

Déterminants de l'activité décisionnelle régulatrice des enseignants stagiaires d'éducation physique et sportive

Candy Laure* & Mouchet Alain**

Université d'Evry Val d'Essonne, LIRTES (EA 7313), France

Université Paris Est, Département STAPS Créteil, LIRTES (EA 7313), France

Résumé

L'article tente de caractériser les décisions régulatrices (Candy, 2016) des enseignants d'EPS stagiaires. Ces dernières correspondent à l'activité de l'enseignant d'EPS lorsqu'il observe et régule l'activité motrice des élèves au sein de la leçon. L'objectif principal est de comprendre les déterminants majeurs de ces décisions de régulation en situation réelle, lors de l'observation de l'élève en activité. La perspective psychophénoménologique constitue ainsi un éclairage central en permettant l'accès à la compréhension de l'activité du point de vue de l'enseignant lui-même. Les résultats montrent que les logiques décisionnelles témoignent en partie de modes de fonctionnement convergents entre les enseignants stagiaires au travers de sources d'influences essentiellement extérieures à la situation d'enseignement apprentissage en cours, telles que leurs expériences passées, leurs connaissances dans l'APSA enseignée et leur planification de leçon. Il existe par ailleurs une part de subjectivité relative à la singularité de l'enseignant et à son contexte d'enseignement notamment. Enfin, l'expertise dans l'APSA autorise une plus grande prise en compte de déterminants intrinsèques à la situation et ainsi une meilleure adaptabilité à la réalité contextuelle de celle-ci.

Mots clés : décisions régulatrices, enseignants stagiaires, psychophénoménologie, éducation physique et sportive, formation initiale, explicitation.

1. Introduction

Les questions de régulation semblent être au cœur des préoccupations de la profession, comme en attestent les réflexions menées actuellement autour de la rénovation de la première épreuve de l'agrégation interne d'EPS (Barrué, 2015). En effet, suite au constat que les candidats admis ont une moyenne d'âge de trente ans, public jugé trop jeune et non visé prioritairement pour la réussite à ce concours voulant valoriser « une épaisseur

professionnelle » (André, 2014), des évolutions récentes ont été décidées afin d'évaluer ces compétences reconnues comme celle de l'enseignant expérimenté. Dans ce cadre, la session 2017 de ce même concours, a vu l'introduction, au sein de la première épreuve d'admission d'images vidéo présentant l'activité des élèves en contexte réel et devant être analysée par les candidats. Nous saisissons par cela que ces questions de régulations sont considérées au sein de notre profession comme un élément de discrimination entre un enseignant débutant et un enseignant chevronné. Nous nous interrogeons néanmoins sur ce que recouvre « l'épaisseur professionnelle » et nous nous demandons notamment si l'âge, peut à lui seul la caractériser. Nous pensons en effet qu'une telle acception minorerait la part d'influence de l'expression des compétences dans l'acte d'enseignement dont l'observation et la régulation font partie. Ainsi, cette compétence à observer et réguler l'activité de l'élève, reconnue, par une partie au moins de la profession, comme une compétence liée à l'expérience, peut être en partie appréhendée au travers du vécu singulier de l'enseignant. Cela interroge le processus même de construction de cette compétence professionnelle et soulève la pertinence de l'étudier chez les enseignants stagiaires.

La construction de ces compétences renvoie à un processus personnel lié à la singularité de chaque enseignant, à son parcours antérieur, ou encore à son contexte d'enseignement. Dans cette perspective, il ressort une part de subjectivité inhérente à la mise en œuvre de cette compétence à observer et réguler les conduites motrices au sens où elle représente une expérience singulière vécue en situation. L'expression de la compétence renvoie dans ce cadre, pour partie, à la mobilisation de ressources tacites, privées et implicites par celui qui agit ; notamment dépendantes des expériences antérieures. Néanmoins, ces dimensions cachées ne sont pas directement observables par un point de vue extérieur. Cela justifie que la présente étude mobilise la psychophénoménologie, dans la mesure où cette dernière vise le vécu en tant que « globalité de la relation du sujet au monde et à lui-même telle qu'il la vit effectivement et l'éprouve dans tous ses aspects » (Vermersch, 2006, p. 220). Ainsi, la subjectivité semble être au cœur du déploiement de ces compétences professionnelles d'observation et de régulation de la motricité des élèves.

Cet article a pour enjeu scientifique de caractériser et de comprendre la subjectivité des décisions régulatrices (DR) des enseignants d'Éducation Physique et Sportive (EPS) stagiaires au travers de leurs sources d'influence. Autrement dit, nous chercherons à mettre en évidence les déterminants mobilisés par les enseignants stagiaires dans la mise

en œuvre de cette compétence à observer et réguler l'activité motrice des élèves. La subjectivité sera ici entendue dans son sens originel, soit en se rattachant au caractère personnel des décisions de tel sujet, par opposition à des décisions objectives qui auraient trait à la neutralité. Documenter les déterminants des DR revient à les interroger selon deux versants distincts mais complémentaires : a) le caractère synchronique, révélé au travers de la situation d'enseignement-apprentissage, telle qu'elle est réellement éprouvée par l'enseignant stagiaire lui-même ; b) le caractère diachronique, constitué par les sources d'influences antérieures, que l'enseignant réactualise au sein de la situation telle qu'il la vit au moment où il la vit. Nous nous demanderons ainsi si les déterminants de l'observation et la discrimination de la motricité sont issus majoritairement ou non des éléments contextuels de la situation en cours, ou s'ils proviennent d'éléments extérieurs à celle-ci, soit relatif à l'arrière-plan décisionnel (Mouchet, 2014 ; Candy, 2016).

2. Cadre théorique

2. 1. Les « décisions régulatrices »

2. 1. 1. Définition du concept

Nous avons fait le choix d'investir un concept nouveau, celui de « décision régulatrice », par insatisfaction avec ceux existants dans la littérature (Candy, 2016). Les DR sont le reflet de l'activité de l'enseignant d'EPS lorsqu'il observe et régule un ou plusieurs élèves sur le plan moteur. Cela les distingue dorénavant des autres formes de régulations telles que celles liées au respect de l'ordre, de la sécurité ou encore à la gestion de classe. Les DR constituent une forme spécifique d'interaction enseignant/élève en étant exclusivement centrées sur les actes liés à l'observation et à la régulation ; elles englobent ainsi des communications enseignant/élèves sans s'y limiter. Ce concept nouveau est proche de celui « supervision active » (Desbiens, Borges & Spallanzani, 2009) tout en s'en distinguant dans le sens où l'activité décisionnelle régulatrice sera toujours finalisée par une régulation directement observable (*i.e.* contrairement à la supervision active qui peut se limiter à une observation silencieuse).

Bourdieu (1980) distingue deux modes de délibération, pouvant s'appliquer à l'activité décisionnelle : un mode stratégique conscient qui semble s'opposer à un mode émergent au regard des caractéristiques du contexte. Nous rapprochons cela des propositions de Mouchet (2008) étudiant l'activité décisionnelle de rugbymen experts en situation naturelle. Cet auteur distingue, selon le degré de pression temporelle : a) des décisions « délibératoires » ou « réfléchies », avec des alternatives de choix et mise en rapport d'un

ensemble de données relatives à l'instant vécu et au passé, intervenant majoritairement lorsque la pression temporelle est faible ou quand un blocage survient ; b) des décisions « en acte » ou « émergentes », c'est à dire émergeant du couplage direct à la situation, dans les moments à forte pression temporelle. En outre, pour Mouchet (2008, 2014) certains joueurs manifestent aussi des préférences individuelles pour une modalité décisionnelle, par exemple en fonction du rôle occupé dans l'équipe, de leur formation et de leur style décisionnel. Par conséquent, nous considérons à la lumière de ces éclairages théoriques, que les DR peuvent combiner une dimension émergente et une dimension délibératoire, et qu'elles s'expriment in situ tout en étant façonnées par des déterminants contextuels plus diffus.

2. 1. 2. Déterminants des régulations

Les déterminants des DR peuvent s'appréhender au travers de trois points distincts et complémentaires, que nous présenterons successivement ci-dessous : a) le rôle du contexte ; b) le caractère privé lié à l'enseignant en lui-même et c) la temporalité.

Au regard des constats précédents, nous comprenons l'intérêt de caractériser le lien existant entre des déterminants relatifs à la situation en cours, en lien avec le contexte local et d'autres déterminants extérieurs à celle-ci, relatifs au contexte général. Ainsi, nous considérons, à l'instar de Mouchet (2014) que les DR peuvent s'étudier au travers de : a) la situation et ses caractéristiques intrinsèques soit ici le temps de la décision régulatrice ; b) le contexte local et notamment son caractère mouvant et incertain, dans notre cas borné par l'unité temporelle de la leçon ; c) le contexte général, plus diffus dans le temps, pouvant résumer l'arrière-plan décisionnel (Mouchet, 2014 ; Candy, 2016) de l'enseignant stagiaire et notamment impacté par son parcours de professionnalisation en formation initiale mais également le contexte singulier d'enseignement dans lequel il évolue : l'EPL. Parallèlement à cela, Boudard (2010) montre que l'engagement dans la régulation dépendrait en partie des compétences de l'enseignant dans le sens où plus ce dernier serait « spécialiste » dans une APSA, plus il régulerait. Ces données nous permettent de penser que les déterminants des décisions régulatrices pourraient dépendre de l'APSA enseignée. De façon complémentaire, de nombreux travaux ont montré les liens entre les connaissances, l'action, le contexte de production de cette action et l'expérience (Durand, 1996 ; Lave & Wenger, 1991 ; Sève, Saury, Theureau, & Durand, 2002). Il ressort que « les connaissances mobilisées par et pour l'action dans une situation particulière, sont fortement liées aux expériences vécues antérieurement dans des situations jugées similaires » (Adé, Sève, & Serres, 2007, p. 52). Cela démontre l'intérêt d'aller explorer, du

point de vue de l'enseignant lui-même, les expériences passées antérieurement réellement réinvesties dans une situation donnée. Par ailleurs, Gal-Petitfaux fait ressortir d'un ensemble d'études (Gal-Petitfaux, 2010 ; Gal-Petitfaux & Durand, 2001 ; Gal-Petitfaux, Cizeron, & Vors, 2011 ; Ria & Gal-Petitfaux, 2004) des formes de supervision similaires entre les APSA. Cela prend du sens au regard de la promiscuité révélée précédemment entre les deux concepts. En lien avec nos remarques précédentes sur les travaux de Boudard (2010) nous pouvons considérer qu'au-delà de la spécialisation de l'enseignant dans une APSA donnée, il est probable que l'activité décisionnelle régulatrice laisse apparaître des modes de fonctionnement similaires entre les enseignants dans des APSA d'une même famille d'activité (*i.e.* activités de raquettes).

Par ailleurs, en accord avec Piéron (1992) nous envisageons que l'habileté diagnostique, inhérente à l'activité décisionnelle régulatrice, exige à la fois connaissance de la spécialité et de l'expérience pratique personnelle. A ce titre, Gal-Petitfaux (2011) met en évidence quatre registres de savoirs mobilisés par les enseignants chevronnés en natation pour observer les élèves : a) la technique et la didactique de la natation ; b) la relation à l'élève, à la classe et à l'espace (*i.e.* le niveau d'implication de la classe dans le travail ; le respect des consignes) ; c) la connaissance de soi ; d) les valeurs éthiques. Ainsi, nous envisageons que la mobilisation en action de ces registres de savoirs puisse révéler une logique subjective des décisions régulatrices des enseignants stagiaires, logique teintée de déterminants particuliers. Plus spécifiquement, cette subjectivité peut également s'exprimer au regard la singularité de la mobilisation des différents champs de connaissances dans l'acte en lui-même. En d'autres termes, nous pointons ici la relation dialectique et complexe existant entre l'élaboration et l'appropriation des savoirs théoriques sur l'action (De Montmollin, 1998) et la construction et la formalisation de savoirs d'expérience (Tardif & Lessard, 1999). En ce sens, Boudard et Robin (2011) s'intéressent à la présence *a priori* des savoirs au sein des interactions enseignants élèves et montrent « une réalité complexe, dans laquelle les savoirs ne sont pas facilement mis en scène, explicités » (Boudard et Robin, 2011, p. 68). Les auteurs mentionnent même que faute d'explicitation, les savoirs de types fonctionnels seraient masqués lors des régulations didactiques. C'est pour cela, que la valorisation du point de vue en première personne, défini « par le fait que ce que le sujet dit, déploie l'expérience vécue dans ses différentes facettes, et inversement que les différentes facettes qui peuvent être exprimées se rapportent à une expérience effectivement vécue, et donc, par

définition, singulière » (Vermersch, 2012, p. 78), constitue une démarche pertinente pour aller explorer cette facette privée de l'activité décisionnelle régulatrice.

Enfin, nous sommes en accord avec Cauvin (2015) pour penser qu'une étude pertinente de l'activité d'enseignement ne peut faire l'économie d'une réflexion à propos de sa dimension temporelle. Nous envisageons que les DR peuvent s'étudier à la fois dans le temps de la situation dans laquelle elle s'observe et se déroule et dans une temporalité plus englobante, révélatrice de la sédimentation de l'histoire personnelle de l'enseignant et de ses expériences singulières préalables. Néanmoins, la caractérisation classiquement admise de l'activité d'enseignement (i.e. Tochon, 1993), notamment au travers d'un découpage entre l'amont, le pendant et l'après leçon, nous apparaît réductrice au regard de notre acception psychophénoménologique de l'activité. Dans ce dernier cadre théorique, nous observons avec Blin que « le schéma impression (sensation) – rétention (souvenir) – protention (acte imaginaire) livre la clé du phénomène de flux. Conscience, temporalité et sens sont trois bornes du même espace subjectif » (2010, p. 79). Par ailleurs, pour Frega (2006) « un cadre temporel n'est pas affirmé comme s'il s'agissait de représenter un état de choses indépendant mais en vue d'une certaine fin. Elles sont introduites comme des coupures instrumentalement utiles aux fins de l'enquête déterminée » (2006, p. 228). Dès lors, nous envisageons que le découpage temporel classiquement accepté dans la littérature sur l'enseignement (i.e. la situation d'apprentissage, la leçon, le cycle/séquence d'enseignement, etc.) peut-être en partie réducteur pour approcher les structures temporelles réellement significatives pour l'enseignant stagiaire au sein de son activité décisionnelle régulatrice et donc la subjectivité de celle-ci.

2. 2. La psychophénoménologie pour étudier la subjectivité des DR

Nous avons exposé précédemment de nombreux éléments permettant de soulever la pertinence du cadre théorique psychophénoménologique afin de documenter la subjectivité inhérente à l'activité décisionnelle régulatrice des enseignants stagiaires et notamment des sources d'influence de celles-ci. La psychophénoménologie propose dans ce cadre une définition de la conscience et de l'attention en valorisant le point de vue de l'acteur en situation. Ainsi, nous retenons notamment que Vermersch (2012) propose un modèle de la conscience en distinguant trois modes : a) un mode inconscient, dont l'existence ne présuppose pas un mécanisme de censure comme c'est le cas de l'inconscient freudien (Husserl, 1991) ; b) un mode de conscience vécue, que l'on peut aussi qualifier de conscience directe, de conscience en acte qui se caractérise comme

une saisie intentionnelle mais qui n'est pas en même temps elle-même saisie dans une conscience (Husserl, 1950) ; c) un mode de conscience réfléchi, mobilisé lorsque le sujet réfléchit au sens classique du terme ; seul mode de la conscience pouvant viser la conscience en acte (Vermersch, 2012).

Par ailleurs, Husserl (1991) fait émerger le concept de « sédimentations » pour caractériser un habitus, un ensemble de savoir-faire, de gestes habituels, tant individuels que collectifs, en pensant notamment que les processus sociaux sont éprouvés à mesure qu'ils sont traversés. Cela est en accord avec les travaux de Merleau-Ponty (1945) qui postulent l'existence de capacités corporelles d'action sédimentées dans l'inconscient corporel et qui forment une zone pré-construite d'habitus susceptible de venir à la conscience. Dans ce cadre, Husserl (1950, 1991) met en évidence le caractère feuilleté du champ attentionnel. Selon l'auteur la conscience est caractérisée par l'intentionnalité, dans le sens où toute conscience étant conscience de quelque chose, nous ne pouvons la saisir directement, mais à travers une structure tripartite. Cette structure comprend (Vermersch, 1998, 2001) le noème (contenu de la visée), le noèse (acte intentionnel) et l'égo (sujet qui vise ce contenu particulier). Du point de vue noématique, c'est-à-dire du point de vue de la visée, nous retiendrons l'organisation du champ attentionnel en termes de structure foyer-horizon. L'attention peut ainsi s'appréhender du point de vue de sa visée :

- Une visée focale révélatrice d'une conscience aiguë des aspects tangibles aussi bien que sur des procédures, notamment révélée au travers de « remarqués primaires », pouvant être définis comme les indices prioritairement mobilisés par l'individu.
- Indissociablement associée à la visée focale, une périphérie thématique constituée de tout ce qui pourrait être pertinent de manière indirecte ou plus lointaine, mais également l'ensemble des co-remarqués. Ils correspondent aux opérations nécessaires pour l'accomplissement de l'action.
- Un horizon thématique qui recouvre les éléments relatifs à l'expérience sensible.

Ces données sur l'attention, notamment incluse dans une « structure d'horizon » (Husserl, 1950 ; 1991) constituent un fondement théorique permettant d'appréhender la subjectivité de l'arrière-plan décisionnel (Mouchet, 2014 ; Candy, 2016) des enseignants stagiaires. Ainsi, la décision du point de vue psychophénoménologique peut être envisagée comme s'inscrivant dans des sources d'influences temporelles et contextuelles qui modulent subjectivement leur conscience. Nous percevons l'intérêt manifeste de cette perspective

psychophénoménologique, en offrant la possibilité de comprendre l'activité telle qu'elle est réellement vécue par l'enseignant stagiaire lui-même à travers une description du vécu de manière très précise. En outre, en postulant l'existence d'un niveau de conscience préréfléchie, ce cadre théorique nous permet de mieux appréhender une partie du caractère implicite de l'activité décisionnelle des enseignants d'EPS en acte. Enfin, cet éclairage nous permet d'envisager l'accès aux savoirs implicitement mobilisés dans l'action en considérant le passage entre le niveau de conscience préréfléchi et réfléchi. Bien plus encore, cette passerelle ouvre de nombreuses perspectives d'investigation du point de vue du sujet sur son activité, qui enrichissent les données obtenues par les méthodologies de recueil des données en troisième personne.

Nous remarquons enfin avec Vermersch (2012) que l'attention comme focalisation représente une toute petite part de ce que nous prenons en compte dans des modes différents. Cela a pour conséquence d'un point de vue méthodologique, que dans le rappel du vécu passé nous avons toujours à prendre en compte cette structure complexe qui est nécessairement présente comme multiplicité. Pour l'auteur, « dès que la personne est vraiment présente à son vécu passé, il devient possible de déplacer le rayon attentionnel au sein du vécu passé et de guider l'attention vers tout ce qui était actif en même temps que ce qui se redonne comme focus attentionnel passé. (Vermersch, 2012, p. 215). Dès lors, l'enjeu est de déplacer ce rayon attentionnel vers des aspects du vécu vers lesquels le sujet n'était pas prioritairement tourné, au moment où il les a vécus. Ces dernières données nous permettent de comprendre les différentes facettes de l'expérience subjective, au travers d'aspects inhérents à la situation en cours, ou s'inscrivant dans la temporalité plus diffuse que nous avons préalablement caractérisée. C'est pourquoi nous comprenons toute l'importance de déplacer le rayon attentionnel de l'enseignant stagiaire dans l'entretien d'explicitation en gardant à l'esprit que « le guidage expert du professionnel dans l'aide à l'explicitation consiste à induire, solliciter, faciliter une saisie de moment en moment du vécu passé, et régulièrement faire opérer un lâcher-prise de ce qui a été retrouvé, pour se tourner vers d'autres aspects du champ attentionnel » (Vermersch, 2012, p. 215). Nous comprenons ainsi l'intérêt de cette technique de verbalisation afin de pouvoir avoir accès aux déterminants réellement mobilisés par l'enseignant lors de son observation et notamment ceux plus secondaires qu'il n'aurait pas verbalisés spontanément.

2. 3. Synthèse et modélisation du cadre théorique

En synthèse, nous présentons la modélisation suivante de l'activité décisionnelle régulatrice. Nous y modélisons les déterminants saillants issus de la littérature permettant d'appréhender théoriquement les sources d'influence des DR. Cette schématisation démontre bien la double facette diachronique/synchronique de l'activité décisionnelle régulatrice et la sédimentation plus ou moins profonde des différents déterminants. Cela est intéressant pour comprendre et documenter le lien existant entre la construction des savoirs, leur mobilisation ou actualisation en situation réelle dans l'expression de la compétence à observer et discriminer les conduites motrices.

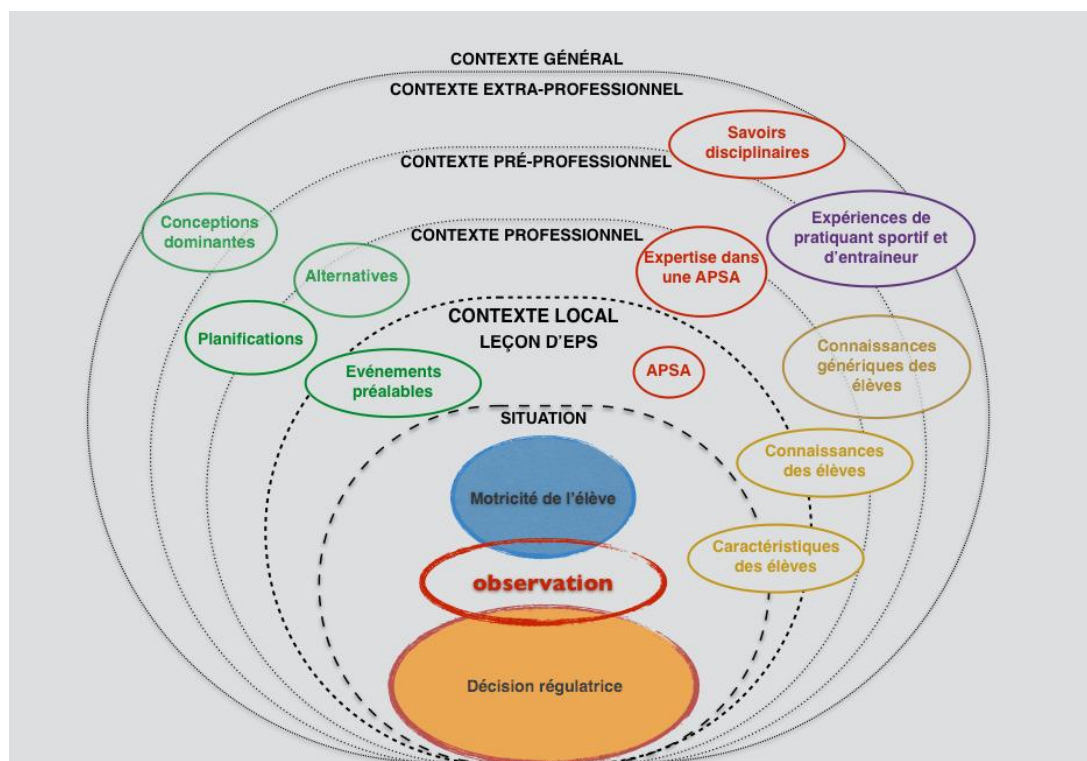


Figure 1. Modélisation de l'activité décisionnelle régulatrice

3. Méthodologie

3. 1. Constitution de l'échantillon des enseignants

Dans le présent article nous nous appuyons sur les données de deux enseignants stagiaires de l'académie de Créteil, provenant de contextes d'enseignement distincts. Nous avons suivi Jean, spécialiste en basket-ball, enseignant dans un collège rural du sud Seine et Marne et Gabin, spécialiste en musculation, affecté dans un lycée polyvalent en zone semi-rurale. Nous les avons étudiés dans deux leçons distinctes par l'APSA, dont l'une étant leur spécialité, mais au sein d'une même classe. Cela prend du sens au regard de notre problématique, en lien avec les différents déterminants des décisions régulières

et notamment la spécialisation dans l'APSA tel que cela a été soulevé dans la partie théorique précédente. Cela fait donc quatre études de cas (EDC) présentées dans cet article et résumées dans le tableau suivant.

Tableau I. Présentation des quatre études de cas retenues pour cet article

	Enseignant	APSA (spécialité en gras)	Classe
EDC n°1	Jean	Basket-ball (spé)	4 ^{ème}
EDC n°2	Jean	Lutte	4 ^{ème}
EDC n°3	Gabin	Musculation (spé)	T ^{ale}
EDC n°4	Gabin	Escalade	T ^{ale}

3. 2. Recueil des données par combinaison de méthodes

Nous avons mobilisé la méthodologie notamment utilisée par Mouchet (2008) ou Mouchet, Vermersch et Bouthier (2011), pour documenter les décisions des joueurs de rugby. Ce choix nous semble pertinent au regard des nombreux éléments de convergence entre ces deux recherches sur l'activité décisionnelle en contexte réel, notamment par la considération de l'action au sein d'une situation temporelle très courte, la prise en compte de la subjectivité de l'activité ou encore la volonté de documenter la dynamique de construction des décisions entre le moment présent de la situation et l'arrière-plan décisionnel. La méthode utilisée vise ainsi à documenter cette complexité, et « à prendre en compte la subjectivité, qui s'exprime dans les pensées, les verbalisations et les actions » (Mouchet, 2003, p. 188) des enseignants stagiaires d'EPS. Nous avons ainsi articulé trois sources de données, investigables par trois outils : a) l'entretien d'explicitation débutant par un bref rappel stimulé ; b) les enregistrements audio-visuels ; c) la planification de leçon.

L'entretien d'explicitation permet d'accéder aux verbalisations du vécu de l'action. Ce dernier débute par un bref rappel stimulé (Tochon, 1996) en présentant à l'enseignant la séquence de la leçon sélectionnée par le chercheur. Cette séquence est caractérisée par les moments dans lesquels l'enseignant est engagé dans une activité décisionnelle régulatrice continue ; soit lorsque son intervention est orientée de façon continue vers l'observation et la régulation des conduites motrices des élèves. Cette sélection est par la suite affinée afin que l'activité décisionnelle régulatrice soit : a) significative pour le chercheur dans le sens où elle laisse apparaître les critères relevés dans la partie théorique permettant de l'identifier (activité d'observation silencieuse suivi d'une intervention de l'enseignant auprès d'un ou plusieurs élèves pour modifier son activité motrice) et b) suffisamment marquante, a priori, pour l'enseignant dans le sens où il y accorde un temps conséquent dans son activité.

eJRIEPS 43 janvier 2018

Le rappel stimulé s'organise à partir du visionnage de cette même séquence deux fois de suite en continu. L'enjeu du premier visionnage est essentiellement de permettre à l'enseignant de se resituer dans la temporalité globale de la leçon. Par ailleurs, le second visionnage est orienté vers l'identification des moments importants et leurs principaux motifs. En ce sens, le rappel stimulé est « un facilitateur d'accès à la position de parole incarnée, en spécifiant la situation qui est singulière » (Mouchet et al., 2011, p. 92) même si elle fait partie d'une catégorie de situations couramment vécues par l'enseignant stagiaire.

Enfin, la planification de leçon permet quant à elle de recueillir l'anticipation de l'action par l'enseignant lui-même. La planification constitue un outil permettant de recueillir des données sur l'arrière-plan des décisions régulatrices ; ce travail étant réalisé par l'enseignant en amont de la leçon. Elle constitue un outil complémentaire dans le sens où son étude ne se fera que si l'enseignant, lors de l'EDE y fait écho. Autrement dit, elle ne constitue qu'une source d'information secondaire nous permettant d'établir trois formes de relations avec les verbalisations en EDE : a) la confirmation, b) la compatibilité et c) l'infirmité.

En somme, l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) constitue la partie centrale du dispositif. Il permet d'explorer ces moments importants identifiés par l'enseignant lors du rappel stimulé dans son activité décisionnelle régulatrice selon sa logique propre. De plus, l'entretien d'explicitation permet de caractériser la dynamique attentionnelle (Vermersch, 2002) et notamment les déterminants mobilisés par les enseignants stagiaires en situation. Les enregistrements audiovisuels et la planification de leçon constituent des sources d'informations complémentaires sur l'activité décisionnelle régulatrice de l'enseignant. La vidéo est en effet un moyen permettant de documenter les traces de l'activité de l'enseignant *a posteriori*, alors que la planification permet d'avoir une trace de la projection de cette activité *a priori*. Ces données en troisième personne correspondent « aux informations classiques qui peuvent être obtenues depuis un observateur extérieur, indépendamment de ce que vit l'acteur » (Quidu, 2014, p. 8).

3. 3. Modalités de traitement des données


Les données ont également été exploitées dans leur complémentarité afin de documenter les déterminants intrinsèques et extrinsèques à la situation en cours. Pour cela nous avons utilisé un dispositif, inspiré de la triangulation des données, relatif aux travaux de Van der Maren (1995) et plus récemment à ceux de Silverman (2006). Selon Miles et Huberman (2003, p. 480), « la triangulation est censée confirmer un résultat en montrant

eJRIEPS 43 janvier 2018

que les mesures indépendantes qu'on en a faites vont dans le même sens, ou tout au moins ne le contredisent pas ». Pour documenter les déterminants mobilisés majoritairement par les enseignants stagiaires nous avons tout d'abord reconstitué les étapes chronologiques du déroulement de l'action en accord avec Vermersch (2003). Pour cela, les données obtenues ont été organisées dans un tableau de cinq colonnes (Mouchet, Vermersch, & Bouthier, 2011), correspondant aux catégories d'analyse suivantes : a) le but principal de l'enseignant ; b) les actes moteurs ou cognitifs qui servent ce but ; c) le contenu attentionnel au sein de ces actes ; d) l'arrière-plan décisionnel correspondant aux éléments passés à l'instant vécu et e) les états internes relatifs à l'état interne de l'enseignant.

Afin de documenter les déterminants intrinsèques à la situation en cours, les éléments relatifs au « contenu attentionnel », soit la troisième catégorie d'analyse, ont été recensés et croisés à des données issues des enregistrements audiovisuels. Nous avons effectué des captures d'écran lors de moments verbalisés en EDE par l'enseignant. L'exploitation des données audiovisuelles viennent confirmer, rendre compatible, ou infirmer les verbalisations EDE selon une démarche développée par Mouchet et al. (2011).

Tableau II. Présentation du tableau « analyse croisée des déterminants intrinsèques à la situation »

EDE	Vidéo	Audio
(8) je suis attentif sur la réalisation du « passe et va » (14) (je vois que) le « passe et va » n'est pas réalisé comme je le souhaiterais (42) je vois que ce critère spécifique d'aller vers l'avant n'est pas maîtrisé (38) ils enchainent pas vraiment ils prennent la balle à l'arrêt		E. (Observation silencieuse)

Lors du traitement des verbalisations dans ce même tableau du vécu, nous nous sommes aperçus que la catégorie de « l'arrière-plan décisionnel » laissait apparaître cinq déterminants communément mobilisés par les enseignants stagiaires dans leurs décisions régulatrices ; autrement dit que ces derniers faisaient référence conjointement à cinq catégories principales que sont : a) les éléments de contexte de la leçon ; b) la planification de leçon ; c) la connaissance des élèves ; d) les connaissances sur l'APSA ; e) les expériences antérieures. Ces premiers éléments nous permettent de documenter le caractère temporel des déterminants des décisions régulatrices. Nous les avons recueillis dans un tableau dans lequel nous avons utilisé une coloration des colonnes afin de montrer les éléments inhérents à la leçon caractérisant des événements préalables au sein de celle-ci (en orange) et ceux extrinsèques à cette même leçon, soit relatifs à des

éléments en amont de la leçon en cours (en bleu). Cette distinction à vocation à révéler l'épaisseur temporelle des déterminants mobilisés en situation.

Tableau III. Présentation du tableau « Eléments d'arrière-plan des DR »

Contexte de la leçon	Planification de leçon	Connaissances des élèves	Connaissances sur l'APSA	Expériences antérieures
(56) Elle était en retard dans l'échange (66) j'ai dans un coin de ma tête ce que je viens de voir avec des aspects particuliers sur lesquels je focalise mon attention (130) y a un alignement volant/raquette/œil	(80) j'ai les attentes de la situation en tête (80) y a un peu toutes mes consignes	(18) c'est un truc qu'on peut surtout voir chez des élèves qui ont ce profil-là, qui n'ont pas encore une maîtrise assez poussée pour se détacher un peu du volant et prendre l'information sur ce qui se passe de l'autre côté du filet		

4. Résultats

4. 1. Déterminants de l'activité décisionnelle régulatrice de Jean

4. 1. 1. APSA de spécialité : Basket-ball

Tableau IV. Eléments d'arrière-plan de Jean en Basket-ball (APSA de spécialité)

Contexte de la leçon	Planification de leçon	Connaissances des élèves	Connaissances sur l'APSA	Expériences antérieures
(78) C'est un peu dans le même style que les garçons (82) c'est quand même différent des garçons (76) je perçois qu'elles ont aussi un problème (80) je vois qu'elles aussi n'avancent pas dans le « passe et va » je vois que ça ne va pas vite non plus (114) les filles ont pas tout à fait le même problème (100) je vois le deuxième binôme et je vois qu'ils ont le même problème que le binôme juste avant (110) je sais que c'est pas un problème isolé (194) les autres critères que j'ai abordés dans ma démonstration (184) je vois qu'il y a une évolution dans l'espace (186) Les élèves occupent beaucoup plus l'espace (200) le non porteur de balle va plus vite	(8) c'est le travail à faire (16) par rapport aux critères que je me fixe (12) comme mes critères (18) le premier critère pour moi c'est le fait qu'ils n'avancent pas (32) y a un deuxième critère (34) c'est l'enchaînement de leurs actions (14) (je vois que) le « passe et va » n'est pas réalisé comme je le souhaiterais (42) je vois que ce critère spécifique d'aller vers l'avant n'est pas maîtrisé (134) Le fait d'avancer c'est le premier critère qui m'apparaît c'est le critère qui ne va pas dans la situation (136) le second critère c'est sur le réceptionneur qui essaye de recevoir la balle et de s'orienter face au panier (192) c'est vraiment le point ciblé, c'était vraiment cette notion d'espace et d'aller vers l'avant		(22) alors que c'est le principe même du « passe et va » (48) alors qu'elle devrait aller vers l'avant (24) le plus important c'est d'atteindre la cible (66) je sais que plus la vitesse va être rapide plus on va pouvoir se dire que les élèves maîtrisent le « passe et va » (110) Je sais qu'il faut qu'il avance vers l'avant	

Dans son APSA de spécialité (le basket-ball) Jean fait essentiellement référence à sa planification de leçon et à ses connaissances sur l'APSA. Nous remarquons que ces deux déterminants sont mobilisés au travers de ce qu'il nomme des « critères ». Il apparaît que Jean compare la motricité observée à des éléments, ses « critères », qu'il se fixe en amont de la leçon lors de son travail de planification de celle-ci. Cette démarche de comparaison peut également s'observer par le croisement des données en troisième personne et les enregistrements audiovisuels tels que présentés dans le tableau suivant.

Tableau V. Analyse croisée des déterminants intrinsèques à la situation de Jean en Basket-ball (APSA de spécialité)

Vidéo	 <p style="text-align: center;">Photo n°1</p>	 <p style="text-align: center;">Photo n°2</p>
EDE	(42) je vois que ce critère spécifique d'aller vers l'avant n'est pas maîtrisé (48) Je vois que l'élève qui fait la passe, il avance pas, il se déplace pas et la passe elle retourne vers l'arrière	(66) je vois que la vitesse est lente (60) elle est relativement faible enfin c'est pas très rapide au niveau de l'exécution (36) Il (l'enchaînement) est assez restreint (38) ils enchainent pas vraiment ils prennent la balle à l'arrêt

Les « critères » verbalisés par Jean en EDE sont confirmés par le point de vue en troisième personne. Ainsi, les connaissances sur l'APSA qu'il mobilise sont actualisées au cœur de la situation en cours. Il y a donc une mobilisation située et adaptée de ses connaissances préalables au regard de la singularité de la situation.

Par ailleurs, le tableau IV, relatifs aux éléments d'arrière-plan, démontre que Jean se réfère à des événements préalables au sein de la leçon sans pour autant que cela ne vienne impacter son processus de décision en cours. Ce dernier émet en effet des nuances dans sa comparaison (« les filles ont pas tout à fait le même problème ») ce qui nous laisse penser qu'il est capable d'effectuer immédiatement une analyse différentielle entre les deux observations. Enfin, il ne mobilise nullement ses connaissances sur les élèves ou encore ses expériences passées dans l'APSA. Cela peut être un élément à questionner puisque ce dernier est spécialiste dans celle-ci.

4. 1. 2. APSA de non spécialité : Lutte


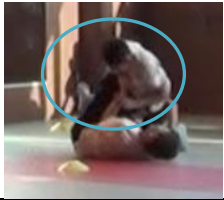
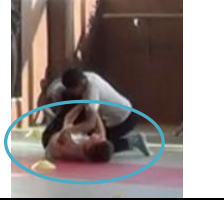
Tableau VI. Eléments d'arrière-plan de Jean en Lutte (APSA de non spécialité)

Contexte de la leçon	Planification de leçon	Connaissances des élèves	Connaissances sur l'APSA	Expériences antérieures
(150) c'est pas le même problème que le groupe d'avant	(24) je pense aux axes de travail des séances précédentes (20) il lui manque juste ce tout petit comportement qui lui permettrait vraiment d'immobiliser totalement son adversaire (22) avoir une action à la fois sur le haut du corps de son adversaire et à la fois sur le bas du corps (26) je vois qu'ils sont dans la logique de la situation (112) je vois que ça tourne, que les élèves font ce que je leur ai demandé (152) par rapport à mes critères, à mes indices	(62) je pense à ces élèves, je sais qu'ils comprennent plutôt, je sais qu'ils peuvent comprendre simplement par des mots, je sais que ce sont des élèves qui comprennent vite ce que j'attends d'eux (170) je connais ces élèves là je sais que dans un premier temps ça peut suffire	(26) (je vois qu'ils sont) dans la logique de l'activité (34) les élèves ne sont pas comme ça bras tendus à attendre (16) il l'immobilise uniquement sur la partie haute, il ne s'occupe pas des jambes de son adversaire (46) Je vois qu'il n'a pas d'action sur ses jambes	

Dans son APSA de non spécialité (la lutte) nous constatons à nouveau que Jean fait référence à des éléments relatifs à sa planification de leçon et qu'il cherche à comparer ce qu'il observe à ce qu'il s'est fixé (« Je vois que les élèves font ce que je leur ai demandé

(...) par rapport à mes critères »). À nouveau, il fait référence à la notion de « critère » témoin de cette logique de comparaison. Tel que nous l'avons mis en évidence en basket-ball, Jean fait fortement référence à ses connaissances dans l'APSA. Ces connaissances sont mobilisées en étant directement appliquées à la motricité de l'élève observé (« je vois qu'il n'y a pas d'action sur ses jambes »), sous entendant ainsi ce que l'élève ne parvient pas à faire pour bien faire la situation. Or il est intéressant de constater que ces indices ne sont pas confirmés par les enregistrements audiovisuels comme en témoigne le tableau VII, dans lequel nous croisons notre analyse des captures d'écran aux verbalisations recueillies en EDE. Dès lors, ses connaissances antérieures ne constituent ici nullement une ressource pour réguler efficacement la motricité de l'élève.

Tableau VII. Analyse croisée des déterminants de Jean en lutte (APSA de non spécialité)

EDE	(44) l'élève est fixé et bloqué	(46) Je vois qu'il n'a pas d'action sur ses jambes	(16) il l'immobilise uniquement sur la partie haute, il ne s'occupe pas des jambes de son adversaire
Vidéo			
Analyse (3^{ème} personne)	Le principe de conserver un contact sur une grande surface corporelle avec son adversaire n'est ici pas respecté. Anissé tiens bras tendu (flèche bleue) le bras droit de son adversaire et tente de lui tendre les jambes avec l'autre. Il n'a ainsi aucun réel contrôle sur son adversaire qui n'est ni fixé ni contrôlé comme l'exprime Jean	Anissé lâche totalement le haut du corps de son adversaire pour essayer de lui déplier les jambes. Il y a donc bien une action sur les jambes de son adversaire (cercle bleu), mais qui est en opposition aux principes d'efficacité de l'immobilisation. Enfin, si l'adversaire d'anissé était pleinement dans la logique de la lutte il aurait réussi à se relever.	Anissé exerce ici davantage de poids sur le bas du corps (les jambes) que sur le haut du corps de son adversaire. Ainsi, le principe de privilégier un contact thoracique n'est pas respecté ce qui va à l'encontre des verbalisations de Jean.

En outre, Jean ne fait à nouveau nullement référence à ses expériences antérieures dans l'APSA. Enfin, nous constatons ici qu'il mobilise des éléments liés à sa connaissance des élèves. Cela semble venir directement impacter son activité décisionnelle régulatrice dans le sens où le choix de la régulation verbale semble se justifier par ce déterminant (« je sais qu'ils peuvent comprendre simplement par des mots, je sais que ce sont des élèves qui comprennent vite ce que j'attends d'eux »).

4. 1. 3. Synthèse sur les déterminants des DR de Jean

Nous pouvons tout d'abord faire émerger un mode de fonctionnement personnel stable lié à l'individu, au travers d'éléments saillants typiques, quelle que soit l'APSA enseignée et son degré de spécialisation. Tout d'abord, il semble avoir recours prioritairement à des éléments relatifs à sa planification de leçon et à ses connaissances sur l'APSA. Ces

déterminants sont mobilisés selon une logique de comparaison entre ce qu'il sait, ce qu'il a appris ou mémorisé en amont de la leçon, et ce qu'il observe *in situ*. Il fait d'ailleurs explicitement référence à des « critères » relatifs à la motricité de l'élève. Il semblerait, que son observation de la situation, soit animée par une logique d'identification de ces indices sous un mode binaire : absence ou présence de l'indicateur préétabli et attendu. En d'autres termes, Jean cherche à comparer l'écart entre ses critères préétablis et la réelle réalisation motrice de l'élève. Cette logique de comparaison se retrouve également dans son intention de mettre en parallèle son observation en cours avec les précédentes. Il fait en effet écho, dans les deux études de cas, à des observations préalables au sein de la leçon. Cela vient renforcer nos résultats sur son besoin de comparaison pour observer et discriminer la motricité en cours. Par ailleurs, nous nuancions ce mode de fonctionnement personnel en démontrant une influence de la familiarité avec l'APSA enseignée. Enfin, nous constatons que les déterminants mobilisés dans son APSA de spécialité sont issus de champ de connaissances moins variés que dans son APSA de non spécialité. Néanmoins, dans les deux cas, cet enseignant ne mobilise à aucun moment des éléments relatifs à ses expériences passées. Nous présentons en guise de synthèse, dans la modélisation suivante, les principaux déterminants de l'activité décisionnelle régulatrice de Jean matérialisés par la taille des flèches ; les plus grosses démontrant une influence plus importante.

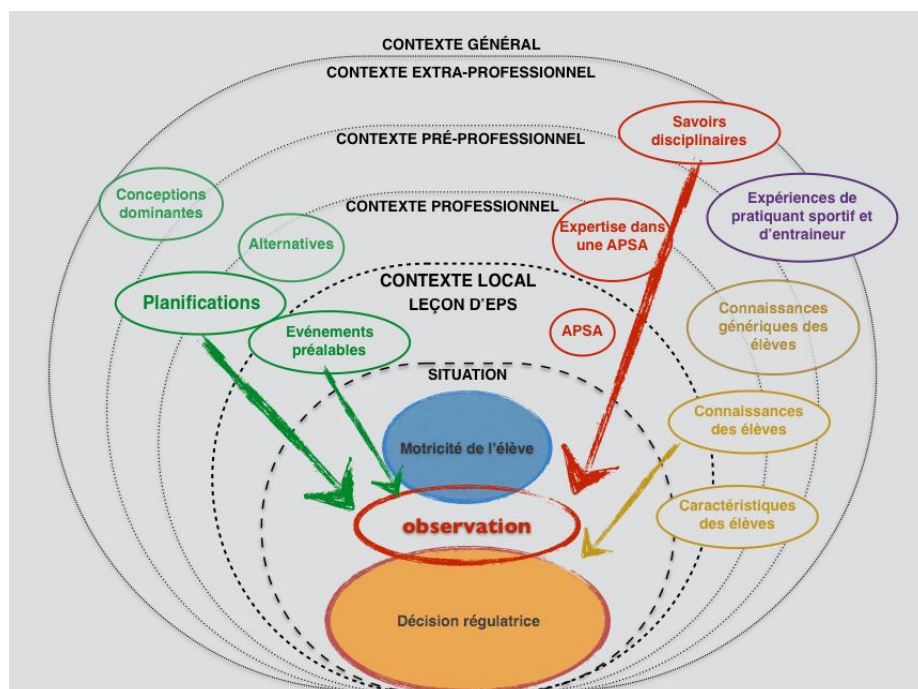


Figure II. Modélisation des déterminants de l'activité décisionnelle régulatrice de Jean

4. 2. Déterminants de l'activité décisionnelle régulatrice de Gabin

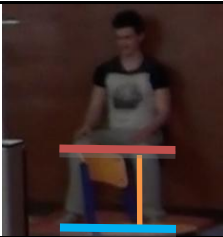
4. 2. 1. APSA de spécialité : musculation

Tableau VIII. Eléments d'arrière-plan de Gabin en musculation (APSA de spécialité)

Contexte de la leçon	Planification de leçon	Connaissances des élèves	Connaissances sur l'APSA	Expériences antérieures
(14) son groupe n'était pas allé au tableau (76) j'ai en tête le groupe de Guillaume (108) je sais aussi qu'ils vont bientôt passer au contrat gainage (138) Je sais qu'elle est mauvaise (132) C'est lui qui a le chrono, c'est lui qui va leur faire signe (214) ils font les mêmes erreurs par rapport au contrat (222) c'est les erreurs répétées (316) il y a une répétition d'erreur les mêmes erreurs les mêmes erreurs	(24) les critères que j'ai donnés (26) cuisses parallèles au sol dos collé contre le mur et un angle droit vraiment angle droit dessiné entre la cuisse et le tibia (14) je vois que l'échauffement fonctionne (46) je vois qu'il leur donne une consigne qui n'est pas vraiment claire (68) je vois qu'ils sont en temps de repos (88) ils vont se mettre en activité (80) je vois qu'il y a leur contrat qui va commencer (230) je sais que le contrat ne dure pas longtemps	(10) c'est une classe qui fonctionne bien, je sais comment elle fonctionne (56) je les connais ces élèves là (88) trente secondes pour eux ça peut être trop long (96) je sais qu'il a un problème au poignet (110) C'est rarement en relation avec l'EPS (182) ils pensent qu'ils sont obligés d'avoir les fesses en l'air pour réussir le contrat (206) c'est Loïc je le vois souvent en difficulté sur cette position (208) je sais qu'il peut faire ça il l'a déjà prouvé dans d'autres défis (212) alors que lui il est plutôt bien d'habitude (308) ils ont pas forcément conscience de leur schéma	(58) on est en « savoir s'entraîner » (60) c'est dès l'échauffement qu'il faut les éduquer sur les postures (78) Il peut pt'être y avoir un danger ça peut être un peu dangereux pour eux au niveau de leur posture (182) ils sont sur un pied donc c'est plus dur les élèves tremblent (198) Je pense à l'alignement (300) ils peuvent se faire mal	(298) ça me vient comme d'habitude, je fonctionne toujours comme ça orale, manipulation et après démonstration

Dans son APSA de spécialité (la musculation) Gabin fait référence à sa planification de leçon au travers de la notion de « critère », soit tel que nous l'avons soulevé précédemment pour Jean en basket-ball. Or, les critères qu'il mobilise semblent en cohérence avec la motricité réelle des élèves comme en témoigne le tableau IX. Dès lors, à l'instar de Jean en Basket-ball, Gabin semble en mesure d'actualiser ses connaissances antérieures au sein de la situation en prélevant des déterminants intrinsèques à celle-ci.

Tableau IX. Analyse croisée des déterminants de Gabin en musculation (APSA de spécialité)

Vidéo	
EDE	(18) je vois la posture de Robin (22) Il est en position de chaise, il est dos contre le mur (24) les cuisses sont parallèles au sol, il y a un angle droit cuisse tibia (30) il a une posture correcte

Par ailleurs, en appui sur le tableau VIII, nous constatons qu'il mobilise de nombreux éléments relatifs à sa connaissance des élèves sans pour autant qu'elles n'interviennent *a priori* directement dans son activité décisionnelle régulatrice. En effet, ces connaissances ne semblent pas à l'origine de décisions marquées de Gabin. Or, ces éléments liés à sa connaissance des élèves ainsi que ceux relatifs à sa planification semblent pleinement

actualisés au sein de la leçon en cours car étant croisés les uns avec les autres. Par exemple, lorsque Gabin se dit qu'il sait « aussi qu'ils vont bientôt passer au contrat gainage » ; cela témoigne non seulement qu'il utilise sa connaissance des élèves et de sa planification de leçon tout en l'actualisant au regard de l'évolution de la leçon. Il mobilise d'ailleurs de nombreux éléments relatifs à ces éléments contextuels. En outre, ses connaissances dans l'APSA sont essentiellement référées à des éléments relatifs à la gestion de la sécurité des élèves. Ainsi, ce souci de respect de l'intégrité physique des élèves constitue un déterminant fort dans son activité de régulation (« ils peuvent se faire mal »). Enfin, Gabin fait également référence à ses expériences antérieures en tant qu'enseignant relativement à un schéma routinisé de régulation dans lequel la régulation orale est toujours première et la régulation par la manipulation arrivant en second lieu.

4. 2. 2. APSA de non spécialité : l'escalade

Tableau IX. Eléments d'arrière-plan de Gabin en escalade (APSA de non spécialité)

Contexte de la leçon	Planification de leçon	Connaissances des élèves	Connaissances sur l'APSA	Expériences antérieures
(116) ça fait plusieurs fois que je lui demande de monter les pieds et il le fait pas (100) il a quand même réussi à bouger ses pieds (146) on lui a déjà donné beaucoup de conseil, je me dis qu'il a passé plus de d'une minute sur la voie (140) Je vois qu'il commence même si c'est pas flagrant mais il commence petit à petit à bouger les pieds	(62) mon critère c'était vraiment des critères sur les jambes (176) je sais que c'est beaucoup basé sur l'utilisation des membres inférieurs	(24) je sais que Loïc a du mal en escalade (44) il a peur de la hauteur (96) il est assez peureux (94) je vois en priorité les grosses prises pour Loïc (108) je sais que quand un élève qui commence à dire « faites-moi descendre », c'est qu'il commence à être cuit, je connais Loïc, je sais que c'est un élève peureux mais sérieux (114) je repense que c'est un élève qui a peur de grimper la voie (126) je sais que c'est un élève je pense à pas du coup confiance en lui, je l'avais déjà vu en demi-fond	(60) c'est évidemment la sécurité avant tout (120) c'est jamais très très bon de manière générale (110) il est en train de craquer, au niveau des bras, il en peut plus enfin au niveau des doigts (144) il commence à regarder son champ d'action	(104) je base sur mon expérience aussi de débutant quand on commence à trop tracter sur ses bras c'est pas bon signe

Dans son activité de non spécialité (l'escalade) nous constatons à nouveau que Gabin fait allusion à la notion de « critère » ; ce qui témoigne du recours important à sa planification de leçon. Néanmoins, et contrairement à son activité d'observation dans son APSA de spécialité, nous n'avons pas de précision sur le contenu de son observation relative à ces mêmes critères. Alors que Jean mobilisait des connaissances génériques et non actualisées au regard de déterminants intrinsèques à la situation, Gabin fait quant à lui allusion à des comportements généraux de l'élève, n'apportant pas d'information spécifique à sa motricité. Par ailleurs, il fait ici majoritairement référence à des éléments de la leçon et à ses connaissances des élèves. Il fait également référence à des expériences antérieures, cette fois liées à l'enseignement et non à son vécu dans l'APSA. Il a également recours à ses connaissances dans l'APSA à la fois en lien avec la sécurité, comme démontré précédemment et au travers de savoirs génériques.

4. 2. 3. Synthèse des déterminants des DR de Gabin

En somme, nous pouvons retenir des éléments saillants relativement aux déterminants liés à l'arrière-plan décisionnel de Gabin. Tout d'abord, nous observons une influence de la spécialisation dans l'APSA sur la mobilisation de « critères » pour observer et discriminer la motricité des élèves. Par ailleurs, quelle que soit l'APSA enseignée, il semble avoir recours majoritairement recours aux éléments contextuels et à sa connaissance des élèves. Il mobilise également des éléments relatifs à sa planification de leçon au travers de la notion de « critère ». Quelle que soit l'APSA il mobilise des déterminants relatifs à ses expériences passées, ce qui témoigne probablement d'une logique subjective de fonctionnement reposant sur une mémoire kinesthésique. Cependant il est intéressant de constater que les expériences auxquelles il se réfère, sont de nature différente selon qu'il enseigne son APSA de spécialité ou non. Nous interprétons cela comme une influence de la spécialisation dans l'APSA sur un mode de fonctionnement singulier. En outre, il a recours à de nombreuses connaissances dans l'APSA et particulièrement en ce qui concerne des aspects sécuritaires. Enfin, nous constatons qu'il mobilise tout autant de catégories de déterminants dans son APSA de spécialité et dans les autres. Nous modélisons ci-dessous les principaux déterminants de l'activité décisionnelle régulatrice de Gabin.

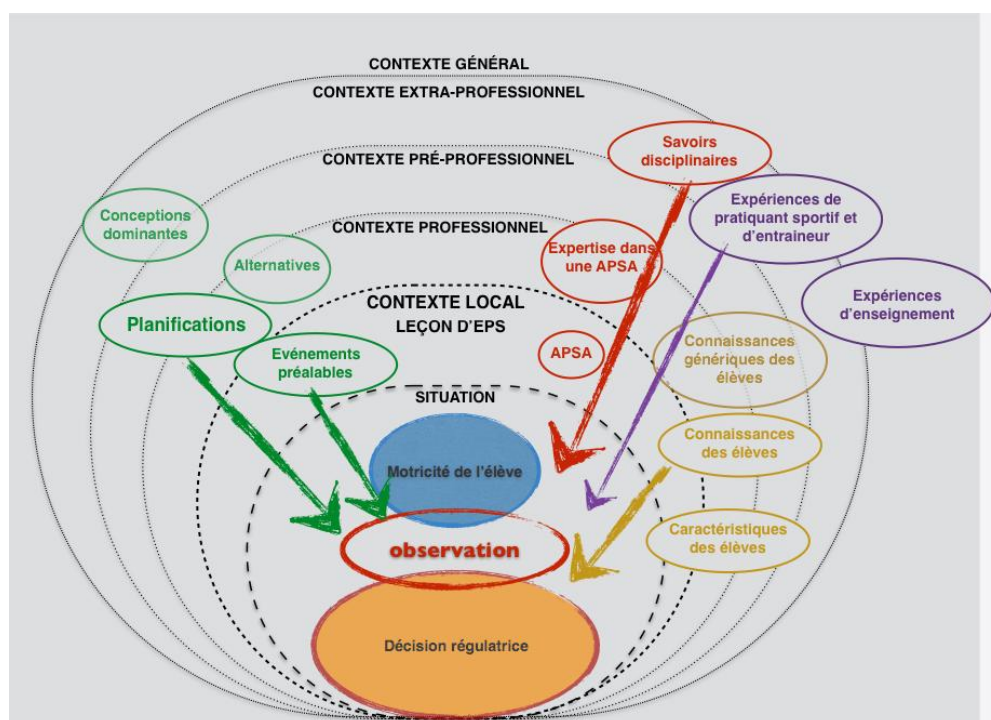


Figure II. Modélisation des déterminants de l'activité décisionnelle régulatrice de Gabin

5. Discussion

Au regard de notre problématique présentée en introduction et des résultats précédents, notre discussion portera sur : a) le caractère subjectif des DR, lié à des logiques singulières de fonctionnement révélatrices du caractère personnel de construction de cette compétence en situation, b) l'impact du lien de familiarité avec l'APSA enseignée sur l'activité décisionnelle régulatrice ; c) le caractère majoritairement réfléchi des décisions régulatrices et la difficulté à prélever et utiliser des déterminants intrinsèques à la situation en cours.

Nous avons tout d'abord soulevé le caractère subjectif des décisions régulatrices de ces deux enseignants stagiaires. En effet, nous avons mis en évidence chez Jean une logique individuelle caractérisée par une démarche de comparaison entre des éléments d'arrière-plan relatifs à sa planification de leçon et les indicateurs inhérents à la situation en cours. Par ailleurs, nous observons une influence de la familiarité avec l'APSA enseignée ; soulignant ainsi des éléments de subjectivité liés à la singularité des éléments contextuels. Ainsi, il est probable que Jean fasse référence à des connaissances préalables car cela correspond à un mode de fonctionnement personnel, tel que mis en évidence en basket-ball, sans pour autant qu'il parvienne à les actualiser au cœur de l'expression de cette compétence d'observation. En d'autres termes, la difficulté à observer et discriminer les conduites motrices dans une APSA où il n'est pas spécialiste pourrait s'expliquer par son incapacité à mobiliser à bon escient ses ressources au regard de son incapacité à prélever des déterminants intrinsèques à la situation en cours. Chez Gabin, nous avons démontré que l'APSA support de la leçon avait une influence sur la sélection des critères sur la motricité. Néanmoins, nous constatons de nombreux points de convergence dans son activité décisionnelle régulatrice quelle que soit l'APSA enseignée. Ainsi, cela révèle selon nous, une logique davantage individuelle que relative à l'APSA support de son enseignement et traduit des éléments de subjectivité liés à des traits de fonctionnement personnel de l'enseignant.

Deuxièmement, concernant le lien de familiarité avec l'APSA enseignée, nous constatons que lorsque l'enseignant est expert dans l'APSA, les déterminants mobilisés sont en partie inhérents aux éléments de la situation en cours. Cela témoigne ainsi d'une capacité d'adaptation aux caractéristiques spécifiques de la réelle motricité de l'élève et laisse augurer une régulation plus en adéquation avec les réels problèmes rencontrés par l'élève. Cela rejoint ainsi les travaux de Gal-Petitfaux (2011) relatifs aux différents registres de savoirs mobilisés par les enseignants chevronnés. Néanmoins, en démontrant

également que la planification de leçon représente une source d'influence importante et actualisée dans la situation au travers de la notion de « critère », il est possible de penser que la proximité dans la relation à l'APSA enseignée nuance l'aspect adaptatif de l'activité décisionnelle des enseignants stagiaires. En effet, même lorsqu'il est spécialiste dans l'APSA il est possible de penser que les connaissances théoriques de l'enseignant constituent tout autant une ressource qu'un frein dans l'expression de sa compétence à observer et discriminer les conduites motrices. Si cette expertise semble lui permettre une prise en compte plus importante des déterminants intrinsèques à la situation en cours, il semblerait que ces connaissances préalables puissent agir comme un cadre contraignant leur visée attentionnelle. Ainsi, en lien avec les présupposés psychophénoménologiques (Vermersch, 2012), la sédimentation des expériences passées agirait comme un filtre orientant le contenu de la visée vers ce qui est déjà connu. Néanmoins, nous soulignons que ces connaissances théoriques sont des déterminants nécessaires au DR dans le sens où l'enseignant stagiaire est en difficulté pour observer et discriminer les conduites motrices lorsqu'il n'est pas spécialiste dans l'APSA. Dans cette configuration, les déterminants mobilisés prioritairement sont liés à leurs connaissances des élèves ou à leur planification de leçon. En ce sens, malgré le fait d'avoir « déplacé le rayon attentionnel » (Vermersch, 2012) des enseignants stagiaires en cours d'entretien nous constatons que leur focalisation première reste sur des déterminants non directement issus de la situation en cours. Ainsi, nos résultats sont convergents avec le travail de Adé, Sève, et Serres (2007) notamment lorsqu'ils démontrent que l'enseignant stagiaire ne déploie pas la même activité selon le degré de familiarité qu'il entretient avec l'APSA enseignée. Par ailleurs, nous mettons en évidence, à l'instar d'autres études en éducation physique (i.e. Pérez, 1999), l'attachement des enseignants non spécialistes dans une discipline sportive à des éléments superficiels ou des détails relatifs aux gestes sportifs. En lien avec la définition de l'attention selon la perspective psychophénoménologique, il est donc possible de dire que les « remarqués primaires » (Vermersch, 2012) sont de nature différente selon le degré de spécialisation de l'enseignant dans l'APSA.

Enfin, nos résultats démontrent des logiques décisionnelles régulatrices partagées chez les enseignants, fortement empreintes de leur planification de leçon et de leurs connaissances théoriques dans l'APSA. Cela est ainsi convergent avec l'un des registres de savoirs mis en évidence par Gal-Petitfaux (2011) chez des enseignants chevronnés en natation relatifs aux savoirs techniques et didactiques sur l'APSA. Or, dans notre présente étude, nos résultats sont convergents alors même que les enseignants sont stagiaires et

donc non expérimentés dans l'activité d'enseignement mais aussi lorsqu'ils ne sont pas spécialistes dans l'APSA. Cela vient nourrir la réflexion sur la professionnalisation et la construction des compétences professionnelles et plus spécifiquement l'articulation dialectique existant entre l'appropriation des savoirs théoriques sur l'action (De Montmollin, 1998) et la construction de savoirs d'expérience (Tardif & Lessard, 1999) dans l'action. Il est ainsi possible de penser que la difficulté des enseignants stagiaires ne résiderait pas tant dans un manque de connaissances théoriques mais bien dans leur difficulté à les mobiliser à bon escient. Cela est d'ailleurs en accord avec un consensus de définition de la compétence (Gottsmann et Delignières, 2009 ; Perrenoud, 1992 ; De Montmollin, 1993, etc.). Par ailleurs, en lien avec les travaux de Mouchet (2008) préalablement mobilisés, ces résultats confèrent un caractère majoritairement réfléchi aux décisions de régulation de Jean dans son APSA de spécialité. Cela est d'ailleurs très explicitement confirmé dans l'extrait de verbatim suivant relatif à sa planification de leçon « c'est vraiment le point ciblé, c'était vraiment cette notion d'espace et d'aller vers l'avant ». Ainsi, et selon les modes de délibération mis en évidence par Bourdieu (1980), il semblerait que le mode stratégique soit dominant sur un mode émergent et cela d'autant plus que l'enseignant n'est pas spécialiste dans l'activité. En effet, en ayant démontré la capacité des enseignants stagiaires à mobiliser des déterminants inhérents à la situation en cours lorsqu'ils enseignent leur APSA de spécialité, il est possible de caractériser leur activité décisionnelle régulatrice selon un mode hybride combinant en partie émergence et réflexion en cours d'action.

Conclusion

Nous avons ainsi pu actualiser certaines connaissances antérieures sur les modes de fonctionnement des enseignants stagiaires, tout en les comprenant avec plus de précisions, notamment sur leur recours à des déterminants singuliers grâce à la finesse du grain d'analyse offert par l'entretien d'explicitation. En ayant accès au point de vue de l'enseignant lui-même dans la situation, nous avons pu avoir accès aux sources d'influences réellement mobilisées *in situ* par chacun d'eux. Ainsi, l'entretien d'explicitation et le cadre théorique psychophénoménologique sont pertinents pour comprendre et documenter la subjectivité inhérente à l'activité décisionnelle régulatrice des enseignants stagiaires. Cette démarche, nous a permis de mettre en évidence à la fois des modes de fonctionnement communément partagés, car liés à des sources d'influences extérieures à la leçon, et des modes de fonctionnement plus subjectifs émergents au sein de la

situation. Plus spécifiquement, en ce qui concerne les modes décisionnels partagés, les résultats démontrent que l'activité décisionnelle régulatrice des enseignants stagiaires est largement influencée par des éléments d'arrière-plan extérieurs à la singularité de la situation en cours, tels que leur expertise dans l'APSA, leurs expériences préalables, liés à leur formation initiale et leurs connaissances des élèves. Parallèlement, nous avons démontré une très grande difficulté d'adaptation aux caractéristiques contextuelles et singulières de la situation que ce soit au travers d'une incapacité à moduler les exigences de la tâche en lien avec les conduites réelles des élèves ou encore dans leur incapacité à innover lorsqu'ils n'ont plus de solutions préétablies. Concernant les modes de fonctionnement plus subjectifs, nous constatons que ceux-ci s'expriment essentiellement au travers d'éléments liés à la singularité de la situation d'enseignement en cours.

Par la grande influence de l'expertise dans l'APSA, nous soulevons ici l'importance de la formation initiale à la fois au travers des connaissances transmises mais également des expériences corporelles vécues. Nous pensons que les enseignements de didactique et de pratique des APSA apparaissent comme incontournables dans la formation initiale des enseignants d'EPS. Par ailleurs, la formation à l'observation et à l'analyse des conduites réelles et cela différemment selon leur avancée dans leur parcours de professionnalisation. En master 1, l'analyse de données vidéo constitue un premier moyen d'observer la motricité dans un contexte aménagé, notamment sans pression du contexte réel de la classe et possibilité de revoir plusieurs fois la motricité, permet d'envisager une préparation intéressante pour les deux épreuves d'admission du CAPEPS. Par ailleurs, en M2, les enseignements d'analyse des pratiques de stage peuvent constituer des occasions intéressantes pour approfondir la construction de cette compétence professionnelle. En ce sens l'entretien d'explicitation peut constituer un outil pertinent permettant à l'enseignant de verbaliser des éléments liés à une situation spécifique de régulation des élèves en contexte réel d'enseignement.

Bibliographie

- Adé, D., Sève, C., & Serres, G. (2007). Familiarité avec la discipline sportive enseignée et formes d'activité chez un enseignant d'Education Physique : une étude exploratoire. *STAPS*, 76, 25-56.
- André, B. (2014). *Intervention dans le cadre de la réunion des formateurs pour les concours de l'enseignement du 19 septembre 2014*, Paris.

- Barrué, J.P. (2015). *Intervention dans le cadre de la réunion des formateurs pour les concours de l'enseignement du 17 septembre 2015*, Paris.
- Boudard, J.M. (2010). *Les pratiques de régulation didactique en éducation physique et sportive et professionnalité enseignante*. Thèse de doctorat, Ecole normale supérieure, Cachan, France.
- Boudard, J.M., & Robin, J.F. (2011). Décrire des pratiques de régulation didactique en éducation physique et sportive : la place des savoirs techniques. *eJRIEPS*, 24, 53-76.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Candy, L. (2016). *La subjectivité des décisions régulatrices des enseignants stagiaires d'éducation physique et sportive*. Thèse de doctorat, Université Paris Est Créteil, Créteil, France.
- Cauvin, F. (2015). *L'activité de médiation de l'enseignant d'EPS. Etude de cas en badminton*. Thèse de doctorat, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand II, France.
- Desbiens, J.F., Borges, C., & Spallanzani, C. (2009). La supervision pédagogique en enseignement de l'éducation physique. *Éducation et francophonie*, 37(1), 1-6.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : P.U.F.
- Frega, R. (2006). *John Dewey et la philosophie comme épistémologie de la pratique*, Paris : L'Harmattan.
- Gal-Petitfaux, N. (2000). *Typicalité dans la signification et l'organisation de l'intervention des professeurs d'éducation Physique et Sportive en situation d'enseignement de la natation : le cas des situations de nage en file indienne*. Thèse de doctorat STAPS non publiée, Université de Montpellier 1, Montpellier, France.
- Gal-Petitfaux, N. (2010). L'activité en classe de l'enseignant d'EPS et le caractère « situé » des connaissances dans l'action : contribution d'un programme de recherche en anthropologie cognitive. *eJRIEPS*, 19, 27-45.
- Gal-Petitfaux, N. (2011). *La leçon d'Education physique et sportive : formes de travail scolaire, expérience et configurations d'activité collective dans la classe. Contribution à un programme de recherche en anthropologie cognitive*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand, 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., Cizeron, M., & Vors, O. (2011). Configurations de l'activité de l'enseignant d'Education physique en situation de supervision active. *Actes de la 6ème biennale internationale de l'Association pour la Recherche en Intervention en Sport (ARIS)*, 27-29 mai 2010, Sherbrooke, Canada.
- Husserl, E. (1970/1991). *Expérience et jugement*. Paris : PUF.
- Husserl, E. (1913/1950 trad. Paul Ricoeur). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Paris : Gallimard.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation in Communities of Practice*. New York : Cambridge University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Mouchet, A. (2003). *Caractérisation de la subjectivité dans les décisions tactiques des joueurs d'Elite 1 en rugby*. Thèse de Doctorat, Université Bordeaux 2, France.
- Mouchet, A. (2008). La subjectivité dans les décisions tactiques des joueurs experts en rugby. *eJRIEPS*, 14, 96-115.
- Mouchet, A. (2011). Méthodologie d'accès à l'expérience subjective : entretien composite et vidéo. *Savoirs*, 27, 85-105.
- Mouchet, A. (2014). *Comprendre l'activité en situation : articuler l'action et la verbalisation de l'action*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Paris Est Créteil, France.
- Mouchet, A., Vermersch, P., & Bouthier, D. (2011). Méthodologie d'accès à l'expérience subjective : entretien composite et vidéo. *Savoirs*, 27, 87-105.
- Pérez, S. (1999). *Étude du cours d'action de professeurs d'EPS expérimentés spécialistes et non spécialistes de gymnastique face à une classe de 24, 12 et 5 élèves : contribution à une approche ergonomique de l'enseignement*. Thèse de doctorat STAPS non publiée. Université de Montpellier 1, Montpellier.
- Quidu, M. (2014). Quels rapports à la pluralité théorique dans et pour l'intervention en EPS ? In M. Quidu, (Ed.), *Les Sciences du sport en mouvement : Innovations théoriques en STAPS et implications pratiques en EPS*. Paris : L'Harmattan.
- Ria, L., & Gal-Petitfaux, N. (2004). La formation par l'action des enseignants débutants en éducation physique et sportive : la construction de nouvelles connaissances en classe. In M. Loquet, Y. Léziard (Eds.), *Cultures sportives et artistiques*.

- Formalisation des Savoirs Professionnels* (pp. 207-211). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Sève, C., Saury, J., Theureau, J., & Durand, M. (2002). La construction des connaissances chez les sportifs lors d'une interaction compétitive. *Le Travail Humain*, 65, 159-190.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data*, 3rd ed. London : Sage Publications.
- Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Tochon, F.V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 467-503.
- Van Der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : E. S. F.
- Vermersch, P. (1998). La fin du dix-neuvième siècle : introspection expérimentale et phénoménologie. *Expliciter*, 26, 21-27.
- Vermersch, P. (2001). Conscience directe et conscience réfléchie. *Expliciter*, 39, 10-31.
- Vermersch, P. (2002). De l'explicitation au point de vue en première personne. *Impulsions*, 3, 97-121.
- Vermersch, P. (2003). Des origines de l'entretien d'explicitation aux questions transversales à tout recueil de verbalisation à posteriori. *Expliciter*, 50, 16-35.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.