

L'activité de l'enseignant d'Éducation physique chevronné en début de leçon : interactions et engagement intentionnel

Nathalie Gal-Petitfaux

UFR STAPS, Université Blaise Pascal, Laboratoire ACTé (EA 4281), Clermont-Ferrand II,
France

Résumé

L'objectif de cette étude était d'analyser l'activité d'enseignants d'éducation physique (EP) chevronnés en début de leçon, pour décrire leurs interactions (gestuelles, langagières, spatiales) avec les élèves et comprendre les significations qui les organisent. Par le choix de l'approche du cours d'action (Theureau, 2006), il s'agissait d'analyser l'engagement intentionnel de l'enseignant durant ce moment de la leçon. Sept enseignants d'EP chevronnés ont participé à l'étude. Le recueil des données s'est fait à partir de notes d'observation, d'enregistrements audiovisuels de leur activité en classe, et d'entretiens d'autoconfrontation post-leçons. Le traitement des données a consisté à reconstruire leur cours d'action individuel, en identifiant les traits typiques de leurs comportements et les significations attribuées (préoccupations, perceptions, émotions, raisonnements en actes). Les résultats montrent que pour l'enseignant, débiter une leçon consiste à : (a) faire entrer les élèves, et à entrer soi-même, dans la leçon ; (b) construire progressivement une mise au travail collective ; (c) anticiper et se projeter dans le cours avant l'arrivée des élèves ; (d) s'engager corporellement pour mettre en action les élèves; et (e) s'adapter sa façon de faire aux particularités contextuelles.

Mots-clés : début de leçon, éducation physique, enseignant chevronné, cours d'action, interaction, engagement intentionnel

1. Introduction

Le travail des enseignants a une organisation bien réglée et cyclique, par exemple : l'année scolaire, le trimestre, le cycle d'enseignement, la leçon (Mehan, 1979 ; Siedentop, 1994). La leçon représente l'unité élémentaire la plus concrète qui structure le face-à-face pédagogique du professeur avec les élèves (Miyakawa & Winsløw, 2009). Elle comporte une structure temporelle récurrente, ancrée dans la culture professionnelle des enseignants, et à partir de laquelle ces derniers planifient, organisent et conduisent le

déroulement de leurs leçons. Plusieurs modèles explicitent cette organisation temporelle typique des leçons en éducation physique (EP) (Desbiens *et al.*, 2009 ; Sarthou, 2003 ; Seners, 1993) et d'autres se focalisent sur les compétences requises par les enseignants pour mettre en œuvre ce scénario-type (Desbiens *et al.*, 2006 ; Gauthier *et al.*, 1997 ; Piéron, 1982 ; Roy, 1999 ; Sarthou, 2003 ; Seners, 1993 ; Siedentop, 1994). Ces modèles permettent d'identifier des propriétés d'invariance dans la structure des leçons, et ils aident les enseignants à concevoir et conduire ces dernières. Or, bien qu'ils soient opératifs pour guider les enseignants à « faire un cours » et pour les former à concevoir des leçons, ils n'expliquent pas comment les enseignants s'y prennent concrètement lors de ces différents temps c'est-à-dire ce qui organise leur activité réelle en situation classe. En d'autres termes, ils ne permettent pas de mettre à jour de façon conjointe les comportements des enseignants et les intentionnalités qui les animent. En particulier, ces modèles pointent l'importance du début de leçon comme un moment crucial qui lie les leçons en amont, qui impacte le déroulement de la leçon du jour, et qui est lui-même structuré par différentes séquences soigneusement agencées par l'enseignant (le trajet, les vestiaires, l'accueil, l'appel, l'explication collective des consignes, etc.). Pour autant, ce temps de la leçon n'a pas été étudié du point de vue des actions enseignantes et des intentionnalités sous-jacentes. Constitutifs de la culture enseignante, ces modèles donnent des orientations aux enseignants pour débiter une leçon. Considérés comme classiques et pris comme acquis, ces modèles sont peu questionnés du point de vue de la manière dont les enseignants se les approprient en situation de classe. Aussi, des analyses de pratiques situées permettraient d'étayer de nouvelles modélisations à visée descriptive et compréhensive, dans la perspective de compléter ces modèles classiques (Gal-Petitfaux, 2013).

L'objectif de cet article est d'analyser l'activité d'enseignants d'EP chevronnés en début leçon, pour décrire la forme de leurs interactions (gestuelles, langagières, spatiales) avec les élèves et comprendre les intentionnalités spécifiques qui les organisent en situation de classe. Au regard de l'approche anthropologique que nous adoptons, la notion d'intentionnalité renvoie à la manière dont un sujet, engagé dans une situation donnée, fait l'expérience de cette situation et s'en construit une connaissance. Elle est appréhendée sous l'angle du sens qui advient, pour le sujet, de son interaction avec la situation. Il s'agit en d'autres termes de rendre compte de l'expérience vécue par les enseignants en début de leçon, c'est-à-dire comment ils accomplissent et vivent cette séquence de leçon. Il s'agira de répondre aux questions suivantes : Que font-ils comme actions ? Que signifie

pour eux « débiter un cours en EP », à savoir quelles intentions les animent et quelles interprétations guident leurs actions ?

1.1. Les modèles analysant la leçon : apports et limites

Le face-à-face pédagogique avec les élèves représente un aspect important dans l'organisation du travail des enseignants sans pour autant s'y réduire. Ces derniers, en effet, ont pour tâche essentielle d'enseigner en dispensant des leçons, c'est-à-dire « travailler avec des êtres humains, sur des êtres humains, pour des êtres humains » (Tardif & Lessard, 1999, p. 281) dans une unité de temps et de lieu : la leçon. L'architecture des leçons en EP repose sur des modèles de conception en vigueur dans la culture professionnelle des enseignants d'EP et qui se transmettent de génération en génération. Il s'agit de modèles prescriptifs permettant de planifier et organiser la structure d'une leçon en une succession de séquences et de tâches spécifiques à faire pour les enseignants et les élèves. Il en existe deux grandes catégories.

Les premiers modèles proposent une structure temporelle de la leçon selon un découpage séquentiel. Ils invitent à penser la structure d'une leçon comme une suite ordonnée de séquences ou formes de travail scolaire caractérisant les différents « temps de la leçon » (Desbiens *et al.*, 2009 ; Sarthou, 2003 ; Seners, 1993). Ces séquences sont agencées soit de façon linéaire, soit de façon itérative, selon les enseignants (Desbiens *et al.*, 2005). Elles correspondent : (a) au début de leçon, incluant les séquences du trajet, du déshabillage aux vestiaires, de l'accueil, de l'appel, de l'explication collective des objectifs et des consignes de début de cours ; (b) à l'échauffement ; (c) au corps de leçon, comportant les situations d'apprentissage, chaque situation se déroulant selon une séquence d'explication collective des consignes de travail, la mise en activité des élèves, la supervision et régulation de la pratique des élèves, et enfin le bilan d'exercice ; (d) à la fin de leçon, incluant le retour au calme, un bilan de leçon, le rangement du matériel, le rhabillage aux vestiaires, la sortie et le trajet.

Les seconds modèles formalisent et prescrivent les compétences ou habiletés attendues chez les enseignants pour mettre en œuvre ces différents temps de la leçon (Desbiens *et al.*, 2006 ; Gauthier *et al.*, 1997 ; Piéron, 1982 ; Roy, 1999 ; Sarthou, 2003 ; Seners, 1993 ; Siedentop, 1994). Ces modèles classent les compétences requises en deux registres : les compétences pédagogiques et les compétences didactiques.

Les compétences pédagogiques correspondent notamment à : (a) l'espace et le matériel (manipuler le matériel, agencer les élèves dans l'espace, se placer et se déplacer par rapport aux élèves, superviser leurs interactions spatiales, gérer les formes de

groupement et leur changement, etc.), (b) les relations sociales et la communication (installer son autorité en classe, gérer le rapport des places enseignant-élèves, adapter sa communication verbale et placer sa voix, adapter sa communication non verbale, créer une ambiance de classe propice au travail, etc.), (c) le temps (mettre rapidement les élèves en activité, enchaîner les séquences, ajuster la durée et le moment des interventions. Les compétences didactiques, portant sur la transmission et l'apprentissage des savoirs, renvoient par exemple à : (a) savoir modifier son plan de leçon en classe, (b) savoir modifier la situation d'apprentissage en fonction des réponses des élèves, (c) gérer la qualité et la quantité de travail, (d) aider les élèves pour apprendre (observer, donner des rétroactions, guider), (e) évaluer, noter, les apprentissages réalisés.

L'intérêt de ces modèles est d'offrir un cadre de référence pour structurer les leçons, ce cadre étant d'ailleurs systématiquement utilisé ou transmis dans différents contextes professionnels : les formations universitaires, les formations sur le terrain des établissements scolaires, les inspections, les épreuves des concours de recrutement des enseignants. Ces modèles ont pour intérêt d'aider l'enseignant dans la conception de la leçon (structurer son déroulement) et dans la mise en œuvre de la leçon (réguler son déroulement en fonction du contexte de classe). Cependant, une de leurs limites est de ne pas rendre compte de l'activité réelle accomplie par l'enseignant pour faire la leçon, c'est-à-dire la manière dont il fait l'expérience pratique des différentes séquences ou des compétences professionnelles visées. Les premiers modèles sur l'organisation séquentielle des leçons ne permettent pas de rendre compte de la façon dont les enseignants s'y prennent pour donner vie à ces différents temps de la leçon c'est-à-dire : s'ils les mettent en œuvre ou pas, et à quelles conditions ; comment ils les adaptent en fonction des situations de classe ; comment ils s'y comportent et quelles intentionnalités en acte les animent à chaque instant. Les seconds modèles sur les compétences requises ont pour principale limite que ces compétences restent relativement génériques. D'une part, elles ne sont pas ciblées en fonction d'une séquence de travail précise au cours de la leçon, par exemple les compétences requises pour *le début de leçon* ne sont pas spécifiées. D'autre part, elles véhiculent une approche parcellaire de la compétence en dissociant la didactique et la pédagogie : ce que l'enseignant enseigne aux élèves (le quoi) est pensé de façon séparée de la manière de l'enseigner (le comment). Enfin, elles n'indiquent pas les actions pratiques que les enseignants doivent faire, ni comment ils s'investissent intentionnellement pour actualiser ces compétences en situation de classe (Ardin, 2000). Plusieurs travaux en EP se sont déjà intéressés à l'activité et à

l'engagement intentionnel des enseignants lors de séquences de supervision et régulation des élèves, de bilans, d'explication collective des situations d'apprentissage (Gal-Petitfaux, 2011), mais aucune sur l'engagement intentionnel d'enseignants chevronnés en train de débiter une leçon.

1.2. Le début de leçon

Les modèles classiques pointent l'importance du début de leçon comme un moment crucial qui lie les leçons en amont et qui impacte le déroulement de la leçon du jour. Ils montrent que ce temps de la leçon est lui-même structuré par différentes séquences soigneusement agencées par l'enseignant comme le trajet, les vestiaires, l'accueil, l'appel, l'explication collective des consignes de début.

Le *début de leçon* apparaît dans les modèles de leçon en EP comme une séquence de travail importante : sa fonction est le plus souvent la *préparation* de la leçon et son *introduction* (Desbiens et al., 2009), la *présentation* de la séance (Seners, 1993) ou encore *l'ouverture* d'un enseignement en début ou au cours d'une leçon (Desbiens, Roy, Spallanzani, Brunelle & Lacasse, 2005). Sa fonction et sa délimitation temporelle sont clairement définies d'après les modèles de leçon : il correspond au moment de l'entrée dans la classe ou de l'arrivée au vestiaire (O'Donovan & Kirk, 2007), au premier face-à-face collectif et à la première prise de parole de l'enseignant lorsqu'il accueille les élèves (Seners, 1993) ; il représente une phase préparatoire à la mise au travail des élèves (Desbiens et al., 2009) c'est-à-dire antérieure à la première situation d'apprentissage. Le début de la leçon est conçu comme une phase de *prise en main de la classe*, le plus souvent distincte de la phase d'échauffement qui lui succède ou de mise en train de la classe. Il répond à une obligation institutionnelle et remplit plusieurs fonctions : une fonction sécuritaire avec l'appel et la vérification des présences ; une fonction hygiénique avec la mise en tenue sportive aux vestiaires ; une fonction sociale de rituel scolaire lors de l'entrée en classe et le premier contact professeur-élèves. Pourtant, malgré ces fonctions officielles, la façon dont l'enseignant interagit avec la classe pour débiter la leçon est encore mal connue. Quelques études se sont intéressées à la pratique en classe des enseignants pour « prendre la classe » dans le cadre d'instruction au sosie (Clot & Soubiran, 1998). Des travaux ont permis de rendre compte des processus interprétatifs mobilisés par les enseignants lors de ce moment, avec des enseignants débutants (Saujat, 2010) ou des enseignants expérimentés lors de séances de littérature à l'école élémentaire (Broussal & Bucheton, 2008).

eJRIEPS 34 janvier 2015

En EP, plusieurs travaux se sont intéressés au début de la leçon. Dans le cadre du courant du Teaching analysis, lancé à la fin des années 70, des études descriptives portant sur de grands échantillons d'enseignants se sont intéressés au découpage du temps et à l'occupation du temps pendant les leçons pour montrer l'importance d'un début de leçon efficace pour optimiser le temps d'apprentissage durant la leçon (e.g., Metzler, 1989). Les travaux de J. Brunelle et de son équipe ont permis d'élaborer un outil d'analyse et de description des comportements des enseignants d'EP lors de la présentation de début de leçon (e.g., Desbiens, Roy, Spallanzani, Brunelle & Lacasse. 2005). 8 critères d'observation sont définis : entrer en matière; énoncer les objectifs généraux; énoncer les objectifs spécifiques; déterminer le contenu du cours; déterminer les modes d'organisation; établir les relations avec le programme; stimuler la participation des élèves; faire des interventions ayant trait à des sujets personnels. Enfin, les travaux de Bourbao (2009, 2010) ont conduit, à partir de l'observation des pratiques d'enseignants à l'école primaire, à une modélisation de leur conduite de classe en huit processus qui s'enchaînent les uns aux autres. Parmi ces processus, le « processus d'accueil des élèves » est défini comme « le temps nécessaire pour que chaque individu puisse à nouveau entrer dans son rôle d'élève ou d'enseignant » (Bourbao, 2009, p. 8). La manière dont ces travaux appréhendent le début de leçon montre que cette séquence n'a pas la même délimitation temporelle pour leurs auteurs, certains la rapportant à différents temps successifs, d'autres à un moment correspondant à l'accueil des élèves. Dans notre étude, conduite en anthropologie cognitive, nous entendrons par « début de leçon » une séquence dont l'organisation interne et la temporalité seront celles que les enseignants chevronnés définiront à partir de l'expérience qu'ils en ont et qu'ils nous relateront. Cette position nous amène à ne pas préjuger de ce que signifie pour eux le fait de commencer une leçon.

Si ces travaux en EP ont permis de mettre à jour des invariants dans les comportements des enseignants en début de leçon, aucune étude ne s'est vraiment focalisée sur l'activité et la dynamique intentionnelle de l'enseignant chevronné lorsqu'il est engagé en situation de classe au cours de ce moment de leçon. L'étude que nous avons conduite vise à enrichir les résultats produits par les recherches pré-citées en prenant une option particulière : celle d'articuler des méthodologies d'observation et de description des comportements de l'enseignant en classe, avec la méthode d'entretien d'autoconfrontation permettant d'accéder aux intentions qui animent les enseignants et qui organisent leurs comportements en classe. L'objectif de cette étude est de chercher à mettre à jour les

interactions typiques d'enseignants d'EP chevronnés pour débiter une leçon, et les significations typiques à partir desquelles il organise ces interactions.

2. Observatoire de l'activité et de l'intentionnalité de l'enseignant en début de cours

2.1. Une approche située : le cours d'action en anthropologie cognitive

Notre étude s'inscrit dans le cadre de la théorie du cours d'action en anthropologie cognitive (Theureau, 2006) en référence à l'hypothèse de l'action et de la cognition situées (Hutchins, 1995; Kirk & Kinchin, 2003; Kirshner & Whitson, 1997; Suchman, 1987) et celle de l'enaction (Varela, 1989). Cette théorie a fait l'objet d'une opérationnalisation dans le cadre d'études en EP, celles-ci ayant en retour nourri la théorie (Gal-Petitfaux & Durand, 2001; Gal-Petitfaux, Sève, Cizeron & Adé, 2010; Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève & Trohel, 2013). Elle prend pour analyse l'activité accomplie en situation. L'objet théorique « cours d'action » renvoie à ce qui « dans l'activité d'un acteur déterminé, engagé dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, activité qui est significative pour ce dernier, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur moyennant des conditions favorables » (Theureau & Jeffroy, 1994, p. 19). La définition de cet objet théorique est fondée sur le postulat que le niveau de l'activité qui est montrable, racontable et commentable par l'acteur (c'est-à-dire « significatif » ou « pré-reflexif ») constitue un niveau d'organisation relativement autonome par rapport à d'autres niveaux d'analyse de l'activité, et qu'il peut donner lieu à des observations, descriptions et explications suffisamment valides et utiles (Theureau, 1992).

Cinq postulats orientent cette approche située de l'action et de la cognition. Premièrement, toute action humaine est conçue comme située c'est-à-dire inscrite dans un contexte spatial, matériel et social particulier qui participe à sa construction. Dès lors, l'action doit être étudiée in situ, en prenant en compte l'ensemble des conditions environnementales, humaines et matérielles au sein duquel elle émerge. Deuxièmement, ce couplage donne lieu à une expérience pour l'acteur c'est-à-dire un vécu, constitué de significations par lesquelles il construit son action et son déroulement. L'action est ainsi considérée comme étant « autonome » au sens où elle possède des propriétés d'auto-organisation. Elle consiste en un couplage structurel asymétrique entre l'acteur et son environnement (Varela, 1989). Ce couplage est dit asymétrique au sens où c'est l'acteur qui spécifie seulement ce qui est pertinent pour lui au cours de son activité. En d'autres termes, ce couplage repose sur un engagement intentionnel de l'acteur, il donne lieu à une

expérience vécue pour lui, c'est-à-dire à des significations par lesquelles il construit son action et son déroulement. Dans ce sens, un monde propre n'existe pas objectivement indépendamment de l'acteur, mais plutôt selon la façon dont l'acteur construit subjectivement, intentionnellement, son monde en même temps qu'il s'y engage. Troisièmement, les actions, et les significations qui les organisent, sont incarnées c'est-à-dire construites à partir des capacités sensori-motrices, émotionnelles, perceptives et langagières de l'acteur. L'expérience vécue est toujours un accomplissement pratique. Elle repose sur des exigences d'action sur le monde dont la composante corporelle est à la fois essentielle et constitutive de tout engagement dans une relation aux autres, aux espaces et aux objets. Quatrièmement, l'activité se transforme en continu : sa dynamique de changement est liée aux contingences situationnelles, la situation transformant l'action et l'action transformant en retour la situation selon une dynamique circulaire. De ce fait, l'activité est un cours d'actions structuré par un flux de vécus ; elle comporte ainsi une dynamique intentionnelle. Cinquièmement, l'activité revêt des traits de typicalité. Malgré son caractère idiosyncrasique, elle est toujours et aussi une expérience sociale dont la particularité est de reposer sur des processus stables et de se répéter. Ces régularités fondent l'identité des acteurs sociaux et des communautés de pratique. Ainsi, toute expérience particulière a valeur d'occurrence d'une action typique, d'une situation ayant un sens identique pour différents acteurs, d'une culture partagée. Dans le cadre de l'enseignement, notamment, les actions et les significations singulières et contextuelles que les enseignants produisent en classe sont aussi en partie partagées culturellement au sein de communauté des enseignants : elles incarnent des dimensions génériques, constitutives du métier d'enseignant.

2.2. Méthode

Cette recherche a été conduite sur la base de sept études de cas (Passeron & Revel, 2005). Les participants étaient sept enseignants d'EP (4 hommes et 3 femmes) chevronnés, volontaires pour participer à l'étude et choisis pour leur ancienneté (22 ans en moyenne) dans le métier de professeur d'EPS. Cinq d'entre eux enseignaient à des classes de 6e et 5e en collège, les deux autres à des classes de 1ère au lycée. Ils ont été observés dès l'instant où la sonnerie de récréation retentissait et où ils accueillait leurs élèves, et pendant l'intégralité de la leçon. Deux raisons expliquent le choix d'étudier la totalité de la leçon : d'une part, ne pas préjuger à l'avance de l'instant où la leçon « démarre » vraiment pour l'enseignant lui-même; d'autre part, ne pas hypothéquer la possibilité de comprendre les liens que l'enseignant pouvait établir entre le début et le

eJRIEPS 34 janvier 2015

reste de la leçon. Les sept leçons d'EPS étudiées portaient sur la gymnastique (n=2), la natation (n=2), le badminton (n=2), le judo (n=1). Chaque leçon était animée par un enseignant différent et elle se situait entre la 2^e et la 4^e leçon du cycle.

Pour le recueil des matériaux empiriques, trois sources ont été retenues : des notes d'observation et de traces de l'activité en classe; des enregistrements audiovisuels de l'activité, réalisés *in situ* pendant les leçons d'EPS; les enregistrements audiovisuels des verbalisations rétrospectives des acteurs lors d'entretiens d'autoconfrontation post leçons. La durée des entretiens variait entre 35 et 45 mn. Les données d'observation et d'enregistrement audiovisuel de l'activité de l'enseignant et des élèves ont été recueillies dès la sonnerie, à l'aide d'un camescope sur pied et d'un micro HF. Pour les données d'entretien, l'enseignant était invité à: expliciter les interventions de début de leçon qu'il jugeait significatives, dès la sonnerie, pour commencer le cours; et commenter d'autres interventions en cours de leçon si elles avaient, pour lui, un rapport avec le début de la leçon. Les entretiens avaient pour but d'identifier comment le début de leçon faisait sens pour les enseignants et, à partir de là, de relever des typicalités au cœur de ces significations. Nous tenons à préciser que même si la notion de typicalités est proche de la notion de « genre » en clinique de l'activité, à laquelle nous avons fait référence dans notre revue de littérature (Clot & Soubiran, 1998; Saujat, 2010), nous avons dégagé ces typicalités à partir des significations récurrentes relevées entre les entretiens d'autoconfrontation individuels, et non à partir d'accords et désaccords produits au cours d'entretiens d'autoconfrontation croisés auxquels recourent ces auteurs.

Notre démarche a consisté à reconstruire le cours d'action de l'enseignant. Elle a reposé sur quatre étapes essentielles : (a) la retranscription des matériaux et la constitution d'un corpus de données, (b) la construction de tableaux à quatre volets, (c) la reconstruction des cours d'action individuel des enseignants, (d) la comparaison de cours d'action des enseignants afin de dégager les typicalités chez eux dans leur façon de conduire et de vivre le début de leçon. La construction des tableaux à quatre volets a consisté à mettre en forme le corpus de données à l'aide d'un tableau à quatre colonnes, permettant de mettre en correspondance temporelle l'ensemble de ces données. Le Volet 1 donnait des précisions sur le contexte (APS, jour, lieu, classe, effectif, séquence d'activité étudiée, numéro et objectifs de la leçon); le Volet 2 indiquait le temps; le Volet 3 exposait les données d'observation du comportement en classe de l'enseignant et des élèves (actions et communications); le Volet 4 présentait les données relatives aux verbalisations

d'entretien (significations données par l'enseignant à ses actions et ses communications en classe).

Pour reconstruire le cours d'action de chaque enseignant, le traitement a consisté à analyser de façon conjointe les données d'observation des comportements des enseignants en classe et les données d'entretien d'autoconfrontation. Cette analyse a été opérée à l'aide de catégories d'analyse de l'expérience, issues de la théorie du cours d'action, qui permettent d'identifier la dynamique comportementale et intentionnelle qui organise l'acteur au fil de son activité. Les vidéos ont servi à retranscrire les postures, les déplacements et les communications en classe de l'enseignant. L'analyse des entretiens a consisté à identifier les engagements intentionnels, les representamens et les interprétants qui organisaient ces postures, déplacements et communications observées à la vidéo :

- l'engagement intentionnel renvoie au faisceau des préoccupations de l'acteur ou ses intérêts immanents à l'action, à l'instant t, et qui découle de ses actions passées (i.e., ce qu'il cherche à faire) ;
- le representamen désigne ce qui, dans la situation, fait signe pour l'acteur et qu'il prend en compte pour agir à cet instant. Il correspond aux perceptions, aux ressentis émotionnels et jugements mnémoniques de l'acteur (i.e., ce qu'il perçoit, ce qu'il voit, ce qu'il remarque ; ce qu'il ressent, ce dont il se souvient). L'identification du representamen permettait notamment de documenter si autrui (élèves, classe, enseignant) faisait signe pour l'acteur, comment il faisait signe pour lui dans l'action et comment l'acteur le prenait en compte pour agir ;
- l'interprétant désigne l'élément de généralité par lequel l'acteur met en relation, à cet instant, le representamen et ses préoccupations. Il s'agit des connaissances et raisonnements que l'acteur mobilise de son référentiel d'expérience ou qu'il construit à cet instant, et qui reflète sa dynamique interprétative au fur et à mesure que son activité se déroule (i.e., ce qu'il interprète).

Les résultats sont présentés en pointant les préoccupations, perceptions, émotions et raisonnements des enseignants en situation de début de leçon.

3. Résultats

Nos résultats permettent de mettre en évidence une façon typique pour l'enseignant chevronné de débiter une leçon d'EP. Ils montrent que le début de leçon a une réelle épaisseur phénoménologique pour l'enseignant : pour lui, *débiter un cours* recouvre une

signification qui déborde largement la fonction formelle qui est donnée à ce moment (i.e., prise en main des élèves, premier face-à-face, première prise de parole pour introduire le travail aux élèves). L'analyse des cours d'action des enseignants permet de rendre compte de la façon dont il agit et vit son activité pour interagir avec la classe sur cette période de début de cours. Son activité s'organise à partir de préoccupations typiques permettant de caractériser son engagement intentionnel à ce moment là. Ces préoccupations s'actualisent par des actions gestuelles et langagières typiques, et reposent sur des représentations et interprétations partagées entre les enseignants. Pour les enseignants, débiter une leçon consiste: (a) à la fois à faire entrer les élèves, et à entrer soi-même, dans la leçon; (b) à construire progressivement une mise au travail collective; (c) ne se limite pas à une action ponctuelle mais repose sur une construction anticipée et une durée; (d) repose sur un engagement corporel de l'enseignant permettant de structurer progressivement et efficacement la mise au travail collective; et (e) incarne aussi, au-delà de ces traits typiques partagés par les enseignants chevronnés, des différences dans leur façon de débiter une leçon. Nous développons ces cinq points en les illustrant avec des extraits de matériaux.

3.1. Entrer - et faire entrer les élèves - dans le cours

Débiter un cours n'est pas tant le fait de commencer à parler aux élèves mais le fait de *faire entrer les élèves dans le cours*. L'entrée en classe des élèves n'a pas, pour les enseignants, la signification d'une simple arrivée sur le lieu où se déroule la leçon; elle vise à faire entrer la classe dans le travail et cette entrée est à construire. Cette construction s'impose car les élèves changent de lieu, d'enseignant et de matière scolaire à chaque inter-classe, ce qui nécessite qu'ils s'engagent à chaque fois dans une nouvelle forme de travail scolaire.

Cette mise au travail collective consiste aussi, pour les enseignants, à cadrer dès le début les marges et limites d'action possibles pour les élèves. Il rend explicite *le cadre de ses attentes* c'est-à-dire l'espace de liberté auquel ils ont droit et qu'ils ne peuvent dépasser.

Christiane (gymnastique) : « *Là c'est des règles que je dis dès le début... et sur la sécurité, moi je transige pas [...]. Mon objectif moi c'est que le cadre soit posé dès le début. Après ils s'échauffent et je regarde tout de suite s'ils respectent le cadre qu'on a défini au préalable... sinon je reviens dessus tout de suite* ».

Les enseignants cherchent en même temps à *mettre en confiance les élèves* dès les premiers contacts afin de favoriser leur engagement dans le travail. En installant cette confiance chez les élèves dès le début, les enseignants installent également pour eux, en

retour, leur confiance envers les élèves et construisent ainsi une ambiance de classe propice au travail collectif qui suivra durant la leçon.

Félix (Badminton) : « *Sophie elle est... si tu veux... elle a des fois des petits conflits donc voilà, je dramatise pas, c'est pas grave... Et puis c'est aussi avoir tout de suite une discussion privilégiée avec elle... enfin, moi j'aime bien avoir une attitude un peu grand frère mais pas le copain non plus... le scolaire c'est pas uniquement 'vous arrivez, vous vous taisez et vous m'écoutez et c'est moi qui parle !'.* »

Les enseignants recherchent *une mise au travail rapide des élèves*, tout en veillant à la qualité de l'engagement de ces derniers. Ils avancent deux raisons à cette recherche de rapidité : d'une part, optimiser le temps consacré à la pratique de l'activité sportive pour favoriser son apprentissage ; d'autre part, limiter les temps de flottement en début de cours qui sont propices à des comportements déviants et à une agitation précoce.

François (Judo) : « *Je veux pas que les élèves soient perdus dès le début et puis on perd pas de temps... plus vite tu les lances, moins t'as de problèmes derrière* ».

Enfin, en cherchant à faire entrer les élèves dans la leçon, les enseignants cherchent eux aussi à « *se mettre dans le cours* ». Pour eux, chaque début de leçon leur demande de reconstruire un engagement particulier pour travailler avec une nouvelle classe et dans un nouveau sport.

Brigitte (badminton) : « *Tu vois quand tu parles avec un élève ou qu'il vient te parler, c'est que t'as une relation décontractée et c'est un plus après [...] c'est beaucoup plus souple, c'est ça que je cherche à faire, créer un climat de travail plutôt positif. T'es un peu le dynamiseur du climat quand tu es prof d'EPS [...] j'y gagne moi aussi, c'est à double sens, si je les sens en confiance vis-à-vis de moi, on a une complicité et moi aussi je suis confiant* ».

3.2. Construire progressivement une mise au travail collective

Pour les enseignants d'EPS chevronnés étudiés, le début de leçon n'est pas une action ponctuelle mais c'est une histoire visant à structurer progressivement la mise au travail collective dans la classe.

Les enseignants chevronnés vivent le début de leçon comme une phase de structuration progressive de l'activité collective de travail dans la classe. Ils lui donnent une épaisseur temporelle et un rôle essentiel pour le déroulement de la leçon qui va suivre. Pour eux, le début d'une leçon s'inscrit à la fois dans le passé et dans le futur. Tout d'abord, il est lié à des expériences passées avec les élèves qui peuvent être plus ou moins récentes. Le

commencement d'une leçon est un maillon d'un processus temporel plus large: il est en continuité avec les règles de travail que l'enseignant a instauré depuis le début de l'année scolaire, du cycle ou de la leçon précédente, et qu'il rappelle aux élèves pour cadrer leur engagement dans chaque nouvelle leçon. Ensuite, le début de leçon est aussi, pour les enseignants, une préparation de l'activité future au sens de se préparer pour la suite de la leçon : ils installent les bases de travail pour toute la durée de la leçon et renforce aussi des habitudes en prévision des leçons futures; ils se prémunissent ainsi d'éventuelles conduites déviantes des élèves par la suite. En s'inscrivant dans le passé et le futur, le début de leçon est alors une unité d'enseignement relativement « extensible ».

Un autre aspect typique de l'activité des enseignants est l'organisation séquentielle qu'ils donnent au début de la leçon: celle-ci commence bien avant le premier regroupement collectif des élèves et peut se prolonger parfois au-delà de l'échauffement. Sa temporalité intègre la sonnerie de l'école, le trajet sur le lieu de pratique, les vestiaires, l'accueil, l'appel et l'explication collective, l'installation du matériel et l'échauffement. Les enseignants sont alors animés par deux préoccupations typiques : (a) anticiper l'arrivée des élèves et prévoir certains aspects de l'organisation de la leçon ; (b) construire pas à pas la mise au travail collective en s'engageant eux-mêmes corporellement auprès des élèves pour obtenir leur adhésion et leur dynamisme. Nous allons illustrer ces deux aspects à l'aide d'extraits de matériaux relatifs aux différentes séquences structurant le début de leçon.

3.3. Se projeter dans le cours avant l'arrivée des élèves

Pour les enseignants, la leçon commence avant le premier contact avec les élèves, et parfois même ils anticipent longtemps en amont leur arrivée ; elle trouve sa fin en cours de leçon, parfois même jusqu'à l'échauffement inclus. Ce résultat souligne les limites des modèles de leçon qui ne renseignent pas sur la durée d'un début de leçon, ni sur son lien avec les leçons passées et son débordement possible sur l'échauffement. Pour illustrer la façon dont les enseignants sont déjà engagés dans le début de la leçon bien avant la présence des élèves et le fait qu'ils prévoient à l'avance certains aspects de l'organisation de la leçon, nous exposons des extraits de matériaux relatifs aux séquences de la sonnerie, du trajet et des vestiaires.

La sonnerie : elle a pour fonction officielle celle d'être un marqueur temporel délimitant les plages de cours et le rythme de la vie scolaire pour les élèves. Notre étude montre que cette séquence d'activité apparaît comme le déclencheur, pour les enseignants, de son

eJRIEPS 34 janvier 2015

engagement dans la leçon. Malgré l'absence des élèves, il se projette déjà dans son cours.

Chercheur (CH) « *Vous êtes déjà avec les élèves avant d'arriver à leur contact ?*

Félix (badminton) : *Oui souvent, dès que ça sonne. La sonnerie me conditionne, je pars, je suis déjà avec eux.*

CH : *Vous avez déjà des choses en tête ?*

Félix : *Oui, j'anticipe déjà ma classe... je pense déjà combien j'en aurai, si la classe sera au complet... et puis avec cette classe, je sais que c'est toujours difficile et qu'il faut être déterminé. »*

Le trajet : lorsque les enseignants sont amenés à se rendre sur un lieu de pratique hors de l'établissement, ils doivent répondre à une recommandation officielle qui est d'assurer la sécurité des élèves. Notre étude montre que les enseignants ne sont pas animés par les seules préoccupations de sécurité, ils profitent de ce déplacement pour avoir des dialogues privilégiés avec les élèves et commencer à construire un rapport de confiance mutuelle avec eux. Ils repèrent leur niveau d'implication grâce à des indices perçus sur leur comportement durant le trajet : Restent-ils rangés ? Se bousculent-ils ? Comment réagissent-ils aux consignes de sécurité « *Arrêtez-vous !* », « *Regroupez-vous !* », « *Attendez !* ». L'extrait suivant illustre cet aspect : l'enseignant attend ses élèves d'une classe de 1^{ère} au point de rendez-vous au portail du lycée. Il les fait sortir en file indienne, marche devant avec les premiers, discute et regarde de temps en temps derrière pour voir si les autres suivent.

CH : « *Vous discutez avec les élèves sur le trajet ?*

Didier (natation) : *Oui, c'est une façon plus intime de les connaître et de me montrer moi aussi sous une autre image, de parler avec eux... Et puis, à leur façon de marcher, je vois aussi s'ils sont dedans ou pas... Pour moi c'est un moment de complicité avec eux... Des fois c'est pénible ces trajets mais on perdrait quand même quelque chose, ce petit truc qui n'existe qu'en EPS. »*

Les vestiaires : une des particularités des leçons d'EPS est le passage obligé des élèves au vestiaire pour se mettre en tenue de sport, dès leur arrivée sur le lieu de pratique. Ce moment représente une sorte de « sas d'entrée » dans lequel les élèves sont physiquement présents mais avec lesquels les enseignants n'ont pas encore de contact direct avec eux. Pour autant, même si les élèves ne sont pas encore en action dans le gymnase, l'enseignant, lui, est déjà engagé dans sa leçon.

Brigitte (badminton) : « *Alors quand ça prend un peu trop de temps, je vais les chercher et taper à la porte pour que la séance commence le plus vite possible et c'est vrai que le fait de passer le moins de temps possible dans les vestiaires peut conditionner le cours (...) mais là déjà je prévois mes équipes de fin.*

CH : *Dès le vestiaire tu comptes et tu prévois tes équipes de fin ?*

Brigitte : *Oui, dès le début je prévois mes équipes ».*

3.4. Accompagner la mise au travail collective en s'engageant soi-même corporellement

Pour accueillir le mieux possible les élèves dans le cours et dynamiser la mise au travail collective, les enseignants cherchent à construire des espaces de proximité et de partage avec eux grâce à un engagement corporel particulier. Cet engagement se traduit par une présence corporelle auprès des élèves, qui est à la fois sensori-motrice, perceptive et émotionnelle. Nous illustrons cette préoccupation par des extraits issus des séquences d'accueil et d'entrée dans le gymnase, d'appel, de présentation de la leçon et d'explication collective des consignes, l'échauffement.

L'accueil et l'entrée dans le gymnase : dans les modèles de leçon, l'accueil correspond à l'arrivée des élèves sur le lieu de pratique. Nos résultats montrent que les enseignants lui attribuent une signification beaucoup plus complexe qu'une simple arrivée. Ils ne se limitent pas à recevoir les élèves mais, souvent, ils se déplacent à leur rencontre pour aller les chercher (e.g., dans les vestiaires, dans la cour, au portail). En plus de les accueillir, ils cherchent à *se présenter eux-mêmes aux élèves* avec une formule de politesse *a priori* banale : *Bonjour !* Par celle-ci, ils veulent leur montrer explicitement qu'ils les attendaient et qu'ils viennent les chercher pour les recevoir dans leur cours. Enfin, ils observent attentivement la manière dont les élèves arrivent afin d'évaluer les caractéristiques du jour de la classe et leur niveau d'engagement. Ils prennent différents indices sur leur comportement lors de leur arrivée dans le gymnase : leur agitation, la direction de leur regard, le chahut, les comportements inhabituels ou déviants. C'est en fonction de ces signes qu'ils construisent, pas à pas, une manière particulière d'accueillir les élèves pour les faire entrer collectivement dans le cours.

Denis (gymnastique) : « *Premier moment fort, le 'bonjour à tous!'. J'attire leur attention, je suis là, je démarre le cours... C'est l'entrée en contact... Bonjour ça veut dire ' je vous souhaite une bonne journée, j'espère que tout va bien pour vous et je suis content de vous retrouver'... C'est aussi le moment où je*

eJRIEPS 34 janvier 2015

cherche à voir comment ils sont, comment ils réagissent à mes questions, s'ils sont énervés ou au contraire amorphes... ».

L'appel : lors du premier regroupement collectif, les enseignants font l'appel, rappellent la leçon précédente et présentent le programme de la leçon du jour. L'appel correspond à une convention obligatoire : le contrôle des absences. Nos observations montrent que les enseignants lui attribuent un rôle plus important : en comptant le nombre d'élèves, en les appelant nominativement ou en leur faisant noter eux-mêmes leur présence sur le cahier, ils les reconnaissent en tant que personne physiquement présente et ils leur montrent qu'ils font partie intégrante du groupe dès cet instant. Ils perçoivent s'ils « *sont dans le cours* » par des indices pris sur leur réaction à l'appel de leur nom ou de celui d'un camarade : attention, silence, rapidité des réponses, commentaires collectifs à propos des absents. L'extrait suivant illustre cette préoccupation. Dans une classe de 5^e, les élèves sont assis par deux devant l'enseignant. Celui-ci est appuyé contre une table et il fait l'appel : tout en leur parlant, il balaie du regard les élèves y compris l'élève dispensée, debout au premier plan.

François (Judo) : Je les sollicite individuellement, je fais attention s'ils sont là ou pas. Pour eux c'est important, on reconnaît leur présence, ce qu'on va faire avec eux (...). Ça sert à voir si tout le monde est là ; et ceux qui ne sont pas là, savoir ce qui se passe... D'ailleurs, c'est amusant, ils commencent à répondre 'il n'y a pas d'absent !'. Tu vois ça, ça montre qu'ils sont déjà avec moi dans le cours, qu'on est ensemble ».

La présentation de la leçon et l'explication collective des consignes de travail : au début de la leçon, la tâche des enseignants est de définir le travail à faire et de présenter le programme de la leçon du jour pour les élèves.

CH : « Dès l'appel tu comptes et tu prévois tes équipes de fin ?

Félix (badminton) : J'ai l'habitude de toujours présenter la séance au départ.

CH : Tu présentes à chaque fois le travail ?

Félix : Chaque début de séance je présente... ce que je précise souvent c'est plutôt l'axe de travail si on a décelé des problèmes la semaine d'avant, par exemple l'organisation sur le terrain, le travail en largeur j'interviens surtout la dessus, je détaille pas forcément mes situations, mais oui je présente de toute façon en début de séance ».

L'échauffement : après avoir présenté les objectifs de la leçon, les enseignants engagent véritablement la mise au travail des élèves en leur expliquant la situation d'échauffement.

Dans les modèles de leçon, l'échauffement est conçu comme une phase séparée de la phase de début de leçon. Sa fonction officielle en EPS est de préparer les élèves à l'effort physique et à l'activité sportive du jour, et de prévenir les accidents musculaires. Or, les enseignants lui attribuent une signification plus large qu'une simple préparation physique. Pour eux, l'échauffement inclut dans certains cas l'installation matérielle et il est un prolongement du début de leçon: il est utilisé pour continuer de préparer les élèves à entrer dans la leçon et poursuivre la construction de la mise au travail collective lorsque la classe n'est pas disposée à travailler: construire l'adhésion et l'engouement à pratiquer des élèves; installer un climat de classe propice au travail collectif. Pour conduire l'échauffement, les enseignants cherchent à repérer les élèves les plus impliqués et les plus motivés pour travailler car ils leur servent de point d'accroche pour entraîner les autres. Ils prennent alors des indices sur leur comportement: leur docilité, le respect des consignes, la rapidité de regroupement, leur réactivité dans la mise en train.

Christiane (gymnastique) : *« C'est le plus grand nombre d'élèves qui m'écoutent qui détermine l'état de la classe... je me sers d'eux pour amener les autres à revenir dans le groupe. Ça fait un peu comme les molécules, ça s'accumule. Il y a toujours quelques bulles qui partent ou qui vont ailleurs, mais en principe, il y a assez de magnétisme pour que ceux qui sont pas dedans ou qui s'échappent reviennent. »*

3.5. Des différences entre enseignants révélant des façons singulières de débiter une leçon

Une des préoccupations typiques des enseignants chevronnés est de profiter du début du cours pour instruire les élèves dès leur arrivée et leur transmettre des explications riches sur la leçon et l'échauffement, afin de les amener à se projeter dans le cours individuellement et collectivement. Pour autant, cette préoccupation ne s'actualise pas toujours pour un même enseignant d'une classe à l'autre, ni d'un enseignant à l'autre, selon les expériences qu'il a vécues, selon l'APS, le niveau de classe, le type de publics d'élèves, le moment de la journée, son état de fatigue. Les préoccupations qui animent alors les enseignants en début de leçon sont d'adapter la durée, la quantité et la forme des explications de début de cours en fonction des circonstances du jour, afin de gérer deux dilemmes permanents : (a) donner toutes les explications avant d'agir *contre* mettre rapidement les élèves en action ; (b) solliciter la prise de parole des élèves *contre* placer les élèves dans une écoute attentive ».

Donner toutes les explications avant d'agir contre mettre rapidement les élèves en action : l'ouverture d'une leçon commence toujours par des explications de l'enseignant sur le programme du jour et le contenu du premier exercice (appelé communément échauffement). Selon les contextes de classe et la situation du jour, ces explications sont plus ou moins longues, et plus ou moins denses. Certains enseignants considèrent qu'il est nécessaire de placer les élèves en situation d'écoute et d'attention dès le début du cours, car c'est une façon déjà de les faire rentrer dans le cours en les invitant à se concentrer sur les propos de l'enseignant. Mais à d'autres moments, ou pour d'autres enseignants, ces longs moments d'explication de début de cours sont à bannir. L'enseignant cherche plutôt à être concis et rapide. Il dit en peu de mots les choses essentielles sur les consignes de travail et la sécurité notamment, pour faciliter la mise en activité rapide des élèves. Sa préoccupation est de donner les explications tout en contrôlant la disponibilité et l'écoute des élèves (c.a.d., leurs réactions, la pertinence de leurs questions) afin de s'assurer, en même temps qu'il explique, qu'ils comprennent bien ses explications sans s'éterniser.

Denis (gymnastique) : *« La notion d'explication, moi personnellement j'y crois de moins en moins donc j'en fais de moins en moins (...) l'explication en grand groupe, pas toujours très pertinente, pour les élèves c'est le moment où le prof parle, pendant ce temps-là moment d'inattention... et donc souvent c'était très peu efficace et donc j'ai décidé de ritualiser un peu (...) de passer très vite à une phase de mise en pratique de quelque chose. Donc très peu de temps d'explication, les élèves le savent, un temps que je chronomètre parfois et qui doit pas excéder trois minutes d'explication. Et puis les élèves vont démarrer et ils vont démarrer non pas pour réussir mais pour savoir à quoi on joue. C'est-à-dire que le but est pas de les mettre dans le meilleur dispositif pour immédiatement réussir dans la tâche. Non c'est d'abord « est-ce que tout le monde a bien compris ce qu'il y a à faire ? » (...) donc je préfère les laisser découvrir et ensuite j'y reviens (...) je vais rentrer dans les groupes, les ateliers suivant l'activité, je vais essayer ensuite de réguler... ».*

Nos résultats montrent également que la réduction du temps d'explication de début de leçon est liée aussi au type de publics d'élèves. Certaines de nos études de cas ont été conduites dans les établissements classés en milieux difficiles d'enseignement en France et relevant du programme de l'Éducation prioritaire (Vors & Gal-Petitfaux, 2011) : les Réseaux Ambition Réussite (RAR), labellisés aujourd'hui Collèges et lycées pour

eJRIEPS 34 janvier 2015

l'ambition, l'innovation et la réussite (ÉCLAIR). Dans ces contextes difficiles, la construction de l'ordre, du calme, de l'adhésion des élèves au travail scolaire sont des difficultés majeures auxquelles sont confrontés les enseignants au quotidien. Nos observations ont montré que les enseignants chevronnés travaillant dans ces contextes « *ne traînent jamais en début de cours* ». Ils évitent de contenir les élèves, impatients de bouger et de faire du sport, dans des explications longues, afin d'éviter « *le syndrome de la cocotte-minute* ». Pour eux, la mise en action rapide des élèves dès leur entrée dans le gymnase est finalement pour les élèves, comme pour l'enseignant lui-même, une « *souape de sécurité* ». Dans de tels contextes, le début de leçon n'est pas vécu par l'enseignant, ni pratiqué, comme un moment favorable pour transmettre des contenus de savoirs préalable à la mise en action physique.

Solliciter la prise de parole des élèves contre placer les élèves dans une écoute attentive : une des préoccupations majeures pour bon nombre d'enseignants est, comme nous l'avons montré, celle d'instruire les élèves dès le début de cours. Dans ce cas, l'enseignant adopte un ton solennel pour leur montrer l'importance de son propos. Par son intonation et sa posture, il montre qu'il exige l'écoute. Son propos peut prendre la forme d'un monologue, avec un ton ferme, dissuadant tout élève de l'interrompre. Le ton peut être ferme, l'exposé est magistral, les élèves manifestent peu de questions et leur prise de parole est limitée. Le fait d'adopter une position de face-à-face avec les élèves, avec un ton ferme, permet de marquer l'importance du propos et de la rigueur pour la suite du cours. Mais pour d'autres enseignants, ou avec d'autres classes pour un même enseignant, ou encore selon les leçons, il s'agit au contraire de profiter du début de cours pour dialoguer avec les élèves afin de les faire participer aux explications et de les faire réfléchir pour gagner leur adhésion au programme du cours et construire une ambiance collective de travail. François (Judo) : « *le fait de les faire parler... c'est une aide pour moi... leur rendre un peu de dignité dans leur rôle de sujet là* ». C'est alors par un jeu de questions-réponses qu'il s'engage dans une co-construction progressive de références pour la leçon et qu'il élabore un espace de significations partagées à propos des contenus de savoir en jeu dans la leçon du jour. L'extrait suivant illustre cette préoccupation. L'enseignante a regroupé les élèves face à elle, assis. Tout en donnant les explications sur la situation d'échauffement, il interpelle tantôt certains élèves, tantôt le groupe.

Brigitte (badminton) : « *Là tu vois en disant cela (il interpelle un élève et dialogue avec lui), je regarde leurs visages et leur position assise. Ils ne sont pas vautrés, c'est que ça va et que je peux enchaîner (...). La question que je*

pose c'est pour m'assurer de deux choses : est-ce qu'ils ont compris ? Est-ce qu'ils acceptent l'exercice ?... et tu vois, la réponse de Ousmane, elle est bonne, elle me montre qu'ils ont compris la tâche ».

4. Discussion et conclusion

Notre étude avait pour objectif de rendre compte de l'expérience en classe d'enseignants d'EPS chevronnés lors du début de leçon. Il s'agissait de mettre à jour les dimensions typiques dans leurs manières d'interagir avec les élèves et dans leurs manières de vivre et de signifier leur expérience pratique lors de ce moment particulier de la leçon. L'approche anthropologique retenue, celle du cours d'action (Theureau, 2006), permettait de décrire les comportements en classe d'enseignants et d'accéder aux significations sous-jacentes. Elle permettait plus précisément d'identifier leur engagement intentionnel, c'est-à-dire les préoccupations, les raisonnements, les focalisations perceptives et les émotions qu'ils construisaient en situation. Ainsi, elle peut nourrir notre compréhension sur la façon dont s'organise et se construit dans l'action l'intervention éducative des enseignants d'EPS chevronnés en début de leçon.

Nos résultats mettent à jour l'existence de traits typiques dans la manière dont les enseignants d'EP chevronnés conduisent et vivent le début de leçon. Ces dimensions génériques caractérisent un savoir-faire propre à un type d'activité : savoir débiter une leçon en éducation physique. Ce savoir-faire peut être qualifié de geste professionnel tel que Clot & Soubiran (1999) et Saujat (2010) l'avaient montré dans d'autres matières d'enseignement. *« Ce geste n'est pas seulement une gesticulation ou un mouvement, mais il renferme une dimension symbolique à savoir l'intentionnalité qui anime le geste au moment où son auteur le réalise »* (Gal-Petitfaux, 2007, p. 14). Nos résultats révèlent également qu'au-delà d'un savoir-faire partagé, ce savoir-faire est porteur d'adaptations singulières, tant au plan des comportements produits par les enseignants que des significations qu'ils leur attribuent en début leçon. Il revêt les propriétés suivantes : il s'agit (a) d'un geste de cadrage inscrit dans une histoire et une dynamique, (b) toujours flexible et ajusté au contexte de classe, (c) incarné, au sens où il est corporellement construit, (d) mêlant des dispositions culturelles à des dispositions personnelles, (e) et dont l'épaisseur phénoménale mérite qu'on s'y intéresse et qu'on étudie les conditions de sa transmission en formation des enseignants.

4.1. Un geste de cadrage inscrit dans une histoire et une dynamique

Les enseignants n'agissent pas de façon aléatoire pour commencer un cours et mettre le collectif au travail. Leurs interventions sont situées à la fois spatialement, temporellement et culturellement : elles sont historiquement ancrées dans les leçons passées; elles se structurent pas-à-pas dans l'interaction avec les élèves et de façon ordonnée par des séquences typiques d'activité; elles préfigurent en partie ce qui adviendra dans la leçon du jour, et elles tissent les prémisses de la leçon future. Les préoccupations principales des enseignants sont de construire conjointement, et dans un compromis toujours acceptable pour eux et la classe, l'entrée des élèves dans le cours, rapidement mais posément, dans un climat social de confiance et propice au travail collectif, tout en s'installant eux aussi dans un état d'esprit propre à faire apprendre.

Le début d'une leçon est une unité de temps (Metzler, 1989) qui prend l'allure d'un rituel et qui incarne des routines, comme l'avaient montré plusieurs travaux antérieurs (Bourbao, 2009, 2010 ; Desbiens *et al*, 2005) : il est basé sur un contrat commun de départ qui est co-construit par l'enseignant et les élèves, ouvrant sur la suite de la leçon, et dont les bornes temporelles, jamais fixées à l'avance, sont liées aux circonstances du jour. Il renvoie à un geste professionnel de cadrage (Broussal & Bucheton, 2008): l'enseignant vise à installer un cadre c'est-à-dire à délimiter les conditions possibles et limitées du travail à venir. Pour « faire cadre », il rend signifiant pour les élèves un certain nombre de balises, soit inscrites dans la mémoire du groupe et reprises pour la leçon du jour, soit nouvellement construites hic et nunc, et qui pourront être reprises dans les leçons futures. Pour les enseignants, le début de leçon n'est pas une simple rencontre de départ avec les élèves mais un moment important qui nécessite de configurer la classe en une organisation apprenante pour qu'elle organise en retour les interactions dans la classe pour la suite de la leçon.

4.2. Un geste professionnel toujours flexible et ajusté au contexte de classe

Pour prendre en main sa classe, les enseignants ajustent pas-à-pas leurs interventions en fonction de ce qui fait signe pour eux dans le comportement des élèves. L'analyse du cours d'action des enseignants permet de comprendre que leur savoir-faire pour débiter une leçon est une construction planifiée : bien que ce savoir-faire soit orienté par la planification en amont d'une séquence de début de leçon, les enseignants construisent *in situ* et adaptent en permanence les conditions favorables pour donner leurs explications de départ, garantir l'écoute et l'adhésion des élèves, et installer une dynamique collective. Pour débiter la leçon et engager les élèves dans le travail, les enseignants exploitent leurs dispositions du jour et ils les accompagnent progressivement dans cette mise au

travail collective. Tout en prenant en compte en continu la manière dont les élèves se comportent, ils cherchent à leur rendre visible ce qu'ils attendent d'eux : c.a.d., leur exigence quant au silence, à l'écoute mutuelle ; leur invitation à dialoguer avec les élèves ou à dialoguer entre eux ; leur marge de tolérance par rapport aux commentaires, aux prises de parole possibles, au bruit toléré. Par cette forme d'interaction, les enseignants génèrent un processus de réciprocité entre eux et les élèves qui est propice à faire émerger des valeurs communes sur ce qui est attendu, ce qui autorisé ou non dans ces moments. Ils instaurent ainsi un espace de partage de significations, d'intelligibilité mutuelle (Salembier & Zouinar, 2004), de construction conjointe de significations (Brassac, 2004).

Le cadrage que les enseignants opèrent pour installer les élèves dans la leçon est toujours un cadrage souple, modifiable en fonction de l'APSA enseignée, de l'état du jour des élèves, des publics de classe, etc. « L'ajustement » apparaît alors comme une dimension essentielle de ce geste professionnel (Broussal & Bucheton, 2008), à la fois dans ses dimensions didactiques (ce que les enseignants font apprendre aux élèves) et pédagogiques (la façon dont ils s'y prennent pour leur faire comprendre et les amener à s'engager. Cet ajustement est lié à leur capacité d'improvisation, à partir d'une planification, dont on sait qu'il s'agit là d'une capacité importante dans la construction de la professionnalité enseignante (Tochon, 1993 ; Yinger, 1987). Nos résultats montrent que débiter une leçon c'est constamment créer, *in situ*, les conditions qui favorisent à la fois l'efficacité de sa propre activité d'enseignement et l'efficacité de l'activité d'apprentissage à venir des élèves. Ainsi, l'activité experte en début de leçon peut se concevoir comme une activité d'improvisation, orientée par une planification, qui crée et recrée en continu les conditions de son propre développement.

4.3. Un geste professionnel incarné

Si l'activité des enseignants chevronnés en début de leçon relève d'une construction située, elle repose aussi sur une construction par le corps. Le savoir-faire des enseignants pour faire entrer des élèves dans le cours relève d'un véritable engagement corporel de leur part lors du face-à-face avec la classe, faisant du début de leçon une véritable expérience corporelle à part entière (Huet & Gal-Petitfaux, 2011). L'intentionnalité en acte qui anime les enseignants pour prendre en main la classe relève ainsi d'une véritable inscription corporelle de l'esprit (Varela, Thompson & Rosch, 1993). Cet engagement corporel ou cognition incarnée s'exprime notamment à travers : (a) l'expertise perceptive des enseignants pour détecter les dispositions du jour des élèves ; (b) leur engagement

affectif pour construire le climat relationnel ; (c) leur empathie à l'égard des élèves ; (d) leur placement spatial pour adapter leur proximité avec les élèves ; (d) l'usage de formes particulières de communication (monologue, dialogue) pour construire le rapport de places enseignant-élèves. Ces éléments font écho aux premières études françaises d'inspiration clinique qui avaient souligné le rôle du corps de l'enseignant (le toucher, le regard, la posture, le geste) dans la communication en classe (Pujade-Renaud, 1983). Nos travaux soulignent aussi le rôle du corps dans la communication comme processus collaboratif et le rôle du dialogue dans la construction d'un contexte de connaissances mutuelles et d'inter-compréhension (Karsenty & Falzon, 1993).

4.4. Un geste professionnel imbriquant des dispositions à la fois culturelles et singulières

Nos analyses ont pointé les traits typiques de l'activité d'enseignants chevronnés pour débiter une leçon d'EPS. Cette typicalité traduit l'existence d'une culture professionnelle qui s'exprime dans et par l'action en classe, et qui est propre à la communauté des enseignants d'EPS. Nos résultats ont également mis à jour une variabilité dans les façons de faire et de penser des enseignants. Tout en étant l'expression de traits collectifs et partagés, cette culture professionnelle à l'œuvre dans les débuts de leçon, comme toute culture, revêt en même temps un caractère éminemment individuel, singulier (Durand, Ria & Flavier, 2002). *Prendre en main une classe* est donc aussi une affaire de créativité individuelle. Nos résultats ont révélé que la dynamique des actions engagées et les intentions qui les animent reposent sur des ajustements permanents de la part des enseignants. Ces ajustements sont fonction par exemple des contextes singuliers de classe, de la sensibilité de l'enseignant aux circonstances et à l'ambiance de classe, de son expérience personnelle et de son évolution. Cette créativité personnelle n'est pas qu'un simple affranchissement de normes culturelles propres à un geste de métier; elle représente plus fondamentalement la condition de l'efficacité de ce geste culturellement situé.

4.5. Un geste professionnel dont la formalisation peut être utile pour la formation d'enseignants

Un des intérêts majeurs de conduire une étude sur *le début de leçon* est de produire de nouvelles connaissances scientifiques relatives à l'expérience des enseignants lors de ce moment de classe, cette expérience étant approchée sous l'angle des comportements et des intentionnalités sous-jacentes. Les modélisations qui en ressortent proposent ainsi une analyse descriptive et compréhensive de l'activité d'enseignants chevronnés en début

eJRIEPS 34 janvier 2015

de cours, centrée sur leurs cours des actions. Elles peuvent notamment enrichir les modèles prescriptifs d'analyse de leçons que nous avons présentés en début d'article.

Mais un autre intérêt de cette étude peut être aussi d'utiliser ces résultats de recherche (vidéos et verbatim d'entretien d'enseignants) comme des artefacts pour former des étudiants de STAPS à la leçon d'EPS. En effet, le début de leçon est vécu et reconnu par les étudiants de Licence STAPS comme un moment d'expérience de classe particulièrement marquant pour eux. Une étude récente (Roche & Gal-Petitfaux, sous presse) visait à déterminer les temps de la leçon les plus significatifs pour des étudiants de Licence 3^e année suite à deux stages de 15 jours en établissement scolaire. Les moments significatifs correspondaient à ceux qu'ils avaient vécus comme des expériences les plus marquantes pour eux du point de vue de l'inconfort ou de difficultés vécues. L'analyse s'est faite à partir d'une grille d'estimation du degré de confort/inconfort et de facilité/difficulté de chaque moment, sur une échelle de 1 à 5. Il a aussi été demandé aux étudiants de retenir et hiérarchiser les trois moments qui étaient les plus marquants pour eux, à l'issue de chaque leçon durant le stage. Les résultats ont montré que les temps de la leçon les plus marquants et déstabilisants pour les étudiants de Licence sont par ordre décroissant ; les moments d'explication collective des consignes de travail (dont ceux réalisés en début de leçon) et l'arrivée des élèves dans le gymnase; puis viennent les moments de l'installation du matériel, la supervision et régulation de la pratique des élèves et les transitions entre situations.

Une des questions qui se pose est alors de savoir comment, en formation, l'expérience professionnelle d'enseignants chevronnés peut-elle devenir un moyen de réflexivité pour de enseignants novices et un objet de connaissance qui soit accessible et qui ait du sens pour eux. L'enjeu n'est pas d'exploiter ces résultats comme des normes à prescrire pour acculturer des néo-professionnels mais de réfléchir à la façon dont ces formalisations peuvent développer la réflexivité des étudiants sur des formes variées d'engagement intentionnels pour débiter une leçon d'EPS.

En conclusion, cette étude a permis de mieux circonscrire les comportements typiques et les déterminants intentionnels qui organisent l'activité des enseignants d'EP chevronnés lorsqu'ils débutent une leçon. Paradoxalement, cette étude dont l'ambition était de mieux documenter le début de leçon en tant qu'unité de temps et d'analyse, fait émerger l'idée que cette unité de leçon est difficilement délimitable dans le temps pour les enseignants : A quel moment commence et se termine-t-elle vraiment? Quels sont les liens qu'elle entretient avec la leçon précédente et les unités de temps suivants tel que

l'échauffement? S'agit-il de liens en termes de contenus d'enseignement, de modalités d'organisation de la classe, de règles de vie collective, etc.? Si les effets du début de leçon sur l'apprentissage des élèves a été largement montré, notamment une brève révision (5 à 8 minutes) de ce qui a été appris et la fixation d'un objectif définissant aux élèves ce qu'ils doivent atteindre en fin de leçon (Rosenshine, 1986), quels sont ses effets sur l'évolution des savoirs transmis par l'enseignant au fil de la leçon ? Autant de questions qui font appel à de nouvelles études à entreprendre et qui pourraient permettre d'apporter des critères complémentaires pour définir cette unité d'activité.

Bibliographie

- Ardin, J.-P. (2000). La leçon: un point de rencontre entre le professeur stagiaire et le conseiller pédagogique. *Les cahiers EPS de l'académie de Nantes*, 23, 57- 60.
- Bourbao, M. (2009). *Comparaison des pratiques d'enseignement du premier degré, au Bénin et en France : modélisation selon une grille en huit processus*. Communication au 1^{er} colloque international de l'ARCD « Où va la didactique comparée ? ». Université Unimail, 15-16 janvier, Genève, Suisse.
- Bourbao, M. (2010). Peut-on former les maîtres à la conduite de classe ? *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 13-16 septembre, Genève, Suisse. Document PDF téléaccessible à l'adresse <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-oraales/premiers-auteurs-en-b/Peut-on%20former%20les%20maitres.pdf/view>
- Brassac, C. (2004). Action située et distribuée et analyse du discours: quelques interrogations. *Cahiers de linguistique française*, 26, 251-268.
- Broussal, D., & Bucheton, D. (2008). Interagir en début de cours : enjeux didactiques et discursifs. *Éducation et didactique*, 2(3), 59-75. Document téléaccessible à l'adresse <http://educationdidactique.revues.org/357>, consulté le 10 octobre 2012.
- Clot, Y., & Soubiran, M. (1999). Prendre la classe : une question de style ? *Société Française*, 62/63, 78-88.
- Desbiens, J.-F., Lanoue, S., Turcotte, S., Tourigny, J.-S., & Spallanzani, C. (2009). Perception de la fréquence d'apparition des comportements perturbateurs par des stagiaires en enseignement de l'éducation physique et à la santé (EPS). *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 2(2), 179-193.

- Desbiens, J.-F., Leriche, J., Spallanzani, C., & Dumas, D., & Lanoue, S. (2006). Pour analyser et comprendre l'intervention en éducation physique: pourquoi se contenter du regard du borgne ? *Recherches qualitatives*, 26(1), 81-109. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>, consulté le 15 septembre 2013.
- Desbiens, J.-F., Roy, M., Spallanzani, C., Brunelle, J.P., & Lacasse, G. (2005). Élaboration d'un outil pour décrire et analyser la communication pédagogique chez les étudiants-stagiaires en enseignement de l'EPS. *Conférence présentée lors du troisième colloque de l'Association pour la recherche sur l'intervention en sport*. Université catholique de Louvain-la-Neuve, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Durand, M., Ria, L., & Flavier, E. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 83-103.
- Gal-Petitfaux, N. (2011). *La leçon d'éducation physique et sportive : formes de travail scolaire, expérience et configurations d'activité collective dans la classe. Contribution à un programme de recherche en anthropologie cognitive*. Habilitation à Diriger des Recherches en STAPS, UFR STAPS, Université de Clermont-Fd II, 1^{er} décembre, Aubière, France.
- Gal-Petitfaux, N., & Durand, M. (2001). L'enseignement de l'Education physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *STAPS*, 55, 79-100.
- Gal-Petitfaux, N. (2013). Analyser la leçon d'EPS : des modèles prescriptifs aux modèles descriptifs des activités en classe. In B. Boda & A. Coston (dir.), *La leçon d'EPS en questions* (pp. 12-18). Paris : AE.E.P.S.
- Gal-Petitfaux, N., Sève C., Cizeron M., & Adé D. (2010). Activité et expérience des acteurs en situation : les apports de l'anthropologie cognitive. In M. Musard, G. Carlier, & M. Loquet (dir.), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport* (pp. 67-85). Paris : Revue EP.S.
- Huet, B., & Gal-Petitfaux, N. (dir.) (2011). *L'expérience corporelle*. Collection « Pour l'action ». Paris : Revue EP.S.
- Karsenty, L., & Falzon, P. (1993). L'analyse des dialogues orientés-tâche : Introduction à des modèles de la communication. In F. Six, & X. Vaxevenoglou (dir.), *Les aspects collectifs du travail* (pp. 107-118). Toulouse : Octarès.
- Kirk, D., & Kinchin, G. (2003). Situated learning as a theoretical framework for sport education. *European physical education review*, 9(3), 221-235.

- Kirshner, D., & Whitson, J. A. (1997). *Situated Cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: The social organization of classroom instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Metzler, M. (1989). A review of research on time in sport pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 87-103.
- Miyakawa T., & Winsløw C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : étude collective d'une leçon. *Education & Didactique*, 3(1), 77-90.
- O'Donovan, T. M., & Kirk, D. (2007). Managing classroom entry: an ecological analysis of ritual interaction and negotiation in the changing room. *Sport, education and society*, 12(4), 399–413.
- Passeron, J.C., & Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Paris : Éditions de l'EHESS.
- Piéron M. (1982). *Analyse de l'enseignement des activités physiques*. Bruxelles: Ministère Education nationale et culture française.
- Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : ESF.
- Roche, L., & Gal-Petitfaux, N. (2014, accepté). Acquérir des gestes professionnels en EPS grâce à un dispositif de vidéo-formation. *Recherches & Education*, 12.
- Rosenshine, B. (1986). Vers un enseignement efficace des matières structurées. Un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus-produit. In M. Crahay & D. Lafontaine (eds), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 81-96). Bruxelles: Labor.
- Roy, Ph. (1999). Proposition d'un outil de formation des professeurs stagiaires. *Revue EP.S*, 278, 37-40.
- Salembier, P., & Zouinar, M. (2004). Intelligibilité mutuelle et contexte partagé, Inspirations conceptuelles et réductions technologiques. *@activités*, 1 (2), 64-85. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.activites.org/v1n2/salembier.pdf>, consulté le 25 novembre 2012.
- Sarthou, J.-J. (2003). *Enseigner l'EPS : de la réflexion didactique à l'action pédagogique*. Joinville-le-Pont : Editions Actio.
- Saujat, F. (2010). Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation. *Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches*, Université de Provence, Aix-Marseille, 15 mars, Marseille, France.
- Seners, P. (1993). *La leçon d'EPS*. Paris : Vigot.

- Siedentop, D. (1994). *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. Version française de la 3e édition du volume de Daryl Siedentop, *Developing Teaching Skills in Physical Education*, parue en 1991. Québec: Gaëtan Morin.
- Suchman, L. A. (1987, 2007 2d ed.), *Plans and situated actions: the problem of human-machine interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck.
- Tochon, F.-V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Berne : Peter Lang.
- Theureau J. (2006). *Cours d'action : Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J., & Jeffroy, F. (1994). *Ergonomie des situations informatisées*. Toulouse : Octarès.
- Varela, F., Thompson, E., Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Editions du Seuil.
- Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2011). Situations de travail par ateliers et configuration de l'activité collective en classe 'Réseau Ambition Réussite'. *eJRIEPS*, 22, 96-116.
- Yinger, R.J. (1987). Learning the language of practice. *Curriculum Inquiry*, 17, 3-21.