur demande tu t'appelles comment ?

ST1.14: appeler quelqu'un par son nom c'est une forme d'autorité

FV1.15: ouais! Tout à fait... on va écouter maintenant les commentaires de MS, donc il faut supposer que c'est les mêmes images que lui voyait mais on a uniquement la bande son ok ?

FV1.16: bon voilà et c'est plus court que ce qu'il y a eu... que ce commentaire là... je sais pas MS si tu as des remarques éventuellement à faire par rapport à ça mais donc non seulement par rapport à tes propres commentaires mais aussi par rapport à la façon dont ça s'est passé pour ST, tu vois cette prise en main de... de prise de présence etc.

MSP1.3 : oui ! Donc les commentaires, c'est un peu des commentaires d'attente...

FV1.17: ouais !

MSP1.4 : d'attente de voir que ça démarre!

FV1.18 : oui !

MSP1.5 : prise de présence... euh... mais pour gagner du temps l'objectif de gagner du temps on gagne du temps en faisant des équipes sans nombre!

FV1.19 : mmmh...

MSP1.6 : espérer, en jouant sur le hasard qu'elles seront bien constituées puis prendre les présences et en même temps donner un numéro... d'ailleurs je l'ai dit plus loin...

FV1.20 : oui !

MSP1.7 : euh... certains élèves risquent peut être d'oublier leur numéro, mais bon heu... c'est déjà pas mal d'avoir donné le numéro en même temps à la rigueur vite prendre les présence puis faire les numéros après tac tac tac ! 1,2,3,4,5,6 équipe un... ou, «allez vous asseoir là!», pour qu'ils ne changent pas de place...

FV1.21 : ok!

MSP1.8 : mais sinon si tu veux... c'est bien aussi en même temps quoi... ça allait vite par contre ça te distrait un peu... parce que tu dois... on voyait que dans ta tête il se passe plein de choses... ça c'est... moi je me dis il y a plein de choses comme on dit: «note absent note ceci note cela» c'est tellement automatisé chez moi, tandis que toi tu dois, c'est nouveau... «ah oui, ah ici» et en même temps tu dois faire les équipes...

FV1.22 : c'est quelque part une routine, ça quelque chose qui revient à chaque cours prendre les présences d'une certaine manière et... pour vraiment pour que ça aille vite qu'on perde pas de temps ou tu prends les présences parfois à la fin du cours?

MSP1.9 : oui... au début de l'année je leur dis: «désolé, je vais encore prendre les présences mais il faut que je sache vous appeler par votre nom!»

FV1.23 : oui ! Une fois que tu sais les appeler par leur nom alors là tu prends plus les présences systématiquement... tu les prends par après?

MSP1.10: beaucoup moins... et il y a aussi des tests en situation, surtout en sport ballon... situation de match, alors j'ai la liste... par équipe...

FV1.24: mmmh...

MSP1.11 : on l'a fait la dernière fois en handball... euh... et je dois mettre parfois à coté: «short rouge!»

FV1.25: mmmh...

MSP1.12 : quand je les connais pas encore... surtout quand on a fait certains cours euh... cours d'orientation ou quoi où... c'est pas comme en gym où on les appelle par leur nom ou on fait un petit contrôle, alors là on les repère plus vite!

FV1.26: c'était la première fois que tu prenais les présences comme ça dans un groupe ou ça t'étais déjà arrivé?

ST1.15 : ouais ! d'habitude j'essaie de prendre les présences euh... comment dire... au moment où je fais les équipes en fait, enfin... au moment où je fais les équipes ou au moment quand il y a un test par exemple ben j'utilise le test pour faire les présences sinon c'est bien souvent le maître de stage qui prend les présences pour moi... il dit ouais voilà pas de problème je fais les présences... comme ça on gagne du temps et moi j'ai plus de temps efficace... maintenant je voudrais juste réagir par rapport au fait que vous disiez que je devais aller vite c'était... enfin c'était quelque chose qui restait permanent dans ma tête en fait je me dis: «ne traîne pas... ne traîne pas...»

MSP1.13 : ouais ! Ouais !

ST1.16 : et ça c'était pendant toute la séance que je me suis dis euh...

FV1.27: toute la séance ?

ST1.17 : ouais... Enfin une fois arrivé au match, non! mais pendant l'échauffement pendant les présences, je me disais: «ne traîne pas... ne traîne pas... ne perd pas de temps... ne perd pas de temps ça ...» enfin...

MSP1.14 : ça t'a mis un stress

ST1.18 : ben pas vraiment un stress ... le fait qu'il y ait des caméras tout ça ne... ne me stressait pas plus que pour une séance normale, mais généralement, j'essaie toujours, puisque par avant avec les premiers stages que j'ai fait, le reproche qu'on m'a fait c'est que je prenais trop de temps pour des choses parfois inutiles quoi...

FV1.28: mmmh...

ST1.19 : et là parfois, maintenant je me mets la pression tout seul de me dire ne pas perdre de temps à des choses qui ne sont peut être pas...

FV1.29 : nécessaires!

ST1.20: oui nécessaires, ou importantes! comme les présences ça doit vraiment aller vite tout ça heu... et par rapport à ça je me suis toujours mis la pression jusqu'au moment où on est arrivé au match où là effectivement les... de toute façon les joueurs jouent, peu importe ce que je fais moi les joueurs euh... sont en actions et j'essaie que les joueurs aient un temps optimal d'action quoi...

FV1.30 : mmmh... qu'est ce que tu pensais par rapport à la proposition de MS de dire «tient, prendre les présences ça va te permettre de connaître un peu mieux le groupe!», qu'est-ce que tu en pensais? Tu l'aurais fait sans ça?

ST1.21 : ben j'en ai pas retenu beaucoup en fait donc heu... j'ai pas... parce que oui... parce que j'avais beaucoup de choses à faire je devais prendre les présences noter si ils étaient absents noter si ils avaient leurs affaires enfin j'essayais de voir s'ils avaient leurs habits au début mais j'ai vite laissé tomber... euh...

FV1.31 : par contre moi ce que je vois c'est peut être pas une connaissance directe mais une prise en main d'un groupe que tu ne connais pas qui se fait de manière plus personnelle, enfin moi je sais pas si c'est comme ça que... dans ce sens là que toi tu l'avais proposée?

MSP1.15 : oui c'est un déclic... bon moi je ne connais pas les élèves après 200 élèves on prend les élèves et il se passe rien mais c'est... c'est une manière inconsciemment, symboliquement on leur dit: «je te connais!»

FV1.32: oui c'est ça!

MSP1.16 : je te connais... pour les turbulents, et bien je te connais! Mais c'est aussi: «je te connais, je t'appelle par ton nom dans le sens positif... je te reconnais!»

FV1.33: Ah oui!

MSP1.17 : tu es une personne pour moi...

FV1.34: ouais, tout à fait!

MSP1.18 : et d'ailleurs au début de l'année je dis: «n'attendez pas 2 mois pour me dire que je prononce mal votre nom faites... faites vous respecter! », dites moi comment on prononce

FV1.35: mmmh...

MSP1.19 : pour leur dire mais... vous êtes des personnes quoi.. Et tout ça c'est symbolique hein...

FV1.36: mmmh...

MSP1.20 : parce que c'est vrai... la première prise de présences je retiens personne sauf si je l'ai eu l'année passée... si j'ai eu son frère ou si il est scout, des choses comme ça!

FV1.37: par rapport au fait qu'il a constitué les équipes en même temps, tu en a déjà parlé un petit peu mais t'avais été toi-même surpris... parce que c'était pas vraiment prévu enfin... la constitution d'équipes, est-ce que tu l'avais prévu de faire plus tard au départ?

ST1.22: non en fait je l'avais zappé dans la préparation en fait... enfin c'est quelque chose généralement que je ne mets pas dans la préparation parce que je me dis ouais c'est vite fait quoi mais et là je me suis dit: «bon ben il faut... parce que je vois qu'on a... j'ai quand même perdu pas mal de temps le temps qu'ils arrivent qu'ils se changent sur le banc que je prenne les présences et tout...

FV1.38: mmmh...

ST1.23 : je crois qu'on a perdu pas mal de temps et je me dis: «bon ben les gars ils vont... ils vont jouer 10 minutes et puis basta», donc euh... je me suis dit «non il faut pas que je traîne et je vais essayer de faire ça comme ça quoi»... c'est surtout dans cette optique là que je l'ai fait dans le fait de ne pas redevoir de nouveau asseoir les élèves, et puis hop on recommence euh... pour faire les équipes euh... c'était surtout pour par... par gain de temps et j'ai eu la présence d'esprit à ce moment là de le faire mais... c'est pas... c'est pas du tout une habitude de le faire quoi...

FV1.39: ouais !

ST1.24 : si j'avais peut-être perdu moins de temps au début j'aurais peut être pris le temps de faire les équipes... et alors j'aurais fait le même système 1,2,3,4 mais alors j'aurais directement séparé les équipes...

FV1.40: par rapport à ce que tu disais tout à l'heure... à savoir que t'avais, tu t'étais mis toi-même la pression et donc aussi parce que MS t'avait dit de ne pas perdre de temps par rapport à ça et donc c'est vraiment ça qui a... qui t'as fait te dire ok je... je fais les 2 en même temps!

MSP1.21: c'est peut-être la concentration, t'étais concentré?

ST1.25 : enfin... c'est mon objectif généralement dans toutes les séances, c'est toujours, avec les élèves, qu'ils soient un maximum en mouvement. Je trouve que déjà 2h d'éducation physique c'est déjà pas énormément... par semaine... donc j'essaie généralement que les 2H soient remplies au maximum quoi!

FV1.41 : ok...

ST1.26: et d'éviter beaucoup de blabla

FV1.42 : est-ce qu'il y avait d'autres choses à dire par rapport à cette séquence-là? Sinon on passe à la suivante...

MSP1.22: non pour moi ça va!

FV1.43 : juste savoir un petit peu par rapport au... au banc euh... il avait été aussi proposé par MS de mettre les bancs de manière centrale et faire asseoir les élèves... comment toi tu as vécu ça?

ST1.27 : ah très bien... c'était très bien...

FV1.45 : est-ce que tu l'avais prévu de nouveau dans ta préparation? tu t'es dit: «je vais les mettre là?»

ST1.28 : j'avais prévu de les asseoir! ça oui, parce que en fait c'est un de mes premiers conseils qu'on m'a donné... c'est le premier conseil qu'on m'a donné au premier stage...

FV1.46 : d'accord!

ST1.29 : donc je suis venu au premier stage que j'ai fait ça a été le... le bazar parce que les élèves étaient debout ils avaient les ballons et ça partait dans tous les sens et... moi à la fin du cours j'avais plus de voix... et mon MS à l'époque m'a dit «écoute, si tu veux un conseil en or, fais les s'asseoir!» et depuis c'est toujours resté quoi et là maintenant ça restera toujours quoi...

MSP1.23: il y a toujours la balance hein en fait entre gagner du temps et bon il y en a qui disent que les faire asseoir, on perd du temps... mais ça dépend si l'objectif est à long terme ou à court terme si tu viens pour 6 séquences ou si tu viens pour donner 2h de cours... et il faut parfois installer des habitudes et à un certain moment, tu n'as plus besoin de le dire, ils vont s'asseoir!

ST1.30 : mmmh...

MSP1.24: et alors que tu si commences tout de suite... tu gagnes ce que t'as perdu avant peut être... c'est la même chose les présences, c'est du temps perdu et en même temps c'est peut-être poser des jalons et gagner du temps plus tard!

FV1.47 : par rapport au... au banc l'habitude comme tu dis d'aller mettre les élèves sur les bancs... comment t'installes ça? ça se fait progressivement? Au début tu dois leur dire et puis après ça... un jours ils...

MSP1.25: ben oui... c'est aussi la manière de savoir se servir de son cahier de cotes dire allez asseyez vous...

FV1.48 : d'accord!

MSP1.26: ils pensent au début...

FV1.49 : mmh...

MSP1.27: il y a des collègues ils font asseoir dans le rond de basket...

FV1.50 : ouais !

MSP1.28: il y en a qui ne font pas asseoir du tout!

FV1.51 : ça m'avait marqué parce que t'avais insisté là-dessus à plusieurs reprises pendant la séance... t'avais bien mis les bancs... tu dis à un moment donné: «j'avais bien mis les bancs au centre», toute l'importance de l'installation initiale quoi...

MSP1.29 : ben c'est une recherche d'efficacité... pour faciliter la communication... quand ils sont debout aussi, ils tournent en rond, ils jouent, ils chahutent...

ST1.31 : les bancs à la base, ils étaient où ? Parce que moi je pensais qu'ils étaient déjà là en fait

MSP1.30: ils étaient dans l'autre partie de la salle...

ST1.32 : ah d'accord ok ! Ça je le savais pas moi... ah, d'accord ouais ! Ouais !

MSP1.31V: t'es pas encore venu dans cette salle-là?

ST1.33 : non c'était la première fois que je venais... enfin j'étais venu une fois, mais pour observer!

MSP1.32 : Ah oui, et c'était du handball dans la cour quand tu es venu en observation... handball et puis courir dehors!

ST1.34 : ouais c'est ça ouais ! J'avais jamais vu cette salle-là! c'est pour ça que je pensais que les bancs étaient là déjà depuis le début... alors c'est pour ça que j'ai pas...

MSP1.33 : il y a 6 bancs dans la salle quoi il y a... des profs qui utilisent très peu et des profs qui utilisent beaucoup!

FV1.52 : donc toi, tu l'avais prévu c'est pour ça qu'on t'as vu dans la salle... je crois même que les élèves sont allés directement d'eux-mêmes sur les bancs!

ST1.35 : ouais, mais je crois que je leur ai dit dans les vestiaires d'y aller...

MSP1.34 : oui ! c'est vrai qu'ils ne sont pas encore habitués... c'est la première fois qu'ils avaient cours dans la salle!

FV1.53 : ok!

ST1.36: je leur avais dit dans le vestiaire d'aller s'asseoir sur les bancs... bon évidemment, il y en a toujours... la moitié qui était debout en train de jouer mais dès que je suis arrivé, ils se sont directement dirigés vers les bancs!

FV1.54 : parfait... si il n'y a plus rien à ajouter pour cette séquence là on va passer à la suivante (...)

ST2.1 : ouais là je me suis dit au moment où j'ai fait ça je me suis dit «ça va être le bazar parce qu'ils ne vont pas comprendre dans quel sens vont être les files» et je... j'étais certain qu'ils allaient se mettre les files les unes en face de l'autre et c'est ce qui s'est passé!

FV2.1 : d'accord!

ST2.2 : ils se sont mis l'une en face de l'autre... et euh... donc il a fallu qu'il y en ait un qui me pose la question et qu'il comprenne... et il a expliqué à toute la ligne... pour qu'ils se mettent tous dans le même sens, mais ils étaient tous prêts à se mettre l'un en face de l'autre, persuadés qu'on allait faire un "passe et suivre"!

FV2.2 : ouais c'est ça!

ST2.3 : donc euh... et alors bon finalement là, ils ont compris et c'est que quand j'ai vraiment montré que c'était dans le sens de la longueur qu'ils ont compris quoi!

FV2.3 : mmmh...

ST2.4 : d'ailleurs je me suis dit euh... d'ailleurs je me suis dit «je vais vite faire la démonstration comme ça ils comprendront quoi...»

FV2.4 : d'accord on va voir!

FV2.5 : donc là qu'est-ce qui s'est passé au moment où... tu allais commencer une phrase et puis tu as dit «je vais expliquer l'exercice»... il s'est passé quelque chose... quoi?

ST2.5 : ben j'allais... en fait j'allais... ouais ! non je pense qu'à ce moment-là, ce que j'ai voulu dire c'est que j'ai voulu expliquer oralement l'exercice et je me suis dit «non... c'est con autant que je fasse une démonstration, ils comprendront beaucoup plus facilement que d'expliquer qu'ils devaient partir le long de la ligne»... non, je préférerais faire une démonstration, c'était beaucoup plus rapide!

FV2.6 : de nouveau, cette démonstration n'était pas prévue dans ta préparation... tu ne t'étais pas dit «à ce moment-là je les rassemble je les... je les distribue en 2 équipes en 2 files et puis je fais une démonstration?»

ST2.6 : l'organisation... l'organisation... de l'exercice était prévue, mais j'avais pas prévu de faire une démonstration parce que je crois que ça fait partie de la base de n'importe quel cours en

éducation physique où c'est à l'étudiant un peu euh... à l'enseignant un peu de juger sur le moment même... comment est-ce qu'il répond de... de... d'expliquer la tâche si c'est plus facile avec des explications orales alors je le fais avec des explications orales, si c'est plus facile avec une démonstration comme dans ce cas-ci, alors c'est mieux de faire avec une démonstration

FV2.7 : et dans ce cas-ci, qu'est-ce qui te fait plus pencher justement vers... vers l'intérêt de faire une démonstration plutôt que l'explication orale?

ST2.7 : parce que je sais par expérience que quand on dit quelque chose aux élèves et que ben... et qu'on leur dit de se mettre dans un sens ils comprennent pas... «dans quel sens? qu'est-ce qu'on doit faire monsieur, ou est-ce qu'on doit aller?» alors que si je le fais et que je le montre c'est bon ils peuvent faire ça c'est beaucoup plus facile que... que leur dire «bon alors vous vous mettez le long de la ligne»... «oui, mais le long de quelle ligne monsieur?»... c'est toujours comme ça quoi alors que moi dans ma tête c'était clair c'était le long de la ligne latérale

FV2.8 : vois-tu d'autres indices qui t'ont incité?

ST2.8 : euh, non! c'est vraiment mon expérience et la situation dans laquelle je me trouvais où je me suis dit, «allez une démonstration vaut mieux qu'un long discours», comme on dit!

FV2.9 : ok, merci. on continue?

ST2.9 : là c'est... donc là c'est le problème des autres ballons pour les garder en mains ça je sais bien parce que j'avais eu des classes ailleurs où dès qu'on fait un exercice, il y en a qu'un seul qui bouge les balles, et ça part dans tous les sens... ils se les balancent dessus j'ai déjà vu des gens des... des... des gosses qui se battaient avec les balles ils se lançaient les balles le plus fort possible dans la tronche et il y en a un qui me la lançait dans la tronche d'ailleurs... et donc c'est pour ça que j'ai bien insisté sur le fait qu'ils devaient garder les balles en main aujourd'hui heureusement ça été respecté le... le... comment... la consigne de garder les balles ... mais j'aurais peut-être dû, d'autant plus qu'après on avait besoin que d'un ballon, j'aurais peut-être pu déjà ranger tout... je me suis dit à ce moment là qu'il aurait fallu qu'on range les ballons et qu'on en garde deux, et alors il fait son tir puis il ramène la balle et il la passe au suivant... je me suis dit à ce moment là que j'aurais dû faire ça parce qu'après on avait plus besoin de tous les ballons donc ça aurait déjà été une étape vers la suite quoi!

FV2.10 : je ne sais pas si tu te souviens de ce que tu m'avais dit dans ta... dans la préparation quand je t'ai interviewé là... juste avant?

ST2.10 : ouais !

FV2.11 : dans ce que tu m'as expliqué par rapport à cet exercice là c'est que tu m'as dit... tu m'as dit ça serait 2 ballons par file!

ST2.11 : 2 ballons par file?

FV2.12 : ouais c'est ça ! Et donc après il y en a un qui shoote et puis après il vient passer le ballon au suivant, pendant que le suivant démarre...

ST2.12 : ouais !

FV2.13 : comment ça se fait que ça ne s'est pas passé comme ça?

ST2.13 : et au moment... au moment où j'ai lancé l'exercice je me suis dit (...) «mince j'ai oublié de faire ça», mais c'est trop tard j'allais pas dire aux élèves «allez ramener vos ballons, revenez!», c'est de nouveau du temps perdu!

FV2.14 : tout à fait, ouais !

ST2.14 : donc je me suis dit «bon ben tant pis, ils font avec un ballon par personne...». Je me suis dit en moi même après euh... «ouais c'est bête quoi, de toute façon les ballons après on en

a plus besoin». Si on en avait encore besoin après, alors ça aurait peut être été utile... de les laisser pour gagner du temps...

FV2.15 : d'ailleurs par la suite je crois qu'on va le voir, mais tu l'as décrit par... par une consigne

ST2.15: la plupart... la plupart partaient enfin... la plupart ne respectaient pas les consignes justement d'attendre, que le précédent soit revenu! Avant qu'il avait tiré, ils étaient parti au panneau!

FV2.16 : le temps où tu ne dis rien qu'est-ce que... à ce moment-là, qu'est-ce que tu te dis, si tu te souviens un peu... enfin qu'est-ce que tu observes?

ST2.16: généralement dès que je vois quelque chose qui... qui ne me plaît pas, ou qui ne va pas dans le sens de l'exercice, je le dis... donc si je le fais pas c'est que généralement l'exercice... se déroule comme je l'entends quoi!

FV2.17 : ok !

ST2.17 : sauf si, bon évidemment, c'est lassant pour les élèves si je répète tout le temps la même consigne euh... ce que j'aurais peut-être pu faire, c'est faire arrêter tout le monde et répéter la consigne de... de... parce que là, je répète la consigne à chaque élève! J'aurais peut-être pu siffler, «tout le monde s'arrête... on tient les balles en main, ok! Maintenant, vous attendez que l'autre revienne!»

FV2.18 : OK !... on va écouter les commentaires de MS par rapport à ça...

MSP2.1 : ici dans la discussion moi je n'interviens pas sur le fond, de dire c'est bien parce que... enfin c'est positif parce que ceci ou cela? parce que sinon je vais le couper quand il exprime ce qu'il sentait juste... dans le moment?

FV2.19 : oui ! Tout a fait ! C'est ça !

MSP2.1 : eh bien, c'est dommage que tu n'avais pas attendu qu'il n'y ait plus qu'un seul joueur sur le terrain... le but c'est de rester le dernier!

FV2.20 : ah oui, attention, ici, ce sont les commentaires de MS sur la fin du jeu précédent!

ST2.18 : c'était par soucis que les élèves bougent un maximum! Parce que j'ai remarqué qu'en fait il y en a beaucoup qui ne cherchaient pas à chasser le ballon des autres... ils cherchaient juste à garder leur ballon... donc euh... ça ne marchait pas bien et je me suis dit «bon ben ça ne sert à rien qu'on continue si... ils vont tourner avec leur ballon de basket dans le rond les autres vont rester inactifs, et ça ne sert à rien!»

MSP2.3 : sauf que tu as... tu as une parade à ça! C'est de réduire le terrain au fur et à mesure et puis de temps en temps c'est crier «allez on chasse on y va... on y va!»

ST2.19 : ouais !

MSP2.4 : et alors un peu leur mettre la pression... mais par contre je trouvais bien vu l'objectif qu'il fallait... bon l'objectif du cours, c'était surtout de jouer les matchs...

ST2.20 : c'était surtout ça et puis il y avait... à partir de ce moment-là, il restait 5 ou 6 élèves sur le terrain et les autres ne faisaient rien alors... voir des élèves qui ne font rien pour un prof de gym j'aime pas enfin pour un prof de sport...

MSP2.5 : ouais c'est peut-être le but, c'est vrai que c'était un échauffement intensif,... rapide!

MSP2.6 : quand il faut aller vite arrêtons de faire des grands discours c'est... «on montre dès que vous avez vu, ok?» en avant et puis laisser tout le monde essayer puis alors dire «bon... par exemple, toi tu veux bien remonter... qu'est-ce que vous en pensez»? «ah oui il y a ça... il y a ça ok aller on repart»... arrêt démonstration! Utiliser la démonstration de l'élève et puis

avancez (...) ou même faire un commentaire... et relancer, mais c'est surtout ça que je voulais: «allez, on repart...». Mais c'est démarrer vite, ils veulent dribler ils veulent tirer... dribler tirer

FV2.21 : d'accord

FV2.22 : donc là je sais pas si t'a entendu mais c'est quand tu.. Tu dis euh... «je crois qu'il y a un élève qui demande si ils peuvent faire un lay-up», et tu dis «shootez comme vous voulez!»

ST2.21 : ah oui c'est juste ça

FV2.23 : et donc là MS précise que...

MSP2.7 : il précise que c'est pas nécessaire d'être précis

FV2.24 : voilà c'est ça !

MSP2.8 : on peut tirer...

ST2.22 : l'objectif, c'était vraiment qu'ils s'activent quoi, c'était pas du tout qu'ils fassent des lay-up ou des... des shoots à 3 points!

MSP2.9 : que les élèves sachent ce que tu veux... et tu dis oui je veux ça... je ne veux pas de ça non plus... donc c'est bon quoi c'est toi le maître du jeu...

FV2.25 : comme MS l'a dit lors du débriefing, après pas mal de fois, MS anticipe les actions de ST...

MSP2.10 : c'est une bonne chose ... on sent qu'il y a un besoin et puis juste à ce moment-là, tu l'as senti, tu t'es manifesté

FV2.26 : ce qui était étonnant pour moi, c'était vu de l'extérieur, que c'était l'expert qui voit tout de suite et puis le petit décalage du plus novice!

ST2.23 : le petit décalage (rire)

FV2.27 : ouais ! Ça, c'était vraiment frappant! ceci dit c'est beaucoup plus facile vu de l'extérieur aussi qu'en étant dedans...

MSP2.11 : oui bien sur! en séance, tu as les sons, tu as les images... et tu dois t'avancer chaque fois et c'est vrai que tu bouges pas mal, tu as une bonne présence dans le groupe!

ST2.24 : c'est marrant parce que en fait là maintenant je me rends compte que avec ça j'entends ma voix derrière... et en fait les principales remarques qu'on me fait maintenant pour mes stages... mon MS me disait toujours que euh... je garde toujours le même ton de voix enfin je crie toujours donc j'ai une certaine hauteur de voix et lui me disait de beaucoup plus moduler ma voix mais dans ce cas-ci, c'était pas faisable parce que il y avait le cours à côté qui était énormément bruyant aussi donc je devais passer au dessus de ce bruit et pour moi c'était au niveau de la voix ça a été assez épuisant! La deuxième heure a été beaucoup plus... relax à ce niveau-là mais... pour moi c'était épuisant parce que je devais passer au dessus de ce bruit pour pouvoir me faire entendre quoi et... et voilà enfin... je... je suis conscient que je dois faire un effort au niveau de ma voix pour essayer de moduler parce que les élèves sont peut être plus attentifs mais ça les agacent moins que si j'ai toujours la voix qui crie pour toujours en vouloir... mais là j'ai vraiment...j'avais pas le choix, je devais faire ça!

FV2.28 : comme quoi ça dépend de la situation...

ST2.25 : ouais voilà ! C'est une remarque que je voulais juste faire parce que voilà parce que c'était la principale remarque qu'on m'avait faite pour l'instant!

MSP2.12 : plus ils sont dispersés plus tu dois avoir une présence longue... contrairement à la deuxième heure où c'était de la proximité c'était en individuel presque... et c'est pour ça que je préférerais le premier jour que tu n'aies qu'un terrain et qu'on aie 2 terrains la fois prochaine

ST2.26 : ouais c'est vrai !

MSP2.13 : on croit que c'est moins bien, mais si je n'ai qu'un terrain et ben c'est parfois mieux...

ST2.27 : ouais c'est vrai !

MSP2.14 : surtout pour la prise en main du groupe, être proche... tout en les arrêtant, mais pas toujours en les ramenant à soi...

FV2.29 : et ben c'était un dernier commentaire par rapport à ton placement... est-ce que... est-ce que ça, c'est quelque chose de conscient ou c'est quelque chose qui ne l'est pas forcément?

ST2.28 : non ça je pense pas que ça soit conscient c'est... en fait j'ai une grande expérience avec des... des enfants... j'ai fait... du scoutisme aussi et euh... je donne pas mal de cours de natation et tout... et je... ça je pense que c'est quelque chose que je sens et c'est pas quelque chose que je réfléchis... j'aime bien avoir une bonne position sentir... à la limite d'être prêt à intervenir dans n'importe quelle situation quoi et c'est... et c'est quelque chose que... je sais pas c'est vraiment inconscient c'est pas quelque chose que je réfléchis... et où je me dis: «tiens, où est-ce que je vais aller me mettre?» Non, ça c'est vraiment... ça c'est vraiment tout à fait inconscient...

FV2.30 : mmmh!

FV2.31 : et a posteriori, qu'est-ce qui, à ton avis, te guide quand même dans tes déplacements à ton avis, a posteriori? Puisque tu dis que c'est pas conscient, mais...

ST2.29: essayer de voir toujours le maximum... au maximum l'ensemble du groupe... et bien... non seulement avoir une vue d'ensemble mais ne pas être trop loin pour pouvoir donner des consignes facilement... et pouvoir intervenir rapidement! «ok ça, c'est pas bon, il faut que tu fasses ça comme ça» ou... ou pouvoir donner des consignes générales quoi... ne pas me mettre à un bout du terrain et regarder les élèves mais surtout essayer de me trouver le plus proches possible d'eux aussi...

FV2.32 : un commentaire, MS?

MSP2.15 : ben une position centrale... ouais ça c'était bien et de temps en temps, je parlais aussi euh... de savoir être dedans-dehors aussi, de temps en temps, tu te retournais et tu t'adressais à ceux qui étaient assis!

FV2.33 : on y reviendra à cette séquence là ouais... mais si tu es pressé MS, on peut rester là

MSP2.16 : euh... ouais malheureusement

FV2.34: pas de problème

MSP2.17 : enfin si tu veux faire encore 5 minutes ça peut aller je les ferait attendre...

FV2.35: ben j'aime autant revenir si possible éventuellement lundi ça serait possible pour toi de venir

ST2.30 : euh...

FV3.1 : voilà donc c'est jusqu'à l'entre 2 d'accord on va la remettre!

ST3.1 : c'est chaud de... de me rappeler

FV3.2 : ouais maintenant qu'il y a un petit temps

ST3.2 : ce que je pensais à ce moment-là...

FV3.3 : ouais ! ouais pas évident...on va voir hein...ce dont tu te souviens (...) j'essaie de diminuer un peu le son(...) donc vas-y j'avance et puis...

ST3.3 : là, j'étais en train de me demander euh... en gros je regarde mon chrono parce que j'avais juste avant j'avais demandé euh... la montre d'un élève parce que j'avais oublié de prendre un chrono euh... alors à ce moment-là, je me suis dit «ouf! il faut que je réagisse!» et j'avais pas envie de retourner jusqu'à ma veste et tout ça allait être du temps perdu donc j'ai trouvé un élève qui avait une montre je lui ai demandé la montre et là, je m'inquiétais justement que le match dure trop longtemps... et c'est pour ça que je regarde la montre...

FV3.4: ok!

FV3.5: à ce moment là qu'est-ce qui... qu'est-ce qui faisait qu'à un moment donné, tu as vu quelque chose et que tu t'ai dit: «bon là je les arrête!»

ST3.4 : ah parce que c'était une faute qu'on avait pas encore vu principalement...

FV3.6 : mmmh...

ST3.5: euh... euh c'était surtout pour le problème du cylindre, tu vois! j'avais expliqué dans un morceau de cylindre au début et... et c'est la première fois que je pouvais vraiment leur mettre dedans parce qu'avant c'était pas vraiment des fautes où ils quittaient leur cylindre, mais plus un "épaule contre épaule", alors que c'est aussi interdit au basket quoi... c'était plus un contact normal je dirais entre guillemets, alors qu'ici, c'était vraiment une faute flagrante où il... il débordait carrément sur le cylindre de l'autre et qui passait vraiment sur les 2 mains pour l'empêcher de sauter et pour avoir la balle, quoi!

FV3.7 : On va voir tout à l'heure si Dominique est d'accord avec ça (rires) si il y a eu des commentaires par rapport à ça

MSP3.1 : ouais je me souviens....

FV3.8 : ah ben tu vois que tu te souviens...

ST3.6 : là, j'aurai peut-être du arrêter le jeu pour être certain que tout le monde entende bien ... parce qu'il y en a peut-être qui regardaient encore le jeu qui se passait au lieu de... j'aurais peut-être dû arrêter tout le monde avant qu'ils recommencent le jeu... là, j'ai dit euh... pendant que le gars est en train de relancer le jeu j'aurais peut-être dû arrêter tout le monde pour être certain que tout le monde écoute bien quoi!

FV3.9 : quand tu t'adressais à ceux qui...

ST3.7 : quand je m'adressais à ceux qui étaient sur le banc ouais...

FV3.10 : ouais ! t'as eu l'impression sur le moment que ça n'a pas été compris par tous ? Ou bien...

ST3.8 : euh... que ça été compris oui je pense, mais euh... est-ce que ça a eu vraiment un impact je sais pas? compris dans le sens qu'ils l'aient entendu, oui! mais est-ce que ça a vraiment eu un impact je sais pas on verra avec les prochaines séances...

FV3.11 : mmmh...

ST3.9 : je pense que la plupart à mon avis s'en souviennent et savent qu'ils ne doivent pas le faire mais à mon avis il y en a un certain nombre qui ne vont... qui vont encore le faire quoi...

FV3.12 : là, quand tu ne dis, qu'est-ce qui se passe ?

ST3.10 : euh... là... ben soit il y a des fautes que je laisse un peu jouer parce que sinon j'arrête le jeu toutes les deux secondes... euh... et j'essaie un peu de voir un peu le niveau de tous les joueurs voir un peu qui sait plus jouer au basket que d'autres... voir peut-être les éléments sur lesquels il faut insister... par la suite quoi la séance de ce vendredi-ci... euh... notamment enfin ce qui m'a surtout interpellé à ce moment-là c'était les positions au moment de tirer quoi...

FV3.13 : mmmh...

ST3.11 : ça c'était vraiment euh...

FV3.14 : tu veux dire qu'ils prenaient le shoot dans des positions non adéquates?

ST3.12 : ben ouais ! c'est ça, ils ont... peut-être parfois la bonne lucidité d'éviter l'homme... mais alors une fois qu'ils ont évité l'homme ils prennent la balle à 2 mains et ils la lancent n'importe comment en l'air... il n'y a aucune technique de shoot! ils n'ont aucun équilibre... ils partent en arrière au moment où ils shootent... donc ça, c'est peut être quelque chose que... que je devrais incorporer dans les séances que je vais faire même si le cours ne sera pas basé sur la technique de tir... euh... mais peut-être insister sur le... comment bien tirer... enfin peut-être leur remontrer comment effectuer un shoot correct

FV3.15 : mmmh

MSP3.2 : dans les échauffements, par exemple!

ST3.13 : dans les échauffements, ouais!

ST3.14 : là, notamment, on voit qu'il est fort déséquilibré vers l'arrière... et donc il a vraiment une mauvaise... un mauvais équilibre quoi... et il ne peut pas bien viser si il est en déséquilibre

MSP3.3 : il n'a pas un shoot ouvert en fait!

ST3.15 : ouais c'est ça ! Ouais !... il n'y a pas un ballon il n'y a pas une main qui accompagne et l'autre qui pousse quoi c'est les 2 qui poussent et à la limite la balle part... n'importe comment

MSP3.4 : la porte est fermée le défenseur est bien dessus il doit l'esquiver et...passer

FV3.16 : mmmh... là t'avais ton sifflet en bouche là tu étais prêt à siffler?

ST3.16 : j'attendais parce que je sentais, je voyais tout plein de petites fautes que je laissais... entre guillemets parce que sinon ben ouais je le dis à chaque fois qu'il y a une faute, je dois arrêter et j'attendais vraiment une faute un peu plus grosse pour siffler et dire voilà bon ça fait déjà plusieurs fautes que je vois là celle-là elle est vraiment trop grosse pour que... pour que je ne la siffle pas!

FV3.17 : ok!

ST3.17 : là, même chose, j'ai eu de la chance... enfin pas même chose mais j'ai eu de la chance parce que le changement de terrain s'est bien passé... j'avais eu d'autres cours où j'effectue le changement de la même façon qu'ici... et c'est le bazar complet, parce qu'il y en a qui ne comprennent pas qu'ils doivent sortir et que l'autre équipe doit monter! ils ne savent plus dans quelle équipe ils sont, si ils doivent prendre des chasubles... et parfois ça peut prendre 3,4 minutes... ici j'ai eu de la chance que les élèves... ont tout de suite compris ce que j'ai demandé et que les 2 équipes qui n'avaient pas joué... sont monté sur le terrain et ceux qui avaient joué s'asseyaient et par chance aussi je connais le nom d'un élève parce que c'est un de mes scout... j'ai dit «ben voilà cette équipe là prend les chasubles», sans vraiment me dire... sans vraiment y réfléchir ça n'a pas d'importance en soi qu'ils prennent une chasuble ou qu'ils prennent pas de chasuble

FV3.18 : ça vient peut être aussi des... des routines dans le bon sens du terme, c'est-à-dire des habitudes de... habitudes de fonctionner... que MS a installé... si ils viennent de faire du handball, j'imagine qu'ils ont l'habitude de changer comme ça les équipes...

FV3.19 : tu vois c'est quand même pas si évident que ça quand même faut rappeler

ST3.18 : ouais c'est ça ! ouais parce que... enfin de nouveau peut être les arrêter... de leur demander de se taire et d'expliquer calmement et... et là j'essaie toujours de couvrir avec ma voix j'essaie de passer au dessus de... de ce que les élèves disent... j'essaie de passer avec ma voix au dessus mais... bon, moi parfois je me tue la voix en faisant ça peut être justement de leur demander de se taire que tout le monde se taise et après j'explique, je dis «voilà l'équipe prend... celle là prend une chasuble, l'autre... prend pas de chasuble et se met de l'autre côté!»

MSP3.5 : en fait il y a une limite de... de fonctionnement et puis ça ne va pas toujours de mettre tout le monde assis...

ST3.19 : ouais c'est ça !

MSP3.6 : 1,2,3,4,5 ici vous allez au rond central

FV3.20 : mmmh

MSP3.7 : et se rapprocher du rond... mais ici ça va, c'est... parce que c'est toujours le compromis entre... est-ce qu'on gagne du temps ou est-ce qu'on en perd quoi... comment en gagner? Parfois être précis dans les mots et les consignes fait déjà gagner beaucoup de temps!

ST3.20: il y a des classes avec qui c'est faisable, il y a des classes avec qui c'est pas faisable je crois... ici on a de la chance parce que c'est une classe avec qui c'est faisable mais j'ai eu des classes déjà avant dans mes stages, où c'est pas faisable quoi... si on fait ça euh... les élèves... ils en profitent pour faire n'importe quoi ça c'est clair que...

ST3.21 : ouais là, je me suis rendu compte qu'en fait... dans mes équipes je me suis trompé parce que j'ai fait euh... 2 équipes de 6, une équipe de 5... Et une équipe de 4... Et j'aurais dû faire 2 équipes de 5... 3 équipes de 5 et une équipe de 6... et... et là je me suis... je m'en suis rendu compte à ce moment là, mais à mon avis c'est certainement dû à un problème d'organisation qu'il y avait eu au début quand j'avais donné les chiffres à mon avis... il y en a un qui n'a pas du retenir son numéro et qui s'est mis dans une mauvaise équipe donc ce qui fait qu'on s'est retrouvé avec un... un déséquilibre dans l'équipe et donc j'ai dû... improviser sur le moment-même, trouver l'élève qui avait le moins bien... enfin pas le moins bien mais le moins... qui avait eut le moins de temps de jeu avant et c'était notamment le premier remplaçant dont j'avais oublié de demander le changement

FV3.21 : ah oui !

ST3.22 : je me suis dit bon ben aller... je vais prendre un de ces 2 là, quoi et finalement il a continué le tournoi avec eux quoi!

FV3.22 : bien vu ça !

FV3.23 : ça t'es venu comment là directement tu t'es rappelé, ah il y en a un qui n'a pas joué

ST3.23: ben je m'en suis rendu compte tout de suite parce qu'il y en a un... il y a un élève qui dit, on le voit juste avant, il dit «ouais, monsieur, on est 4 et ils sont 5...» Et à ce moment là: «boum, tilt» et enfin bon... et là c'est directement «le franc qui tombe» et il faut trouver une solution quoi

FV3.24 : ouais ! Ouais !

ST3.24 : et... bon ben alors à ce moment-là je me suis dit: «bon lequel a moins joué et puis j'ai...»

FV3.25 : ok !

ST3.25 : j'allais pas en prendre un au hasard, j'ai vraiment pris celui que je pensais qui avait vraiment le moins joué... et je pense c'est lui qui a effectivement vraiment le moins joué dans le premier match quoi!

FV3.26 : ouais ça avait du sens mais il fallait y penser...

MSP3.8 : c'est important de montrer qu'on a une mémoire! on dit: «tu vois, j'ai vu que... ou j'ai entendu tantôt que...»

FV3.27 : ouais !

MSP3.9 : et tu montres ta présence, que tu t'en fous pas d'eux! c'est important...

FV3.28 : ouais c'est ça !

MSP3.10 : le respect...

FV3.29 : c'est pas qu'un chiffre justement (rises) quand on leur donne un chiffre... toi t'es le numéro 3 toi t'es le numéro 10 euh...

FV3.30 : ok... on va écouter maintenant les commentaires de MS

MSP3.11 : quand tu arbitres et en même temps, tu parles à ceux qui sont derrière toi

FV3.31 : ouais c'est ça ! C'est à ce moment là vraiment que... dedans dehors c'était... t'avais souligné que c'était plusieurs fois d'ailleurs dans la leçon, que c'était un truc qu'il faut maîtriser quoi, tu...

MSP3.12 : un stagiaire débutant ne sait pas faire ça!

FV3.32: mmmh...

MSP3.13 : il est trop concentré... parfois en survie même...

FV3.33: mmmh... tandis que là ouais! c'est vrai qu'on voyait que t'étais à l'aise avec ça, quoi... tu... t'oublies pas quoi, tu penses à un moment donné...

ST3.26: mais de nouveau c'est pas quelque chose... enfin j'aime pas me jeter des fleurs mais c'est quelque chose... que j'ai jamais réfléchi enfin je pense pas avoir déjà réfléchi à ça... pour moi c'est logique que tout le monde doit comprendre et de nouveau, c'est peut être aussi la grande expérience que j'ai avec... les contacts avec des jeunes ou bien souvent on dit quelque chose et puis il y en a 25 monsieur, monsieur qu'est-ce que t'as dit... qu'est-ce que t'as dit ? Ou... et on doit répéter 25 fois la même choses! non alors là, à ce moment-là, moi je m'arrange pour... effectivement que tout le monde entende bien quoi... donc euh... c'est peut être une expérience que j'ai des autres... des autres... des autres interactivités que j'ai en dehors des stages... qui font que je fais ça mais...

FV3.34: tu peux parler de ton expérience?

ST3.27 : en fait, je suis dans le scoutisme depuis 5 ans donc j'ai l'habitude de dire un truc et on vient de demander 5 fois la même chose alors non! maintenant ça m'arrive plus parce que je dis voilà tout le monde se tait écoutez ce que j'ai à dire et qu'on vienne plus me poser 3 fois la question quoi...

FV3.35 : ça t'es venu par toi même ou bien c'est quelqu'un qui te l'a dit, un observateur externe?

ST3.28 : je pense que c'est vraiment venu par moi-même

MSP3.14 : c'est vraiment l'expérience personnelle, alors!

ST3.29 : ouais c'est... c'est l'expérience enfin bon parce que

MSP3.15 : à d'autres moments je disais «je sais pas si tu te souviens on voit qu'il a une expérience d'animation»

FV3.36 : tout à fait!

MSP3.16 : qui vient d'ailleurs...

FV3.37 : on va l'entendre d'ailleurs

ST3.30 : moi je pense que c'est vraiment quelque chose que j'ai appris tout seul c'est pas... je me rappelle pas en tout cas qu'on m'ait déjà dit ça dans mes stages quoi... qu'on m'ait dit attention tes élèves sont sur le banc tu t'en occupe pas... c'est pas... je ne pense pas qu'on m'ait déjà dit ça dans mes stages

FV3.38 : ouais !... ça on en a déjà parlé la fois passé mais l'importance... enfin... le fait d'avoir les bancs de manière centrale...

MSP3.17 : des détails méthodologiques, des petites habitudes, des petites mises en place!

FV3.39 : mmmh... mmmh

MSP3.18 : c'est pas obligé d'avoir des bancs mais... moi j'aime bien!

FV3.40 : pour le rassemblement ça va beaucoup plus vite

ST3.31 : je pensais vraiment que les bancs étaient déjà là...

MSP3.19 : il y a des profs, ils ont l'habitude, c'est le rond centrale... ils viennent se mettre en cercle! c'est des petites habitudes à installer!

FV3.41 : mmmh... c'est vrai qu'on voyait que... à la limite tu sifflais et ça se faisait presque automatiquement! Les élèves savaient tout de suite enfin... ce qui avait à faire quoi!

MSP3.20 : enfin quoique, c'était la première fois qu'ils avaient cours en salle aussi...

FV3.42 : ouais !

MSP3.21: handball, c'est dehors, il n'y a pas de place assise!

FV3.43 : ouais d'accord !

MSP3.22: c'est aussi que les spectateurs sont bien mis... pour avoir un... une interaction avec le jeu et si ils sont dans un coin et que tu leur dis «regardez bien», quand je suis planté à l'autre bout du terrain, ça va pas! si ils sont bien placés... c'est comme les places à 5 francs quoi (rires)

FV3.44 : et euh... ça on en avait je crois discuté mais... peut-être te le redemander! A un moment donné, je dis dans la discussion avec MS euh... que j'aurai souhaité te demander si tu avais prévu de mettre les bancs?

ST3.31 : euh...

MSP3.23: si tu avais prévu de mettre les bancs là ou pas?

ST3.32 : j'y aurais pensé si ils avaient été dans mon champ de vision... j'y aurais pas pensé si... je ne serai pas allé demander: «oui tient, est-ce qu'il y a des bancs? est-ce qu'on pourrait pas les mettre...?». Si je les avais vus, je pense (...) que j'aurai pris la peine de les faire déplacer et de les mettre euh... eu bon endroit mais si je les avais pas vu non j'aurais dit «bon ben asseyez-vous...!» enfin, je me serais dit de nouveau par gain de temps «non, on va pas

perdre du temps à chercher les bancs... à l'autre bout de la salle, tant pis quoi» mais si c'était dans mon champs de vision peut-être que je les aurais pris ouais

FV3.45 : et avant la séance, c'était pas quelque chose que t'avais prévu, le placement initial?

ST3.33 : non ça c'est pas du tout quelque chose que je pensais non... j'y avais vraiment pas pensé

FV3.46 : c'est par rapport à ta relation avec les stagiaires, tu dis ben... effectivement là, j'ai mis les bancs là euh... quelques part à leur place, en prévoyant ce qui pourrait se passer... et tu disais finalement que... dans 4-5 séances, sans doute, je ne vais plus devoir le faire parce qu'il va y penser lui même...

MSP3.24 : ou avoir ses truc à lui, hein...

FV3.47 : ouais ! Ouais !

MSP3.25 : ce qui est bien aussi, c'est dans les coins parce qu'alors on forme un triangle avec les élèves...

FV3.48 : ah ouais !

MSP3.26 : le fer à cheval mais le fer à cheval c'est souvent en allant dans le terrain qu'il faudra le déplacer!

FV3.49 : ah oui!

MSP3.27 : mais... ne jamais être loin des élèves au moment des communications!

FV3.50 : mmmh

MSP3.28 : d'ailleurs toi même quand ils étaient sur les bancs, t'as dit «vous avez vu», et tu t'approches d'eux... «c'était ça la faute!»... et tu es retourné vers les gens du banc... et ça tu ne te rends pas déjà plus compte

ST3.34: non !

MSP3.29: et j'ai eu des stagiaires ou je disais «tes ordres ne sont pas efficaces, tu leur parles alors qu'ils sont loin...». Rien que s'approcher parfois suffit! Ou si ils continuent à parler pendant que tu leur parle, approches toi d'eux, et tu vas voir, ils vont... le ton va baisser c'est... c'est la présence physique!

FV3.51: ouais !

MSP3.30: il y en a qui ont beaucoup de présence, il y en a qui n'en n'ont pas du tout! il y en a qui fuient d'ailleurs euh...

FV3.52 : qui fuient le groupe

MSP3.31 : qui parlent de loin et ça ne donne rien!

FV3.53 : ouais ! (...) ouais merci, c'est vrai ça!

MSP3.32 : toi en général, tu étais bien placés tu...sans courir tout le temps, tu t'approchais quand tu devais... appuyer sur quelque chose malgré le bruit du terrain à côté...

FV3.54 : ouais c'est pas évident!

ST3.35 : ouais c'est vrai qu'au début avec les ballons de baskets... qui volaient dans tous les sens, je me suis dit ouf... ça va pas aller là pour me faire entendre, j'aurai plus de voix au bout des 2 heures... au bout de l'heure mais... finalement ça été, puisque après ça s'est calmé... au

début, ça rebondissait... des ballons de tous les côtés... de l'autre côté plus le rebondissements chez nous!

FV3.55: mmmh

ST3.36 : je me suis dit je vais avoir la tête comme un sceau avant la fin de l'heure mais finalement..

FV3.56 : le basket ça fait du bruit, avec un ballon par personne en plus!

ST3.37 : ouais !

MSP3.33 : les heures de sport ballons... surtout quand tu as 2 ou 3 terrains, c'est encore plus fatigant!

ST3.38 : ouais !

MSP3.34 : tandis que les heures qu'on a fait après...

ST3.39 : après ouais !

MSP3.35 : c'était plus intimiste... ils travaillaient par petites équipes de 2... Tu peux parler...

ST3.40 : c'est des heures totalement différentes parce que c'est beaucoup plus riche là c'est plus un échange en fait... il y a plus un échange entre vous et moi que...

MSP3.36 : dans la deuxième heure

ST3.41 : dans la deuxième heure ouais

MSP3.37 : ouais ! ouais !... mais c'est... on travaillait un peu en interaction dans la deuxième heure... dans la première je suis... je n'interviens pas sauf... sauf quand les élèves exagèrent... je ne laisse jamais les élèves euh... passer certaines limites quand même

FV3.57 : à ce propos, j'ai pas repris la séquence mais il y avait une enfin deux interventions de MS... où tu n'es pas resté sur le côté... c'était 2 euh... 2 fois parce qu'il y avait des élèves qui étaient partis aux vestiaires, je sais pas si tu te souviens?

MSP3.38 : ouais...

ST3.42: ah oui, c'est juste! Mais c'est pas parce qu'il y a un système de clefs, c'est pas ça ?

MSP3.40 : non euh... ça dépend des profs! Au collège, il y a des profs qui laissent aller... mais certains quand ils partent ils traînent à revenir c'est ça le problème!

ST3.43: ah oui d'accord !

MSP3.41 : pour moi c'est... 50 minutes et si ils n'ont pas demandé au prof il ne peuvent pas sortir...

ST3.44 : d'accord!

MSP3.42: et...

ST3.45 : enfin, à moi ils m'ont demandé!

MSP3.43 : ils t'ont demandé? j'ai été les retrouver à... aux toilettes et ils m'ont dit: «on a eu l'autorisation», alors je lui ai dit «c'est bon!»

ST3.46 : oui ! Oui ! Ça ils m'avaient demandé si ils pouvaient...

MSP3.44 : les deuxièmes n'avaient pas demandé et ils m'ont dit «ah oui, mais les premiers... il y a un autre groupe qui est parti...» et alors ben ça on peut en parler... c'est vrai que quand ils voient partir un groupe ils savent pas que t'as donné l'autorisation... alors le deuxième ne demande pas, et ils y vont... ils en profitent!

ST3.47 : ouais, c'est ça !

MSP3.45 : moi je dis «non!», pour 50 minutes... c'est rien du tout: «tu boiras à l'intercours!»

ST3.48 : d'accord!

MSP3.46 : mais... et aussi... euh... quand c'est ce système d'alternance aussi ils sont priés de regarder ce que les autres font parce qu'ils doivent être spectateurs actifs!

FV3.58 : mmmh...mmmh ils ont un rôle quoi

MSP3.47 : euh... parfois un peu irréaliste... des spectateurs actifs (rire) il faut... être convaincu un petit peu sinon ça marche pas évidemment...

FV3.59 : c'est sûr!

MSP3.48 : pour le placement de matériel avant séance, c'est important!

FVP3: ouais ! Ouais !

MSP3.49 : et... quand le stagiaire vient pour la première fois ben... je prépare la séance un peu pour lui aussi...

ST3.49 : ouais !

MSP3.50 : parce que je sais où est le matériel, je sais de quoi on dispose...

FV3.60: et après tu essaies que lui s'en rende compte! Tu lui dis «voilà ce que j'ai fait avant la séance», parce que parfois ils ne s'en rendent même pas compte...

MSP3.51 : ben... ici parfois je dis «ben aller, c'était chouette quand tu rassemblais, ça allait vite, la communication était bonne, ils étaient assis... ils ne tournaient pas comme des girouettes tandis que quand ils sont debout...»

FV3.61: ouais ! Ouais !

MSP3.52 : ils ne se tapent pas ou moins l'un sur l'autre...

MSP3.53 : il y a aussi parfois euh... un nouveau stagiaire qui a des grands ben il vaut mieux que les grands soient assis sur les côtés

FV3.62: ouais !

MSP3.54 : c'est psychologique, c'est inconscient peut-être... je crois que c'est un superviseur de stage qui avait parlé d'un stagiaire impressionné par les réthos...

FV3.63 : ah ouais !

MSP3.55 : qui lui avait dit ben «assied-les!»

FV3.64 : ouais... on a une position de surplomb

MSP3.56 : oui et La communication est déjà meilleure... ils ont moins l'occasion de bouger... ils sont orientés...

FV3.65 : ça tu t'attends à ce qu'ils en prennent conscience eux-mêmes quoi les stagiaires

MSP3.57 : oui... ben en même temps je dis ben voilà, tu as vu c'était efficace, tu les avais bien... la proximité de communication...

FV3.66 : mmmh

MSP3.58 : donc par ce renforcement souvent ça va être pris en compte

FV3.67 : ouais !... ça leur fait tilt ah tient c'est vrai qu'ils étaient bien placés mais c'est parce que les bancs... ont été bougés sans doute avant...

MSP3.59: en salle de gym, c'est encore plus je pense euh... rassembler... parce qu'il y a des engins, il y a des mousses, il y a des trampolines... si ils n'ont pas d'habitudes, ils préfèrent les mousses et les trampolines que les bancs!

FV3.68 : évidemment (rires)... on est passé par là aussi!

ST3.50 : ouais c'est clair!

FV3.69 : je crois que c'était... c'était tout pour cette séquence-là... je sais pas si vous avez d'autre choses à rajouter par rapport à cette... séquence d'autre choses qui vous ont interpellées moi je vous ai arrêté à certains moments mais on peut en voir d'autres...

MSP3.60 : mais ici pour ce qui nous concernent pour la suite, tu disais donc euh... «il y a des petites fautes, j'attendais qu'elles soient un peu grosse pour siffler!». Tandis que moi, le tout premier match en basket euh... la moindre petite faute, même si je suis pas sûr, je siffle... parce qu'il y a eu un certain moment, sur les vidéos on voit les élèves venir vers la table...

FV3.70 : mmmh

MSP3.61: et il y avait un élève... il faisait ça!

ST3.51 : ouais ! Ouais !

MSP3.62 : et ça on siffle...parce que...il écarte le bras, il le touche un petit peu et puis il le retire mais trop tard: «t'as touché, tu peux pas...» et alors ça fera du jeu propre pour après... et les techniciens seront favorisés!

MSP3.63 : donc dans l'arbitrage bon plus loin à d'autres moment on discutait je disais... des petits marcher, on s'en fiche à la rigueur un double drible, on s'en fiche... mais l'esprit du jeu, c'est dès qu'on va agresser l'autre il va... la technique ne va pas se développer... il va lâcher la balle plus vite, il va tirer n'importe comment... il aura peur de l'adversaire, au lieu de protéger son ballon pivoter et tout...

ST3.52 : mmmh

MSP3.64 : donc en basket, on touche pas le porteur du ballon et si j'ai un doute comme arbitre, je siffle trop vite tant pis, bénéfice au porteur du ballon dès qu'on s'approche de son bras pour le toucher faute... on touche pas aux bras... et alors ça développe du beau jeu!

ST3.53 : mmm... c'est parce que nous aussi à l'unif, on nous disait d'insister ouais sur les fautes mais les marcher aussi, en fait ils disaient tout ce qui fait que le basket est le basket quoi

MSP3.65: mmmh

ST3.54 : euh... si il y a... si il y a... pas de double dribble, ben alors ça peut ressembler à un autre sport du handball ou...

FV3.71 : mmmh !

ST3.55 : et ils disaient de faire attention vraiment à ces trois choses là chez vraiment des tout débutants! vraiment à faire d'abord respecter à fond ces 3 règles-là!

MSP3.66: ouais !

ST3.56 : et après voir la suite avec les retours en zone et tout...

FV3.72 : mmm ouais ! ... mais c'est vrai qu'ici moi je trouve ça intéressant ce que tu dis MS, parce que l'... les implications finalement au fait de... d'arbitrer de manière très pointue euh... ben ça va conditionner quelque part tout le système de jeu par la suite puisque comme tu dis si... si le défenseur est systématiquement sur le porteur du ballon lui il va commencer à s'inquiéter, à reculer enfin et donc c'est vrai qu'on ne peut pas développer un jeu tactique...

MSP3.67: c'est à dire avec les nouveaux programmes on a pas le droit de faire d'évaluation à moins de 2 contre 2 donc c'est déjà des petites situations de jeu!

ST3.57 : ouais ! Ouais !

MSP3.68 : donc avant, avec des premières, ben d'ailleurs je le fais encore parce que... faut pas rêver travailler... qu'est-ce qui est le plus gaie pour les petits en première, c'est «je tire», première chose que j'ai envie de faire, c'est tirer donc je vais faire travailler le lay-up... le lay-up, le tir le plus courant, le tir de contre attaque!

FV3.73 : mmmh

MSP3.69 : donc là, je vais apprendre à ne pas marcher en faisant mon élan parce que sinon c'est pas... c'est pas un lay-up... mais avec les autres, dès qu'on arrive en 3ième, ça va être plutôt du jeu collectif puisqu'il faut faire du 2 contre 2 etc.

FV3.74 : mmmh

MSP3.70 : et sur... une séquence de 6,7 cours... travailler le marcher etc. bon, on le siffle de plus en plus au fur et à mesure qu'on avance mais surtout, on développe un jeu de basket où il n'y a pas de fautes personnelles, avant le marcher et tout ça, je pense que le basket c'est d'abord...

ST3.58 : ouais !

MSP3.71 : on ne touche pas le porteur de ballon. Il peut tirer sans qu'on lui accroche le bras (...) comme le handball par exemple la première des choses en handball, c'est que je n'ai pas besoin de dribble et je peux faire 3 pas

ST3.59 : d'accord!

MSP3.72 : donc euh... la balle arrive avant qu'on ne vienne sur moi... j'ai déjà bougé ça c'est... c'est le coeur du handball pour moi... et le basket c'est... c'est l'inverse je suis obligé j'ai un seul pas et puis je dois dribbler, mais on peut pas me toucher quand je fais ça (...)

ST3.60 : mmmh!

MSP3.73 : mais bon... c'est vrai que dès qu'on atteint un niveau un peu supérieur (...) on est choqué si on voit le type qui marche ou double drible, c'est vraiment l'hyper débutant!

ST3.61 : ouais ! moi je suis pas... méga fan de basket donc j'avoue qu'il y a certainement des trucs que je n'ai pas vu... dans le jeu, des fautes, des doubles dribbles, ou des marcher mais... mais de nouveau ce que je dis... nous c'est ce qu'on nous a dit à l'université... mais c'est clair que sur le terrain c'est pas toujours évident de faire appliquer les 3 règles en même temps surtout qu'ici, c'est leur première séance quoi!

FV3.75 : première séance et puis alors il y a beaucoup d'engagement aussi

ST3.62 : ouais !

FV3.76 : on voit que, comme tu disais toi même, d'un côté c'est chouette parce qu'ils sont motivés les élèves d'un autre côté ils... ils se donnent tellement que finalement ça part dans tous les sens quoi!

MSP3.74 : ils ont envie de jouer et... hyper maladroits et les bras partent partout et toi tu dois aller très vite...

FV3.77 : oui c'est ça !

MSP3.75 : ouais c'est pas évident moi je dis: «faire émerger les règles par l'engagement...», il faut se contrôler par rapport au porteur du ballon!

ST3.63 : mmmh

MSP3.76 : mais c'est pas évident, surtout les premiers matchs quand ils en veulent le plus!

ST3.64: ouais c'est ça !

MSP3.77: parce qu'ici, ils avaient du plaisir à jouer!

ST3.65 : ah ouais ça se voyait!

MSP3.78 : ils n'ont pas joué... ils n'ont pas touché le basket depuis... certainement plus d'un an... et bon c'est la première fois, et ils y vont... ils se font plaisir mais ils sont très maladroits...

FV4.1 : ok... on va passer si vous le voulez bien à la dernière séquence, donc une autre...

ST4.1: euh ici en commençant euh...

FV4.2 : vas-y... vas-y je remets au début!

ST4.2 : en commençant les explications, je me suis dit... «c'est peut être pas le bon moment pour expliquer ça!»

FV4.3 : ouais !

ST4.3 : et j'ai hésité à continuer ou pas et je me suis dit «bon, ça fait... un peu bête si j'arrête maintenant mon explication quoi... donc je me suis dit peut être que

FV4.4 : t'étais déjà lancé dans ton explication?

ST4.4 : ben, en fait j'ai... j'ai... je me suis dit... je m'étais mis comme objectif d'expliquer aujourd'hui ce cour là la défense en zone aussi!

FV4.6 : ah bon?!

ST4.5 : euh... j'aurai peut-être pas du euh... parce que le but ici était vraiment... c'était une remise en route, revoir un peu les règles de bases du basket... et j'aurais peut-être pas dû déjà arriver avec... la défense en zone maintenant... je pense que mes explications étaient bonne, ma démonstration était bonne, mais peut-être pas suffisant, parce que de toute façon les élèves sont trop... je veux dire si c'est pas le thème de la séance... les élève sont trop dissipés, ils partent dans tous les sens et ils... enfin... défense en zone, oui on sait c'est quoi, mais ils vont jamais l'appliquer dans ce cas-là parce que je ne demande pas de l'appliquer euh... maintenant ça sera le thème de la séance prochaine où là ça sera vraiment la base... je vais leur montrer correctement ils vont... vont l'appliquer directement... ici... à la limite, j'avais pas d'exigences à ce niveau-là, donc ils disaient: «ouais monsieur, pourquoi est-ce qu'il faut défendre en zone? moi je me débrouille très bien comme ça!», mais c'est parce que je ne... je ne donne pas de consignes par rapport à la défense en zone, et en fait, je l'ai pas vu une seule fois quoi... je n'ai pas vu une seule fois la défense en zone!

FV4.7 : mais tu dis que quand même c'était prévu dans ta leçon c'était... dans ta préparation, c'était euh... tu dis c'est l'objectif quelque part pour toi avant de commencer? et puis, non... alors quoi? objectif ou pas?

ST4.6 : c'était un mal entendu... non c'était un mal entendu pour moi parce que monsieur... monsieur MS m'avait dit euh.... que ça serait l'objectif des séances à venir et moi je me suis dit bon comme c'est l'objectif des séances à venir ben je vais essayer déjà de l'incorporer aujourd'hui

FV4.8 : d'anticiper...

ST4.7 : voilà, j'ai voulu déjà...

MSP4.1 : tu te rendais compte que ça ne jouait pas du tout que ça jouait à la baballe

ST4.8 : ouais ! Voilà !

MSP4.2 : et tu t'es dit je vais ajouter de la tactique!

ST4.9 : ouais c'est ça ! et... en fait j'aurais peut-être pas du quoi... j'aurais du eu... continuer à jouer et vraiment démarquer... c'est pour ça que j'ai fait vite fait l'explication... j'aurais pu faire une démonstration, avec attaquants qui attaquent les défenseurs, etc

FV4.9 : mmmh !

ST4.10 : expliquer: «voilà, non là tu as fait une erreur, là t'as fait une faute...». c'est ce que je ferai... ce vendredi-ci, mais ici j'aurais pas pu le faire parce que je me suis dit ça prendrait trop de temps et qu'il fallait que les élèves jouent un maximum!

MSP4.3 : ici tu rentres dans du secondaire euh...

ST4.11 : ouais !

MSP4.4 : encore... encore jeune... 3ième et... c'est vraiment des toutes petites étapes!

ST4.12 : mmmh

MSP4.5 : on les fait jouer un peu de tactique... éventuellement les faire jouer dans une situation appauvrie d'attaque-défense... tu vas... tu vas dire tient vous voyez quand vous faites ça, on ne marque plus donc vous voyez, mais je vous ai obligé à être en zone parce qu'il y a une règle par exemple on ne peut pas sortir le pied de la raquette quand on est défenseur... donc... maintenant on va le jouer en match si vous perdez la balle, revenez vite cadencer votre défense... et éventuellement...

ST4.13 : mmmh

MSP4.6 : et alors l'idée tu avais dit euh... on va sans doute arriver à l'organisation de la zone mais dans le sens sans doute parce que mon idée quand même... c'est d'essayer que ça vienne d'eux... «on est pas organisé, qu'est-ce qui empêche de bien jouer? c'est qu'on est pas organisé!»

FV4.10 : t'avais aussi rajouté, je me souviens, la différence... leur demander la différence entre défense individuelle et défense en zone... pour déjà aussi tout doucement pouvoir distinguer l'un est l'autre...

MSP4.7 : justifier! et pas organiser à leur place... «comment on va organisé?» et puis voir qu'est-ce qui existe comme type de défense... il y a la zone et il y a l'individuelle bon...

FV4.11 : qu'est ce qu'il y a d'autre?

MSP4.8 : te dire ben... voilà moi en tant qu'enseignant je vais... préférer la zone et dire pourquoi

FV4.12 : mmmh

MSP4.9 : là... ils driblent très mal par exemple et un qui marche avec la balle... il peut être très bon dans sa position de zone et empêcher les attaquants d'évoluer...

FV4.13 : mmmh... peut être reprendre la séquence... mais tu sais me dire à quel moment ça se passe dans ta tête le fait que tu te rends compte que c'est... que c'était pas... que tu t'étais déjà trop avancé...

ST4.14 : là, c'est à ce moment là!

MSP4.10 : on l'a senti!

ST4.15 : à ce moment-là!

MSP4.11 : oui, sur le banc, on l'a senti aussi...

ST4.16 : ouais ! À ce moment-là, je me suis dit «est-ce que je le fais? Ben, c'est trop tard, j'ai déjà tout le monde près de moi»

MSP4.12 : trop tard, t'es rentré dedans, il faut y aller!

ST4.17 : ouais, c'est ça!

FV4.14 : et ben c'est bien d'y aller en même temps de dire ok j'y vais!

MSP4.13 : tu es... tu avais une bonne communication tu as attiré 5 élèves tu les as placés... les autres s'approchaient un petit peu et ils... le taux d'écoute était important, je crois!

FV4.15 : et ils ont une bonne vision d'ensemble aussi!

FV4.16 : je vais pas mettre le reste parce que ça... on voit hein

ST4.18 : ouais !

FV4.17 : effectivement, je crois que les explications étaient assez clairs euh... et voilà... euh... maintenant c'est vrai que tu vas quand même jusqu'au bout de ton explication...

ST4.19 : ben ouais parce que c'est vraiment malgré moi... parce que à ce moment là j'essaie de donner un minimum... enfin j'ai même pas insisté, je pense que j'ai vraiment survolé j'ai dit voilà vite fait mais je suis certain que si je demande maintenant où se met le cinquième homme dans une défense en zone, je suis certain qu'il n'y en a pas un seul enfin il y en a peut être... ouais il y en a peut être un qui pourra me répondre... ceux qui jouent au basket ou quoi mais... je suis certain que si je demande ils vont me dire ouais... euh... il reste sur le ballon enfin...

FV4.18 : tu dis voilà essaies d'appliquer ça maintenant en match... si tu dis: ok les gars, essayez de faire ça en match», je suis pas sûr que...

ST4.20 : (rires?)

MSP4.14 : ils sont pas encore prêts à ça, il faudra faire du jeu hors match, pour le systématiser, parce que quand ils sont en match, c'est: «on va aller où la balle se trouve»

ST4.21 : ouais !

MSP4.15 : et... «et tant qu'à faire, c'est mieux que ça soit moi qui aille la mettre... moi individualiste et pas les copains!»

ST4.22 : c'est marrant mais c'est...

MSP4.16 : «je sais pas encore fonctionner avec mes voisins»

ST4.23 : mmm... j'ai encore... j'ai encore... enfin c'est encore une difficulté que j'ai c'est de... d'évaluer enfin en fait je donne beaucoup de cours de natation pour une asbl et tout... et j'ai toujours du mal à évaluer le niveau... un fois que j'ai le niveau, ça va tout seul mais évaluer le niveau de quelqu'un... dire «voilà il est capable de... il est capable de... il est capable de... mais ça il sait pas faire donc il faudrait améliorer», ça c'est quelque chose que j'ai déjà du mal donc vous m'auriez dit... «voilà les troisième débrouille toi avec... ouah ok!», quel niveau ils ont? qu'est-ce que je dois faire? qu'est-ce que... comment est-ce que enfin... par quoi commencer quoi...

FV4.19 : mais ça, à ce niveau-là, je crois que c'est super intéressant ta façon de faire MS à savoir ben...faire d'abord jouer et là tu va avoir un petit peu comment ils se débrouillent...

ST4.24 : ouais c'est ça !

FV4.20 : et en fonction du jeu, tu vois leur capacité, ce qu'il sont... et à ce moment-là tu ajustes tes objectifs pour les séances à venir sachant vraiment ce qu'il faut développer...

MSP4.17 : ça aurait été bien que ça tombe, que ça soit moi qui donne ce cours qu'on est venu observé

ST4.25 : ouais c'est juste !

MSP4.18 : en fait, j'ai fait une évaluation de handball que j'ai fait... je dois encore avoir 2 cours de handball mais j'allais pas lui faire faire l'évaluation à son premier cours... donc j'ai... j'ai raccourcis le handball, j'ai fait vite l'évaluation, pour que toi tu puisses commencer basket

ST4.26 : ah d'accord ok !

MSP4.19 : et tu aurais commencé basket en deuxième séance, tu aurais vu mes objectifs et... ça aurait été plus facile de voir et puis de rentrer dedans que je te dises que tu dois faire tourner

FV4.21 : en même temps... c'est un bon apprentissage, je crois... c'est un bon exercice pour toi tu maîtrises déjà pas mal de choses dans l'enseignement quoi donc voilà comme ça au moins tu t'essaies...

MSP4.20 : tu sais te détacher de... de ce qui est marqué dans tes feuilles et de la tâche immédiate du prof euh... qui est un peu en situation instable...

ST4.27 : ouais c'est pour ça que même à l'IEPR... enfin j'ai beaucoup de remarques par rapport à mes préparations de stage parce qu'elles sont pas bien enfin...pas parce qu'elles sont pas bien faites, mais c'est parce qu'en fait moi même, en les faisant je me dis... enfin je le fais mais j'ai... un fil conducteur, mais je sais bien que ça... ils y a plein de trucs qui n'iront pas et qui seront pas repris parce que ben voilà sur le terrain, c'est jamais la même chose que sur le papier donc euh... par rapport à la préparation des stages euh... j'ai souvent des discordances entre ce que je fais et ce que j'ai préparé à l'avance!

FV4.22 : et qu'est-ce qu'ils disent tes maîtres de stages? Qu'elle n'est pas assez détaillée?

ST4.28 : non, c'est pas mes maîtres de stage c'est plutôt les superviseurs qui feuilletent à la fin et disent «attention parfois... mettre des dessins là euh...», mais pfiou... ouais je veux bien mettre des dessins mais si c'est pas ce qui se passe en réalité euh... enfin ça sert à quoi que je mette des dessins... parce que sur le moment même ça m'est arrivé au tout début que je faisais mes stages, je m'amusais à faire des petits dessins, des cercles et tout... et puis j'arrive sur le moment même finalement j'avais pas le bon terrain ou j'avais pas le bon truc et je devais improviser, je devais faire quelque chose sur le moment même euh... avec les moyens que j'avais et je me... je retombais très bien sur mes pattes mais... à quoi ça sert de faire une préparation si finalement, c'est pas ce qu'on a fait sur le terrain... mais c'est parce qu'en fait,

eux, c'est la seule trace écrite qu'ils ont, c'est la seule trace qu'ils ont de ce que j'ai fait... puisque tous les cours sont supervisés comme ça donc...

MSP4.21 : ce qui est attendu, c'est est logique je pense quand même... c'est qu'il y a une préparation... parfaite pour une situation parfaite...

ST4.29 : ouais !

FV4.23 : mmmh

MSP4.22 : et puis si on sort de cette préparation, c'est qu'il y a un sens... et bon tant pis t'auras fait les papiers pour rien mais ça c'est... c'est le job du stagiaire... et c'est de faire ses devoirs comme si il allait suivre son papier à la lettre...

FV4.24 : mmmh ! ... mais c'est vrai qu'ils ne savent pas non plus tes compétences que... ce que tu es capable de faire ou pas et toi... peut-être des choses qui sont, qui te paraissent tellement évidentes, tellement simples, que tu n'as pas besoin de les noter dans ta prépa, mais que tu vas y penser je crois que c'est ça le plus important effectivement, comme tu dis! eux c'est... c'est la seule trace qu'ils ont... toi t'as beau y avoir pensé, ben ils n'ont pas de preuves... d'accès à ce que tu avais dans ta tête!

ST4.30 : il y a des trucs auquel tu ne penses pas le soir même en préparant ta séance, et puis t'y penses le lendemain matin: «ah mince, j'ai pas mis ça dans ma préparation ou ben je m'adapte...» comme le coup des bancs, j'y avais pas pensé dans ma préparation, mais voilà enfin ils sont là ou... je sais pas enfin il y a...

FV4.25 : tu dis si je les avais croisés j'y aurais pensé

ST4.31 : il y a un tas de truc... tu sais jamais... tu sais jamais faire une leçon dans ta tête enfin si tu fais ta leçon dans ta tête mais tu dis voilà ok ça je fais ça... je fais ça... je fais ça... mais il y a toujours un tas d'imprévus, il y a toujours un tas de trucs que... que tu n'as pas à ce moment là et... tu t'es adapté à ce moment là et c'est vrai que c'est pas toujours évident!

FV4.26 : certains disent que... on peut lire dans certains ouvrages que, au plus on prépare bien détaillé, au plus on est capable justement de se détacher de ça par après parce que du coup on essaie de prévoir un tas de choses et du coup après on peut s'en détacher... et il y en a qui disent complètement le contraire, qui disent au moins je détaille ma préparation au plus je serai libre de faire ce que je veux au moment où je veux... Quel est votre avis par rapport à ça? Vas-y ST!

ST4.32 : euh moi par rapport à ça euh, à partir du moment où le professeur me donne les objectifs à atteindre pour la séance, je fais mes exercices et j'imagine mes exercices mais euh... moi je suis pas d'accord, je ne pense pas que c'est parce qu'on a une préparation détaillée que le cours sera bien quoi!

FV4.27 : non pas ça pas qu'il sera bien mais qu'on sera plus à même de justement pouvoir s'ajuster

ST4.33 : oui c'est ça ! Oui... oui voilà ! euh moi je pense que justement au contraire euh... on s'ajuste beaucoup mieux euh à la... on s'ajuste beaucoup mieux... à la situation si on a peut-être pas une préparation de stage qui est trop détaillée parce qu'alors on va vouloir rester trop dans des lignes qu'on a tracé et on va pas vouloir aller en dehors... or ici si on avait... les objectifs donnés par le maître de stage et nous on... les exercices qu'on veut faire... et ben à ce moment là à nous un peu de se débrouiller sur le moment même et de le faire parce que je pense... je serais curieux de voir le nombre de stagiaires qui ont déjà réussi à respecter tip top ce qui avait dans leur... dans leur... dans leur préparation à la minute près à l'exercice près à l'exécution près et que le résultat soit bon... je doute fort quoi... je doute fort que ça soit possible mais peut-être... mais peut-être que je me trompe mais moi je pense pas moi c'est mon avis en tout cas

FV4.28 : je sais pas je te demande ton avis ok... MS, par rapport à ça?

MSP4.23 : ben, au niveau des préparation, moi je pense que plus on prépare dans les détails euh... plus on réfléchit à la situation... donc je comprends très bien l'exigence de dire soyez rigoureux et passez du temps à des choses qui vous ennuiant parfois parce que décrire des tout petits détails ou dessiner des choses un peu compliquées ça prend beaucoup de temps!

FV4.29 : mmmh...

MSP4.24 : donc ça je comprends et moi par contre comme maître de stage je vais voir en détails dans les préparations... quand je vois... tient ça va pas et... son improvisation c'est de l'«à peu près», c'est pas de l'improvisation sur des bases... de choses qu'il sait qu'il maîtrise donc alors je vais le voir et je lui dit: «ici c'est trop flou, c'est pas...»

FV4.30 : oui ! Oui !

MSP4.25 : mais quand je vois une leçon qui est bien menée, on va vers les intentions... les intentions du prof sont bien perçues par les élèves: arrêt-démonstrations-relances! alors je néglige un peu le reste...

FV4.31 : ouais ! Ouais ! Ouais !

MSP4.26 : donc ça dépend un peu du stagiaire...

FV4.32: dans ce cas-ci, comment ça s'est passé avec ST?

MSP4.27 : ici donc euh... notre discussion avant

FV4.33 : mmmh

MSP4.28 : je crois que la communication les intentions entre nous 2 étaient bonne... je crois que ST avaient bien compris ce qu'il fallait demander aux élèves

FV4.34 : mmmh

MSP4.29 : puis il y a un moment quand il a commencé à... introduire la tactique défense de zone je me suis dit «oh là, c'est trop tôt ça!»

FV4.35 : ouais ! Ouais !

MSP4.30 : mais c'est pas dû à une mauvaise préparation, c'est dû à... on veut trop faire d'un coup c'est trop... par rapport à ce type d'élève... il faut saucissonner tout mais c'est... c'est peut être ça le métier!

FV4.36 : ouais tout à fait !

MSP4.31 : et l'expérience le nombre d'année avec ce genre de... de groupe et... de matériel!

FV4.37 : mmmh

MSP4.32 : donc euh... mais ici pour une première leçon, c'était une bonne leçon... parce qu'il y a des capacités d'animation... maintenant ça deviendrait mauvais si dans nos échanges futurs euh... si ST ne savait pas tenir compte des remarques pour les échanges futurs quoi!

FV4.38 : ouais c'est ça !

MSP4.33 : et bon, et même quand c'est un mauvais stagiaire, en fait qui a peu de capacités... si il a une capacité à tenir compte des remarques et de progresser, c'est très bien!

FV4.39 : mmmh

MSP4.34 : enfin pour moi...

FV4.40 : c'est ce que tu évalues principalement ou...

MSP4.35 : ce qui m'ennuie... ce qui m'ennuie le plus, c'est les stagiaires quand je leur dis des choses ils disent «oui... oui, je sais... je sais... je sais!»

FV4.41 : mmmh

MSP4.36 : et alors je dit «ben ça va, c'est pas un buveur, il veut pas que je lui donne ce que j'ai dans le ventre», alors voilà

FV4.42 : ouais ! Ouais ! Ouais !

MSP4.37 : et alors c'est bon je ne lui...ça devient le stage classique!

FV4.43 : ça dépend un petit peu de ce que lui attend de toi quelque part... est-ce qu'il est capable de recevoir quoi?

MSP4.38 : capable de recevoir et donner hein...

FV4.44 : oui bien sûr !

MSP4.39 : c'est un échange mais... si quand je veux lui donner quelque chose, il dit je sais... je sais... je sais... et quand fait il n'a rien compris alors ben c'est fini!

FV4.45 : d'accord !

MSP4.40 : ça sera un stage banal, je ne donne... parce que bon on peut donner... mais

FV4.46 : oui bien sûr !

MSP4.41 : mais si le stagiaire ne veut pas recevoir, on ne donne plus!

FV4.47 : si il n'est pas réceptif...

MSP4.42 : on fait du... du classique, dans le sens péjoratif du terme, quoi!

FV4.48 : mmmh... ok quand je disais c'est quelque chose d'important pour toi, c'est plutôt dans le sens aussi de ta préoccupation première chez un stagiaire... enfin, ton attention elle sera surtout focalisée sur quoi euh... enfin qu'est-ce qui est important pour toi? Que le stagiaire puisse te montrer? en dehors du fait qu'ils soit réceptif à ce que tu lui proposes...

MSP4.43 : disons au niveau des compétences professionnelles, il faut arriver à ce qu'il sache avoir une bonne communication avec le groupe, interpeller le groupe, rassembler le groupe ça s'est la base évidemment, rassembler mais... donner vite quelques petits objectifs faire agir parce qu'on est dans... une situation où il faut bouger sans arrêt, avoir de l'action!

FV4.49 : mmmh

MSP4.44: et reprendre le groupe pour au fur et à mesure, préciser les objectifs et affiner... mais à partir de ce que font les élèves si possible...

FV4.50 : d'accord!

MSP4.45 : donc lancer l'activité rapidement, avec quelques notions simples... et perfectionner au fur et à mesure faire paraître son intention! ça, c'est l'idéal... et alors par rapport à moi euh... bon moi je pousse et j'aide à ça, donc je reviens dessus et c'est aussi quand je donne des éléments... voir que dans la leçon suivante, c'est absorber, enfin absorber c'est... c'est quelque chose qui est passé quoi!

FV4.51 : ouais c'est ça...

MSP4.46 : puisque bon, c'est ça l'échange!

FV4.52: au niveau de l'organisation, il y a des choses sur lesquelles tu es plus strict... que tu veux absolument voir ou là tu... es plus souple, tu laisses faire un petit peu comme il veut?

MSP4.47 : oui c'est souple... la recherche, c'est que la communication soit rapide et efficace... donc que les élèves soient réceptifs, que le stagiaire soit bien placé par rapport aux élèves que le ton de la voix corresponde à ce qui est nécessaire... avec éventuellement, comme tu disais, parfois savoir varier quand on commence à parler tout bas quand ils se taisent...

ST4.34 : mmmh... ça c'est vraiment mon problème encore pour l'instant!

MSP4.48 : mais euh... maintenant moi pour arriver à ça, j'ai mes petites habitudes les bancs comme ceci ou assis ou ceci...

FV4.53 : tu as d'autres habitudes que tu utilises habituellement à part les bancs... tu en as parlé mais...

MSP4.49 : rassembler

FV4.54: oui par exemple ou d'autres petites routines des petites habitudes de faire que tu utilises pour améliorer l'efficacité de ton enseignement quoi!

MSP4.50 : ben c'est... non pas spécifique j'aime bien utiliser des bancs au moment des rassemblements... j'aime bien surtout au début de l'année prendre les présences, mais c'est aussi pour dire je te connais, je sais aussi t'appeler par ton nom!

FV4.55: ouais !

MSP4.51: et ici quand tu leur fait croire que... l'équipe de Chris... oh il connaît Christophe... il le connaît...

FV4.56 : ouais c'est ça!

MSP4.52 : et si il connaît Christophe il connaît peut-être d'autres?

FV4.57 : c'est ça !

MSP4.53 : bon c'est... Christophe, c'est quelqu'un, c'est une personne!

FV4.58 : ok !

MSP4.54 : appeler les gens par leur nom, je prends assez bien les présences au début de l'année je perd du temps à des mises en place de petits systèmes...

ST4.35 : mmmh

MSP4.55 : qui font qu'après ça roule quoi...

FV4.59 : d'accord, par exemple?

MSP4.56 : en gymnastique, plus qu'en sport ballon, un peu moins en condition physique, quand on est à l'extérieur c'est la même chose... quand je suis en handball à l'extérieur, c'est tout le monde sur la ligne du but parce que... il faut plus le dire la fois suivante, ils vont y aller et quand... ou je donne un coup de sifflet tout le monde est là op... les ballons sont arrêtés... mais toi tu le fais aussi au moment où on communique, il n'y a pas de balles qui rebondissent...enfin ça s'est connu!

ST4.36 : mmmh

MSP4.57: mais, c'est aussi comme un gardien de but surtout avec les petits... tu tiens la balle comme un gardien de but, tu tiens pas la balle en jonglant!

FV4.60 : mmmh... et ça tu dois le dire une première fois et après ça vient naturellement enfin comment... ça s'installe?

MSP4.58 : parfois c'est entre nous

FV4.61 : entre toi le stagiaire et aussi entre toi et les élèves ouais

MSP4.59 : ben les élèves, oui c'est plus directif... que les stagiaires, c'est informel! parfois je fais les tâches de préparation de séances moi-même! je vais fermer les rideaux... je veille à ce que le coffre à ballon soit ouvert, que le cadenas est ouvert, et tout! puis à la fin, ben je lui donne les clefs, parfois j'arrive un petit peu... on est à la récréation et il part 5 minute avant et je dis... «tu prépares le matériel», comme ça aussi, c'est lui qui fait rentrer les élèves et moi je rentre derrière... c'est bien aussi quoi...

FV4.62 : ok!

MSP4.60 : coffre à ballons, on rassemble les ballons ben... si il ouvre grand le coffre, celui qui est à côté du coffre, il va ramasser des ballons sur la tête... si on ouvre le ballon à moitié, ils vont venir et ils vont le déposer à deux mains et puis ils seront plus vite assis!

ST4.37 : c'est ce que j'ai fait pendant la séance, j'ai dit: «ouais, ramenez les ballons!» et je suis resté au dessus du casier et je disais «non, non, on lance pas les ballons, on vient les déposer!»

MSP4.61: oui tu... le coffre est resté grand ouvert mais tu as dit: «je veux qu'on dépose à 2 mains»

FV4.63 : et tu es même passé avec le casier le long des

ST4.38 : ouais (rires)

MSP4.62 : ça c'est des petites choses, mais qui ont leur importance...

FV4.65 : on va écouter maintenant les commentaires de MS par rapport à cette même séquence

FV4.66 : peut-être recueillir tes propres réactions MS par rapport à ce que tu avais dit... je sais pas si tu as des choses à rajouter ou à compléter...

MSP4.63 : non, mais simplement ici, c'est toujours revenir à l'idée ce sont des... des élèves d'école avec des gens qui ne sont pas orientés vers le sport ballon...

FV4.67 : mmmh!

MSP4.64 : il y a des maladroits là dedans et tout... ils veulent jouer, et ben jouons les premiers cours! c'était ça les premiers cours, jouez et on va voir à la fin de l'heure ce que ça donné! Déjà demander les... ceux qui ont une petite expertise par des pratiques de club vont plus ressortir... et dire: «oui, on était mal organisé, on jouait chacun pour soi»

FV4.68 : mmmh!

MSP4.65 : et alors... amener vers oui... défense: «quel type de défense il y a moyen de faire? individuelle? collective?», bon dire et ben voilà moi j'ai une préférence en tant que prof... Et partir là-dedans... mais 9 fois sur 10 ils parlent de mal s'organiser!

FV4.69 : mmmh!

MSP4.66 : ils vont dire aussi qu'ils ont rater les tirs, qu'ils ont presque toujours raté leurs tirs...

FV4.70 : tu fais référence évidemment là... aux années précédentes où tu fonctionnais comme ça comment ça t'es venu toi d'installer ce genre de procédé que je trouve tout à fait intéressant... moi je trouve que c'est... c'est... c'est génial en tout cas de dire ben on va d'abord jouer on observe et puis après on voit les objectifs! Cette idée-là, ça t'es venu comment?

MSP4.67 : j'ai touché... j'ai tout fait... touché un peu à tout et puis faut essayer de donner du sens à ce qu'on fait!

FV4.71 : mmmh!

MSP4.68 : à ces séances à ce qu'on a fait... au début aussi c'est... je donnais quelques cours d'un peu de tout... et puis c'était l'idée mais... il font de tout et ils font rien! donc on va aller vers des séquences, avec un objectif qui est l'objectif tactique plutôt que technique... c'est plus moi j'étais plus dans la technique que chez les tous petits on manipule des balles et que ça s'appelle basket ou autre chose on s'en fiche!

FV4.72 : mouais !

MSP4.69 : et chez les plus grands, il y en a, ils sont presque irrécupérables mais ils sont bon si ils ont le sens collectif notamment le... en défense de zone, il y avait des gens qui... qui se font toujours un peu, qui se jètent avec une balle en main (rires) mais ils peuvent avoir un rôle... c'est un peu comme en acro-gym, le gros il a son rôle! en basket, il y a des gens qui ne savent rien faire avec une balle mais ils jouent collectifs ils sont bon ils sont indispensables sinon l'équipe ne tourne pas!

FV4.73 : d'accord

MSP4.70 : si il y a 2 sur les 5 qui manquent il n'y a plus de zone quoi

FV4.74 : c'est ce que t'essaies de faire émerger quelque part par ce principe-là?

MSP4.71 : oui...

FV4.75 : avec cette aspect collectif qui passe avant tout!

MSP4.72 : c'est venu petit à petit et c'est comme en gymnastique comme... en condition physique course à pied... au début ben, on les fait courir les premières années! enfin moi, c'était ça... «mais monsieur, c'est con de courir! c'est pas gai, ça s'appelle cross...» (rires) puis c'est donner du sens, puis ça s'est appelé jogging puis ça s'est appelé encore... on a plutôt parlé de condition physique par la course... derrière tout ça il y a une volonté de donner du sens aux apprentissages!

FV4.76 : ok... et... et donc finalement euh tu... tu appliques ce genre de truc dans chacun de tes cours je veux dire... cette volonté d'abord d'observer et puis après seulement d'inclure des règles et des consignes, pour éviter d'imposer?

MSP4.73 : ouais !

FV4.77 : enfin je comprends ça comme ça: éviter d'imposer des objectifs aux élèves qui finalement ben euh... se demandent pourquoi on leur demande de faire ça...

MSP4.74 : ou alors les élèves qui disent «mais, on sait faire ça!» «ah bon, eh bien montrez-moi, on... on va regarder... et puis on en parle!»

FV4.78 : d'accord, je vois!

MSP4.75 : en volley premier cours c'est... «vous savez tous bien jouer?» «oui... oui monsieur...» bon, ok... je demande «un observateur qui vient noter combien de services passent et combien ne passent pas», pourcentage de réussite... tous les services sont notés: réussis ou ratés et toutes les balles, on va noter réception réussie, quand elle va revenir dans le

camp du serveur une fois... et puis avec ça, j'ai dit aller, il faut au moins 75% ou 80% au service et 75% en réception... pour qu'on puisse dire qu'on joue au volley sinon on ramasse tout le temps les balles à terre... ça c'était un peu le point de départ!

FV4.79 : ouais !

MSP4.76 : on peut pas jouer toujours avec des balles à terre... et puis quand... ici j'ai eu une cinquième ce matin, c'était la deuxième séance volley... bon les gars on a eu 48% des balles qui sont revenues dans le camp du serveur, et il y avait déjà sur ces balles là, une sur cinq qui n'était pas passée le filet de service...

FV4.80 : ouais !

MSP4.77 : bon on joue pas beaucoup et j'ai dit bon aller... qu'est-ce qu'on fait? On divise le cours maintenant en 2 parties: technique et individuelle, et puis placement des joueurs les uns par rapport aux autres... et ils ont été tout à fait d'accord!

FV4.81 : ouais !

MSP4.78 : ils rigolent d'eux-mêmes quand ils ont eu 48%

FV4.82 : c'est là où ils se rendent compte de...

MSP4.79 : et alors bon, on est sur la même longueur d'onde, et op! c'est parti! il y a du sens quoi...

FV4.83 : ouais ! ... c'est chouette!

MSP4.80 : non mais ici en basket je crois qu'il y a 3 paniers qu'ils ont marqués je pense

MSP4.81 : oui... oui !

ST4.39 : sur 50 minutes

MSP4.82 : alors bon, ici on a déjà des objectifs... jouer collectif et la technique mais si tu fais 6 séquences quelqu'un qui est maladroit, c'est déjà pas mal s'il ne fait plus de double dribble et plus de marcher donc dans les petits jeux d'échauffement... on va un peu insister là-dessus... et puis alors passer au thème lui-même qui est s'organiser et jouer l'un avec l'autre!

FV4.84 : mmmh... parce que là tu dis euh... peut être 2,3 paniers marqués mais ce qu'il faudrait voir c'est peut être ce que tu disais tout à l'heure c'était le nombre de situations de shoots d'essais de situations de shoots ou effectivement je prends une prise de shoot où j'ai un certain nombre de chance qu'elle soit dedans, tu vois ce que je veux dire où il n'y a pas un défenseur qui se met dans tous les sens et je tire en déséquilibre arrière...

ST4.40 : mais c'est surtout à un stade où ils veulent tous être le meilleur et faire le plus beau geste et donc ils essaient tous de faire leur technique de shoot un peu à la...

FV4.85 : à la Jordan quoi!

ST4.41 : Michael Jordan ouais ! parce qu'il y a... enfin on voyait que c'était le mec qui... se prenait au jeu et qui s'y croyait et tout mais quand j'ai vu ça, comme ça, sa technique de shoot, je me suis dit «non, je peux pas laisser passer ça» il faisait presque une passe... une passe poitrine pour tirer... Comment est-ce qu'il veut marquer un panier?

MSP4.83: alors qu'il y a aussi les caractères, il y a ceux qui ne tireront jamais!

ST4.42 : ouais ! parce qu'ils auront peur...

MSP4.84 : et il y a ceux qui tireront beaucoup trop parce que... et c'est ceux qui, par exemple en foot, sont personnels, comme tout le monde et dans les autres sports ballons aussi!

FV4.86 : est-ce que vous avez encore d'autres choses éventuellement à me faire partager en terme d'organisation (...) par rapport à cette séance, je sais bien que c'est par rapport à cette séance mais sur l'organisation la façon dont ça s'est passé de manière générale en terme d'organisation... plus précisément?

ST4.43 : non si ce n'est la seule chose que du fait qu'il y ait eu l'expérience... je n'ai peut être pas accompagné les élèves des vestiaires jusque... à la salle euh... à partir enfin les activer pour qu'ils se déshabillent enfin... je veux dire monsieur MS a fait quand même certaines choses, comme les bancs... mais voilà enfin c'était du fait que je ne connaissais pas très bien la salle..

FV4.87 : pour te faciliter la vie...

ST4.44 : mais normalement, dans les autres stages, voilà j'arrive dans la salle des profs, le professeur me donne les clefs, et je me débrouille avec les clefs, et à la limite le sifflet, et je me débrouille quoi...

FV4.88 : mmmh... mmmh

ST4.45 : et... bon c'est clair que je... ne suis pas du tout contre même pour une pratique comme ça mais... mais voilà ici, j'aurais pas su le faire parce que ça n'aurait pas eu d'intérêt pour... pour l'expérience puisque je n'étais pas filmé...

MSP4.85 : tu dois connaître l'école pour ça!

ST4.46 : ouais c'est ça ouais ça c'est... ouais.... au stage précédent, j'avais l'avantage de connaître l'école parce que j'y ai passé 6 ans là-bas mais ici c'est vrai que je connais pas...

MSP4.86 : connaître quelques habitudes... du lieu et...

ST4.47 : ben ici je connais déjà les vestiaires et la salle des profs

MSP4.87 : c'est ce qui est embêtant pour un jeune prof ou un intérimaire qui vient et qui n'a personne...

FV4.89 : pour l'aiguiller un peu

MSP4.89 : pour le guider quand... quand parfois un intérimaire reçoit les clefs de quelqu'un... c'est vrai qu'une fois sur 10, il ne les rend pas, et le secrétariat n'est pas content... mais bon, de là à ne pas lui en donner et qu'ils doivent courir partout?!

FV4.91 : ouais ! Ouais!... donc rien de spécial au niveau de l'organisation?

MSP4.90 : au début ben se centrer sur le cours et puis petit à petit tu mettras en place...

ST4.48 : ouais !

MSP4.91 : et dans l'évaluation du stagiaire, au niveau des tâches d'avant séance... bon ben, les premiers cours, moi je dis... on n'évalue pas ça, parce que...

ST4.49 : ouais c'est clair

MSP4.92 : on doit fonctionner ensemble, quoi!

FV4.92: tu préfères le mettre dans des conditions déjà plus... facilitantes, on va dire!

MSP4.93 : ouais mais... maintenant, on parle toujours de stage mais... j'aime bien dans les corps de métier où on dit... un peintre, par exemple, il prenait un disciple et il lui apprend le métier entre guillemets...

FV4.93 : oui tout à fait !

MSP4.94 : bon... son métier parce que... il faut aller puiser le métier... de 4,5 collègues pour prendre le meilleur de chacun mais apprendre le métier c'est... c'est des années où on a affiné les choses et qu'on peut donner en peu de temps si le stagiaire est réceptif quoi... et si il a envie de recevoir(...) donc ça c'est la richesse, quoi... c'est l'élève qui dépassera le maître quoi!

FV4.94 : donc toi MS, tu définirais comme ça le métier? C'est...

MSP4.95 : c'est prendre un disciple! c'est une belle image quand même, dans le sens positif de... comme l'ébéniste et l'artisan...

FV4.95 : mmmh...

MSP4.96 : parce que c'est un art d'enseigner!

FV4.96 : tout à fait...

MSP4.97 : et parfois le stagiaire nous rappelle... parfois, on est un peu fatigué et on dit «bon je commence à être usé ou quoi»... et le stagiaire vient nous rappeler que... que finalement tout ce qu'on fait par automatisme, c'est tout... c'est un métier, quoi...

FV4.97 : ça s'est construit quoi vraiment au fil des...

MSP4.98 : ouais finalement on est vieux mais on est pas si con que ça (rire)

FV4.98 : certainement pas... mais c'est précieux pour... pour les stagiaires et j'allais dire pour moi aussi mais... je sais pas si? j'imagine que tu connais le bouquin de Jean Donnay sur le «compagnonnage réflexif» où il parle justement de cet notion de disciple et de l'art d'apprendre le métier...

MSP4.99 : ah non, pas du tout!

FV4.99 : non... je crois que j'ai pas le bouquin ici mais ça serait intéressant qu'on te le prête parce que il parle de compagnonnage...

MSP4.100 : le compagnon bâtisseur, c'est une très belle image oui... surtout que c'est de l'artisanat pointu, quoi!

FV4.100 : ouais ! Ouais ! et justement tous ces savoirs faire et ces choses... qui font parties du métier mai effectivement comme tu dis, qui sont parfois plus conscientes euh... une dernière chose par rapport à l'importance que vous accordez l'un est l'autre entre... d'un côté ce qui est prévu et après, ce qui se fait vraiment dans la séance, c'est souvent différent! Est-ce que vous avez des choses à rajouter par rapport à ce que vous avez dit... par rapport à ça?

ST4.50 : moi personnellement j'accorde... plus d'importance à ce qui se fait sur le terrain qu'à ce qu'il se fait sur le papier euh... c'est pour ça que j'aime pas trop... Comment c'est... évalué les stages enfin les séances à la fin de l'année qui seraient évaluées oui mais... j'avais pas aimé qu'on évalue mes stages uniquement sur base de mes préparations!

FV4.101 : par contre, est-ce que tu conçois pouvoir fonctionner sans préparation?

ST4.51: tout à fait, oui!

FV4.102 : ah bon?!

ST4.52 : moi personnellement je préférerais avoir en tête l'idée de l'exercice... de 1, ça demande beaucoup moins de temps et de 2, ça laisse beaucoup plus de liberté euh... au stagiaire enfin beaucoup de liberté sur le terrain quoi...moi en tous cas, je le sens comme ça! si j'ai une préparation, il faut que je m'y tienne tandis que si j'ai une préparation plus large et bien j'ai plus de liberté, tandis que si j'ai une préparation plus pointilleuse... si je m'étais dit voilà «j'ai mis le

cône là, mais pas là!» et ben je vais essayer de maintenir ce que j'ai prévu et ne pas mettre le cône là et pas là donc euh... moins je préfère avoir plus de liberté que d'avoir une préparation de stage moins... moins conséquente parce qu'en plus cela demande un temps énorme quoi...tout taper et tout!

FV4.103 : c'est vrai qu'à chaque fois vous tapez tout maintenant, mais vous n'êtes pas obligé?!

ST4.53 : moi en tout cas, je tape tout parce que j'ai pris l'habitude de... avec mes anciens maîtres de stage qui me demandaient que j'envoie la préparation de stage par mail trois ou quatre jours avant... alors bon évidemment, c'est plus facile d'envoyer par mail... moi je faisais tout par ordinateur! maintenant j'ai pris l'habitude de faire comme ça et je continue comme ça, c'est vrai que je pourrais le faire par écrit mais de 1 je trouve ça beaucoup plus facile! comme dans ce cas-ci j'aurais dû faire une photocopie, l'envoyer, le ramener ici, c'est beaucoup plus facile que je te l'envoie par mail... ici, c'est fait... ça c'est la première chose et puis de deux j'ai une sale écriture donc pour les gens après qui vont lire, c'est toujours plus gai de lire un truc à l'ordinateur, non?

FV4.104 : par rapport à la même question toi, MS, on en a déjà parlé un petit peu mais... cette idée de quelque part préparer d'un côté et d'un autre côté devoir se réajuster en fonction de ce qui se passe sur le terrain... Comment toi tu vois les choses à ce niveau-là?

MSP4.101 : eh bien moi je pense que le stagiaire, bon! c'est un cadre, c'est des exigences de stagiaire de faire des préparations... alors si il s'en écarte tout à fait, il n'y a pas de problèmes pour moi euh... mais à condition qu'il y ait une bonne préparation derrière euh... alors... ça dépend aussi des conditions, je vais bientôt..., enfin au mois de mars, avoir un stagiaire qui va donner 24 heures... deux semaines de suite, donc 2 fois 24 heures... je vais pas exiger qu'il est une si belle préparation que ceux qui sont en première licence et qui ont des cours qui doivent avoir une préparation maximum... qu'ils aient un temps d'intériorisation, de réflexion sur le sujet où peut-être alors vont naître des idées... donc ben, ici si les conditions, on met en conditions d'encadrer des stagiaires... mais moi j'ai donné mes premières années d'enseignement en préparant comme ça, et parfois je retourne dans mes cahiers de préparation!

FV4.105 : ah ouais?

MSP4.102 : et j'étais content de les avoir...

FV4.106 : tu préparais encore aussi de manière détaillée ou de manière assez assidu après ou...

MSP4.103 : ah non, de plus en plus courte... mais par contre plus tard peut-être 10 ans après ou 15 ans après, j'ai ressorti des documents... Au début, c'étaient griffonné sur des bouts de carton, notamment en condition physique... maintenant quasiment tous les cours, les élèves peuvent lire mes explications sur papier avant... ils doivent mettre leur nom, la date et puis ils ont des observations à noter en cours de route où ils travaillent par deux, un qui observe et qui note et l'autre qui court, et puis on inverse!

FV4.107 : là, c'était des notes que tu prenais après la séance pour te rappeler ce que tu avais dit ou... c'était des notes que tu prenais avant?

MSP4.104: c'est des cours qui ont mûri au fur et à mesure en fait!

FV4.108 : d'accord!

MSP4.105 : non, le bout de carton, c'était noter des temps de passages etc. mais ça avait un sens parce que je dis, il faut noter ceci!

FV4.109 : et pendant la séance, tu prenais des notes?

MSP4.106: non, non c'est eux!

FV4.110 : ah ok !

MSP4.107: moi je leur donnais des bêtes cartons et puis j'ai dit on va améliorer la présentation, plus propre plus beau, avec un petit dessin avec... pour qu'ils comprennent mieux vers quoi on va donc cela s'est amélioré donc euh... mais seulement les premières années où je donnais cours, c'était comme les cahiers de préparation mais en très succinct... et le cahier de préparations, je l'ai quand même réutilisé par après, je me suis dit après ben...il m'a bien embêté ce cahier de préparation mais j'étais content de l'avoir quand même!

FV4.111 : c'est un bon outil de travail, quoi?

MSP4.108 : certaines techniques un peu pointues, j'ai donné par hasard du saut en hauteur... en fosbury, en rouleau ventral, etc., eh bien, j'ai quand même utilisé quelques années... je l'avais cette préparation et là je l'ai détaillée et j'avais mis des photos des choses comme ça!

ST4.54 : ça j'avoue que c'est un des points positifs de ça, parce que nous, ce qu'on veut faire par rapport à cette année-ci, c'est essayé de rassembler sur un CD l'ensemble de toutes les préparations de tous les gens de deuxième licence... ce qui veut dire qu'après, on a un bagage inouï où on a des idées originales qui viennent d'un peu de tout le monde et on aura une richesse de cours dans laquelle on pourra aller puiser pour plus tard si jamais on doit enseigner... ça j'avoue que c'est pour moi le point le plus positif d'une préparation quoi...

FV4.112 : qu'il y ait une trace écrite de ce qu'on a fait, quoi, c'est ça!

MSP4.109 : en volley, j'utilise encore une feuille... une feuille de prépa d'un stagiaire

FV4.113 : ah oui?

MSP4.110 : sur la position des joueurs en défense, sur service adverse, il avait fait un bon petit exercice, avec une feuille très visuelle où un coup d'œil, on comprend... je l'utilise encore

FV4.114: c'est amusant alors parce qu'on voit bien comme tu disais, l'échange... tu donnes mais aussi eux arrivent à te de donner et t'apportent des choses... c'est chouette!

Annexe 8.3 – Verbatim de l'entretien post-séance « Marie – MSM »

FV = chercheur

GF = stagiaire Marie

MSM = maître de stage de Marie

FV1.1 : «Tu peux maintenant commenter et décrire au fur et à mesure que la vidéo défile tes actions et tout ce qui te passe par la tête pendant cette séquence. Prends ton temps, on peut faire un arrêt sur image pour te laisser le temps de nous partager tes impressions et ton analyse de la situation. Si nécessaire, c'est comme tu le souhaites »

GF1.1 : C'est marrant, on ne me voit pas au milieu des élèves (rires)...

Là j'essaie de ne pas les laisser choisir les équipes, sinon ça va prendre trop de temps!

Donc je donne les cerceaux et en même temps il faut que les groupes se forment rapidement, mais je pense que c'est le même problème que pour l'échauffement, c'est que il y a la moitié qui ne font rien, pendant que les autres font l'exercice... donc là c'est vraiment un problème de constitution d'équipes

j'essaie que ça aille vite, mais ça marche pas vraiment

FV1.2: «Qu'est-ce qui te permet de dire que ça marche pas?»

GF1.2 : Je me rends compte ça va pas assez vite à mon goût. Je croyais que c'était mieux que je donne moi-même les cerceaux, mais en fait non, j'aurais du trouver un autre moyen de faire les équipes... En plus, je forme les équipes et puis ils se re mélangent juste après et donc je ne sais plus qui est dans quelle équipe... donc ça sert à rien à la limite! J'avais pas assez de cerceaux aussi pour tout le monde, donc j'ai du faire l'exercice en deux fois et séparer le groupe en deux! Mais ça, ça ne va pas pour un échauffement parce qu'il y a la moitié qui sont actifs pendant que les autres attendent sur le côté et se refroidissent!

FV1.3: «Tu ressens quoi à ce moment-là?»

GF1.3: Je me dis: «mince, ça marche pas comme je veux!» ça m'embête quoi! je suis un peu embêtée que ça marche pas...

mais sinon, je suis contente, je trouve que le jeu en lui-même n'a pas trop mal marché! je suis juste déçue que ça a pris autant de temps pour y arriver...

FV1.4: «OK, on continue?»

GF1.4: Là je les ai laissé finalement un peu faire ce qu'ils voulaient, parce que bon ils voulaient resté par 3, et eux étaient désavantagés, mais bon c'était pour eux! comme ils ne voulaient pas se mettre par 4, je les ai laissé, et tant pis pour eux, j'ai pas insisté! et finalement ils se sont bien débrouillés comme ça, parce qu'ils sont arrivés deuxième!

FV1.5: «qu'est-ce qui se passe à ce moment-là?»

GF1.5: En fait c'est très difficile pour moi quand je dois les rassembler ou leur parler quand ils ont dispersés dans une grande salle comme ça! parce qu'en fait j'ai pas assez de voix pour ça... et en fait c'est un MS qui m'a conseillée d'utiliser un sifflet pour les arrêter et c'est vrai que c'est plus facile!

FV1.6: «et ça ne te gêne pas de devoir utiliser le sifflet?»

GF1.6: au départ j'aimais pas du tout mais je me suis habituée, et maintenant ça m'aide vraiment!»

FV1.7: «on va écouter maintenant les commentaires de MS sur la même séquence...»

MSM1.1: «quand tu présentes ta démonstration, tu t'adresses uniquement aux 4 élèves qui participent à la démonstration, alors que c'est pas spécialement vers eux que tu dois t'adresser, mais au reste du groupe... or tu es toujours centrée sur ces 4 élèves-là, qui ont ne sont pas forcément réceptifs, et tu as du mal à t'en rendre compte car tu es complètement figée sur ceux-là, mais c'est une difficulté bien légitime, hein, difficulté de ressortir de l'action qui est en train de se passer pour prendre du recul et voir ce qui se passe dans l'ensemble... On entend aussi dans mes commentaires que j'ai des doutes quant au fait que ça puisse marcher! or finalement ça a marché beaucoup mieux que ce à quoi je m'attendais, enfin voilà, je faisais état de mon scepticisme, qui n'était pas fondé!»

FV1.8 « peut-être qu'on peut entendre comme ça GF entend aussi ce que tu as dit à ce moment-là?»

MSM1.2: « Soyons clairs, j'insiste sur le fait que ce n'est en rien une critique mais j'attire ton attention sur la nécessité de centrer ton attention sur l'ensemble du groupe! Pourquoi finalement utiliser une démonstration-élèves? Pour expliquer le jeu aux autres, c'est-à-dire ceux qui ne sont pas concernés physiquement par la démonstration justement... Parce qu'après, quand tu leur demandes si ils ont compris, y'a pas vraiment de réactions de leur part, et toi tu prends ça pour acquis, mais en réalité, je suis pas sûr qu'un silence de leur part, doit être interprété comme une compréhension effective de leur part... tu vois ce que je veux dire?»

GF1.7: Oui, oui tout à fait! c'est vrai que j'étais pas sûr qu'ils avaient compris à 100%, mais je me suis dit qu'il était temps de commencer le jeu

MSM1.3 « évidemment toi tu espères qu'ils aient compris, mais je pense que tu pourrais à ce moment là t'assurer davantage de leur compréhension... Bon en même temps, c'est vrai qu'après ça n'a pas porté à conséquence, puisque ça a marché!

FV1.9 «autre chose par rapport à ce qui s'était passé sur cette séquence en dehors du commentaire que tu avais fait comme ça oralement à chaud?»

MSM1.4 «non, mais j'anticipe sur ce qui va venir après mais je trouve que pour un échauffement, tu devrais être un peu plus directive, et par exemple, ne pas laisser les groupes se faire spontanément... à la limite dans le cours, oui! car tu peux prendre un peu plus de temps pour mettre les choses en place, mais pour un échauffement, il faut que tu sois... il faut qu'il y ait du rendement, que tous les élèves participent, que ton temps d'explication soit relativement faible, par rapport au temps d'activité... Or ici ton taux d'activité est faible par rapport à la mise en place et au temps d'explication... on peut voir que tu as mis 5 bonnes minutes pour expliquer l'exercice, pour finalement que les élèves fassent une traversée de salle! Cela dit je trouve ton exercice très original, mais même au sein de celui-ci, ils restent statiques 3 temps sur 4! Donc globalement ton taux d'activité est trop faible. Par contre, je souligne et j'insiste sur ton travail d'originalité et de recherches d'exercices... au risque de me répéter, je préfère que tu prennes des risques, que tu essaies de nouvelles choses, plutôt que de rester dans du classique.. tu aurais pu faire un échauffement où on court bêtement autour du terrain... Mais toi tu n'es pas du tout dans ce trip-là, tu essaies de faire quelque chose de construit, de cohérent, avec des imperfections, notamment au niveau organisationnel, mais ça va venir! Mais donc être plus directive dans tes consignes, ça peut t'aider, de manière à ce que ça se mette en place beaucoup plus vite...»

FV1.10 à ST «comment ça s'est passé dans ta tête, tu t'es rendu compte ou tu as senti que ça tournait exactement pas comme tu l'avais prévu?»

GF1.8: en fait, pas par rapport au taux d'activité motrice au sein de l'exercice même, mais c'est surtout par rapport aux groupes qui devaient attendre leur tour, je me suis rendu compte qu'ils n'allaient pas bouger assez! ?J'avais pas prévu qu'il n'y aurait pas assez de cerceaux... C'est un peu ma faute, j'aurais du prévoir! »

MS1.5: «Et tu t'es rendu compte qu'il y avait un groupe sur le côté, en l'occurrence ce groupe-ci ici, qui faisait un peu tout et n'importe quoi?»

GF1.9: En fait, non, pas ce groupe-là qui joue au basket avec les ballons...! Quand j'ai vu ça, j'avais l'impression que j'avais jamais vu cette scène...

MSM1.6 «C'est parce que justement ici il y a un cadrage qui est centré sur eux, alors que toi tu es ailleurs..., mais je trouve que c'est bien illustrateur de la vision que l'on a de ce qui se passe dans le cours, on a tendance, et c'est spontané hein, on a toujours tendance à être centré sur l'action qui doit se passer, et à côté de ça il se passe plein d'autres choses, pour lesquelles forcément on est pas nécessairement vigilant, parce que l'action ici que tu devais encadrer c'est ton échauffement, mais c'est important que tu puisses en prendre conscience... mais il me semble... bon par exemple ici tu dis ceux qui doivent le faire après, venez ici derrière, mais tu le dis de manière où c'est pas du tout incitatif (...) mais là je suis peut-être moi-même trop injonctif à l'autre extrême quand je dis ça, mais tu dois rentrer dans leur jeu, et dire non, ça je ne veux pas (...), bon, il faut être vigilant, quoi... (...). Mais encore une fois, tu te serais prise de manière différente en les mettant en hippodrome autour du terrain, t'as pas ce problème-là..., forcément tu t'exposes davantage en proposant un exercice qui n'est pas classique...! on peut continuer la séquence?»

FV1.11: «oui, on va continuer la séquence!... mais encore par rapport à ça, est-ce que tu vois d'autres éléments que tu pourrais mettre en place toi pour améliorer ... euh... à l'avenir l'exercice? »

GF1.10 Déjà ne plus utiliser cet exercice comme un échauffement, mais comme un exercice à part entière et alors ne plus utiliser un système comme ça avec des cerceaux, mais faire juste avec la balle, quoi! Mais moi j'avais mis les cerceaux parce que si ils lancent la balle et qu'ils n'arrivent pas à la rattraper, alors ils s'arrêtent à l'endroit où ils ont récupéré la balle et ils restent là et bien donc en deux lancers ils se retrouvent de l'autre côté de la salle... donc peut-être j'aurais pu trouver d'autres moyens que le cerceau pour leur donner un repère qu'il ne peuvent pas dépasser, auquel ils doivent revenir, comme un cône ou quoi, où j'utilise plus de matériel

MSM1.7: «je trouve vraiment ça intéressant parce que ce que tu expliques là montre que tu as imaginé ce qui allait se passer, et donc tu donnes un sens au cerceau, le cerceau a son utilité parce que, voilà, dans tel cas de figure, si y'a pas un cerceau, ou si y'a pas un repère au sol, et bien ça va être n'importe quoi... c'est pour ça que un des éléments sur lesquels tu t'appuies, d'ailleurs c'est noté ici, quel point fort à exploiter, c'est la préparation! la qualité de ta préparation t'amène à pouvoir gérer ce qui va se passer, mais tu ne sais pas tout envisager, parce que, parce que (...) tu n'as pas 15 ans de bouteille derrière toi, et ce n'est que normal, mais le fait, que tu aurais pu envisager effectivement cet exercice sans les cerceaux, mais là si ça avait foiré parce qu'ils ne respectent pas les repères au niveau de l'avancement dans la salle, on aurait pu te le reprocher, si tu n'avais pas envisagé ce qui allait se passer, ici tu l'as envisagé, mais maintenant ça a pris une autre forme que ce que tu avais imaginé, mais tu avais imaginé comment ça pouvait se passer... , je crois que c'est un gros point positif ça, que tu t'impliques dans ta préparation, en imaginant ce qui va se passer...»

FV1.12: «par rapport aussi au groupe inactif, tu disais que tu ne t'en aies pas rendu compte ?

GF1.12: non je ne m'en suis pas rendue compte, c'est comme MS a dit tantôt, il faudrait que j'arrive à voir au-delà de ce qui se passe dans l'action même dans la distance par rapport aux élèves, il faudrait que je me recule pour avoir une vue plus grande pour que (...). Mais c'est toujours un problème quand même hein, parce que, par exemple je vais me reculer par rapport aux élèves dans l'action, pour pouvoir interpeller ceux qui sont là-bas dans le fond, je vais devoir commencer à parler fort et ça j'y arrive pas, donc je sais pas comment...je n'ai pas encore trouvé le truc pour interpeller quelqu'un qui est loin dans une salle, quand (...) y'a plusieurs fois des moments dans la leçon où ils étaient dispersés pour faire les exercices, et j'en voyais plusieurs qui faisaient des fautes et alors là, j'arrêtais tout le monde, parce que j'aurais jamais su interpeller comme ça dans la seconde le gars, parce qu'avec le bruit tout ça, pour faire passer ma voix au-dessus de tout ça, donc c'est peut-être aussi parce que j'ai du mal à interpeller les élèves de loin que j'arrive pas à prendre du recul surtout qu'ici je connais pas bien les prénoms ni rien...

FV1.14 «OK! Une dernière petite chose par rapport à cette séquence-là, c'est que tu avais parlé de la distance entre les cerceaux, et on se demandait avec MS si tu l'avais précisé ou pas, (...) parce que si ils mettent le cerceau beaucoup plus loin, bon évidemment ils doivent aussi lancer la balle plus loin et il y a sûrement plus de risques d'erreurs, mais ils gagnent de la distance quoi...»

ST1.13: Oui, ça ils m'ont posé la question lors de la démonstration et là je leur avais répondu que si ils mettaient le cerceau trop loin, ils n'arriveraient jamais à rattraper la balle, donc ils vont devoir courir après, et ils vont perdre du temps de toute façon

MSM1.8: «c'est une bonne réponse (rires), oui parce que de nouveau ça veut dire que tu avais pensé à ce que ça pouvait avoir comme implications et que donc c'est pas indispensable de préciser la distance...»

ST1.14 : D'ailleurs y'a personne qui a essayé finalement de tricher... surtout que les cerceaux n'étaient pas très grand...

FV2.1:«Très bien, on va passer à la 2e séquence alors...»

Visionnage 1

FV2.2:«ça va? Je ne sais pas si tu veux qu'on la remette avant que tu ne commences à commenter? Comme ça tu peux parler en même temps que tu revois la scène...(...) Mais tu peux déjà t'exprimer si tu as des choses à dire tout de suite...»

GF2.1

Je préfère attendre le film...

FV2.3: «D'accord (...) 2 secondes, si tu veux bien...Voilà, c'est parti!»

Visionnage 2

GF2.2 Déjà là au niveau de la démonstration je leur fait mettre le ballon au niveau du bassin, mais il le met déjà plus haut... d'ailleurs après j'ai du faire arrêter l'exercice parce que ils mettaient le ballon au niveau des épaules de leur copain et donc ils étaient tous en train de taper avec leurs bras alors que je leur demandais justement de travailler avec les jambes, donc après j'ai du les faire arrêter, et alors euh d'ailleurs il fait l'erreur après quand il tape dedans, il le fait et je lui dit juste de plier les genoux, mais en fait il fléchit les coudes et il tape juste avec les bras, donc la démo était pas juste quoi, j'aurais du lui faire refaire avec le ballon placé là!

FV2.4«et au moment de la démo, tu t'en rends compte ça que le ballon n'est pas au niveau du bassin mais plus haut?»

GF2.3 Oui j'ai vu que le ballon était trop haut... mais, j'ai rien dit parce que la démonstration était réussie! enfin, le but c'était qu'ils comprennent, et ils me semblaient que les autres avaient compris! et puis je l'ai dit que le ballon devait plus bas, pour inciter l'autre à bien plier les jambes...

FV2.5: «OK! La suite... (Suite visionnage 2)

GF2.4 Le fait que je sois aussi juste devant les élèves, là maintenant je vois que je suis juste devant les autres élèves, donc ils ne savent pas voir la démo, donc j'aurai du me mettre..., j'aurai du mettre les élèves plus en arrière pour avoir un plus grand espace pour la démo

FV2.6: «tu te le dis ça, au moment où ils sont rassemblé devant toi et que tu leur demandes de faire une démo?»

GF2.5 En tous cas je me rends compte qu'il n'y a pas beaucoup d'espace, ça c'est sûr... j'aurais du choisir un autre endroit! mais là, comme ils sont assis et attentifs, je n'allais quand même pas les re déplacer... ça prend déjà tellement de temps!

FV2.7: «tu avais prévu cette démonstration dans ta prépa ?»

GF2.6 Je ne sais pas si je l'ai prévue dans ma prépa... mais en tous cas, c'était clair que j'allais leur demander de démontrer le mouvement... ça oui!

FV2.8: «Et l'endroit de la démo, il était prévu ailleurs?»

GF2.7 Non, j'avais pas prévu un endroit spécialement pour faire la démo!

FV2.9: «comment tu décides en fait tes endroits de rassemblement?»

GF2.8 Je sais pas, ça dépend... ça dépend aussi de où je me trouve, ou de l'endroit où les élèves se trouvent au moment je les arrête... enfin, je sais pas si je pense à ça en fait! Je crois pas!

FV2.10 «OK! On continue... Et là je peux savoir ce qu'ils t'avaient dit parce que on avait pas entendu?»

GF2.9 En fait, ils me demandent pourquoi on ne fait pas un mouvement global avec le ballon lancé, et je leur dit que c'était parce que... on le ferait par après, et que là c'était juste pour le mouvement, quoi! A plusieurs moments, j'ai cette remarque là des garçons en fait... ils voulaient faire du global! et c'est vrai que je leur ai dit qu'on en ferait plus la fois prochaine mais que je voulais m'assurer qu'ils maîtrisent bien la technique de la manchette, au niveau du placement des mains et des bras par rapport au ballon.

FV2.11: «Oui donc là, tu tiens bon, quoi... ils veulent du global, et toi tu dis non, on fait de la technique, c'est ça?»

GF2.10 Oui, c'est ça! d'ailleurs je le dis au début, que certains voudraient sans doute tout de suite commencer par du match ou des formes jouées, et moi je leur dis qu'on va commencer par revoir la technique avant de les lancer dans du jeu... parce que sinon, au volley, sans technique, ça ne ressemble rien!

FV2.12: «OK! ici, est-ce que je peux avoir ton commentaire par rapport à ce déplacement-là?»

GF2.11 Oui! là c'est parce que je crois que j'allais voir pour le matériel pour l'exercice suivant, parce que j'avais pas regardé avant où étaient les cônes...

FV2.13: «Donc là tu anticipes en quelque sorte l'organisation matérielle de l'exercice suivant, c'est ça?»

GF2.12 Oui, parce que, vu qu'avant, j'avais remarqué un peu tard que j'avais pas assez de cerceaux, là je voulais savoir combien y'avait de cônes...»

FV2.14: «Tu essaies d'anticiper à chaque fois, pour chaque exercice? Comment tu t'y prends?»

GF2.13 Non mais là justement, c'est parce que je m'étais rendu compte que j'avais pas prévu mes cerceaux, que... et puis, je voulais que cet exercice aille vite et... en fait, je voulais déjà installé les cônes, mais ça n'allait pas, parce qu'ils occupaient déjà tout l'espace de la salle. Donc je me suis dit, tant pis, ils les prendront et les installeront après que je leur ai expliqué le jeu...

FV2.15: «ça te ne contrarie pas cet événement ?»

GF2.14 Comment ça?

FV2.16: «Je ne sais pas, ça ne perturbe pas à ce moment-là, par rapport au déroulement de ta séance par rapport à ce que tu avais prévu?»

GF2.15 Non pas vraiment, non! je m'assure juste que j'ai bien tout... et là c'est vrai que je me rends compte que ce sont des plots et pas des cônes... au début je me suis dit, c'est pas grave!

Mais après, je me suis rendue compte que ça aurait été mieux des cônes... Parce que je pensais aussi leur demander, comme évolution, de toucher le cône avant de faire la manchette... mais avec un plot, ce n'est pas possible! Enfin, c'est plus dur quoi!

FV2.17: «OK, parfait! On va maintenant écouter les commentaires de MS...»

MS2.1: « on voit que tu les a placés en fer à cheval autour de toi, et ils sont face au mur, et cette disposition-là présente des avantages et des inconvénients... qu'est-ce que tu verrais comme avantage ?»

GF2.16 Que si il se passe des choses de l'autre côté de la salle qu'ils sont pas censés regardés, et ben ils sont moins distraits!»

MS2.2: bien, en effet! Et l'inconvénient, si il y en a un selon toi?

GF2.17 C'est comme j'ai vu pour la démo, où je n'ai pas de place pour démontrer l'exercice...

FV2.18: et donc là je reviens avec ma question: avais-tu prévu de les rassembler à cet endroit-là et dans ce sens-là?

GF2.18 Non, j'avais seulement prévu de les rassembler près de moi, mais pas spécialement face au mur, et en plus, je crois pas que l'autre groupe était déjà dans la salle à ce moment-là...

MS2.3: « Il y a un autre moment où tu vas les rassembler où ils sont comme ça en face de toi et on se faisait la réflexion que spontanément tu les a mis comme ça, alors que tu avais des garçons, alors que l'autre groupe, ce sont des filles, et ça peut paraître un détail, mais les garçons vont avoir d'office tendance à vouloir regarder les filles...donc ce n'est peut-être pas si innocent que ça!»

GF2.19 Oui, peut-être, mais je crois pas que c'était dans mon intention, à vrai dire...

MS2.4: « Donc à un certain moment, tu les appelles mais sans donner de coup de sifflet ou de manière criante, et comme tu n'as pas une voix qui porte, les élèves viennent se mettre à 2-3 mètres de toi pour t'entendre, alors qu'un peu plus tard, quand tu fais la démo sous le panneau de basket, tu les appelles mais en criant, et ils se mettent spontanément plus loin...Et ça je crois c'est un facteur sur lequel tu peux jouer pour gérer la distance entre eux et toi, tu vois?»

FV2.19: « OK, on y reviendra!je propose de continuer à écouter les commentaires de MS»

FV2.20: « Donc là y'a MS qui se disait qu'il fallait qu'on te demande si c'était voulu ou pas, mais MS disait qu'il pensait bien connaître la réponse...et donc la réponse, c'était?»

MS2.5: « la réponse est que c'était spontané! et je dis ça parce que moi-même je l'aurais fait ainsi! Et c'est à ce titre que c'est intéressant d'accompagner les étudiants, parce qu'on se rend compte d'erreurs qu'ils font et que l'on commet soi-même... et c'est vrai que moi j'ai plus personne qui est là pour me faire des remarques pour me rappeler à l'ordre, et qui attire mon attention sur des... (...) je pense qu'en posant ma voix différemment de toi je garde une distance avec les élèves, mais pour l'orientation, je la fais de manière la plus spontanée qui soit, or ça vaut la peine d'y être vigilant... euh! il y a aussi le fait que lorsque tu occupes une position très centrale, tu as des élèves placés à 180°, et on peut observer que tu as du mal à parler à la fois par là et aussi par là... Et donc pour mieux les voir, tu devrais pour ça prendre plus de recul! et autre chose qui nous a interpellé, c'est que tu ne regardes jamais sur ta gauche... tu regardes en face, tu regardes à droite, mais jamais sur ta gauche... c'est peut-être parce qu'on était sur ta gauche et que tu ne voulais pas faire face à la caméra ou je ne sais pas...»

GF2.20 En tous cas je m'en suis pas rendu compte, mais maintenant peut-être qu'inconsciemment, c'est possible que je l'ai fait, mais euh...

FV2.21: «tu étais impressionnée par le dispositif, le fait qu'on soit là avec la caméra? tu t'en souciais pendant le cours ou non?»

GF2.21 Impressionnée, non! Au début un petit peu, c'est sûr! Mais au fur et mesure que la séance avançait, je ne m'en rendais plus compte...

FV2.22: «tu n'avais pas l'impression que c'était différent de d'habitude, quand tu enseignes?»

GF2.22 Non! En tous cas, pas pendant! Avant, oui, un peu plus de stress, quand même!

FV2.23: «OK, on revient à la séquence... Donc on parlait de ton placement au moment de l'explication de l'exercice... que tu avais tendance à regarder plutôt vers la droite!»

MS2.6 «Oui! à ton avis les élèves qui écoutent se trouvent où? plutôt à droite ou plutôt à gauche? »

GF2.23 Euh.... à droite et aussi ceux que j'ai en face de moi?!

MS2.7 «oui les élèves qui ont envie d'entendre ton message vont venir se mettre en face de toi, tandis que les autres qui sont plus en difficulté vont venir se mettre en dehors de ton regard... il faut le savoir! ou plutôt il faut être vigilant d'autant plus que spontanément tu ne vas pas tous les regarder et plutôt t'adresser aux plus attentionnés... (...) et ça se voit en voyant les élèves qui vont se mettre à l'extérieur du fer à cheval, ici et là, que ce sont les élèves les plus dissipés, parce que je les connais, et qui papotent entre eux, alors que les autres sont attentifs... mais bon il faut, il faut, il faudrait... c'est facile de le dire(rires) !»

FV2.24: «mais ça je crois que c'est vraiment intéressant d'avoir pris conscience et de se dire, ben oui je m'en suis pas rendu compte et pourtant en effet, preuve entre guillemets à l'appui, je me retrouve là un peu coincé ou en tous cas en difficulté... (...) et si parfois il y des petits signes qui t'invitent à y penser, c'est pas facile à décoder, et donc là voilà, c'est une façon de te rappeler que la prochaine fois, j'anticipe en disant ok c'est vrai je vais faire attention, je vais m'assurer d'avoir du recul, et de ne pas me faire coincer par le mur... et d'où aussi peut-être l'avantage de prévoir ce genre de détail, apparemment futile, dans ta préparation... même si elle est déjà très complète, peut-être encore davantage préciser certains éléments organisationnels, et comme ça, quand tu l'auras prévu une fois, les fois suivantes, tu n'auras même plus besoin de le prévoir... ce que tu faisais spontanément, tu l'auras changé et puis ça deviendra peut-être automatique...»

FV3.1 «Voilà pour la troisième séquence... je vais la remettre! (...) ça va, tu vois bien à quel moment de la leçon ça intervenait?»

GF3.1 Oui, c'était par rapport au... comment... (...) parce que j'avais vu aussi que quand j'étais passé dans les autres groupes j'avais vu plusieurs fois la même chose, alors au lieu de répéter dans chaque groupe la même chose, je les ai tous arrêtés pour expliquer...

FV3.2: «ok, donc je remets la séquence, comme ça tu peux décrire progressivement ce que tu vois...»

GF3.2 En fait dans la démo je leur ai donné un rôle, qui n'était pas le même que le rôle auquel ils jouaient, juste avant... (...) je pense qu'en fait le but c'était qu'ils fassent la manchette... et en fait j'ai inversé au moment de la démo, et ça je sais pas si ça avait de l'importance?»

MS3.1: « non je ne crois pas car la démo c'est bien passée... parce que c'est quand tu le dis maintenant que je m'en suis rendu compte, mais pas pendant la séance, et donc je ne crois pas que les élèves s'en sont rendus compte non plus... parce que tu parles d'abord au groupe qui est ici, et puis tu ramènes...»

GF3.3 Non, mais ce qui est bizarre c'est qu'il m'a dit: ouais, c'est ce qu'on faisait! alors que... ça faisait... un petit temps que je le voyais... (rires)et il était à 5 mètres du plot...(...) !

MS3.2: «oui parce que entre ce qu'ils pensent faire et ce qu'ils font réellement... c'est pas que je veux remettre en cause leur bonne foi, mais ils ont parfois l'impression de faire ce que tu leur as demandé, parce qu'ils ont lancé le ballon sur le plot, mais ils ont pas lancé sur le bon, parce

qu'ils ont oublié ou pas écouté qu'il y avait une consigne en plus que tu leur avais donné, c'était d'avancer vers le plot où ils avaient envoyé la balle, mais comme ils n'ont sans doute pas entendu cette consigne-là, ils ont l'impression que ce que tu leur as demandé, ils le font! parce qu'il y a une partie du message qu'ils n'ont pas entendu, pas écouté, pas observé et globalement ils ont l'impression de faire l'exercice correctement... et donc là, c'est une situation qui arrive très très souvent de dire: mais c'est que je fais! alors que non... mais c'est pas nécessairement une mauvaise intention de leur part...»

FV3.3: « A ce moment-là, qu'est-ce qui se passe dans ta tête, qui fait que tu décides de siffler et de les rassembler? (...) Qu'est-ce qui s'est passé-là?»

GF3.4 C'est parce que je voyais que quand j'essayais de leur expliquer ce qui se passait... euh... leur erreur, je voyais bien que par ce qu'ils disaient, il n'avaient pas compris (...) et je crois que c'était bien le troisième groupe où je passais où... je voyais la même chose quoi! je me suis dit c'est que l'exercice n'a pas été compris... et je pense qu'au moment de la démo, y'en avaient qui étaient fort loin et qui parlaient quand j'avais fait la première démo et donc y'en a qui n'ont pas écouté, quoi! J'espère que comme ils ont vu qu'ils se plantaient, ils ont écouté lors de la deuxième démo, et par après ça avait l'air de marcher mieux, donc euh... y'a juste que y'en a un par après qui disait que le plot... donc y'avait des plots de formes différentes, et il a dit le plot rond à son copain, parce que il savait pas ce qu'il disait, pas parce qu'il avait pas compris, mais parce qu'il voulait pas le faire, et quand j'arrive je lui demande de le faire, il dit le plot rond, et là son copain il arrive et il dit quoi? et lui il avait lancé la balle, et je lui dis non, je vous ai demandé dire 1, 2, ou 3, ou la couleur...sinon ton copain il comprend pas! il faut utiliser le même langage... (...) Mais en fait, ils n'ont pas compris tout de suite pourquoi les numéros... mais c'est vrai qu'au départ j'avais prévu d'utiliser des cônes et pas les plots de couleur, et c'est après quand j'ai vu que y'avaient des élèves qui utilisaient les couleurs que je me suis dit, tiens, c'est intéressant et je vais en profiter pour le dire à tous

FV3.4 «mais donc là, si je comprends bien, ce sont les élèves qui t'ont incité à...modifier ce que tu avais prévu?»

GF3.5 Oui la couleur, ça oui! je crois même que c'est à la première démo que certains en ont fait allusion... moi j'y avais pas pensé parce qu'au départ j'allais utiliser des cônes...et puis je me suis rendue compte que il y avait que des plots...donc voilà!

FV3.5: «et là je peux embrayer sur ce que MS disait tout à l'heure à savoir que le ton de ta voix n'incite peut-être pas assez les élèves à venir se placer proche de toi, comme c'est un ton très élevé...»

MS3.3: «oui, c'était pas la même situation, mais là je trouve que tu les rappelles bien, notamment ceux derrière...»

GF3.6 Oui là le but de rappeler ceux qui étaient derrière était parce qu'ils parlaient... et qui ne revenaient pas assez vite à mon goût, mais...

MS3.4: «oui et ça tu l'as bien fait, mais le fait que tu es amenée à crier plus fort, alors les élèves vont venir moins près de toi (...) et d'ailleurs on le voit au début, tu vas commencer, hein on le voit, à marcher à droite à gauche. et là aussi tu t'adresses bien à l'ensemble du groupe, ce qui n'était pas le cas avant...»

GF3.7 Y'a des moments comme ça, où là par exemple, en fait il me fait une remarque et j'embraye sur sa remarque pour expliquer une consigne supplémentaire

FV3.6:«donc on va écouter les commentaires de MS maintenant à propos de la même séquence...»

GF3.8 Je dis encore beaucoup de OK, non?

FV3.7: «non, moi je n'ai pas eu cette impression, personnellement...»

MS3.5:«beaucoup moins qu'avant, en tous cas moi ça ne m'a pas marqué non plus!Mais c'est vrai qu'on l'avait déjà relevé ensemble »

FV3.8: «peut-être une façon de se rassurer aussi non? le fait de dire ok? c'est souvent parce qu'on cherche à avoir un retour de la part des élèves... qu'en penses-tu?

GF3.9 Oui, peut-être bien... c'est vrai qu'on me l'a déjà souvent fait remarquer, en stage mais aussi au cours de «T. Com»... et bon, j'essaie de ne plus le dire systématiquement, quoi!

FV 3.9: «peut-être essayer cette fois-ci de laisser l'occasion à ST d'écouter tes commentaires entièrement, et d'intervenir plutôt à la fin ...si tu veux bien? »

MS3.6:«Ce que j'aime bien dans cette séquence-ci c'est que, enfin l'objectif ici était que tu puisses évaluer ce qui se fait réellement sur le terrain où, ça marche bien, on continue, ça marche pas bien: stop on arrête! et on recentre les consignes, on change quelque chose et c'est exactement ce que tu fais ici! Tu passes dans 1 ou 2 groupes où tu vois que ça va pas, et tu te rends compte que ça va pas de manière globale, il faut, plutôt que de passer dans chacun des groupes, tout arrêter, rassembler tout le monde et rappeler les consignes en changeant la manière de les expliquer... Voilà! (...) Ce qui est surtout intéressant pour cette séquence-ci! Par contre quand tu dis: allez, réessayez ça! je trouve que c'est pas très incitatif... Tu pourrais dire: «vous avez compris, je veux que vous me montriez de meilleures choses! ou qui sera capable de faire les manchettes sans fautes?» donc utiliser une petite phrase qui leur donne envie de se bouger... parce que réessayez ça! c'est un peu faible! (...) Pour toi, un autre élément important, c'est concernant le fait qu'ils n'utilisaient pas bien les plots?»

GF3.10

C'est vrai qu'ils ne se déplaçaient pas bien pour aller se placer par rapport au ballon, quoi! et puis je sais pas si c'est cet exercice-ci sur la manchette où je leur disait que quand ils se placent, dès que la balle arrive, ils mettaient leurs 2 pieds comme ça et quand ils pliaient leur jambes, y'avaient leurs 2 pieds collés l'un sur l'autre! mais c'était surtout lié au fait que comme ils ne bougeaient pas... ou alors y'en avait un qui restait sur le plot du milieu et il disait 3 et il faisait ça avec ses bras sans bouger! Ce qui me dérangeait surtout c'est le fait qu'ils ne bougeaient pas en dessous de la trajectoire de la balle, en fait... et qu'ils ne respectaient pas la consigne de plier les jambes pour faire remonter la balle

FV3.10: «donc tu observes tout ça! Qu'est-ce que tu te dis à ce moment-là par rapport à l'exercice que tu leur proposes?

GF3.11 En fait je m'attendais pas à ce qu'ils aient aussi difficile, je crois! mais en même temps, je ne sais pas si ce sont les consignes qu'ils ne comprennent pas, ou plutôt qu'ils ne respectent pas... je sais pas si c'est un manque de motivation ou un manque de compréhension...

FV3.11: «ou un peu des deux... et ça te fait réagir de constater ça?»

GF3.12 C'est un peu râlant, quoi! j'aimerais bien qu'ils y arrivent... j'essaie de leur donner des feedbacks, mais j'ai l'impression qu'ils ne m'écoutent pas... ou qu'ils n'ont pas envie de le faire! je me sens peu... comment dire?

FV3.12: «énervée? frustrée? »

GF3.13 Pas vraiment énervée, mais oui c'est ça, je sais plus trop quoi faire pour les aider, à part leur dire que c'est pas ça que je demande... plutôt de la frustration»

FV3.13: «est-ce que tu pourrais expliquer MS pourquoi c'est important pour toi cette faculté de pouvoir rectifier en cours de séance ce qui ne tourne pas rond?»

MS3.7: «ben oui, je crois que l'intérêt c'est d'arriver à l'objectif qu'on s'est fixé, que le thème de la séance soit vu, ici si c'est la manchette, y'a un apprentissage technique de, eh bien c'est important à partir du moment où se rend compte que c'est de manière générale que la consigne est mal passée, de s'ajuster... mais c'est pas toujours un problème de motivation du groupe, ça peut être parce que la communication est mal passée, ou parce que les élèves n'ont pas été

réceptifs... ou le plus souvent parce qu'on est parvenu à ce que le message soit clair, et donc si c'est mal passé, l'exercice fonctionne mal, de manière globale, eh bien le mieux est de faire en sorte qu'on arrête, dire vous n'avez pas bien compris ou je me suis mal exprimé, peu importe le discours qu'on tient, mais histoire de ne pas faire en sorte que finalement les élèves bougent pour dire de bouger, et que c'est ça le cours d'éducation physique, non il faut qu'ils bougent et que ça ait du sens, il faut arriver à un objectif! alors l'objectif c'est pas qu'ils sachent tous faire une manchette, hein c'est pas ça l'intérêt, mais en tous cas si on sent que tourne mal, il faut pouvoir intervenir! Il faut? oui à mon sens, c'est une démarche à avoir... Il faut avoir le soucis de les faire avancer, progresser! si c'est uniquement les faire bouger comme ça sans raisons...euh...alors non»

FV3.14: « qu'est-ce que tu donnerais comme clef pour inciter ST à intervenir au moment opportun quand un exercice ne tourne pas comme prévu?»

MS3.8: «je pense que pour elle et ça doit sans doutes être le cas pour la plupart des stagiaires, et en tous cas des néophytes, c'est effectivement de pouvoir prendre du recul par rapport à ce qui se passe, pour pouvoir évaluer: est-ce que c'est bien ce que j'ai demandé, et est-ce qu'on est dans la bonne voie, ou non... si c'est oui, on est dans la bonne voie, on continue, on va plus loin! si c'est non, alors il faut intervenir, il faut simplifier, il faut redonner une consigne, redéfinir l'exercice, redéfinir le cadre pour que ça se passe convenablement. Quand je te demandais en quoi c'était important pour toi cet élément qui faisait en sorte que l'exercice se déroulait moyennement... encore une fois je crois que c'est un exercice original, parce qu'ils doivent se bouger, c'est pas un exercice de manchette où ils se font des passes de manière statique, mais à mon sens, si un élément qui a été déterminant et qui a rendu l'exercice difficile à réaliser... c'est de laisser le temps au réceptionneur de se placer pour faire la manchette...

GF3.14 Oui, au niveau de la passe haute!

MS3.9: «ben oui, parce que chaque fois le lancer était trop bas et donc c'est un élément sur lequel tu aurais pu insister parce que, je ne sais si tu t'en es rendue compte?»

GF3.15 Je me rendais compte à un moment que... en fait moi je n'aurai pas dit trop basses... c'est pas celles qui étaient basses qui dérangaient, mais j'aurais dit les trop hautes... parce celles où ils lançaient trop haut, ils n'arrivaient pas à prendre avec les avant-bras, ils prenaient avec les coudes, ou avec les épaules, tandis que celles qui étaient basses, ils étaient obligé de plier les jambes... les trop hautes ils n'arrivaient pas! Et y'a plusieurs élèves à qui j'ai dit de reculer par rapport au ballon pour mieux les prendre...»

MS3.10: «oui c'est ça mais dans tous les cas les trajectoires trop descendantes ne laissait pas le temps au réceptionneur d'aller chercher la balle et de se placer...sinon il la touche mais elle repart à l'horizontale et on sait rien en faire! alors plusieurs moyens: la distance, la hauteur,...»

GF3.16 A un moment d'ailleurs dans un groupe je leur ai dit de prendre un repère, pour qu'ils soient plus loin du plot, là ils lançaient... ils se plaçaient comme pour faire une passe à leur partenaire plutôt que vers le plot...

MS3.11: « oui et ça d'ailleurs tu leur donnes comme consigne à un moment où tu les rassembles (...) mais je maintiens que les trajectoires de balles des lanceurs sont trop difficiles à gérer... et ça conditionne la réussite de l'exercice, car ils peuvent faire 25 manchettes mais si ils les font de mauvaises conditions, ils font 25 mauvaises manchettes et donc n'apprennent pas dans de très bonnes conditions... et donc attirer l'attention sur l'intérêt et l'importance du rôle du lanceur pour s'assurer que l'exercice reste pertinent et constructif pour eux et en fonction de tes objectifs...et c'est encore plus criant quand tu fais l'exercice du double carré!

FV3.15: «oui, on va passer à cette séquence là tout de suite!»

MS3.12: « là c'était mission impossible pour les réceptionneurs...donc moi j'insisterais surtout dans ce cas sur la qualité de la passe du passeur, si possible en cloche, avec une annonce pas trop tardive du plot, pour laisser le temps au réceptionneur de venir se placer dans de bonnes conditions en dessous de la balle... tandis que j'ai eu l'impression que tu étais plus centrée sur le comportement du réceptionneur, sans t'inquiéter du passeur. Or la qualité de la réception, en

volley, dépend souvent de la qualité de la passe! et ici, comme tu leur demandes d'envoyer la balle à la main, il y avait moyen je pense d'améliorer ça»

FV4.1: «OK, donc séquence 4, on y va!»

GF4.1 Oui là pour le double carré euh... comment! au départ, j'avais pensé faire 2 groupes de 10, et puis pour la place, je m'étais dit que j'allais ajouter un terrain...(…)

MS4.1: « moi je trouve l'exercice super intéressant, d'ailleurs je me permettrai de le reprendre, enfin de le reprendre... de m'inspirer de ce genre d'exercice parce que je trouve que c'est super dur de trouver des jeux où ils utilisent la manchette, parce que la manchette a un côté un peu rébarbatif, ça fait mal etc, tandis que le proposer sous forme de jeu, c'est intéressant... mais il a fallu un temps inouï pour l'installer, et ça sera intéressant de voir les images... Mais ça me plairait bien que tu puisses reprendre cet exercice dans ton prochain cours...

GF4.2 Oui d'ailleurs je leur ai dit que j'essaierai de trouver un truc pour le refaire la fois prochaine, parce qu'il n'a pas marché... J'aurais peut-être dû leur mettre des vareuses en fait, oui parce que je ne savais plus à qui j'avais dit quoi en fait, parce qu'en plus je ne connais pas encore très bien les élèves, et aussi les carrés au sol, c'est pas assez clair quand ils sont dans un attroupement comme ça, moi je ne les vois pas, d'où je suis, il aurait fallu que je les désigne en leur donnant quelque chose pour les reconnaître, et donc là aussi j'ai perdu du temps dans les explications, rien qu'à reconnaître les joueurs, euh..., et les poteaux n'ont même pas servi...(rires) alors que je les avais mis pour gagner du temps!

FV4.2:«oui, donc est-ce que veux bien revenir à ce qui se passe au début... au moment où tu donnes tes consignes?

GF4.3 Là je me suis dit à un moment qu'il faudrait un tableau pour leur faire un dessin, parce qu'ils n'arrivaient pas à se le représenter»

FV4.3: «ah tu avais une oreillette reliée à MS parce qu'il a dit la même chose...(rire général). Donc tu t'es dit ça..., à quel moment? déjà avant? au début? pendant?

GF4.4 Pendant que j'étais occupé à donner les consignes, à un moment j'ai dit euh... y'en un qui a dit: oui c'est quoi cette zone euh...? en fait tu vois je parlais de zone interdite... et ils pensaient que les adversaires devaient être dans la zone interdite et ils n'avaient pas compris que c'était une zone où il y avait personne, parce que sinon ils pouvaient directement taper la balle au sol et ça aurait été trop facile, et là je me suis dit si ils avaient pu se le représenter par un schéma, ils auraient compris plus vite, quoi! et en fait j'arrivais pas à mettre des mots suffisamment précis pour que tout le monde comprenne, parce que y'en avaient derrière moi qui étaient sur le terrain, d'autres qui étaient près du mur, donc voilà! ... oui et ceux qui étaient près du mur euh...n'écoutaient pas, et ils ne se sentaient pas concernés par l'action...

FV4.4: «et ça tu t'en es rendu compte aussi? et...»

GF4.5 Oui et c'est pour ça que j'ai préféré tout arrêter parce que je me suis dit, il n'y a que la moitié qui travaillent, on est en train de... l'exercice ne marche pas, et... et en plus y'a que la moitié qui écoute donc euh... et vu le temps, j'avais pas le temps de le ré-expliquer une deuxième fois, pour que ça soit encore une fois foireux... euh...donc voilà!

FV4.5 «on va aller jusqu'au bout de la vidéo et puis on en reparle...N'hésites pas à me dire ce que tu vois, à réagir,...»

GF4.6

Au niveau des consignes de sécurité aussi, j'avais vu qu'il y avaient des balles qui traînaient, mais en même temps, comme ils ne bougeaient pas beaucoup, je me suis dit ils ne vont quand même pas aller se planter dessus!

FV4.6 «Mhmm, ouais...!»

GF4.7 Oui je voulais trouver un rôle pour eux, je voyais qu'y en avaient qui faisaient rien, alors je voulais leur trouver un rôle à leur faire faire, et je me suis dit comme j'ai du mal moi-même à voir toute seule ce qui se passe au niveau des joueurs où je ne savais plus qui était partenaire et qui était adversaire, alors je me suis dit peut-être qu'en leur demandant... mais le problème c'est qu'ils ne sont pas du tout rentrés dans le truc quoi, alors... j'aurais dû les faire lever ou alors...

MS4.2: «oui mais c'est bien d'y avoir pensé parce que c'est clair que ceux qui étaient là-bas dans le fond n'arrêtaient pas de parler et ne regardaient pas du tout ce qui se passait»

FV4.7 «oui moi je trouve aussi que l'intention est bonne, tu te rends compte qu'ils ne participent pas et tu leur attribue un rôle, en les responsabilisant! mais... tu vas peut-être pas jusqu'au bout de ton intention?»

GF4.8 Oui c'est ça, j'insiste pas assez! Mais c'est vrai que lui il dit «la ligne rouge?», et puis après je me suis souvenu de ce que tu m'avais dit, que, il faut se mettre dedans pour leur montrer laquelle... je crois que c'est à ce moment-là que je me suis dit qu'il fallait quelque chose pour leur représenter les zones au sol, parce qu'ils ne comprenaient pas ce que je voulais dire...

MS4.3: «au niveau de la représentation des carrés, qu'est-ce que tu aurais pu faire pour que tes zones soient plus... visible?»

GF4.9 Peut-être mettre des bancs, au niveau du carré du milieu... mais alors là, c'est parce que... comment! j'y avais pensé quand je faisais ma prépa mais je me suis dit que ça allait prendre énormément de temps...

FV4.8 «Tu crois vraiment?»

GF4.10 Après coup, non! c'est vrai que je me dis que j'aurais dû le faire quand même...mais sur le coup, je me suis vraiment dit que ça allait prendre trop de temps!

MS4.4:«oui, moi je crois que ça aurait été une solution. Parfois, il faut accepter de perdre quelques minutes à la mise en place, si c'est pour que l'exercice après soit bien compris de tous... Moi j'avais pensé plus simplement à mettre des plots de couleurs?Tu en mets aux quatre coins, rouges ou... tu pouvais utiliser la raquette de basket aussi ou... mais c'est bien que tu te sois cassé les dents dessus parce que c'est un exercice qui en soit pouvait marcher, au niveau théorique je dirais, mais qui a foiré dans les faits au niveau organisationnel... mais c'est dommage que tu termines par ça et que tu n'aies pas eu le temps d'enchaîner avec autre chose ou faire du jeu plus global pour terminer... »

GF4.11 Oui là j'étais pris par le temps, et j'ai préféré arrêter là...»

FV4.9: «si tu avais eu plus de temps à ce moment-là, tu aurais fait quoi? tout arrêter ou continuer jusqu'ils comprennent et y arrivent?

GF4.12 Je ne sais pas! je pense qu'il aurait fallu de toute façon modifier certaines règles... mais je me sentais mal embarquée... don c'est vrai que ça tombait bien qu'il était l'heure. Mais peut-être que si j'avais encore eu un peu de temps, j'aurais encore insisté... qu'au moins la démonstration réussisse et qu'on puisse reprendre le jeu à la séance suivante...»

FV4.10 «tu es dans quel état d'esprit au moment tu te rends compte que ça marche vraiment pas?»

GF4.13 J'ai un sentiment un peu partagé, en fait... en même temps je suis frustrée... limite agacée, et en même temps...

FV4.10 «oui, on voit que tu souris à la fin, quand tu dis à un élève que l'exercice ne marche pas... c'était un rire nerveux ou un rire amusé par la situation?

GF4.14 Mais là, oui, ça me faisait un peu rire qu'ils ne comprennent vraiment rien et que je n'arrive pas à leur faire comprendre le jeu, qui me paraissait à la base pas si compliqué que ça...

FV4.11: «c'est peut-être une manière de relativiser la situation?»

GF4.15 Oui sans doute, mais tout de suite, je me dis c'est pas grave, c'est la fin de l'heure de toute manière et j'essaierai de le refaire la semaine prochaine, avec d'autres consignes... plus claires, au niveau des limites du terrain et tout ça! y'a juste un truc qui m'embêtait, c'est qu'ils n'avaient pas eu leur temps de jeu... et je crois que certains étaient un peu frustrés de ne pas avoir pu jouer vraiment au volley... ça je trouve dommage... mais je leur ai promis qu'on en ferait la fois prochaine

FV4.12: «OK, et là, il te demandait quoi cet élève ? (...) Tu t'en rappelles ?

GF4.16 Je crois qu'il me demandait des précisions sur le rôle des joueurs adversaires dans la zone... à moins que c'était un partenaire... les partenaires n'ont pas très bien compris ce qu'ils devaient faire... ils disaient: et nous on fait rien, alors! c'est vrai que comme les défenseurs n'ont jamais su rattraper une balle, c'est sûr que les partenaires ne servaient à rien...

MS4.5: «mais je crois que sa question, c'était: est-ce qu'on peut directement lancer la balle sur le sol? Tu vois? et donc ce qu'ils vont faire c'est prendre la balle au dessus de l'épaule et l'envoyer de haut en bas et les défenseurs n'auront pas du tout le temps de la rattraper en manchette...»

GF4.17 C'est ça qu'à un moment je me suis dit que je devrais faire cet exercice après avoir vu la passe haute, pour obliger les adversaires à envoyer les balles en passe haute... mais euh... voilà!

MS4.6: «je crois que ce qui serait intéressant c'est que la prochaine fois tu proposes ce jeu en modifiant les règles... parce que finalement tu vois, tu as droit à un échec, cet exercice qui a foiré, c'est bon, mais c'est pas grave...»

GF4.18 Oui d'ailleurs j'ai tout arrêté et je leur ai dit, bon ben j'aurais essayé, j'ai essayé un nouveau truc, et bon ça n'a pas marché!

MS4.7: «oui et je crois qu'à ce niveau-là les élèves sont assez coopérant, hein, bon parce que si ils sont pas toujours super attentifs, ils n'ont pas essayé pour autant de te compliquer la tâche non plus...»

GF4.19 Non, mais y'en a un qui m'a dit: c'est pas pour être méchant, mais c'est foireux! (rire général). Mais vraiment c'était pas méchant, il l'a dit d'une façon euh...

FV4.13: «...spontané!»

GF4.20 Oui voilà, et euh pas du tout cassante, quoi, et euh... il me l'a dit parce qu'il se rendait bien compte, et moi aussi, que ça n'allait pas et donc voilà!»

MS4.8: «un truc que je trouvais d'ailleurs très bien, c'est... ah non, ça va arriver par la suite...»

GF4.21 C'est vrai peut-être aussi qu'en mettant des bancs, peut-être qu'ils sauraient moins faire des trajectoires comme ça, parce que sinon ça va cogner sur le banc et alors et la balle va...

MS4.8 : oui c'est ça, obliger d'allonger la trajectoire de la balle pour... elle ne peut pas être descendante, elle devrait être au pire horizontale ! Donc on peut donner certaines consignes plus précises, pour que la balle conserve au minimum une trajectoire horizontale pour pouvoir leur donner du temps... enfin, il y a pas autre chose que tu verrais pour rendre les choses plus faciles aux défenseurs ?

GF4.22 Il faudrait peut-être encore augmenter la zone entre eux et les adversaires en fait, parce que là c'était trop petit !

FV4.14 : mmh...

MS4.9 : oui leur laisser plus de temps pour s'organiser hein...
(séquence vidéo) on voit qu'ils essaient hein...

GF4.23

Oui ils essaient mais...

MS4.9 : «ça vient trop vite et trop... vers le bas et euh...»

FV4.15 : «je propose de repasser la même séquence mais cette fois avec les commentaires de MS, ok ?»

MS4.10 : «allons-y !»

FV4.16 : «tu veux commenter ?»

MS4.11 : oui, ce que je dis là c'est que ce qui est moche, c'est qu'on arrive à quelque chose qui ne fonctionne pas à la fin de la séance, alors que tu as passé énormément de temps à mettre l'exercice en place... alors je remarque qu'il y a bien 4 ou 5 minutes qui se sont écoulées où les élèves étaient inactifs, puis encore 6-7 minutes qui se sont écoulées et les élèves étaient toujours assis, avant que tu ne places ton terrain, que tu distribues les rôles, et (...) je ne te condamne certainement pas parce que ça s'est passé comme ça, parce que tu n'as pas choisi la facilité, et le fait d'avoir fait un exercice original comme ça, ça montre que ben oui, c'est difficile à faire passer, parce que c'est la première fois que tu tentais de le faire un exercice comme ça !

GF4.24 Oui...

MS4.12 : et c'est pour ça que il ne faut pas rester sur... euh... un échec, en disant que bon ben, ça a foiré... alors je ne veux plus jamais le faire, je mets ça de côté ! je crois que c'est plutôt dans cette direction que tu dois aller ! enfin, moi je ne peux que t'inviter à continuer à faire preuve d'originalité..., d'audace dans ce que tu fais, et parfois ben y'a des choses qui ne se passeront pas bien, et puis tu as droit à l'erreur, c'est tout le monde, hein qui a le droit à l'erreur

GF4.25

Oui (rires)

MS4.13 : ben oui, mais (...) si dans une séance, tu as un exercice qui foire euh... ma foi, euh...(.)

FV4.17 : et par rapport à cet exercice là, est-ce que tu vois des idées pour augmenter ou plutôt pour diminuer le temps de la mise en place?

GF4.26 Ici, c'est vrai ça prend trop de temps de les placer sur le terrain, de leur faire comprendre leur rôle, Ici à mon avis c'est un jeu qui demande beaucoup de place, alors je ne sais pas, faire 2 terrains pour les faire participer plus! par exemple faire un truc où quand une partie du groupe fait quelque chose, un exercice plus technique par exemple, les autres font le jeu et puis après on échange quoi... Mais euh...(.) là en deux groupes peut-être qui ne seraient pas assez

MS4.14 : disons que par rapport à la situation, il y a des choses qui sont bien et y'a des choses qui ont fait en sorte que ça a foiré... ben il faut éliminer ce qui a foiré et garder l'essentiel du jeu que je trouve, au risque de me répéter, vraiment intéressant !

GF4.27 Oui donc toujours au niveau de l'espace du double terrain que j'avais, j'aurai pu faire un espace plus grand et mettre carrément une équipe, en défense, pour essayer d'impliquer tous les joueurs, mettre une équipe qui défend, une équipe adverse, et avec des partenaires quoi... enfin ça je ne sais pas si...

FV4.18 : quand tu as préparé cet exercice-là, tu t'es focalisée surtout sur la mise en place, à savoir: «comment ça va se passer concrètement?» ou plutôt sur le contenu de l'exercice à savoir: «quel est l'objectif, le sens, les consignes de réalisation, etc» ?

GF4.28 En fait, moi j'étais partie d'un jeu où il y avait des bancs et des joueurs autour et ils devaient juste lancer des balles et je me suis dit c'est pas possible ce jeu parce que les balles, ben voilà ils vont se mettre dedans et ils vont claquer la balle par terre, et voilà alors il y a pas de manchettes ! et euh... y'avait pas de fin non plus au jeu, vu que on devait taper dans les balles indéfiniment avec un temps imparti. Donc ils défendaient leur zone et puis après quoi ? alors c'est pour ça que j'avais rajouter des partenaires pour aussi les inciter à faire des manchettes qui leur permettaient de monter les balles comme en volley quoi, comme pour passer au dessus d'un filet, et c'est pour ça aussi que j'avais rajouté une zone interdite pour essayer de faire monter les ballons... mais bon y'avait d'autres trucs auxquels j'avais pas pensé...

MS4.15 : oui mais bon, tu as le droit à l'erreur hein ! tu ne peux pas non plus penser à tout ! c'est comme je disais à FV en fin de séance, y'a des bonnes choses et d'autres à améliorer, mais vraiment ce qui est dommage c'est que tu as terminé avec l'exercice qui n'a pas marché, mais bon ! Eux, ils ne se sont pas embêtés tout le cours hein, enfin je ne sais pas si tu n'en es rendue compte, mais j'ai pas l'impression que eux ont vécu la fin du cours comme pesant...

GF4.29

Oui, mais je me suis dit à la fin du cours, mince, ils n'auront pas eu de jeu... je crois que ça quand même manqué pour quelques garçons quoi ! surtout pour le groupe qui travaillait à cet endroit là à la fin, je crois eux que ça leur a vraiment ennuyé...

MS4.16 : mais je crois que tu dois commencer ton prochain cours en repartant de là et de leur présenter les choses, en disant voilà, au dernier cours, on a terminé de manière un peu frustrante pour certains, et donc on va essayer aujourd'hui de...

GF4.30

Oui mais ça je leur ai dit en fin de cours, hein, comment ? que comme on a pas eu le temps de faire le jeu, la fois prochaine...

MS4.17 : mais c'est bien de leur dire sincèrement, en toute simplicité... il faut toujours faire un debriefing en fait ! ne pas nier une partie, puisque ici effectivement ils ont bien capté que tu avais prévu de faire du jeu, tu n'y es pas arrivé, ben voilà on a pas eu le temps de le faire, on le fera la fois prochaine... moi je trouve que c'est très juste comme réaction !

Annexe 8.4 – Verbatim de l'entretien post-séance « Léa – MSL »

FV = chercheur

EA = stagiaire Léa

MSL = maître de stage de Léa

FV1.1 : Voilà, première séquence, est-ce que tu peux décrire ce que tu fais à ce moment-là?

EA1.1 Là je déplace les cônes, parce que j'avais remarqué que j'avais mis les cônes trop loin, parce qu'elles n'ont pas assez de force pour lancer la balle à l'autre, donc c'est pour ça que j'ai vite rapproché les cônes, ni vu ni connu, mais est-ce que c'est moi qui avais mal évalué la distance ? Je sais pas, peut-être bien... J'en avais mis trop aussi: elles étaient 12 finalement, et donc 3 fois 4, ça fait 12! Mais ça je crois que c'est pas très grave... c'était plus au niveau de la distance que j'ai constaté un problème...

FV1.2 : C'est quoi ton impression à ce moment-là?

EA1.2 Mon impression, c'est que c'était trop dur pour elles, cet exercice là ! En fait, elles n'arrivent pas à faire des passes tendues comme je le veux ! Elles sont en cloche comme ça, et moi je veux une belle passe poitrine, quoi, comme au basket ! c'est important dans le jeu de faire une passe tendue, et pas à moitié tendue...

FV1.3 : Tu te rends compte de tout cela ?

EA1.3 Oui je me le dis d'ailleurs, et c'est pour ça que je rapproche les cônes pour faciliter... mais ça n'allait toujours pas, donc je me dis qu'elles n'ont peut-être pas la force pour y arriver... je ne sais pas, franchement, je ne sais pas pourquoi exactement elles n'y arrivaient pas, parce que ça me paraît pas compliqué ! mais c'est pour ça que j'ai dit que la balle doit arriver dans la main de l'autre, donc elle part de là et elle doit arriver là, quoi ! mais souvent c'est pas ça qui se passe ! donc là on voit que c'est une trajectoire en cloche, mais c'est déjà mieux que la semaine passée, parce qu'ici les balles arrivent quand même dans les mains de l'autre, pas tendues, mais c'est déjà plus précis ! (...) et puis donc là je décide de rapprocher les cônes, en me disant qu'ils sont sans doute trop loin, et que ça peut les aider si je les rapproche... mais je ne peux pas les rapprocher trop, sinon l'exercice n'a plus d'intérêt!

FV1.4 : qu'est ce qui se passe là ?

EA1.4 Mais en fait j'aimais pas trop en fait cet exercice... je trouvais que c'était pas assez dynamique... j'aurais peut-être du mettre moins d'élèves par cônes, mais j'avais peur que ça tourne pas, enfin si, 2 et 2, ça aurait pu tourné aussi, mais je sais pas, j'avais prévu à 3 mais je trouvais que c'était pas assez dynamique, donc je me suis dit on va vite changer! je trouvais que c'était trop répétitif, là passe, passe, passe... c'est pour ça que j'ai dit allez, on va faire passe-rebond, même si c'était pas prévu en fait, mais je me suis dit il faut changer pour ne pas qu'elles pensent que c'est tout le temps le même, qu'elles ne savent pas le faire... Mais ce qui a c'est qu'au départ, je me dis, il faut continuer tant que ça ne marche pas, mais après un moment, si ça ne marche toujours pas, elles vont avoir l'impression de ne faire que ça, donc là, j'ai préféré arrêter et passer à l'exercice suivant...

FV1.5 : et donc à ce moment-là, tu intervien. Mais juste avant d'intervenir, on voit que tu prends du recul, que tu te distancies du groupe... et à ce moment-là, qu'est-ce que tu te dis ?

EA1.5 Je me dis: «il faut changer! Mais gardons cette organisation là!». Parce que je sais qu'après je dois encore beaucoup changer les cônes de place, donc je me dis: «restons comme ça encore un peu et on va changer, faire une variante, quoi».

FV1.6 : ok, on continue (...) et là qu'est-ce que tu fais ?

EA1.6 : je m'enlève en dehors pour... ah oui, là je vais chercher les cônes !

FV1.7 : à ce moment-là, qu'est-ce qui fait tu vas chercher les cônes tout en donnant tes consignes ?

EA1.7 : Là je me dis, il est temps de changer... de nouveau ! et donc là je me dis je vais aller placer les cônes pour l'exercice suivant. Vu qu'elles étaient dans le chemin, j'ai pas pu placer les cônes avant qu'elles terminent, j'ai du d'abord arrêter, qu'elles ramènent les cônes parce que j'en avais besoin aussi pour les placer mais j'ai d'abord été chercher ceux que j'avais placé et qui servaient à rien... parce que oui là je me dis il faut passer à l'exercice suivant, il est temps quoi, parce que ça reste qu'un échauffement...

FV1.8 : et donc là, qu'est-ce qui fait que tu changes? Tu n'es pas satisfaite ?

EA1.8 Non, c'était vraiment l'exercice que j'aimais le moins, donc je préférais passer à autre chose... En fait je change parce que, comme je viens de dire, elles sont pas assez dynamiques à mon goût... l'exercice est trop statique pour un échauffement, je trouve! Enfin, bon elles ont quand même travaillé les passes, elles étaient quand même en mouvement, mais c'était pas top, on va dire !

FV1.9 : ça s'est passé comme prévu ?

EA1.9 Non, pas du tout! enfin, j'aurais dû m'en douter que... mais je m'imagine toujours que ça sera plus dynamique ! Mais y'a rien à faire, les filles c'est... toujours un peu plus mou, on va dire! Vous ne l'avez pas remarqué ?

MSL1.0 : si, on en a même parlé...

EA1.10 : Pourtant j'essaie, enfin, je ne pense pas que je fais rien pour les motiver...

MSL1.1 : non, mais je ne pense pas que ça soit lié à toi, en tous cas certainement pas uniquement !

FV1.10 : Ok, alors je propose de passer aux commentaires de MS sur la même séquence.

MSL1.2 : Oui donc à ce niveau-là je me dit que pour la passe, tu pourrais leur dire d'accompagner avec le reste du corps, parce que tu vois, en général, tu mets un pied derrière, tu fais ta passe et en faisant ta passe, tu pousses avec le pied arrière pour que tout le corps participe, et ça, ça leur donne de la force, et tu vois comme c'était ça le problème, et donc espérer ne plus avoir ces balles en cloche et aussi, l'idée que la balle doit rester parallèle au sol, pour leur donner une image du type de trajectoire !

EA1.11 Oui, mais là je suis sûr qu'elles se disent : c'est tout le temps le même, les passes, elles se rendent pas compte qu'elles ne savent pas le faire, que c'est pas ce que j'attend d'elles du tout !

MSL1.3 : oui pour elles, si la balle arrive dans les mains du partenaire, c'est réussi ! Elles ont réalisé ce qu'il fallait, le but est atteint à savoir : faire une passe ! mais ton but, centré plus sur la technique de passe et le travail des différents types de passe, n'est pas atteint ! Mais ça je crois que tu dois leur dire

EA1.12 Mais pourtant quand je montre, j'insiste bien sur la trajectoire de la passe, qui est tendue...

MSL1.4 : oui alors peut-être rajouter des consignes techniques plus précises, parce que ce que l'enseignant ne dit pas, c'est sûr qu'elles ne le feront pas spontanément ! ce qu'il faut faire aussi, c'est dire le pourquoi des choses, par exemple, pas de trajectoire en cloche, sinon l'adversaire a le temps d'intercepter la balle, donc donner du sens quoi !

EA1.13 Oui c'est vrai, tout à fait ! mais bon, le basket c'est pas ma discipline... moi c'est le volley en fait !

FV1.11 : tu as l'impression que ça te handicape en quelque sorte le fait de ne pas être toi même une basketteuse? parce qu'en même temps, ça reste dans les sports collectifs...

EA1.14 C'est vrai, mais bon, je suis quand même plus à l'aise pour donner du volley, que du basket... c'est plus facile pour moi, surtout pour tout ce qui est des consignes plus techniques et tout ça, et pour le règlement aussi! bon, on en a fait au cours, mais moi je trouve que c'est jamais la même chose que quand on est spécialiste de la discipline. Ici, je suis forcément plus limitée qu'un basketteur. Enfin, ça me semble logique!

FV1.12: oui sans doute! tu vois d'autres éléments qui entrent en ligne de compte pour cette séquence?

EA1.15 Non, je ne crois pas! Mais sinon je voulais dire que moi je trouve ça super intéressant de revoir la vidéo, parce que quand on analyse une séquence comme ça on se rend compte qu'il y a un tas de truc auquel on a pas pensé et qu'on peut améliorer pour la prochaine fois ! Parce que là vraiment pendant la séance, ça me perturbait, je me disais : allez, elles ne font pas les passes ! mais je ne savais pas quoi faire et là je me rends compte que j'ai peut-être pas assez insisté, c'est un peu de ma faute...

MSL1.5 : si je peux donner mon avis, moi je crois que tu es une chercheuse! Dans le sens où tu cherches, tu essaies de trouver une solution, mais tu ne sais pas tout gérer en même temps ! Moi au début quand je donnais cours, tout ne tombait pas sous le sens non plus pour moi, tu sais, mais c'est à force de donner cours, et où je me dis après mais tiens pourquoi j'ai fait ça, je pourrais faire ça, ou ah tiens, ça s'est une bonne idée, ça a bien marché, je recommencerai ! et donc chaque fois remettre en question ce que je fais... c'est pas toujours facile, parce qu'il faut prendre le temps

EA1.16 Ah oui, moi aussi je crois que c'est comme ça qu'on apprend à chaque fois... c'est pour ça aussi que j'ai accepté d'être filmée!

MSL1.6 : voilà c'est ça, donc c'est logique, tu ne dois pas t'inquiéter, parce que tu dis que c'est de ta faute, mais non, c'est logique d'être comme ça au départ. Maintenant, c'est un bon exercice de faire ce qu'on fait maintenant, de décortiquer la séance, de revoir des séquences comme ça à la vidéo, et ce ne peut être qu'un plus ! Parce que je crois que ça s'acquiert ça, de se remettre en question, et que c'est à partir de ce moment là qu'on parvient à avoir un enseignement qui a du sens, quoi, parce que l'enseignement n'est pas un drill, le but de la tâche ici ce n'est pas de faire du dribble tout simplement, c'est toujours pour quelque chose, ici dans le jeu ! Donc moi je crois pas que tu dois te dire que tu aurais du faire ça, non ! dis toi, j'ai fait ça comme ça, c'était moyen, la prochaine fois, qu'est-ce que je ferais pour que ça soit mieux ?

EA1.17 Mais c'est vrai que souvent, je suis dans la séance, et je me dis : «qu'est-ce que je devrais faire pour...» et je ne vois pas encore tout ! Je remarque quand ça ne va pas, mais je ne sais pas toujours ce que je dois faire pour trouver la solution...

MSL1.7 : en plus il faut dire que c'est la deuxième fois que tu leur donnes cours de basket à cette classe...

EA1.18 Oui la fois passé, la première fois, c'était pas facile, mais j'ai été super guidée pour cette séance, et ça m'a beaucoup aidé, j'étais plus rassurée aujourd'hui que la semaine passée! je trouve que j'avais plus d'assurance...

MSL1.8 : oui c'était la première fois que tu enseignais à cette classe, et tu a été supervisée, ça aussi c'était pas évident, avec un groupe que tu n'avais jamais eu !

FV1.13 : Oui, et donc toi MS tu parlais tout à l'heure de ton expérience de début de carrière, où les solutions face à un problème que tu rencontrais en cours de séance n'allaient pas de soi... Tu peux nous en dire plus?

MSL1.9 Oui, mais je crois qu'il faut aussi acquérir d'abord une forme de confiance par rapport aux élèves, mais aussi par rapport à l'espace dans lequel on est, par rapport au matériel, par rapport au timing, et quand on a acquis tout ça, je pense que... enfin, tout s'entremêle mais alors je crois qu'on a plus de présence de ce qui se passe vraiment dans les tâches qu'on propose, en disant : mais non, celui-là je ne le fais plus, il n'a pas de sens pour moi, et pour la suite, donc je le lâche! ou au contraire, celui-là est important donc je vais jusqu'au bout des choses, je ne lâche pas! Et donc petit à petit comme ça je vais plus à l'essentiel, en sachant que mon objectif concret, c'est: «j'ai envie qu'il y ait du jeu après» ! Après y'a plein d'objectifs pédagogiques derrière, avec les compétences et tout ça, mais les tâches que je vais demander, ce sont des tâches par rapport à du jeu... pour qu'il soit réussi, que les élèves en retire un maximum de plaisir! je crois que c'est ça qui est motivant!

EA1.19 Du jeu 5 contre 5 ?

MSL1.10 Oui mais là c'est pas évident, ou alors en toute fin de cycle, mais ça peut être aussi du jeu sur demi-terrain, en 3 contre 3 ! Quand je donne une séance de basket, j'ai un certain nombre de tâches, mais mon objectif c'est qu'il y ait du jeu à chaque séance, parce que je me dis que c'est important pour la motivation des élèves, et leur motivation, c'est aussi un moteur pour moi ! alors en général pour le basket, je fais souvent des situations de 3 contre 3, y'a un groupe attaquant, sans dribble au départ, pour travailler le démarquage, la balle part de la ligne centrale, et si un défenseur intercepte la balle, l'équipe en défense devient attaquante et doit repasser la balle par le rond central...

EA1.20 D'accord, et donc sans dribbles ?

MSL1.11 : oui, parce que les filles ont du mal quand même par rapport au démarquage et donc je les oblige à faire des passes en jouant sans dribble, et donc ça ouvre beaucoup plus le jeu, mais bon c'est comme ça que moi je fais, mais y'a peut-être d'autres façons de faire !

FV1.14 : Oui donc tu redonnes du sens à d'autres apprentissages techniques en recontextualisant par le jeu, à la fin de la sens, c'est ça?

MSL1.12 : oui parce que dans le jeu, la passe est importante, le shoot, la possession de balle...

EA1.21 : Oui c'est vrai que ça donne plus de sens, mais moi j'ai encore un problème avec la gestion du temps !

MSL1.13 : oui mais c'est sûr que comme tu essaies de trouver la solution pour que les balles arrivent tendues... forcément ça prend du temps, mais ça, c'est pas grave! ce qui faut c'est bien faire les choses, à fond ! moi je pense, mais c'est mon avis, qu'il vaut mieux essayer d'épuiser toutes les variantes de l'exercice avant de passer au suivant. Enfin, en règle générale!

EA1.22

Oui parce que c'est vrai que ça prend du temps et alors j'ai peur de ne pas arriver au bout de ma séance! du coup souvent je me dis que j'ai pas le temps de trouver des solutions, alors je passe rapidement au suivant ! quand je vois que ça va pas comme je veux, j'essaie de changer et si je vois que ça va toujours pas, hop, je passe au suivant, parce que je me dis qu'il est temps !

FV1.15 : tu fais du zapping, c'est ça que tu veux dire ?

EA1.23 Oui c'est un peu ça, je zappe quoi, je me dis : «il faut que je passe à autre chose, tant pis si elles n'y arrivent pas, ça ira mieux au prochain !» Mais en attendant, l'exercice précédent n'est pas acquis!

MSL1.14 : oui mais c'est difficile, peut-être trouver un compromis entre les 2 ?

FV1.16 : tout à l'heure MS tu faisais le lien entre réajuster un exercice en cours de séance et le fait que ça venait aussi d'un sentiment de confiance en soi... Comment ça s'acquiert, qu'est-ce qui peut influencer ça, à ton avis ?

MSL1.15 : c'est sûr qu'il y a l'expérience, mais en même temps, pas uniquement! Je crois que c'est plus au niveau de la réflexion sur le métier, et d'avoir envie de progresser et d'être épanoui dans le métier que je fais, ça tourne autour de ça !

FV1.17 : et l'assurance dont tu parles viendrait de là ?

MSL1.16 : oui, c'est vraiment une démarche personnelle, oui vraiment ! mais je suis contente d'avoir fait cette démarche là, maintenant y'a des enseignants qui sont bons dès le départ, et qui n'ont peut-être pas besoin de ça ! mais ça n'a peut-être pas été mon parcours à moi ! moi je sentais que j'étais tendue, que j'étais mal quand je donnais cours au début, je sentais que ça me plaisait pas, je me disais mais non ça ne me va pas, et donc j'ai décidé de faire une démarche d'évolution personnelle, parce que je me suis dit j'ai envie de mieux enseigner, mais que ça transperce, quoi, que ça passe à l'intérieur de ma peau, que ça ne soit pas qu'un artifice, ou un vernis, mais vraiment... et c'est venu alors progressivement et alors j'ai recommencé à avoir du plaisir à donner cours, à avoir envie de voir les élèves qui progressent, tu vois ? mais ça aussi tout le monde n'est pas en mesure de... c'est tout un travail, quoi. Et il faut avoir envie de le faire, parce que c'est pas évident de se remettre en question, c'est dur ! enfin, ça dépend de la personnalité de chacun, peut-être certains ne ressentent pas le besoin de...

FV1.18 : oui et donc tu dis que tu sentais que tu manquais d'assurance au début de ta carrière ?

MSL1.17 : oui vraiment, mais il a fallu un peu de temps avant que je ne m'en rende compte... et puis après que je me prenne en charge à ce niveau-là! parce que si tu ne fais rien, alors ça va pas, tu perds ta motivation et alors ça devient plus possible de continuer comme ça...

FV1.19 : et quand tu dis que ça a été vraiment une démarche personnelle... c'est que ça dépassait le cadre de l'enseignement ou... ?

MSL1.18 : oui tout à fait, et je ne m'en cache pas, ou plus.. parce que c'est vrai que ça n'a pas été facile, mais donc j'ai fait des stages pendant les vacances, ou en observant des enfants, mais aussi en faisant des démarches aussi sur le plan personnel, chez un psy, à partir de la musique et cetera... et j'ai fait un vrai travail sur moi-même... prendre conscience de mes ressources pour gérer mes difficultés... mais j'ai pas peur d'en parler parce que ça été extrêmement positif pour moi ! ça m'a apporté énormément...

FV1.20 : donc ça t'a apporté sur le plan personnel mais aussi en enseignement... à quel niveau?

MSL1.19 : je crois que c'est surtout dans ma relation, non seulement avec moi-même, mais aussi avec les élèves ! Je que je me suis plus sentie plus en harmonie avec moi-même, mes attentes, mes objectifs, que je me suis mieux sentie avec les élèves... Même si je ne suis pas encore totalement satisfaite de tout ce que je fais avec eux, mais c'est tout un travail quoi... je progresse et j'apprends encore tous les jours !

FV1.21 : et dans ta pratique, tu le ressens aussi en osant plus de choses ? Quelles sont les répercussions ?

MSL1.20 : eh bien tu sais par exemple, quand j'ai reçu ton mail me demandant si j'acceptais , il y a 3 ou 4 ans d'ici, je suis presque sûr que j'aurais refusé... en me disant, non, je ne fais pas ça, parce que je ne suis pas prête... et puis ici, je me suis dit, tant pis, je me lance : "ok je prends !", mais ça veut dire aussi que c'est avoir envie d'avancer, d'avoir des échanges, d'en apprendre, sur ma pratique, sur l'accompagnement des stagiaires, oui c'est surtout ça qui m'intéresse et m'a fait dire oui, j'accepte ! Parce que ces séquences, ça me plaît bien de les revoir et de les analyser aussi, de prendre un temps pour réfléchir, parce que ça a un côté aussi un peu chercheur, d'essayer d'avoir la bonne solution, au bon moment, un peu cette idée là !

FV1.22 : vraiment intéressant tout ce que tu dis là... cette volonté d'apprendre sur soi, et d'être en recherche encore et encore au niveau de l'enseignement, même après X années de carrière dans l'enseignement...

MSL1.21 : oui, ça m'aide pour garder le cap !

FV1.23: une belle leçon de vie pour EA!

EA1.24

Oui c'est impressionnant! il me reste du chemin!

FV2.1 : très bien, le temps passe donc je propose de passer à la séquence suivante. Voilà, deuxième séquence !

EA2.1 : Déjà là, j'ai fait une erreur, j'ai pas dit une balle par personne, ce qui fait que je me suis retournée et euh... dans ma tête elles avaient une balle chacune quoi... donc là c'est entièrement de ma faute ! mais j'ai essayé de faire passer ça en disant : et quoi les filles, vous n'avez pas de balles ? Mais bon c'est vrai que j'avais pas précisé donc... oui, là je la lance ! Ah oui et puis là je me rends compte, quand je me suis retournée, qu'elles n'avaient pas de balles ! C'est vraiment moi qui ai oublié de préciser... Et donc là je dis : il faut une balle les filles, sinon ça va pas ! Mais j'aurais du dire des le début, prenez une balle par personne, on vient se placer ici, et cetera, mais là j'avoue que j'ai un petit peu foiré sur le plan organisationnel.

FV2.2 : tu y avais pensé à l'organisation dans ta préparation, de préciser aux élèves le nombre de balle par personne ?

EA2.2 : Oui, c'était bien clair que c'était une balle par personne... mais ce qui a c'est qu'avant, c'était une balle pour 2, puis une balle pour 4 et j'ai pas réalisé qu'il en fallait plus pour la tâche suivante...

FV2.3 : oui donc c'est pendant la transition que ça se passe?

EA2.3 : Oui donc c'était normal qu'il n'y avait pas 15 ballons de sorti ! d'ailleurs après je refais aller les élèves à l'armoire et on reprend un ballon, mais c'est vrai que sur le terrain, j'ai plus pensé... je crois que c'est vraiment un oubli, ou une distraction de ma part !

FV2.4 : ok et donc là, qu'est-ce qu'il se passe ?

EA2.4 : Alors là j'ai voulu diviser le groupe en 2, pour que ça aille plus vite, pour que ça tourne mieux, donc j'ai été placer d'autres cônes en face, mais en fait, déjà la semaine passée je fonctionnais comme ça : je monte un poste, je leur explique en me disant comme ça il est lancé, et je peux monter l'autre à mon aise, mais je me rends compte qu'il vaut peut-être mieux monter les 2, et diviser immédiatement le groupe en 2, pour pouvoir alors lancer directement les 2 côtés à la fois, mais en fait je sais pas trop ce qui est mieux... Moi je pensais que c'était mieux de faire d'abord un demi groupe, mais alors l'autre moitié attend pendant que les autres ont déjà commencé...

FV2.5 : spontanément ça s'est passé comme ça, ou bien consciemment tu avais prévu de montrer d'abord un poste, attendre quelques minutes que les premières soient parties et puis seulement monter le second ? Ou ça s'est produit un peu par hasard ?

EA2.5 Euh... non, là en fait je savais pas trop comment m'organiser... Je voulais d'abord voir comment ça allait tourner avec ce demi-groupe là. Parce que j'avais jamais fait cet exercice là et donc je ne savais pas comment ça allait se passer... mais c'est vrai que d'office je savais que 15 élèves sur un slalom, c'était pas possible, ça allait être trop lent !

FV2.6 : et donc c'était voulu ça ou pas ?

EA2.6 Oui, bien sûr que c'était voulu! (rires) Plus sérieusement, on va dire oui et non! Disons que je savais pas trop comment m'y prendre, mais si c'était voulu de lancer les 2 postes en même temps, j'aurais été mettre les cônes en face... Mais je me suis adaptée parce que j'ai tout de suite vu que ça serait trop lent si je laissais comme ça...

FV2.7 : donc si c'était à refaire, dans cette même situation, pour une séance différente, tu garderais le même type d'organisation ou non?

EA2.7 Non, j'essayerai de placer les 2 postes, de montrer dans un et ensuite de lancer l'exercice, mais d'un autre côté, le temps que je consacre à placer les postes, elles ne font rien ? Parce que j'ai 5 cônes à placer, puis le temps d'aller jusqu'à l'autre côté de la salle, et d'en placer 5 autres...

MSL2.1 : et placer avant, pendant qu'elle sont encore occupé à la tâche précédente ?

EA2.8 Oui mais alors c'était dans leurs pieds! En plus, elles utilisent déjà les cônes en fait, pas tous, mais j'en avais besoin de beaucoup pour faire le slalom...

MSL2.2 : y'a peut-être pas de solution idéale, mais tu as peut-être opté pour la moins mauvaise, non ? parce que finalement, tu t'adaptes relativement facilement, tu ne te laisses pas surprendre, tu réagis immédiatement et au final tu ne perds pas trop de temps...

FV2.8 : qu'en penses-tu, EA ? qu'est-ce que tu ressens au moment où tu t'aperçois que le deuxième poste n'est pas installé?

EA2.9 Ben, en même temps ça m'ennuie qu'il ne soit pas déjà prêt, mais en même temps je me dis que c'est pas grave parce que j'avais pas vraiment le choix... Mais j'aurais peut-être pu demander aussi à une élève d'aller placer les cônes, je sais pas?

FV2.9: oui pourquoi pas, bonne idée! Ok, on continue, qu'est-ce qui se passe à ce moment-là?

EA2.10 Ah oui j'en appelle 5 ou 6 et elles en fait viennent toutes ! Donc là se posait problèmes, parce que il n'y avait plus personne dans la file, donc ça servait à rien...

MS2.3 : tu les avais appelé par leur prénom ou donner une consigne collective ?

EA2.11 Non j'ai dit : «y'en a 6 qui viennent ici !»

MSL2.4 : oui donc elles sont de bonne intention, ou plutôt de bonne composition, puisqu'elles veulent manifestement toutes répondre à ta demande, c'est exceptionnel, ça! Alors qu'on pourrait s'attendre à ce qu'aucune ne bouge, et là elles viennent toutes !

EA2.12 Oui tout à fait, c'est pour ce que je leur ai dit, mais non, c'est le même exercice dans l'autre sens, mais elles n'avaient pas compris, en fait?

MSL2.5 : elles n'avaient pas compris ou tu t'es mal fait comprendre ?

EA2.13 : euh... oui c'est peut-être moi qui me suis mal exprimée...

MSL2.6 : oui, dans ce cas ci, je crois que c'est plutôt ça ! si tu étais plus directive, ou si tu les désignes, ça prête peut-être moins à confusion...

EA2.14 Oui et donc là, ces 5 là, je leur demande d'aller chercher les ballons dans l'armoire, au passage...

FV2.10 : Donc là tu es manifestement très lucide, tu ne te laisses pas déstabiliser ni décontenancer du fait qu'elles n'aient pas de balles et qu'il faille créer une seconde file...

EA2.15 Non, pas vraiment... mais pour moi c'est normal, ça ne m'inquiète pas ! je me dis ça arrive, et que c'est pas très grave.

FV2.11: ok, on continue la séquence...

EA2.16 Donc là-bas y'avait plus personnes, donc je me dis : «ça ne va pas !». Donc c'est là que j'aurais dû les placer avant, je crois ! et on divise en 2, mais ce qui a, c'est qu'il y a un groupe

qui va être d'un côté, je vais montrer de l'autre côté, et donc elles ne vont pas regarder, parce qu'elles ne vont pas se sentir concernées...

MS2.7 : oui à moins de leur demander de se rapprocher le temps de démontrer et puis tu leur demandes de reprendre leur place dans la file...

EA2.17 : ah oui, c'est vrai !

MS2.8 : autre chose que je me dis, c'est que peut-être le ton de ta voix aussi fait qu'elles se sentent toutes impliquées!

EA2.18 Le ton de ma voix ?

MSL2.9 : oui parce qu'en fait tu t'adresses à l'ensemble du groupe, quand tu dis : «allez go on y va, ça tourne !», elles ne savent pas à qui tu t'adresses, et puis tu dis :«vous, venez par ici !», sur le même ton, alors du coup elles ne savent plus très bien où elles doivent aller... Alors que peut-être si tu prends un ton plus bas parce que tu es plus proche d'elles, elles vont peut-être mieux comprendre que c'est à elles et uniquement à elles que tu t'adresses, et les autres, inversement, vont moins se sentir concerner par ce que tu racontes.

EA2.19 Ah oui, c'est vrai, j'avais pas pensé à ça ! (...) Parce que après, j'ai eu l'impression de devoir relancer le jeu, comme si ce que j'avais expliqué avant n'avait servi rien !

MS2.10: oui donc là justement l'intérêt de directement installer les deux postes, pour pouvoir lancer les élèves ensuite en même temps, et éviter de raconter deux fois la même chose et les lancer 2 fois

EA2.20 Oui, même si elles savaient ce qu'elles devaient faire, il me semble, mais il a fallu les restimuler ! (...) et regardez, là elles attendent aussi !

FV2.12 : elles étaient de nouveau à l'arrêt?

EA2.21 Oui, c'est ça, peut-être qu'elles pensaient qu'on changeait de tâche ?

FV2.13 : ok, je propose d'écouter les commentaires de MS au sujet de cette deuxième séquence

EA2.22 Mais là aussi j'avais du mal, parce qu'elles passaient puis elles restaient là, au lieu de suivre leur balle...

MSL2.11 : oui, mais c'est vrai que au début c'est pas évident de se rendre compte du niveau des élèves!

EA2.23 Oui parce que pour moi c'est clair pour moi, que tu fais ta passe, tu continues, tu vas recevoir et tu vas tirer ! Mais c'est vrai que pour moi ça me semble logique parce que ça fait 3 ans à l'unif qu'on fait ça tout le temps, et c'est vrai que je sais pas si en humanité ça m'aurait semblé si systématique... mais là, elles passent et elles attendent ! pourtant c'est pas ça que je montre, mais bon !

MS2.12 : tu sais quoi, moi je pense que c'est celui qui fait la passe qui ne la fait pas au bon moment ! c'est ce que je dis dans mon commentaire, en fait!

EA2.24 Ah oui il la fait trop vite ou quoi... c'est vrai que j'avais pas précisé ça comme consigne!

MSL2.13: Oui et c'est vrai que c'est pas si facile pour les élèves de trouver le bon timing

EA2.25 Oui, mais je veux dire, quand elle passe, elle doit continuer sa course et recevoir de nouveau le ballon plus loin, comme dans un match, où tu passes, tu te places et tu reçois puis tu shootes... enfin tu avances vers l'anneau, quoi !

MSL2.14 : oui, mais c'est moins évident pour elles... et c'est vrai que pourtant c'est fort important, ça, qu'elles comprennent le principe ! Enfin moi je trouve ça riche d'ajouter une passe et un shoot à la fin du slalom pour complexifier la tâche, et ne pas faire "bêtement" un parcours de slalom ! ça donne plus de sens à ton exercice, plus proche d'une situation de jeu, mais peut-être c'est pas suffisant

FV2.14 : par rapport à cette séquence, tu l'avais remarqué que, comme a dit MS, il y avait un temps d'arrêt et que celle qui devait normalement aller à l'anneau, s'arrêtait sans poursuivre sa course vers l'avant... tu l'as observé, puisque tu le dis toi-même?

EA2.26 Ah oui, clairement, moi je l'ai remarqué pendant la leçon qu'elles s'arrêtaient systématiquement au lieu de continuer ! je l'ai bien vu, mais je savais pas trop quoi faire...

FV2.15 : et qu'est-ce que tu as fait finalement ?

EA2.27 J'ai donné des feedbacks individuels, j'allais tout près d'elles et je disais : tu passes, et tu continues, tu n'arrêtes pas, et puis tu appelles ta balle et... enfin, je leur dis, je leur ai répété individuellement, mais non, à chaque fois après leur passe, elles s'arrêtaient...

FV2.16 : donc tu répétais la consigne à chaque passage d'une élève?

EA2.28

Oui, c'est ça, je leur répétais, mais individuellement, je n'ai pas fait de feedbacks collectifs, en fait! Mais pourtant vraiment je l'avais remarqué !

FV2.17 : Et tu y as pensé à faire un feedback collectif ?

EA2.29 Oui, à un moment donné, je me suis dit que ça servait à rien de répéter sans arrêt la même chose, mais en même temps, j'avais l'impression que ça servait à rien, parce qu'elles ne comprenaient pas pourquoi elles ne pouvaient pas s'arrêter après la passe... et donc finalement j'ai changé le jeu !

FV2.18: oui, tu as préféré tout changer plutôt que de donner une consigne collective ?

EA2.30 Oui, je sais pas pourquoi au fait, parce que ça revient au même, mais je crois vraiment que c'est parce que je me disais qu'elles ne comprenaient pas le but du jeu...

MSL2.15 : et comment tu aurais pu les inciter à poursuivre leur course vers l'avant ? par un autre moyen que celui de répéter 10 fois la même consigne, ce qui n'avait pas l'air très efficace, tu le dis toi même...

EA2.31 : Peut-être que oui, j'aurais pu trouver une variante différente qui fait que... c'est vrai qu'il doit y avoir, mais sur le coup, y'a rien qui m'es venu d'emblée, donc j'ai préféré changé de jeu ! (...) oui comme par exemple, j'aurai pu mettre un autre cône et dire, voilà, quand vous avez fait la passe, vous devez aller à ce cône là, pour qu'elles aient un repère quoi !

MSL2.16 : oui par exemple !

EA2.32 Au premier cône, on passe et au deuxième, on reçoit puis on shoote !

MSL2.17 : oui, sauf que si la passe se fait une fois que la joueuse se trouve au deuxième cône, ça va pas, parce qu'il y a de nouveau un arrêt ! le jeu ne se fait pas en mouvement, et elles ne peuvent pas apprendre l'arrêt un temps ou deux temps ! et c'est ce qui s'est passé à la séquence suivante...

EA2.33

Oui ou leur dire vous allez au deuxième cône et le passeur doit faire la passe entre les deux cônes... Mais j'ai l'impression en fait qu'elles ne sont pas très attentives, ou concentrées !

FV2.19 : qu'est-ce qui te permet de dire ça?

EA2.34 Je sais pas, mais j'ai l'impression qu'elles sont actives, ou disons qu'elles participent, quoi je veux dire, elles ne sont pas contraire, mais un peu sans réfléchir je dirais...

MS2.18 : elles n'intègrent pas ?!

EA2.35 Oui c'est ça, elles font ce que je dis, elles s'exécutent mais sans...

MSL2.19 : oui, mais ça ne se fait pas comme ça, spontanément... mais je comprends ce que tu veux dire, je trouve aussi, mais c'est peut-être parce qu'elles ne comprennent pas le sens de ton exercice, par rapport à au jeu global...

FV2.20 : ok, je propose d'écouter le reste des commentaires de MS pour cette séquence ? (...) Alors là, on entend que MS donne son interprétation en live, du pourquoi ou du sens, des actions de EA au moment où elle démontre d'un côté avant de dédoubler le groupe... Et donc ta perception était que c'était conscient, voulu de la part de EA... Or on s'aperçoit après coup que c'était pas tellement le cas, en fait! qu'est-ce qui te faisait croire ça, MS?

MSL2.20 : oui c'est ça, moi ça me semblait tout à fait clair que cette organisation était prévue dans ta prépa... parce qu'on voit que tu n'es pas perturbée du tout par ce fait là... Mais je pense qu'il n'y a pas une façon de faire unique... il y a sans doute plusieurs façons de gérer la même situation, mais si elle préfère celle-là parce qu'elle te convient mieux, parce que tu le sens mieux comme ça, tant mieux ! du moment que les élèves ont compris et qu'elles ne mettent pas trop de temps à se mettre en route, pas de problèmes !

FV2.21: Comment tu as vécu cette situation toi EA? Est-ce que tu t'es dis mince, j'ai oublié de dédoubler mon poste ? ou au contraire, tu étais sereine et tu t'es dis, pas de problèmes, je m'adapte et je vais tranquillement dédoubler le poste ?

EA2.36 : oui, non j'avais en quelque sorte prévu de faire d'abord une démonstration avant de les lancer, mais je savais pas si j'allais dédoubler avant ou après le poste... et là j'ai spontanément d'abord expliqué, puis après, c'est au moment de mes lancer, que j'ai réalisé qu'il fallait dédoubler le poste, mais ça me posait aucun problème!

FV2.22 : c'était pas un stress pour toi à ce moment là ?

EA2.37 Non pas du tout ! juste que je demande à certaines de venir et que tout le monde vient, qu'il manque des ballons, tout ça (rires), donc là c'est vrai que c'est un peu une perte de temps qui me tend un peu, mais sinon, rien de bien de grave...

FV2.23: ok on continue la séquence alors...

EA2.38 Ah oui, là c'est vrai que c'est mieux, comme dit MS, qu'elles reviennent par un dribble quand elles récupèrent la balle ! Mais c'est aussi parce qu'après elles vont au milieu du jeu de quilles et elles passent au milieu du jeu sans se soucier des autres, alors que la fille est en train de faire l'exercice... elles viennent dans les pieds !

MSL2.21 : oui, mais je pense qu'il y avait moyen sur les côtés, parce que de toute façon elles doivent se déplacer avec la balle... donc qu'elle soit en main, ou qu'elles dribblent... ça leur permet de leur faire prendre conscience que tous les déplacements en basket avec la balle, se font en dribble... Au basket on ne marche pas avec la balle ! Oui moi je crois que c'est important de toujours solliciter les élèves, solliciter, solliciter, solliciter, tout le temps, quel que soit ce qu'on fait, et toujours dans le sens du jeu ! Par exemple, quand il y a une élève qui shoote, plutôt que d'attendre se perde ou retombe au sol, je leur demande qu'elles la récupèrent avant qu'elle ne touche le sol

EA2.39 Oui, ou autoriser un rebond maximum, aussi j'avais pensé!

MSL2.22 : oui c'est ça, réfléchir dans ce sens là, pour toujours les stimuler au mouvement... comme elles ont un côté mou... Tu vois ? ce sont toutes des petites astuces pour développer leur vitesse de réaction, voilà ! parfois c'est pas toujours possible, mais je crois qu'il faut s'efforcer d'aller vers ça !

FV2.24 : ça c'est précieux pour un stagiaire, parce que ce sont les ficelles du métier que tu dévoiles là !

EA2.40 : oui c'est clair !

FV2.25 : comment ça te vient ce genre de trucs et astuces ? Pas facile comme question...

MSL2.23 : ça vient parce que je sens que les filles il faut tout le temps les stimuler, alors ça vient comme ça, j'essaie de trouver des solutions pour que ça marche, pour les mettre en mouvement... tout à l'heure on parlait de vitesse de réaction, eh bien c'est vrai que quand je faisais un stage j'étais attentif à ça et c'est quelque chose qu'on peut utiliser dans beaucoup de domaines, des petits trucs stimulants pour les garder en mouvement et susciter des déplacements ! ce sont des transferts parfois par rapport à des stages de formation que j'ai fait, comme le CUFOCEP, par exemple, qui est extraordinaire, c'est vraiment un vivier d'informations et de trucs et astuces pour les enseignants !

FV2.26 : ok, on continue si vous voulez bien...

EA2.41 Oui, mais c'est vrai que d'un côté les filles sont plus molles, mais je trouve par contre qu'elles écoutent mieux les consignes, elles sont plus attentives, je trouve, en tous cas celles-ci ! Parce que les garçons, pour les arrêter, bonne chance ! j'ai eu l'année passée 2 fois les garçons, euh, pas facile à ce niveau-là!

MSL2.24 : pour les tenir, tu veux dire ?

EA2.42 Oui, c'est ça ! en plus l'année passée j'étais moins à l'aise, alors... Bon je suis pas encore tout à fait à l'aise, mais bon, là j'avais beaucoup plus de mal avec des garçons, de les avoir à l'écoute et au niveau de la discipline, c'est beaucoup plus dur qu'avec les filles de manière générale...

FV2.27 : Mais donc tu dis que tu te sens plus à l'aise maintenant que l'an passé... à quel niveau tu ressens ça ?

EA2.43 C'est sûr que je suis plus à l'aise avec les élèves cette année, que l'an passé... et avec les filles aussi, je me sens bien, j'ai l'impression de les avoir bien en main ! En fait, c'est au niveau de l'autorité parfois que j'ai connu des problèmes avec les garçons, mais cette année ça va mieux, j'ai plus d'expérience et j'ai moins peur de me faire marcher sur les pieds... pour ça avec les filles, c'est plus facile d'être respectée, je trouve...

MSL2.25 : c'est vrai qu'ici, on voit sur cette séquence-ci que tu avais bien le groupe en main, par exemple dès que tu commences à parler, elles s'arrêtent et elles t'écoutent...

FV2.28: Est-ce que tu penses que c'est toi qui incite à ça, ou c'est parce que c'est des filles, ou c'est parce que MS a mis ça en place avant toi avec ce groupe ? A quoi tu attribues ça ?

EA2.44 : Je sais pas... je dirais un peu des trois, c'est sûr que c'est des filles donc comme j'ai dit, elles sont plus disciplinées et je crois que ça joue beaucoup, maintenant je pense aussi que MS a un rôle là dedans, je suis pas sûr qu'elles seraient comme ça si MS n'était pas là... Mais en même temps, je sens que j'ai acquis plus... de...

FV2.29 : d'assurance ?

EA2.45 Oui, c'est ça, plus de confiance, plus d'assurance !

FV2.30 : autre chose ? d'autres réactions par rapport à cette séquence ?

EA2.46 Oui, là aussi, moi je voulais un changement de direction devant le cône, pour qu'elles passent sur la main gauche, mais c'était pas toujours ce que je voyais, mais bon c'est vrai aussi que dribbler main gauche, c'est pas évident pour elles...

FV2.31 : oui, moi y'a encore une chose où j'aimerais avoir ton éclairage, c'est sur un aspect que MS a évoqué tout à l'heure, c'est d'essayer de donner du sens, de l'intérêt aux élèves quant au fait de faire ce slalom, par rapport au jeu global de basket...

EA2.47 : oui c'est d'ajouter un défenseur ! mais ça je leur ai dit aux filles lors de la démonstration, c'est d'imaginer que c'est un défenseur... mais je ne l'ai pas répété, je l'ai dit juste une fois comme ça, sans insister ! c'est vrai que j'aurais peut-être du plus insister là-dessus

MSL2.26 : oui ou pourquoi pas mettre réellement un défenseur à la place du cône, dans une variante, pour qu'elles visualise ce type de séquence de jeu, plus riche, tu vois ?

EA2.48 Oui, mais j'avais peur que ça soit trop complexe, je préférais faire plus facile à ce stade !

MSL2.27 : oui, mais tu vois, comme dit CH, je crois que ça leur donne plus de sens, par rapport à la tâche que tu proposes...

FV2.32: donc si tu devais refaire ce type d'exercice lors d'une prochaine séance, qu'est-ce que tu retiendrais ?

EA2.49 Rattraper la balle avant qu'elle ne tombe par terre, ça j'ai retenu, et rajouter un défenseur aussi... On avait dit aussi de rajouter un cône et de demander de faire la passe avant.

FV2.33 : ok, et au niveau organisationnel, pour éviter les files d'attentes, tu es au clair à ce niveau-là ?

EA2.50 Ah oui pour éviter les files d'attentes, euh... revenir en trotinant, ou non, partir à 2, peut-être ?

MSL2.28 : oui, moi j'avais proposé de tourner, d'un panneau à l'autre, ou d'une file à l'autre, mais ça n'aurait peut-être pas empêché qu'il y ait des files... Tu vois? De les faire passer d'un panneau à l'autre, plutôt que de chaque fois retourner dans sa propre file, comme ça y'a une distance plus grande à parcourir, en dribble par exemple et donc peut-être un peu moins de file !

EA2.51 Ah oui, c'est vrai, j'avais pas pensé à ça !

MSL2.29 : mais peut-être tu aurais eu des files quand même, parce que ça allonge un peu le trajet mais énormément ou quitte à modifier un des 2 postes, pour que ça soit différent! ça peut être pas mal, tu vois? Mais c'est parfois en discutant comme ça simplement que les idées viennent... j'ai déjà remarqué que parfois on se gratte la tête à essayer de trouver des solutions, qui viennent parfois naturellement, je dirais presque bêtement, en en parlant à un collègue, ou un stagiaire ! c'est drôle quoi... (...) sinon, le truc pour dynamiser plus, c'est vraiment de remplacer les cônes par des élèves, et là ça devient plus dynamique, avec plus une configuration de jeu ! Mais là aussi, attention que ça implique une organisation toute différente, parce qu'il faut chaque fois changer ce joueur-là !

EA2.52 : oui voilà, c'est ça que je ne me suis pas risqué dans ce...

MSL2.30 : oui je comprends, parce que c'est vrai que c'est pas évident de trouver le bon niveau de difficulté... on peut pas compliquer de trop, parce que si après elles n'y arrivent plus, ça va pas non plus !

EAL2.53 Et puis ceux qui défendent ils vont pas être forcément très mobiles, donc il faudra changer souvent !

MSL2.31 : oui, c'est ça ! il faut trouver une solution pour que ce joueur là qui remplace un cône, qui est défenseur, quoi, soit remplacer régulièrement...

EA2.54 : oui, ça pourrait être tout simplement un coup de sifflet qui signale qu'on change cette personne là !

MSL2.32 : oui ou dès que tous les joueurs sont passés au moins une fois, ont shooté au moins une fois, le premier de la file change et ainsi de suite !

FV2.34 : oui, il faut trouver une routine, parmi plusieurs possibles, pour que ça soit pas toujours le même en défense... Ok! autre chose? Alors on passe à la séquence suivante ?

FV3.1: quand tu le sens, EA... tu peux la commenter tout de suite si tu te souviens bien du moment pendant la séance, comme ça on est pas obligé de la passer 2 fois... comme tu veux ?!

EA3.1 Ok ! (...) Là je savais d'avance, au niveau de l'organisation, qu'il fallait 2 cônes, mais qu'il fallait juste les reculer, donc... je pouvais le faire quand elles étaient là, c'était rapide !

FV3.2 : oui donc là tu perdais pas trop de temps...

EA3.2

Ah oui, et puis là, je les mets toutes d'un côté, comme on m'avait fait la remarque la semaine passée...

FV3.3 : Tu peux me rappeler ce qui s'est passé la semaine passée, parce que j'étais pas là ?

EA3.3 En fait la semaine passée, je les avais mises toutes en file, et je montrais l'exercice, mais elles n'ont pas compris directement, parce que certaines ne voyaient pas bien la démonstration... donc ici, j'ai du en mettre aussi dans les files pour démontrer, mais l'autre moitié, je les ai mises sur le côté, comme ça elles voyaient l'ensemble de la démonstration !

FV3.4 : oui donc là tu t'es réajustée par rapport à la semaine passée... Tu avais déjà fait le même exercice la semaine passée ?

EA3.4 : non, mais l'exercice d'avant, oui, une variante... Celui-ci c'était nouveau ! Même si, pour elles, j'ai l'impression que ça ressemblait fort...

MSL3.1 : tu sais que tu l'as fait plusieurs fois aujourd'hui, rassembler tout le groupe pour démontrer ou pour expliquer... Tu t'en es rendue compte ?

EA3.5

Oui, parce que j'ai essayé d'insister là-dessus pour que tout le monde voit bien !

MSL3.2 : oui, ça m'a frappé ! et je trouve que c'est bien, c'est une nette amélioration par rapport à la semaine passée... c'est important !

FV3.5 : donc c'était une remarque que MS t'avait fait la semaine passée ?

EA3.6 Non, c'est IV (le superviseur) qui m'avait fait remarqué ça et m'avait conseillé de modifier le placement des élèves quand je démontrais... Parce que j'avais mal placé mon groupe, en fait !

FV3.6 : donc tu t'es dit aujourd'hui qu'il fallait faire attention au placement des élèves ?

EA3.7 Oui c'est ça, parce qu'on avait discuté ensemble, et c'est vrai que c'est logique, parce que après, si ils ne voient pas, la démo elle sert à rien, et après elles ne comprennent pas, il faut répéter, tout ça, donc autant mettre directement les élèves dans de bonnes conditions au moment des explications...

MSL3.3 : Bravo ! non mais c'est vrai, il faut le dire: se réajuster comme ça en une séance, chapeau ! moi je crois qu'il faut encourager les stagiaires à aller dans ce sens...

EA3.8 Merci(...) et donc là je les mets contre le mur pour qu'elles voient mieux ! Mais des fois, j'ai l'impression qu'elles ont du mal à comprendre même des consignes toutes simples... il faut

tout leur dire, quoi ! elles ne prennent pas d'initiative ou n'anticipent jamais en fonction de ce que je veux faire, alors à la longue c'est énervant, quoi !

MSL3.4 : (éclats de rires !)

FV3.7: ça vous fais rire, MS ? Qu'est-ce qui vous fait rigoler?

MSL3.5 : ça me fait rire, parce que j'ai déjà vécu ça aussi, où je me dis : m'enfin, je parle chinois, moi ? et là je t' imagine te dire la même chose, où tu es prêtes, mais les élèves ne le sont pas, elles sont lentes...

EA3.9 Mais oui, mais c'est vrai! Elles sont là, et elles ne bougent pas ! ça c'est le genre de truc qui m'énervé...

MSL3.6 : alors que pourtant les consignes sont claires... Très claires, même je trouve! On dirait des enfants de maternelles... je préfère vraiment en rire !

FV3.8: ok! on revient à la séquence si vous voulez bien... (...) Et là qu'est-ce qui se passe?

EA3.10 Là j'étais pas très au clair avec l'arrêt 2 temps ! C'est vous (MS) qui me l'aviez conseillé avant, mais je sentais que c'était pas clair dans ma tête, et je trouve que ça se voit tout de suite sur la vidéo ! Parce que j'étais pas sûr de ce que je disais, en fait !

FV3.9 : Qu'est-ce qui fait que tu n'es pas sûre à ce moment-là ? C'était pas prévu ou tu ne t'en souvenais plus ou je ne sais pas ?

EA3.11 Si c'était prévu que je le fasse, mais je sais pas mais c'est peut-être un problème de règlement de basket aussi, mais j'ai toujours l'impression que je fais un marcher quand j'arrête et qu'après je bouge mon pied, je sais pas ce que je peux faire après...

MSL3.7: en fait la différence avec l'arrêt 1 temps, c'est qu'avec l'arrêt 2 temps, tu n'as plus le choix de ton pied pivot, c'est le premier que tu as laissé au sol, qui devient pied pivot, le second pied tu peux le bouger et tourne autour du premier... tandis que l'arrêt 1 temps, comme tu arrêtes les 2 pieds en même temps, tu peux choisir l'un ou l'autre pied pivot !

EA3.12 C'est dingue, j'ai même oublié de parler du pied pivot ! Ah oui, c'est vrai en fait !

FV3.11 : tu peux même faire 2 pas après un arrêt 2 tps, sans qu'il y ait marcher..

EA3.13 Ah oui c'est ça, je savais plus, et j'avais chaque fois l'impression de faire un marcher !

FV3.12 : non, tu as encore droit à tes 2 pas, par exemple pour aller à l'anneau faire un lay-up après, sans problèmes !

EA3.14 Ah oui, c'est ça ! Mais donc là j'ai un trou, j'ai une hésitation, j'étais pas sûre de moi, et donc du coup c'était pas clair je crois pour les élèves!

MS3.8 : oui je crois qu'il y avait une confusion ! parce que déjà la semaine passée, tu as dit : on peut faire 3 pas ! D'ailleurs tout à l'heure, il y'a une élève qui a demandé si on pouvait faire 3 pas, et tu ne l'as pas reprise... Une élève a demandé combien de pas on pouvait faire, et une autre élève a dit : 3 pas ! Et toi tu as dit : oui, maximum ! mais tu ne l'as pas reprise en précisant que c'était 2 ! Mais c'est en handbal qu'on peut en faire 3 !

EA3.15 Ah oui, c'est juste ! Je suis un peu... désolée, mais c'est vrai que c'était pas clair !

FV3.13 : mais ce qui a, c'est que du coup, c'est pas clair dans la tête des élèves non plus...

EA3.16 Oui, faudra que je leur dise la prochaine fois ! Mais c'est vrai que toutes ces séquences, c'est des moments où je ne suis pas sûre de moi... où je sens que... ça flotte un peu, quoi !

MSL3.9 : oui mais c'est normal, ça! faut pas t'en faire, c'est tout à fait normal...

EA3.17 Oui, je me dis pour me rassurer que j'ai pas encore mon diplôme ! (rires)

FV3.14: C'est sûr mais dans une séance comme celle-ci, comment tu te sens ?

EA3.18 Je sens que j'ai progressé, mais je me rends bien compte que je sais pas tout, loin de là, j'ai encore plein de choses à apprendre... sinon, pour cette séance-ci, je me sentais assez à l'aise avec les élèves, et par rapport à ce que j'avais à faire, mais bon, comme j'ai dit, le basket c'est pas trop mon truc, quoi ! moi je suis volleyeuse à la base... mais j'aime bien le basket, et c'est quand même un sport co, mais fort différent du volley donc y'a des trucs que je maîtrise pas, comme certaines règles et tout ça !

MSL3.10 : oui, mais je crois que c'est important de préciser que même après quand tu auras ton diplôme, tu feras encore des erreurs ou tu auras encore des hésitations...

EA3.19

Oui et il faut savoir se corriger!

MSL3.11 : voilà, exactement! C'est ça qui est important d'avoir aussi des spécialistes dans la discipline, et quand tu en côtoies dans ton boulot, de leur poser des questions, de savoir comment eux font ça ou ça, tu vois ? Tu leur demandes et alors ça te confirme, quoi...

EA3.20 Ah oui, je vois, c'est pratique ça !

MSL3.12 : et donc tu te remets en confiance là-dedans et ça va quoi, t'es repartie !

FV3.15: super! (...) on continue la séquence?

EA3.21 Oui et là elles n'avaient pas trop compris non plus... mais bon c'était la même chose que tantôt !

FV3.16 : par rapport à cette démonstration là, comment tu t'y prends pour préparer cette situation là par exemple ?

EA3.21 : (pas de réponses)

FV3.16: si tu devais te rappeler quand tu as préparé cet exercice ?

EA3.22 En fait, pour celui-ci, c'est en partant de l'autre que je me suis dit qu'on pouvait, juste en changeant les files, faire comme ça, mais...

FV3.17 : je veux dire, au niveau de l'organisation, est-ce que tu essaie de te projeter dans la situation?

EA3.23 Oui, moi j'essaie toujours d'imaginer, de voir... comme la semaine passée, je suis venue voir la salle avant d'enseigner, les lignes et tout, parce que comme je l'ai dit, le basket... je suis une volleyeuse donc, c'était pour revoir les repères, donc oui, j'essaie vraiment d'imaginer comment ça peut se passer, pour éviter toute mauvaise surprise, ou en tout cas, diminuer les risques on va dire ! c'est pour ça que je fais des petits schémas dans ma prépa, ça m'aide...

FV3.18: ok, on revient à la séquence, alors...

EA3.24 Là j'ai oublié de préciser : pied-pivot ! J'ai pas bien insisté sur ça, je crois. elles n'ont pas bien compris l'arrêt, là ! Je crois pas qu'elles ont compris l'intérêt, de nouveau je n'ai pas donné de sens... parce que c'est pour pouvoir se déplacer, c'est ça qui est intéressant ! il faudrait intégrer ça dans du jeu, peut-être...

MSL3.13 : oui peut-être qu'à ce moment là, elles le feraient plus facilement...

EA3.25 Oui, parce que pouvoir bouger, c'est super important dans le jeu, pour éviter la défense et trouver un partenaire démarqué, pour pivoter quoi !

FV3.19 : mais je crois que le principal c'est que tu t'en rendes compte ! je sais pas ce que tu en penses MS, mais c'est déjà un bon début, non ?

MSL3.14 : oui c'est ça! c'est de prendre conscience que c'était pas bon, et que la prochaine fois, tu insistera plus là-dessus !

FV3.20 : ok, on continue la séquence...

EA3.26 De nouveau, ici, le problème c'est que la passe arrive trop tard... elle doit déjà appeler sa passe là, et puis quand elle est au cône, la recevoir ! et ça, elles n'ont pas du tout compris... mais c'était le même problème que dans l'autre exercice, où les passes n'arrivent pas au bon moment !

FV3.21 : et à ce moment-là, tu t'es rends compte?

EA3.27 : oui, parce qu'elles sont de nouveau à l'arrêt !

FV3.22: et ça te fait quoi, au moment où tu t'en rends compte? Tu ressens quoi?

EA3.28: là ça commence à m'énerver... je me dis: c'est pas vrai que ça re commence! oui là je ressens un certain agacement, du à la répétition, à mon avis...

FV3.22 : qu'est-ce que tu fais au moment où tu remarques ça ?

EA3.28: j'ai insisté plusieurs fois là-dessus, je leur ai répété à plusieurs je leur ai dit de faire la passe plus tôt, mais ça n'a rien changé ! je crois que vraiment elles ne comprenaient pas l'intérêt...

FV3.23 : et qu'est-ce que tu ferais à l'avenir pour améliorer ça ?

EA3.29 Je sais pas... peut-être encore insister plus lors de la démonstration ! ou peut-être même re démontrer et moi, quand je re démontre, j'appelle la balle bien plus tôt pour la recevoir au cône en arrivant en mouvement ! en disant qu'il la faut à ce moment là ! mais ce qui a c'est que déjà les filles-là, à la passe, elles sont pas attentives, et après elles se rendent compte qu'il y en a une au cône et qu'il faut faire la passe ! donc ça va pas, quoi... mais je sais pas ce que je pourrais faire d'autre, en fait ! J'ai pas vraiment d'autre idée...

MSL3.15 : ce que j'ai déjà fait, si tu as un joueur qui tient la balle, elle la prend dans sa course ! parce que tu vois, la passe, c'est un problème de timing, et c'est vrai que c'est pas facile de gérer ça ! tandis que si quelqu'un tient la balle et que l'autre, dans sa course, vient prendre le ballon, s'arrête et elle shoote, tu vois ? mais bon, c'est plutôt une évolution, pour finir par faire une passe...

EA3.30 : ah oui, bonne idée, je vais une fois essayer !

MSL3.16 : et là tu n'as plus ce problème de timing ! elle peut ajuster elle-même puisque la balle est à l'arrêt... parce que c'est vrai que c'est difficile pour elles d'envoyer la balle au bon moment ! et c'est ça en même temps qu'il faut pouvoir leur faire acquérir... il faut le travailler, mais pas tout en même temps, sinon c'est pas possible pour elles ! il faut un truc à la fois... mais je rends compte que tu tapes sur le clou comme tu es là, c'est bien, tu mets le doigt sur des choses qu'il faut travailler avec elles, sur leurs faiblesses... dans plusieurs exercices la fois passée et ici de nouveau, tu essaies de systématiser les apprentissages techniques, et c'est bien, c'est nécessaire ! et donc voilà, tu pourrais essayer d'abord avec une balle à l'arrêt, et tu vois si le joueur qui doit shooter va s'arrêter ou pas correctement, en faisant un arrêt 1 tps ou 2 tps !

FV3.24 : ok, je relance la vidéo !

MSL3.17 : oui ici je dis que c'est dommage que tu n'aies pas regardé à chaque passage si les arrêts étaient bien faits et les corriger au besoin...

EA3.31

Mais en fait j'ai regardé, c'est ça le pire! Mais là je ne dis rien parce que souvent c'est trop tard, ça va trop vite ! je les vois défiler et je ne sais pas comment réagir...

FV3.25 : tu ne sais pas comment réagir ?

EA3.32 Oui donc je vois que ça va pas comme je veux, et puis je me dis : elles sont en mouvement, puis elles tirent... donc c'est pas super parce que l'objectif n'est pas vraiment respecté mais... tu vois, je me dis : est-ce que l'exercice est vraiment adapté pour elles ?

FV3.26 : ça fait beaucoup de questions que tu te poses sur le coup ?!

EA3.33 Oui, parce que je vois que ça ne va pas, et qu'elle n'a pas fait ce que j'avais demandé, mais je sais pas... c'est comme si j'avais pas les mots suffisamment clairs dans ma tête pour intervenir directement, en fait!

FV3.27 : c'est ça pour toi, c'est le fait que ce n'est pas clair? Ton attitude à ce moment-là est plutôt proactive ou plutôt entre guillemets plus "passive" ?

EA3.34 : Non je suis plutôt proactive je dirais, mais j'ai pas ce tilt là, de comment faire ! par contre, pour l'histoire des cônes, pour moi, ça me paraît évident... de rapprocher les cônes là ! Donc là direct ça me vient, et je le fais !

FV3.28 : qu'est-ce qui fait à ton avis que c'est évident dans l'autre situation et pas dans celle-ci ?

EA3.35 : en fonction de la maîtrise de la discipline aussi peut-être, parce que par exemple pour l'arrêt 2 temps, j'étais pas au clair ! Donc mes connaissances... et puis aussi l'expérience, je dirais aussi !

MSL3.18 : il y a aussi la difficulté de la tâche, parce qu'ici, tu as 2 éléments : une balle qui est en mouvement et un joueur qui est en mouvement !

FV3.29 : oui c'est une situation complexe...!

EA3.36 C'est ça, elles sont plusieurs en mouvement en même temps, et franchement c'est vrai que ça va vite ! Elles défilent quoi ! Mais c'est vrai que je me suis pas dit : ah oui, le problème se situe là ! Enfin, si, je me disais qu'il devait lancer plus tôt, mais je sais pas pourquoi, je n'ai pas été lui dire en personnellement ! Donc pourtant j'avais la solution, mais je ne savais pas comment faire pratiquement... pourtant je leur disais : soyez attentives ! Parce que elles croient qu'une fois qu'elles sont dans la file, elles ne sont pas concernées, elles attendent bêtement ! Elle se dit : ah c'est l'autre qui court, c'est pas à moi, et elle se dit, quand elle sera à l'arrêt, je ferai la passe !

MSL3.19 : oui, c'est clair ça! mais de nouveau, peut-être que ça manque de sens !

EA3.37 Oui peut-être... mais donc c'est vraiment ça: parfois j'ai un tilt, une solution qui me vient directement, et parfois je sens que ça coince, je me rends compte, mais je trouve pas la solution ! Et comme y'a rien qui vient, j'aime autant pas me lancer dans un truc où je sais pas ce que ça va donner...

MSL3.20 : oui peut-être que si tu vois une bonne réalisation, tu pourrais te dire : «voilà, c'est ça que je veux ! c'est ça qui faut faire»... mais bon, si y'en a pas...

EA3.38 Mais ça voudrait dire de nouveau: arrêter l'exercice, réexpliquer ou redémontrer, et... parce que souvent je me dis : «tant que c'est lancé, on va pas interrompre l'exercice !»

MSL3.21 : parfois il vaut mieux quand même, parce que si c'est pas ce que tu as demandé, ça sert à rien ! (...) ou parfois, si ça va vraiment pas, il faut l'oublier, passer à autre chose et revenir dessus après, à un autre moment !

FV3.30 : ok, toujours en rapport avec ce que tu disais MS, à savoir que quand on voit que ça marche pas, on essaie de trouver une solution... comment ça se passe ? Est-ce que EA il y a

un autre moment pendant la séance, un autre séquence, ou tu as vécu ça, où tu vois que ça marche pas, mais y'a pas de solutions qui te viennent, qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?

EA3.39 : non, je crois que c'était uniquement les séquences qu'on a vues...

FV3.31 : pour toi MS, qu'est-ce qui fait selon toi que c'est important de revenir sur ces moments de recherche de solutions d'ajustements ? Parce que tu encourages vraiment EA à aller vers ça, à tenter de s'ajuster pendant la séance...

MSL3.22 : parce que je crois qu'elle propose quelque chose qui est toujours en rapport avec une situation de jeu... elle essaie toujours de se raccrocher à la situation jouée dans le jeu global ! je trouve que c'est ça qui est riche ! moi j'aime bien quand il y a des situations de jeu... maintenant c'est vrai que c'est pas simple, parce que, qui dit riche, dit complexe !

FV3.32 : mais tu vois, tu disais aussi en parlant de EA : c'est quelqu'un qui est un peu chercheur, qui a envie de trouver des solutions... qu'est-ce qui t'évoques ça ?

MSL3.23 : ben, qu'elle cherche une solution qui lui permette d'arriver à son objectif, en fait !

EA3.40 Oui c'est pour ça aussi que je veux toujours continuer un exercice jusqu'à ce que l'objectif de l'exercice soit atteint ! sauf si vraiment je remarque que ça va pas, comme avec l'exercice des passes au cônes. Parce que pour moi, dire je passe à un autre parce que ça ne marche pas, c'est un peu synonyme d'échec...

FV3.33 : persévérer plutôt que d'abandonner, c'est un peu ça ?

EA3.41 Oui, c'est ça, j'essaie en tous cas, mais c'est pas toujours possible... parfois ça peut venir de moi aussi, si j'ai mal expliqué ou quoi...

MSL3.24 : mais tu vois quand on lâche systématiquement une tâche qui ne va pas, dans la prépa suivante pour le cours suivant, on peut envisager de reprendre l'exercice qui n'a pas été et le simplifier comme exercice d'échauffement, tu vois par exemple pour l'arrêt 1 temps, ça c'est possible ! du genre : on court en dispersion en dribble et un coup de sifflet = arrêt 1 temps, 2 coups de sifflet : arrêt 2 temps ! et donc là c'est plus rapide quoi... et après elles peuvent l'appliquer ailleurs !

EA3.42

Ah oui, c'est une manière de le revoir, de le remettre en tête, par un échauffement... oui c'est bien ça ! on dit souvent d'ailleurs, d'essayer de faire un échauffement en rapport avec le thème

MSL3.25 : oui ça je crois que c'est pas mal !

FV3.34 : ok, on arrive au bout de l'entretien... je sais pas si au delà de ce que j'ai proposé comme séquence, vous voulez apporter d'autres commentaires, notamment autour de cette idée de réajustement organisationnel...

EA3.43 Non, pas spécialement! mais en tous cas, c'est vraiment intéressant je trouve de revenir comme ça avec des séquences vidéo sur la séance... ça permet de se rendre compte de plein de trucs, et de réfléchir à des solutions pour la fois suivante...

MSL3.26: oui tout à fait! et bon, c'est vrai qu'il faut avouer qu'on prend pas assez le temps de le faire, souvent on est pressé... Bon, on en discute toujours, on fait toujours un debriefing d'après séance, mais jamais aussi précis... et puis c'est vrai qu'avec la vidéo, c'est super, parce qu'au moins on sait tous les deux exactement de quoi on parle!

FV3.35 : ok, on va en rester là, parce qu'on a déjà dépasser largement le temps qu'on s'était fixé... Tout grand merci pour votre participation !

Annexe 9 – Définition des catégories d'analyse « stagiaire »

Nom de la catégorie		Définition de la catégorie
Contexte	Social	Le contexte social correspond aux comportements des élèves ou du maître de stage pendant la séance, objectivable.
	Physique	Le contexte physique de la classe correspond à l'espace (dimension du terrain disponible, lieu d'activité...), au temps (durée totale de la séance), au matériel (type et quantité de matériel à disposition) de la classe lors de la séance, objectivable.
Buts	Enseignement	Buts, intentions ou attentes déterminés par le stagiaire avant la séance, dont l'objet porte sur une amélioration de son propre enseignement. Le but poursuivi peut être spécifique (pour une action, une tâche précise) ou global (sur une séance, sur un cycle de séance,...).
	Apprentissage	Buts, intentions ou attentes déterminés par le stagiaire avant la séance dont l'objet porte sur une amélioration de l'apprentissage des élèves. Ils peuvent être spécifiques (habiletés ou connaissances ciblées) ou globaux (axes de compétence visé).
Connaissances	Formation	Connaissances du stagiaire issues de la formation initiale ou de la pratique des stages. Elles concernent à la fois la matière à enseigner (habiletés techniques et tactiques, règlement,...) et la manière de la transmettre (transposition didactique).
	Autres	Connaissances d'une autre origine que celles de la formation initiale. Elles concernent les connaissances acquises hors du cadre scolaire ou de formation universitaire.
Self-efficacy	Gestion	Le sentiment d'efficacité personnelle "en gestion" du stagiaire correspond à la perception ou à la croyance du stagiaire en la maîtrise de ses compétences en gestion de classe (organisation, ordre et discipline en classe, techniques de communication). Cette perception peut être élevée ou faible.
	Contenus	Le sentiment d'efficacité personnelle "des contenus" du stagiaire correspond à la perception ou à la croyance du stagiaire en la maîtrise de ses compétences en gestion des contenus (connaissances disciplinaires, didactiques...). Cette perception peut être élevée ou faible.
Préparation	Contenus	Les contenus-tâches issus de la préparation correspondent aux différentes activités prévues par le stagiaire pour les élèves et qui permettent la construction du contenu-matière à enseigner lors de la future séance.
	Gestion	Les tâches de gestion correspondent aux différentes activités d'organisation élaborées par le stagiaire avant la séance, en termes de gestion préventive de l'espace (mode de disposition des élèves), du temps (durée de la séance, d'une tâche, d'une consigne) et du matériel (placement, déplacement et rangement des objets)

Organisation	Groupe	L'organisation des groupes correspond à la gestion de la constitution des groupes (aléatoire ou imposé) par le stagiaire pendant la séance.
	Matériel	L'organisation matérielle correspond à la manipulation du matériel par le stagiaire pendant la séance (placement, déplacement, rangement des objets), pendant une tâche, ou entre deux tâches (transitions).
	Spatiale	L'organisation spatiale correspond à la gestion par le stagiaire de l'espace pendant la séance, en termes de modes de disposition spatiale des élèves (par ateliers, par vagues, en dispersion...)
	Temporelle	L'organisation temporelle correspond à la gestion du temps par le stagiaire pendant la séance.
Evaluation	Indices	Les indices de changement correspondent aux préoccupations du stagiaire qui font effectivement signes pour lui en cours de séance. L'évaluation de ces indices l'incite à modifier ou à maintenir l'organisation prévue.
	Enjeu	L'enjeu correspond à l'importance que revêt la situation pour le stagiaire en fonction des buts qu'il poursuit. Le stagiaire évalue le rapport coût/bénéfice d'une action, en fonction de son bien-être. La perception de l'enjeu se décline en quatre modalités, selon que la situation soit perçue comme un défi, une menace, un bénéfice ou un préjudice.
	Ressources	Les ressources potentielles correspondent à l'évaluation des moyens que le stagiaire pense pouvoir disposer ou mobiliser pour faire face à l'incident.
Réévaluation		La réévaluation (ou reappraisal) correspond l'évaluation des conséquences d'un premier processus d'appréciation. Le stagiaire apprécie le résultat des stratégies de coping mises en places.
Emotion	Nature	La nature de l'émotion correspond à l'expérience subjective du stagiaire, c'est-à-dire à l'expression verbale du sentiment, de l'affect ou des sensations qu'il vit en cours de séance. L'émotion peut prendre deux valences différentes : positive (exp. : satisfaction, espoir, soulagement...) ou négative (exp. : insatisfaction, anxiété, peur, désespoir, frustration). Elles peuvent également activer ou désactiver.
	Valence	
Coping	Action	Le coping centré sur l'action correspond à la prise de décision du stagiaire d'agir sur la situation-problème, en diminuant les contraintes ou en exploitant les ressources du contexte de classe.
	Emotion	Le coping centré sur l'émotion correspond à la prise de décision du stagiaire d'agir sur ses conceptions, ses croyances, ses valeurs, ses connaissances, pour diminuer les émotions négatives ou augmenter les émotions positives qu'il ressent.
Autre		La catégorie "autre" correspond à tout ce qui concerne la réflexion du stagiaire en dehors de l'action (avant ou après), sans référence directe au contexte particulier dans lequel l'action s'est réellement déroulée. Il s'agit de commentaires généraux.