



HAL
open science

Développement professionnel et co-construction de savoirs de métier d'étudiants stagiaires dans l'activité conjointe avec le formateur-chercheur : analyses didactique et clinique de l'activité d'auto-confrontation croisée

Fabienne Brière, Pascal Simonet

► To cite this version:

Fabienne Brière, Pascal Simonet. Développement professionnel et co-construction de savoirs de métier d'étudiants stagiaires dans l'activité conjointe avec le formateur-chercheur : analyses didactique et clinique de l'activité d'auto-confrontation croisée. *Éducation & Didactique*, 2021, 15 (1), pp.49 - 76. 10.4000/educationdidactique.8259 . hal-04677320

HAL Id: hal-04677320

<https://hal.science/hal-04677320v1>

Submitted on 26 Aug 2024

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Développement professionnel et co-construction de savoirs de métier d'étudiants stagiaires dans l'activité conjointe avec le formateur-chercheur : analyses didactique et clinique de l'activité d'auto-confrontation croisée

Professional development and the co-construction of trade knowledge among student trainees working with the trainer-researcher: didactic and clinical analysis of the cross-confrontational activity

Fabienne Brière et Pascal Simonet



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/8259>

DOI : [10.4000/educationdidactique.8259](https://doi.org/10.4000/educationdidactique.8259)

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 28 avril 2021

Pagination : 49-76

ISBN : 978-2-7535-8283-5

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Fabienne Brière et Pascal Simonet, « Développement professionnel et co-construction de savoirs de métier d'étudiants stagiaires dans l'activité conjointe avec le formateur-chercheur : analyses didactique et clinique de l'activité d'auto-confrontation croisée », *Éducation et didactique* [En ligne], 15-1 | 2021, mis en ligne le 01 janvier 2023, consulté le 15 février 2023. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/8259> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.8259>



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International - CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

**DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET CO-CONSTRUCTION
DE SAVOIRS DE MÉTIER D'ÉTUDIANTS STAGIAIRES DANS
L'ACTIVITÉ CONJOINTE AVEC LE FORMATEUR-CHERCHEUR :
ANALYSES DIDACTIQUE ET CLINIQUE DE L'ACTIVITÉ
D'AUTO-CONFRONTATION CROISÉE**

Fabienne Brière

*Laboratoire Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation (UR 4671 ADEF),
Institut national supérieur du professorat et de l'éducation Aix-Marseille Université,
Campus Étoile, 13013 Marseille Cedex 04 (fabienne.briere@univ-amu.fr).
Identifiant ORCID : 0000-0002-5221-5471*

Pascal Simonet

*Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN, EA 2661), Université
de Nantes, BP 81227, 44312 Nantes Cedex 3 (pascal.simonet@univ-nantes.fr).
Identifiant ORCID : 0000-0003-2585-6764*

Cette recherche s'intéresse à l'activité conjointe d'un formateur-chercheur et d'étudiants stagiaires en éducation physique et sportive dans une situation d'auto-confrontation croisée. Réalisée selon un double point de vue scientifique, didactique et clinique de l'activité, l'analyse porte sur les processus de mobilisation/co-construction de savoirs de métier par la confrontation aux registres du métier. La discussion revient sur l'examen des potentialités de développement professionnel des stagiaires à la lumière de l'activité du formateur-chercheur et des enjeux didactiques de la situation d'auto-confrontation croisée considérée comme un système didactique de formation.

Mots-clés : activité conjointe, éducation physique et sportive, formation, registres du métier, savoirs de métier.

Professional development and the co-construction of trade knowledge among student trainees working with the trainer-researcher: didactic and clinical analysis of the cross-confrontational activity

This research focuses on the joint activity of a trainer-researcher and student trainees in physical education in a cross self-confrontational situation. This analysis uses a dual scientific approach, in both a didactic and clinical perspective, and focuses on the processes of mobilization and co-construction of specific trade skills by confrontation with trade reference benchmarks. The discussion re-examines the trainees' professional development potential in the light of the trainer-researcher's activity and the learning potential of the cross self-confrontation situation considered as a didactic training system.

Keywords: joint activity, physical education, training, trade reference benchmark, trade knowledge.

INTRODUCTION

Les réformes successives de formation des enseignants engagées depuis une vingtaine d'années en France valorisent la mise en place de dispositifs d'« alternance intégrative » (Rayou et Ria, 2009; Escalié et Magendie, 2019) amenant les formés à vivre une diversité de situations autour d'un partenariat entre espaces universitaire et scolaire (Haymore Sandholtz, 2002). La cohérence des curricula de formation nécessite la création de véritables « espaces hybrides » (Zeichner, 2010) favorisant l'étroite articulation entre expériences vécues et compétences professionnelles (Coffey, 2010; Desjardins *et al.*, 2012; Veillard et Coppé, 2009), entre empirie et réflexivité (Rayou et Ria, 2009; Vanhulle, 2009) ainsi qu'entre pratique et recherche (Perrenoud *et al.*, 2008; Simard et Martineau, 2010). La volonté d'armer les enseignants de demain face aux multiples exigences du métier suppose de penser leur formation en tenant compte des difficultés et des points d'appui qui caractérisent l'entrée dans le métier (Daguzon et Goigoux, 2012).

Selon une orientation situationniste, les difficultés des enseignants débutants relèvent de multiples dilemmes (Nunez Moscoso et Murillo, 2017) articulant les contraintes du réel et leurs propres ressources (Wanlin et Crahay, 2012). L'analyse de l'activité des enseignants débutants révèle des tensions récurrentes entre mettre en activité les élèves et contrôler le déroulement de la séance (Ria, 2009), tisser du lien entre les tâches et déceler les indices pertinents de l'activité d'apprentissage des élèves (Brière-Guenoun, 2017a), concilier conduite des apprentissages des élèves performants tout en faisant progresser les plus en difficulté¹ (Mayeko et Brière-Guenoun, 2019; Périer, 2014), articuler logiques de planification et de régulation (Daguzon et Goigoux, 2012) et installer la « paix scolaire » tout en exerçant une vigilance didactique (Butlen et Masselot, 2018), etc. Au-delà de ces multiples préoccupations souvent contradictoires, les enseignants débutants doivent simultanément « faire apprendre les élèves » et « apprendre le métier » (Claude et Rayou, 2018; Saujat et Félix, 2018). Cette double visée est pour eux une source d'inconfort mais recèle aussi des potentialités d'actions nouvelles quand ils sont placés en situation d'élaboration de leur expérience. En effet, l'analyse des questions de métier nourrie par la discussion entre pairs sous le guidage du formateur autour

des dilemmes vécus favorise le développement du pouvoir d'agir des débutants en lien avec leurs motifs d'agir, l'acquisition de savoirs professionnels et leurs expériences en classe (Brière-Guenoun, 2017a; Espinassy *et al.*, 2018; Rayou et Ria, 2009; Saujat et Félix, 2018).

De fait, la centration sur l'activité des formés référée aux savoirs qu'ils mobilisent en actes s'avère déterminante pour accompagner le processus de professionnalisation (Balslev *et al.*, 2011; Brière-Guenoun, 2017b; Dazugon et Goigoux, 2012; Rayou et Ria, 2009; Vanhulle, 2009; Veillard et Coppé 2009). La formation des enseignants² valorise ainsi divers dispositifs d'analyse des pratiques effectives – la sienne, celle de ses pairs ou celle d'experts – articulés aux stages pratiques. Aussi des travaux en ergonomie, en didactique professionnelle et en clinique de l'activité valorisent-ils des modalités et cadres de formation adossés à l'analyse de l'activité³ qui tiennent compte des spécificités des métiers et du travail réel (Chatigny *et al.*, 2018; Delgoulet, 2001; Mayen, 2008; Montreuil et Lacomblez, 2013; Ouellet et Vézina, 2008; Pastré, 2011; Simonet, 2012, 2019; Vidal-Gomel, 2016; Vinatier, 2009). Ils s'attachent à repérer les limites des dispositifs de formation centrés sur la transmission de manières de faire standardisées, qui parce qu'ils reposent sur des hypothèses de stabilité des opérations et des individus, sont, non seulement dommageables socialement mais scientifiquement fausses (Daniellou, 2006). Notre contribution vise à participer à ce débat ouvert tant en sciences de l'éducation et de la formation qu'en sciences du travail (Faïta, 2003).

La construction d'une démarche réflexive en contexte permet d'installer chez le formé une distance critique vis-à-vis de son intervention et d'en analyser les difficultés à des fins de transformation de son activité d'enseignement (Amigues *et al.*, 2011; Saujat et Félix, 2018; Vinatier, 2009). Prendre appui sur les intentions des enseignants débutants vise également à solliciter une « réflexion professionnelle collective » (Glazer *et al.*, 2004) par l'élaboration de significations partagées et discutées⁴. De plus, l'activité langagière et dialogique au cœur de ces processus réflexifs-discursifs favorise la construction de savoirs professionnels par la mobilisation de concepts scientifiques mis en relation avec l'expérience pratique (Bucheton, 2011; Dobrowolska *et al.*, 2016; Vanhulle, 2009). Dans cette perspective, l'activité du formateur vise à « accompagner l'individu et le collectif » en étayant

« l'analyse des formés par des rétroactions fondées sur des traces prélevées dans leur activité », comme le préconise le référentiel de compétences du formateur (Ministère de l'éducation nationale, 2015). En fonction des cadres théoriques, l'activité d'accompagnement du formateur peut être identifiée à partir des gestes qu'il déploie, définis comme des actes fondamentaux et techniques du métier (Alin, 2010) ou encore des postures qu'il endosse, telles celles du pisteur, du contradicteur, du traducteur, du médiateur ou du régulateur (Jorro, 2016)⁵.

Parmi les outils exploités au service de l'analyse de l'activité figurent les entretiens d'auto-confrontation simples (ACS) et croisés (ACC) (Clot *et al.*, 2001), outils d'accès indirect à l'activité valorisant une entrée par le travail⁶ (Clot, 1999). En ACS sont enregistrés les commentaires que le sujet confronté aux images de sa propre activité adresse au chercheur. En ACC, les deux sujets sont invités, chacun à leur tour, à commenter les images de l'activité réalisée par leur pair. Les ACS suivies d'ACC cherchent à provoquer une activité d'observation où « l'attention que le sujet sent fixée sur lui semble, par une sorte de contagion très élémentaire, l'obliger lui-même à s'observer » (Wallon, 1949/1983, p. 287). Adossée à l'analyse de son activité réalisée, et de celle d'un de ses pairs, l'expérience professionnelle de chacun se construit dans un rapport renouvelé entre ce qu'il se voit faire (son activité réalisée) et ce qu'il a du mal à faire et pourrait s'imaginer faire (le réel de son activité).

Dans cet article, nous nous intéressons à une situation d'ACC menée par un formateur-chercheur⁷ (FC) avec deux étudiants stagiaires (ES) de troisième année de Licence en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS) dans le cadre d'un dispositif de formation en alternance intégrative. Représentant une étape cruciale du dispositif de formation, l'ACC vise à faire prendre sens et forme aux savoirs portant sur ceux mobilisés en classe (qui seront remis au travail lors des étapes ultérieures du dispositif de formation) et à susciter du développement professionnel chez les ES à partir des traces de leur activité d'enseignement. Nous souhaitons étudier les enjeux didactiques et développementaux de l'ACC en identifiant les manières dont les « savoirs de métier⁸ » sont mobilisés en lien avec la circulation des ES entre les registres de métier lors de l'ACC. Nous recourons pour ce faire à une double analyse, didactique et clinique de l'activité, comme nous l'explicitons dans le cadre théorique⁹.

CADRE THÉORIQUE AU CROISEMENT D'APPROCHES DIDACTIQUE ET CLINIQUE DE L'ACTIVITÉ

Nous précisons dans un premier temps les spécificités de la situation étudiée puis nous développons les principaux ancrages théoriques et conceptuels relevant des deux orientations scientifiques mises en discussion, issues respectivement d'une approche didactique référée à la théorisation de l'action didactique conjointe (Sensevy et Mercier, 2007) et d'une approche clinique de l'activité en lien avec les enjeux de formation.

Spécificités de la situation étudiée et de l'activité du formateur-chercheur

Notre recherche s'intéresse à un dispositif de formation initiale qui s'appuie sur un stage d'intervention de six semaines sous la responsabilité d'un tuteur de terrain durant lequel les deux ES, placés en doublette, se sont réparti ses classes. Le stage est précédé d'un module de 12 séances en didactique à l'Université. Alors que pendant le stage la conduite et le bilan des séances sont uniquement supervisées par le tuteur de terrain, qui mobilise pour ce faire ses propres outils professionnels, les situations d'intervention en classe ne sont analysées avec le référent universitaire qu'après le stage lors de séquences de travail à l'université avec l'ensemble du groupe d'étudiants. Durant le stage, des séances filmées en classe, suivies d'ACS et d'ACC, ont été menées par le FC avec les ES.

Ce dispositif d'analyse de l'activité (en formation initiale ici) est considéré par Mouton (2009) comme un « milieu co-construit » caractérisé par sa visée : le développement de la professionnalité du stagiaire par le moyen de médiatisations sémiotiques (Hofstetter et Schneuwly, 2009). Dans cet article, nous nous focalisons sur une situation d'ACC conduite par un FC avec deux des ES ayant pour support l'enregistrement filmé de séances d'escalade, dont l'analyse est réalisée par deux chercheurs : l'un didacticien (FC), l'autre clinicien de l'activité¹⁰. Nous considérons l'ACC comme un système didactique de formation emblématique d'une analyse de l'activité dont nous souhaitons étudier les enjeux didactiques et de développement du métier pour chacun des ES. Ce système didactique de formation – le FC, le(s) ES et les savoirs de métier – se particularise par son étroite

articulation avec le système d'enseignement¹¹ – l'enseignant, les élèves et les savoirs mis à l'étude dans sa classe. Nous nous centrons ici uniquement sur l'étude des dialogues FC-ES de ce système de formation qui peut donc être considéré comme un système « méta-didactique ». En effet, l'ACC met en jeu des objets de discours relatifs à l'analyse des situations d'enseignement qui peuvent se transformer en objets de dialogues, dont une part représente des savoirs de métier.

Dans la situation d'auto-confrontation (système didactique de formation) référée aux interventions en classe des ES (système didactique d'enseignement), l'activité du FC se singularise par son triple ancrage dans les activités d'étude, de formation et de recherche. Selon les contextes et les moments, le FC peut mobiliser le registre d'expertise de l'enseignant qui identifie les conditions de conception et de conduite de l'étude des élèves, celui du formateur qui repère et anticipe les difficultés susceptibles d'être vécues par les enseignants débutants et celui du chercheur qui exploite des outils théorico-méthodologiques (ici la conduite de l'entretien par ACS/ACC) pour comprendre et/ou transformer les processus en jeu. Ce positionnement met en relief la spécificité du statut du « chercheur-formateur » dans l'accompagnement professionnel (Vinatier et Morissette, 2015), qui se traduit par « des manières de poser les questions, de les problématiser, d'analyser les résultats [...] mettant au premier plan le savoir d'expérience » (p. 146) mais également par les savoirs formalisés inhérents aux curricula, situations et objets au cœur des pratiques d'enseignement (Bronckart et Machado, 2005).

Pour notre part, nous cherchons à caractériser la dynamique de l'activité du FC et des ES au cours des analyses produites dans l'ACC. Les buts de l'action du FC dans la conduite de l'ACC sont en lien avec les mobiles de son activité dans le sens et l'orientation qu'il souhaite donner à son « guidage ». Le réel de l'activité du FC s'ancre dans ce dilemme entre faire résonner le savoir et le faire taire : dilemme qui se concrétise de manière spécifique dans un questionnement guidé par des buts qui évoluent au fil du dialogue entre et avec les ES. Une telle conception de l'activité conjointe entre pairs sous la guidance du FC est en accord avec le modèle de l'activité dans lequel l'action n'est pas synonyme de l'activité (Leontiev, 1984) et où l'activité réalisée n'est que la partie visible d'un réel de l'activité plus riche en potentialités d'actions (Clot, 2008). Elle présente également nombre de convergences avec les manières dont sont

problématisés les savoirs et les interactions entre les acteurs au sein des théorisations de l'action didactique conjointe, dans lesquelles l'acception du terme d'action « semble compatible [...] avec celui d'activité au sens de la théorie de l'activité » (Sensevy, 2007, p. 14). En effet, les complémentarités entre ces deux approches (didactique et clinique de l'activité) tiennent à l'importance accordée aux dimensions sociales, historiques et culturelles des phénomènes étudiés (Venturini, 2012) ainsi qu'à l'activité et l'expérience des sujets, aux interactions entre individus et aux facteurs favorables ou défavorables au développement des activités concrètes d'enseignement (Brière-Guenoun, 2017a).

Une approche didactique pour identifier les savoirs mobilisés

En nous inspirant de la théorisation de l'action didactique conjointe (Schubauer-Leoni *et al.*, 2007), nous cherchons à examiner les processus de mobilisation et de co-construction des savoirs de métier par les ES au cours de l'ACC dans l'activité conjointe avec le FC. Autrement dit, nous souhaitons caractériser le jeu du formateur sur le jeu des ES à propos des savoirs de métier en transposant à l'analyse de ce système didactique de formation certains concepts habituellement utilisés pour étudier un système didactique d'enseignement¹². Notre étude exploratoire appelle à questionner les remaniements qu'entraîne le déplacement de l'usage de ces concepts d'un système à l'autre, dont les enjeux didactiques sont centrés pour l'un sur des savoirs d'enseignement, et pour l'autre sur des savoirs de métier mis en mots et mobilisés à des fins d'analyse de son activité. Aussi, nous projetons de faire fonctionner ces concepts dans le contexte de l'activité conjointe qui se déploie au cours de la situation de formation d'ACC afin de mettre au jour les savoirs de métier en développement mais également les processus sous-jacents à leur co-construction tels qu'ils se produisent dans une situation didactique d'enseignement (Sensevy et Mercier, 2007 ; Schubauer-Leoni *et al.*, 2007).

L'identification des savoirs de métier

Les savoirs en jeu dans la situation d'ACC correspondent à des savoirs professionnels desti-

nés à concevoir, comprendre, analyser et conduire les situations de classe. Inscrits dans le contexte social, culturel, scolaire, institutionnel et disciplinaire où ils sont activés (Brière-Guenoun, 2017b), les savoirs professionnels se caractérisent par leur multiplicité (Baumert et Kunter, 2006 ; Perrenoud *et al.*, 2008 ; Munby *et al.*, 2001). Dans la continuité de la distinction sémantique établie par Altet (1996), nous différencions dans cette étude, conformément aux propositions de Hofstetter et Schneuwly (2009), les « savoirs à enseigner » et les « savoirs pour enseigner », qui concernent respectivement les objets et les outils du travail enseignant. Les premiers ont trait aux objets d'enseignement-apprentissage et à leurs soubassements épistémiques – similaires à ceux mobilisés dans le système d'enseignement –, aux interprétations des conduites des élèves alors que les seconds concernent le choix, l'agencement et la mise en œuvre des dispositifs, les modalités organisationnelles, spatiales, temporelles, des groupes, etc. Notons que les « savoirs pour enseigner » sont fortement imbriqués aux contenus disciplinaires étudiés en classe, et peuvent à ce titre être rapprochés des *Pedagogical Knowledge Content* (Shulman, 1986)¹³ qui désignent « les différents savoirs à usage didactique qui outillent la profession d'enseignant dans un espace culturel donné » (Sylvi *et al.*, 2013, p. 36).

Par-delà la distinction entre savoirs à et pour enseigner, les savoirs professionnels relèvent de niveaux de conceptualisation différents qui renvoient aux concepts pragmatiques et scientifiques tels que développés en didactique professionnelle (Mayen, 2008 ; Pastré, 2011) ou encore aux registres savants, experts ou pratiques au sens de Johsua (1998). Ce dernier différencie les « savoirs savants » légitimés par des communautés scientifiques reconnues par la société, les « savoirs experts » développés par des communautés plus restreintes au sein d'institutions non savantes et les « savoirs personnels » propres à un seul ou quelques individus¹⁴. Une précédente étude a mis en évidence l'existence de glissements entre les registres de savoirs experts et savants qui témoignent de processus relativement stables d'emboîtement et de conversion de savoirs à l'origine du registre de savoirs personnels (Brière-Guenoun, 2005 ; 2017b). Ces processus d'activation des savoirs à et pour enseigner, liés à la construction d'une posture réflexive des formés (telle que préconisée dans les modèles de formation), complètent notre définition des savoirs professionnels. Relevant de

réflexions pratiques et théoriques spécifiques du système de formation, les savoirs de type réflexif peuvent être assimilés à des savoirs « méta-didactiques » relatifs aux savoirs et aux tâches étudiées en formation (Aldon *et al.*, 2013). Ainsi, nous désignons dans notre étude sous le vocable « savoirs de métier » les savoirs à enseigner, les savoirs pour enseigner et les savoirs réflexifs (ou « méta-didactiques »). Ce terme pose en effet comme centrale la place des savoirs et des dilemmes associés à l'expérience du métier discuté que soutient le recours à la méthodologie des ACS/ACC.

La dynamique d'activation des savoirs

Pour rendre compte des dynamiques de convocation des savoirs dans la situation d'ACC, qu'il s'agisse de leur mobilisation, activation ou co-construction, nous procédons à une analyse ascendante des phénomènes didactiques en identifiant les savoirs de métier en jeu tout en tenant compte du sens construit par les ES et le FC en situation (Brière-Guenoun, 2017a ; Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2005). Dans ce cadre, alors que pour les ES le sens donné à la situation consiste à analyser et mettre en perspectives leur intervention en classe, l'intention du FC est d'identifier et relever les savoirs de métier en fonction de leur émergence au cours de l'ACC. Malgré la divergence des rapports épistémologiques du FC et des ES aux savoirs (Schubauer-Leoni, 2008), certains des savoirs effectivement mobilisés dans l'entretien sont appelés à constituer une référence commune ; ils sont examinés à la lumière des relations qu'ils entretiennent avec les références culturelles (Ligozat *et al.*, 2017 ; Schubauer-Leoni, 2008) représentées dans cette étude par les savoirs issus de la formation et de l'expérience. Rappelons que les entretiens par ACS/ACC permettent de faire émerger, voire participer, de l'élaboration des savoirs de métier qui se construisent à l'articulation d'expériences d'intervention, d'analyses de l'activité (durant le stage) et de formation universitaire des ES (durant les enseignements avant et après le stage).

Au-delà de l'identification des savoirs en jeu, nous souhaitons également explorer les types de raisonnement mobilisés par les ES en tant que révélateurs des obstacles, de l'ingéniosité et du sens que chacun d'eux construit dans et pour ses activités d'enseignement. Pour mettre au jour les savoirs réflexifs ou « méta-

savoirs » (Aldon *et al.*, 2013), nous cherchons à identifier les modalités de réflexivité des ES, indexées aux actes de langage que mobilisent ces derniers pour analyser *a posteriori* leur activité en classe dans le dialogue entre pairs sous la guidance du FC. Nous recourons pour ce faire aux distinctions établies dans une précédente étude entre modalités d'analyse de type descriptif, justificatif, explicatif, interprétatif et/ou prospectif (formulation d'hypothèses de transformation) (Brière-Guenoun et Musard, 2019). Mais notre projet d'étudier l'activité conjointe suppose également de caractériser l'activité du FC au regard des manières dont il soutient l'activité des ES dans l'ACC. C'est la visée de l'analyse de l'ACC qui sera proposée plus loin par le clinicien de l'activité.

Pour étudier la dynamique de co-émergence des savoirs de métier en construction au sein du système didactique (de formation), nous empruntons le « triplet des genèses » à la théorisation des études de l'action didactique conjointe (Sensevy et Mercier, 2007). Précisons que les dimensions épistémiques de l'agir conjoint sont ici référées aux savoirs de métier (à/pour enseigner, réflexifs) en construction dans l'ACC, que convoquent les ES accompagnés par le FC pour analyser leur activité. Au regard de la spécificité de cette situation de formation, il ne nous a pas semblé judicieux de mobiliser les descripteurs de l'action du professeur (définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser) tels que définis dans la théorisation de l'action didactique conjointe (Sensevy et Mercier, 2007; Sensevy, 2011). Mais nous pensons que le triplet des genèses, sous réserve d'extension de l'épistémologie de son usage par adaptation au contexte étudié, peut éclairer la dynamique transactionnelle de l'agir conjoint du FC et des ES en renseignant les manières dont sont convoqués les objets de savoir – les savoirs à enseigner ou pour enseigner – dans le milieu méta-didactique¹⁵ (mésogenèse), l'évolution des positions respectives des différents acteurs vis-à-vis de l'initiation des analyses à propos des savoirs en construction (topogenèse) et les façons dont avance la formulation, voire la construction, des savoirs au fil du temps de l'entretien (chronogenèse).

Ainsi, l'analyse didactique de la situation d'ACC consiste à caractériser les savoirs de métier et les processus de leur émergence/construction par les ES confrontés à l'analyse de leur activité en classe dans le cadre d'une activité conjointe avec le FC.

Approche clinique de l'activité

L'approche clinique de l'activité en psychologie du travail est l'un des courants de cliniques du travail (Lhuilier, 2006). Cette approche est depuis longtemps mobilisée dans d'autres champs disciplinaires et notamment en sciences de l'éducation et de la formation (Amigues, 2003; Clot, 2007; Faïta, 2003; Saujat et Félix, 2018; Simonet, 2012; Simonet et Poussin, 2014).

L'activité et son développement

Nous reprenons les distinctions de Léontiev en psychologie de l'activité entre les concepts d'action, d'opération et d'activité pour penser les modalités du développement du pouvoir d'agir des professionnels. « Le concept de motif est corollaire du concept d'activité, le concept de but est corollaire du concept d'action. [...] Les opérations sont les moyens d'accomplissement de l'action » (Léontiev, 1984, p. 121). Dans cette conception de l'activité et de son développement, « l'homme n'est jamais seul en face du monde d'objets qui l'environne. Le trait d'union de ses rapports avec les choses ce sont ses relations avec les hommes » (Léontiev, 1956, p. 91). Au travail, l'activité du professionnel est donc toujours intrinsèquement dirigée vers les objets du travail et adressée vers l'activité des autres portant sur ces mêmes objets (Bakhtine, 1984; Clot, 2008). Cette activité relève donc d'une triade vivante animée d'un conflit moteur qui est la source même d'un développement potentiel. En suivant Clot (2008), le développement s'opère quand il y a possibilité pour le professionnel de passer d'une manière de réaliser son activité à d'autres manières de la concevoir en s'installant dans un rapport renouvelé aux prescriptions, aux destinataires, aux instruments techniques et/ou symboliques et à son propre engagement subjectif. La fonction du conflit psychologique de l'activité est motrice en ce qu'elle peut permettre aux professionnels, ici les ES, de développer leur pouvoir d'agir en étant placés en situation d'entrevoir et de s'essayer à d'autres perspectives et moyens de réalisation de leurs actions. Le développement de leur pouvoir d'agir vise à favoriser leur efficacité et l'effcience des efforts engagés dont on sait qu'ils sont particulièrement importants et parfois même douloureux en début de carrière. D'où l'importance d'un cadre de formation pensé et organisé sur

ces enjeux d'un développement de l'activité qui jette un pont entre le mouvement établi et le mouvement possible, entre ce qui est et ce qui pourrait être, entre le passé vécu familial et les séductions du possible qui reste à vivre (Bruner, 2002). Le dialogue en ACC entre ressemblances et dissemblances permet, potentiellement, d'ouvrir en chacun une gamme enrichie de possibilités futures d'actions. Soulignons que la perspective développementale de notre démarche est aussi en lien avec les travaux de recherche en didactique prenant appui sur l'« enquête didactique conjointe » en référence à Dewey (1938). Selon cette approche, le professeur se base sur l'activité des élèves au cours de l'enquête que mènent ces derniers pour résoudre un problème à partir d'indices pris dans le milieu didactique (Sensevy, 2011 ; Sensevy *et al.*, 2019). De façon similaire, relativement à la formation d'adultes, et plus particulièrement celle d'étudiants à la recherche, Renier et Guillaumin (2017) considèrent que la démarche de l'enquête accorde une place centrale à l'expérience avec laquelle les sujets s'engagent en formation et à partir de laquelle ils peuvent produire des savoirs.

Finalement, la conception du développement de la pensée que vise la méthodologie des ACS/ACC est proche de celle de Dewey pour qui « la pensée trouve son origine dans des conflits particuliers et dans l'expérience qui occasionne perplexité et trouble » (Dewey, 1920-2014, p. 195).

Registres du métier et conception de la formation professionnelle

Le développement du pouvoir d'agir par le métier discuté jusqu'à la controverse nécessite que l'analyse porte sur ces « dissemblances » entre les manières de voir et de faire des professionnels qui « prêtent souvent davantage à l'analyse que les similitudes » (Wallon, 1970, p. 8). En effet, les dissemblances obligent à se déplacer sur la position de l'autre (un pair ou le FC) ouvrant chacun sur des savoirs du métier et une connaissance qui est « essentiellement un effort pour résoudre des contradictions » (*ibid.*). Cette perspective ancre la formation professionnelle à un modèle du métier qui permet d'organiser les savoirs réflexifs dans la prise en compte des différentes logiques qui structurent l'épaisseur et la complexité du métier dans chacun de ses différents registres.

Dans les milieux professionnels, l'activité concrète de travail est toujours contextualisée par le métier qui la façonne et qu'elle façonne, par retour d'expériences vécues au plan individuel, collectif et institutionnel. L'action ajustée qui fait qu'on a du métier se fabrique dans les dilemmes à l'œuvre, non immédiatement visibles ni observables, entre ces différents registres du métier personnel, interpersonnel, transpersonnel et impersonnel (Clot, 2008). Hors de ces dilemmes caractéristiques et constitutifs du métier, nous perdons les possibilités de développement adossées à la fonction vitale de la conflictualité entre ces différents registres que nous allons maintenant définir. De façon générale, réalisé de manière singulière, et irréductiblement personnel, le métier est toujours adressé à différents destinataires. Il est donc à ce titre interpersonnel. Il vit, avec plus ou moins de vitalité, entre professionnels et en chacun d'eux dans les échanges sur ce qui est à faire ou à refaire, à dire ou à redire (*ibid.*). Il n'est pas tout entier dans le présent des activités partagées en situation : c'est l'histoire et la mémoire collective qui donnent à chacun le répondant pour agir dans le présent et « voir venir » le futur. Cette mémoire du métier est transpersonnelle, et si personne n'en est propriétaire, tout un chacun en est garant et responsable aux yeux des publics bénéficiaires de la production (élèves et parents, notamment, pour les ES). Elle renvoie à l'ensemble de ces gestes et de ces mots avec lesquels chaque professionnel peut agir dans un genre professionnel à styliser par chacun (Clot et Faïta, 2000). Mais le métier existe aussi, impersonnel, consigné dans des fonctions officielles prescrites : des tâches, un statut, une formation, des critères d'évaluation et, des indicateurs standards de performance. Ce métier impersonnel est psychologiquement vital pour imaginer ce qu'on peut devenir ou pas, ce qu'on pourrait faire au-delà de ce qu'on fait déjà. Les dilemmes structurant cette architecture offrent des ressources potentielles pour l'action future (Simonet et Clot, 2014).

En formation, cette architecture peut se révéler un puissant ressort du dialogue entre pairs quand, comme en ACS et en ACC, ils sont invités à prendre leurs actions et expériences vécues comme objets d'analyse et de débat. Leur geste de travail, comme moyen de réaliser l'action, devient alors un geste dialogué qui peut ouvrir chacun à ces autres références que les siennes propres et sur d'autres réalisations sensori-motrices et émotionnelles retouchant au passage son engagement corporel, affectif et

subjectif dans l'activité (Simonet et Caroly, 2020). Par conséquent, le recours ici à la clinique de l'activité vise à mettre en évidence les ressorts du développement de l'activité réflexive des deux ES en EPS en lien avec l'activité de conduite de l'ACC du FC.

Problématique

Le projet de notre recherche est bien d'étudier la dynamique aux plans didactique et psychologique de mobilisation/co-construction des savoirs au contact des registres du métier dans l'activité conjointe entre les deux ES et le FC au cours de l'ACC. La perspective est de mettre en évidence les déplacements opérés chez les ES lorsqu'ils analysent leur activité séparément (ACS) puis ensemble (ACC) avec le FC. En lien avec le cadre théorique croisant des orientations issues des approches didactiques et clinique de l'activité, nous chercherons à mettre en évidence d'une part les processus d'émergence/co-construction des savoirs professionnels par les ES et d'autre part la fonction instrumentale de l'activité du formateur qui, se déplaçant sur les différents registres du métier, peut alimenter et maintenir à un niveau de controverse ajustée les questions mises en discussion dans l'ACC (dont nous venons de rappeler la visée développementale). Rappelons que la situation d'ACC pose comme principe le dosage maîtrisé par le FC des éléments de discours des deux ES sur lesquels insister et faire porter leur dialogue afin de solliciter la mise en débat des moyens de réaliser l'action.

- Deux questions principales guident notre étude :
- Peut-on identifier des savoirs de métier et les processus de leur émergence/ construction entre les ES et le FC lors de l'ACC ?
 - Comment se caractérise l'activité conjointe du FC et des ES dans la situation d'ACC ?

MÉTHODOLOGIE

Contexte et modalités de recueil des données

L'étude porte sur l'activité conjointe d'un FC et de deux ES en EPS, nommés Romain (Ro) et Stella (St), au cours de l'ACC qui s'inscrit dans le dispositif de formation initiale décrit précédemment. Au cours de la première étape du dispositif de formation, le référent universitaire a conduit des enseignements autour de la conception didactique des situations en classe

dans différentes activités sportives et artistiques¹⁶ outillée par les concepts en usage pour décrire l'activité du professeur dans les études de l'action didactique conjointe. Ces différents concepts concernent la définition initiale des situations d'apprentissage, les moments d'interaction au cours des différentes situations, les temps collectifs ou d'institutionnalisation. Soulignons que durant leur formation en STAPS les étudiants de licence ont suivi un court module de pratique d'escalade mais sans en approfondir de manière spécifique les aspects didactiques. De plus, les savoirs mobilisés par le tuteur de stage dans son accompagnement relèvent essentiellement du registre personnel et/ou expert au sens de Johsua (1998), se distanciant ainsi de ceux étudiés durant la formation universitaire. Puis, durant le stage, les deux premières leçons ont ainsi été observées et les deux suivantes (les leçons 3 et 4) ont été filmées dans un module d'escalade avec une classe choisie par chaque stagiaire : une classe de seconde pour St et une classe de première pour Ro. Les enregistrements filmés des deux leçons¹⁷ ont servi de support à deux ACS, réalisées avant que le tuteur n'ait fait le bilan de la leçon avec l'ES. Ils portent sur des séquences filmées¹⁸ typiques des différents temps de la leçon 4 choisies par le FC, qui se rapportent aux situations mises en place par l'ES et à l'alternance des moments de définition ou de régulation associés. Précisons que l'intention du FC durant l'entretien est de solliciter l'analyse des ES à propos des séances conduites en classe sans cibler *a priori* les savoirs qu'ils vont exploiter mais en les repérant afin de pouvoir y revenir dans les séances ultérieures de travail selon un processus d'allers-retours théorie-pratique propre à l'alternance intégrative.

Ainsi, l'accès au travail réalisé par les deux ES a été permis par la confrontation aux traces de l'activité réalisée à travers des observations répétées et filmées en vue d'organiser des entretiens par ACS puis ACC.

Modalités d'analyse des données

Nous avons dans un premier temps élaboré le synopsis de l'ACC à partir d'une retranscription du verbatim afin de pointer les objets du dialogue entre le FC et les ES au fil de l'entretien, comme illustré dans le tableau 1¹⁹. Le synopsis met en évidence les différents épisodes de l'entretien définis au regard de

la thématique principale abordée et des séquences filmées auxquels ils renvoient. Rapporté aux verbatim correspondants, il a servi de support à la discussion puis la conduite des analyses par les deux chercheurs : le didacticien, nommé FC²⁰ qui a mené l'ACC, et le clinicien de l'activité.

Dans un second temps, l'analyse réalisée par le didacticien à l'échelle mésoscopique a pour objectif de dresser un panorama de l'ensemble des savoirs convoqués dans l'entretien et leurs éventuelles récurrences dans l'activité conjointe du FC et des ES. Elle a consisté à décrire les actes de langage des acteurs au cours de l'entretien dans leurs dimensions actionnelle et interprétative (Buléa et Bronckart, 2014). Pour chaque acte de langage, nous avons identifié : a) celui qui initie l'analyse (FC, l'un ou l'autre des ES) ; b) les objets du discours (dont certains renvoient à des savoirs professionnels en émergence/construction) ; et c) les « formes discursives²¹ » mobilisées par chacun dans l'interaction langagière, révélatrices des modalités d'analyse et de réflexivité des ES²² (décrire, juger ou commenter, expliquer et justifier, analyser, interpréter, formuler des hypothèses, (se) questionner, (se) projeter, etc.) et du

positionnement du FC (questionner, attirer l'attention, pointer, etc.). Une illustration de ce synopsis didactique (dont l'intégralité figure en annexe 1) est proposée dans le tableau 2 pour l'épisode 1.

Puis, dans un troisième temps, des analyses ciblées d'épisodes jugés significatifs par les deux chercheurs à partir du synopsis et des verbatim (tableau 1) ont été conduites indépendamment par chacun des deux chercheurs. Les épisodes significatifs retenus par le didacticien, que nous assimilons à des « événements remarquables » (Leutenegger, 2009) parce qu'ils sont emblématiques des questions de recherche, donnent lieu à une analyse de type microdidactique (Ligozat, 2015). Ils visent à rendre compte finement des modalités de co-construction du milieu didactique, liées aux processus d'émergence/construction des savoirs de métier entre les ES et le FC dans l'ACC. Nous avons considéré comme remarquables les événements qui portent soit sur la construction d'une référence commune à propos des « savoirs à enseigner » (en les rapportant à une brève analyse de leur mise en jeu dans la situation de classe) soit sur une évolution des modalités d'analyse/réflexivité des ES en lien avec l'activité du FC.

Tableau 1. Illustration du synopsis commun de l'entretien d'auto-confrontation croisée de Romain et Stella

Épisodes, titre et tour de paroles	Objet du dialogue
Séance de Stella	
Ép. 1 – 1 à 13 Communication des consignes en lien avec une séquence filmée sur définition de la tâche « monter une voie en moulinette »	Vocabulaire employé – dimensions techniques et adaptées aux élèves – lien avec expérience pratique dans l'APSA – lien avec programmes Conditions de réception des consignes par les élèves : adressage individuel/collectif et positionnement spatial de réception des consignes
Séance de Romain	
Ép. 8 – 157 à 188 Communication des consignes en lien avec séquence filmée sur définition de la tâche « assurage en tête »	Définition de la tâche : – précision du vocabulaire technique employé – médias, modalités de définition de la tâche – clarification des étapes de l'assurage, nœud en 8 Expertise et expérience dans l'APSA enseignée : – programmes – formation – ouvrages – expérience pratique
Ép. 10 – 237 à 255 Analyse des conduites des élèves en lien avec interventions sur la tâche « grimper en moulinette »	Analyse des conduites motrices des élèves Pistes de transformation centrées sur l'élaboration de tâches en lien avec – analyse de l'activité motrice des élèves et des problèmes qu'ils rencontrent – analyse des objets de savoir en escalade – incidences sur l'action du professeur

Tableau 2. Extraits du synopsis support à l'analyse mésoscopique : actes de langage et savoirs mobilisés

Épisode	Actes de langage	Savoirs convoqués
Séance de Stella		
Ép. 1-13	Les 2 Es commentent l'intervention de St et tentent d'expliquer les raisons des difficultés ressenties. FC sollicite par ses questionnements l'analyse des 2 ES ainsi que la mise en débat de leurs manières de faire qui les amène à formuler des hypothèses d'amélioration.	Savoirs pour enseigner relatifs aux modalités de définition (passation des consignes) : – usage d'un vocabulaire précis, adapté et technique – ajustements individuels et collectifs des retours et des informations

L'analyse menée par le clinicien procède du dialogisme bakhtinien sur lequel repose la dynamique des énoncés dans l'articulation ACS/ACC. Nous analysons les actes de langage comme des énoncés :

Très souvent l'expression de notre énoncé est déterminée non seulement [...] par la teneur de l'objet de notre énoncé, mais aussi par les énoncés d'autrui sur le même thème auxquels nous répondons, avec lesquels nous polémiqons. [...] L'expression d'un énoncé [...] manifeste non seulement son propre rapport à l'objet de l'énoncé, mais aussi le rapport du locuteur aux énoncés d'autrui (Bakhtine 1984, p. 299).

C'est pourquoi, pour le clinicien de l'activité, l'analyse a consisté à pointer les énoncés ainsi définis et dans lesquels cet « accent étranger » (*ibid.*) s'insère à la manière de dire, de penser et d'agir des protagonistes du dialogue. Cette analyse ne repose pas sur des actes de langage mettant en mots des savoirs. L'analyse proposée par le clinicien de l'activité consiste à identifier ces énoncés qui stimulent le dialogue et la réflexion des ES. Seuls quelques épisodes significatifs ont été analysés permettant de révéler les questions vives du métier, objets du dialogue. L'analyse vise à apprécier : a) les ressorts qui permettent de comprendre l'apport spécifique de ce type d'entretien dans la perspective du développement du pouvoir d'agir des deux ES; et b) la fonction d'étayage du FC.

RÉSULTATS : ACTIVITÉ CONJOINTE ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Dans cette section, les résultats de la recherche sont exposés en partant de l'analyse mésoscopique à l'issue de laquelle deux épisodes significatifs sont

détaillés en adoptant successivement le point de vue de la didactique et de la clinique de l'activité. Les épisodes analysés, communs aux deux chercheurs, sont rapportés en annexe 2.

Analyse mésoscopique : les savoirs convoqués dans l'activité conjointe du FC et des ES au cours de l'ACC

L'analyse du synopsis support à l'analyse mésoscopique (annexe 1) vise à repérer la dynamique générale des échanges au cours de l'ensemble des épisodes de l'ACC en lien avec les objets révélés par les actes de langage du FC et des deux ES, dont certains²³ portent sur des savoirs de métier mobilisés et en construction.

La situation d'ACC se caractérise par les objets introduits et discutés entre les deux ES confrontés à l'analyse de leur activité, objets sur lesquels portent les actes de langage du FC. Certains de ces objets font potentiellement milieu en ce qu'ils concernent l'activation ou la co-construction de savoirs de métier. L'analyse panoramique permet d'identifier les savoirs pour et à enseigner mobilisés au fil de l'ACC. Les premiers ont trait aux modalités de définition de la tâche (Ép. 1, 5, 8, 9), à l'organisation du temps, de l'espace et des groupes et des médias (Ép. 1, 3, 5, 6), aux profils des élèves (Ép. 3, 6, 8, 9), au style d'intervention du professeur (Ép. 9) et aux actions de régulation de l'enseignant (Ép. 3, 4, 10). Quant aux savoirs à enseigner, ils concernent le choix et l'agencement des objets de savoirs dans les tâches mises à l'étude (Ép. 5, 7, 9, 10), les conduites de grimpe et d'assurage des élèves et leur interprétation par le professeur (Ép. 2, 4, 8,10).

L'enrichissement progressif des savoirs convoqués, dont atteste la diversité des contenus associés,

et leur récurrence au fil de l'ACC, traduisent une circulation des savoirs de métier entre expérience pratique et formalisation théorique. Ces formes d'appropriation des savoirs de métier relèvent de « glissements inter-registres » (Brière-Guenoun, 2017b) qui soulignent la porosité entre registres savants et experts à l'origine de l'élaboration d'un registre personnel (au sens de Johsua, 1998). Certains de ces savoirs font l'objet d'un approfondissement au fil de l'entretien, renvoyant à des processus d'activation ou de co-construction entre les ES et avec le FC. L'analyse mésoscopique (annexe 1) montre que les savoirs à enseigner et pour enseigner sont le plus souvent, et ce à partir de l'épisode 4, mobilisés simultanément confirmant l'interdépendance du didactique et du pédagogique, déjà soulignée dans de nombreux travaux (Brière-Guenoun, 2005, 2017a; Champagne et Coulange, 2019), à la suite de Chevillard (1999, 2007). On constate également une évolution de la densité des énoncés se rapportant à certains des savoirs mobilisés au fil de l'entretien. Par exemple, si dans l'épisode 2, St décrit les conduites des élèves dans la situation « traversée en bloc » à partir de l'existence ou non d'appuis au sol, les deux ES font référence aux enjeux de savoirs (savoirs à enseigner) dans cette même situation au cours des épisodes 7 puis 10 (« sensations du poids du corps », « répartition du poids du corps sur 4 ou 2 appuis », « utilisation de toute la surface du chausson, du côté du chausson..., en quart, en pointe », « mouvements saccadés » qui entraînent une « fatigue », choix de « petites ou de grosses prises »).

Les résultats révèlent enfin une évolution des modalités d'analyse et de réflexivité des deux ES au fil de l'ACC. Alors qu'en début d'entretien, les deux ES se centrent sur la description et le commentaire de leurs interventions en classe, au fur et à mesure de l'avancée des échanges, ils proposent des analyses qui alimentent la formulation d'hypothèses de transformation de leurs pratiques. Par exemple, en début d'entretien les deux ES s'attachent surtout à décrire ou à juger les dispositifs conçus (« C'était bien ce travail- là, [...], enfin j'étais assez contente. Choisir une seule couleur, ça les oblige vraiment à tenir un parcours en particulier », épisode 2). Puis, au fil de l'entretien, ils analysent, voire proposent, ensemble des pistes d'amélioration relatives aux dispositifs mis en place comme le montrent l'extrait suivant tiré de l'épisode 7²⁴ :

150. Ro : Je pense qu'au début, faudrait peut-être essayer de faire des espèces de variables.

151. St : Ben, c'est ça, on aurait pu aussi entourer des prises sur les voies jusqu'en haut.

152. Ro : Oui, voilà !

153. St : Moi, déjà, ça limitait des prises le fait que je leur impose une seule couleur.

Tout au long de l'entretien, conformément aux principes sous-tendant la conduite de l'ACC, le FC n'avance jamais ses propres réponses faisant preuve de retenue²⁵ ; il se contente d'orienter le regard des ES sur certains aspects de leur intervention, tels que l'agencement des dispositifs dans le temps (« Tu penses que, dans l'ordre des ateliers, il y a un sens qui serait plus intéressant pour l'élève que l'autre ? ») ou l'activité d'apprentissage des élèves (« Est-ce que tu as eu le temps de regarder cette élève-là en blanc durant la séance ? ») et de solliciter de plus amples analyses à travers un questionnement ouvert (« Comment vous pourriez faire pour transformer cela ? » ; « Tu penses que tu aurais pu fonctionner autrement ? »). Sur le plan topogénétique, la posture de retrait du FC accompagne le dialogue de plus en plus interactif entre les ES, dont les modalités d'analyse et de réflexivité (que traduisent les formes discursives qu'ils utilisent) se déplacent au fil de l'ACC de la production de commentaires-explications à l'interprétation ou formulation d'hypothèses.

Ainsi, les résultats de l'analyse mésoscopique révèlent une densification des savoirs mobilisés, un changement de modalités d'analyse/réflexivité et une imbrication renforcée des références aux savoirs à et pour enseigner au fil des échanges. Pour approfondir cette première analyse panoramique, nous développons ci-dessous l'analyse d'épisodes significatifs (épisodes 1, 8 et 10, annexe 2) réalisées par les deux chercheurs. D'une part, l'analyse microdidactique des événements remarquables vise à renseigner finement la dynamique d'élaboration d'une référence commune (Ligozat *et al.*, 2017; Schubauer-Leoni *et al.*, 2007) et les processus de co-construction des savoirs de métier. D'autre part, l'examen clinique de l'activité des traces de l'ACC ambitionne d'examiner les potentialités de développement professionnel des ES et les manières dont le FC re-présente auprès des ES les registres du métier auquel ils se forment.

Analyse de la co-élaboration d'une référence commune et processus de développement professionnel

Analyse microdidactique : dynamique d'élaboration d'une référence commune à propos de la définition de la tâche

Les épisodes 1 et 8 révèlent l'évolution de significations partagées et co-construites au fil du temps à propos des modalités de la définition de la tâche, qui renvoient à un savoir pour enseigner.

L'épisode 1 (annexe 2) se rapporte à une séquence filmée au cours de laquelle St définit la première tâche mise à l'étude qui consiste à « monter une voie en moulinette » (tableau 1) en détaillant l'effectuation des cinq étapes pour l'assureur responsable de la sécurité du grimpeur. Il débute par le commentaire de St sur ses modalités de définition qu'elle ne juge « pas forcément claires et précises » à l'issue duquel le FC sollicite l'avis de Ro (tours de parole 1-2). S'engage alors un échange entre les ES qui tentent d'expliquer cette difficulté au regard de « la précision » et du « caractère technique et adapté aux élèves » du vocabulaire employé (3-6), et ce en référence à leur expérience pratique dans l'activité escalade et aux programmes. Les ES discutent ici de l'efficacité des modalités de définition de la tâche à l'interface entre registre langagier (vocabulaire) et gestuel (usage des démonstrations) : propres au professeur d'EPS, ces modes communicationnels ont pour objectif d'amener les élèves à s'engager rapidement dans le processus d'apprentissage. Puis en 7, FC questionne St (« tu as l'impression qu'ils ne comprenaient pas ce que tu disais ? »), ce qui amène St à commenter son mode d'intervention : « Je me rends compte que je suis souvent en train de reprendre les élèves individuellement, mais pas assez collectivement » (8). Ro, encouragé par le FC à donner son point de vue (8), partage cette analyse : « J'ai tendance parfois à oublier de dire collectivement, et après, à chaque fois, je reprends la même remarque individuellement » (10). Dans ce premier épisode, la discussion des ES portant initialement sur l'action de définition de l'enseignant se déplace, en relation avec le questionnement du FC, vers une prise en compte de l'activité des élèves (leur réception des consignes) qui entraîne la formulation d'hypothèses relatives à l'adressage individuel/collectif des consignes (8 à 13) et à ses incidences en termes de positionnement de l'ES dans l'espace

(10). Le deuxième déplacement repérable concerne le registre réflexif mobilisé par les deux ES qui évolue progressivement, en lien avec le questionnement de FC, de la production de commentaires-explications vers l'analyse et la formulation d'hypothèses. Ces déplacements traduisent le passage de l'émergence à l'activation des savoirs mobilisés par les ES.

Le début de l'épisode 8 (annexe 2) fait écho au premier épisode en ce qu'il poursuit et enrichit les pistes avancées au cours de ce dernier à propos des modalités de définition de la tâche. Il se rapporte à une séquence filmée au cours de laquelle Ro définit la tâche « monter une voie en tête » (tableau 1), qui implique de bien répartir les rôles entre le grimpeur (qui place les dégaines au fil de sa progression) et l'assureur qui l'accompagne. En début d'épisode (157 à 158), les deux ES commentent l'intervention de Ro (« Je manquais de précision sur mes explications » ; « On essaie de trouver des trucs imagés, mais à expliquer... »). Le FC les invite à se projeter : « Et est-ce que vous ne pourriez pas essayer d'améliorer cela ? » (161). St fait une proposition d'amélioration (« faire un schéma ») que Ro complète ensuite (« découper par étapes »).

On voit ici que l'analyse des savoirs inhérents aux modalités de définition de la tâche se renforce et se complète au fil de l'ACC, traduisant le passage de l'activation à la co-élaboration d'un savoir pour enseigner par les ES accompagnés par le FC. Les modes réflexifs des deux ES se caractérisent par un va-et-vient entre commentaires de l'intervention, explications et projection de manières renouvelées de définir la tâche. Autrement dit, les interactions entre les deux ES et le FC contribuent à l'émergence puis à la co-élaboration d'un savoir pour enseigner choisi par les ES (définir la tâche) associée à des savoirs réflexifs : par conséquent, nous considérons qu'elles participent de l'évolution du milieu méta-didactique. Le positionnement de retrait du FC durant la première phase de l'entretien fait place à des questionnements ponctuels, qui visent à amener les ES à partager et à ré-orienter leurs analyses en mettant en relation l'activité du professeur – sur laquelle les deux ES ont tendance à se focaliser en début d'ACC – et celle des élèves (en 7 par exemple). Ainsi, la position topogénétique de FC, loin d'être surplombante, se caractérise par un double mouvement : l'invitation à faire dialoguer les deux ES et l'orientation de leur analyse sur l'activité des élèves (dans l'épisode 1). L'activité du FC soutient ainsi l'avancée du temps

didactique, que nous rapportons ici à la co-construction d'un savoir pour enseigner, dont on peut penser qu'il peut se généraliser à d'autres situations à condition d'approfondir durant les phases de travail ultérieures le lien entre types de situations mises à l'étude et modes d'action des élèves selon leur position scolaire.

*Analyse clinique de l'activité :
développement professionnel par auto-
confrontation aux traces de l'activité observée*

Dans l'épisode 1 (annexe 2), Ro dit se reconnaître dans les difficultés de St à trouver les mots justes pour donner des consignes précises de mise en activité des élèves. On peut noter que d'emblée la problématisation de la difficulté professionnelle est posée dans le dilemme entre le dire et le faire-faire.

L'énoncé de St « je vois ce que je veux qu'ils fassent » fait écho chez Ro (« on n'arrive pas à l'exprimer clairement par des mots précis »), permettant à St de pointer une question qui relève du genre professionnel ou registre transpersonnel du métier d'enseignant en EPS : « C'est vrai que nous on sait, par rapport à la pratique qu'on a ». Dès le début de ce dialogue sont pointés des dilemmes de deux ordres :

– dans le choix du vocabulaire qui relève de genres langagiers distincts et dont l'usage adressé de manière appropriée aux élèves s'avère complexe : St et Ro mobilisent dans l'ACC leur vocabulaire spontané, les mots pour être compris des élèves, le vocabulaire technique de l'escalade, et plus tard ils évoqueront les mots prescrits du programme, les mots des ouvrages scolaires ou publications de référence, etc.) ;

– entre ce qui peut passer par les mots et ce qui peut/doit passer par une démonstration de l'ES ou par la pratique d'exercices physiques des élèves tant le corps agissant ne peut pas être écarté de l'activité et co-activité des élèves et du professeur d'EPS.

Confrontée et traversée par la question du double ancrage langagier et gestuel de la fabrication d'une consigne efficace en EPS, cette question vive du métier va constituer l'un des fils rouges de leur élaboration individuelle et collective. Dans la suite de l'échange (8 à 13), les deux ES, en convoquant différents contextes de réalisation de leurs activités liés aux séquences filmées qu'ils analysent dans l'ACC,

passent d'un objet d'expérience professionnelle à l'autre : gestion individuelle et collective des élèves, interprétation de l'activité des élèves, organisation des ateliers, etc.

En début d'épisode 8, alors que débute la confrontation aux images de l'activité réalisée par Ro, et malgré les autres thématiques qui ont été abordées sur la base du film de St, Ro reprend le fil de cet échange sur la question « des explications » (157). Le rire de St (158) gagne à être regardé comme un énoncé de l'échange, au sens bakhtinien du terme. Cet énoncé renvoie au déjà dit entre eux sur le sujet, à ce qu'elle voit faire maintenant par son collègue et aux attentes implicites portées par le FC, dont certaines sont connues par les ES. En 160, le raisonnement de St reste enfermé sur le choix des mots dans les différents registres de vocabulaire possibles déjà signalés. Un point de bascule est opéré par le FC en 161 : soit il ouvre le débat entre les deux ES sur un autre aspect de l'activité de Ro qu'il souhaite voir aborder²⁶, soit il soutient le débat qui a déjà une histoire dans ce dialogue. Puis (161 à 188), les deux ES réfléchissent à la conception de leurs explications adressées aux élèves, en imaginant successivement différents axes de conception du dispositif prenant en compte tant les contenus enseignés, l'activité des élèves que les modalités de sa mise en place.

Dans l'épisode 10, St (240) et Ro (252) convoquent et travaillent la production de leurs consignes en passant en revue les enjeux sensori-moteurs de l'activité d'escalade. La qualité de la production d'une explication n'est plus exclusivement pensée dans le clivage entre le choix d'un vocabulaire approprié d'un côté ou l'expérimentation du professeur et de l'élève de l'autre. Elle est davantage pensée en cette fin d'ACC dans une dynamique inter-fonctionnelle entre l'énoncé langagier et l'expérimentation sensori-motrice, comme le montre particulièrement l'épisode 8 analysé ci-après.

Après avoir exploré l'engagement du corps de l'enseignant dans l'activité d'explication de la consigne (épisode 8), les deux ES vont s'essayer à la formulation de consignes. Ils reviennent sur les prises « avec le côté des chaussons » et sur le besoin de sécurité des élèves dans l'effectuation du geste d'escalade en priorisant les grosses prises plutôt que les petites. Le questionnement du FC soutient leurs efforts d'élaboration (239 et 242). Encouragés par ce soutien, St et Ro peuvent alors revenir sur les critères du choix entre différents contenus d'enseignement

au regard des objectifs poursuivis et de l'anticipation des conduites probables des élèves dans le dispositif (246), comme l'a pointé l'analyse didactique de cet épisode. De 244 à 252, la dynamique dialogique les conduit à définir avec grande précision des situations dans le but de leur faire travailler la technique de placement des pieds, en imaginant les moyens d'atteindre les objectifs poursuivis dans le dispositif d'apprentissage.

Cette co-élaboration de leur expérience professionnelle repose sur trois mécanismes psychosociaux. Le premier d'entre eux relève de la fonction du dialogue où chacun apprend autant des ressemblances que des dissemblances : chacun regarde autrement ce qu'il a fait, ce qu'il pourrait envisager de faire, devrait renoncer à faire ou à dire en le redéfinissant, par petites touches, dans la dynamique de ces énoncés. Le second mécanisme prend sa source dans la confrontation aux traces d'une activité réalisée (observée) mais dont le réel de l'activité se rejoue au contact des registres du métier. Le troisième mécanisme est celui de l'extérocentration où chacun est invité à se déplacer sur la position de l'autre (Malrieu, 2003) et permet de revenir sur ses propres actions et représentations.

Analyse des processus de mobilisation/ co-construction des savoirs de métier et activité du FC

Analyse microdidactique : co-construction de savoirs à propos de la conception de dispositifs mis à l'étude

L'épisode 10 (annexe 2) concerne une séquence filmée au cours de laquelle Ro conduit l'étude des élèves dans la tâche « grimper en moulinette » dont les enjeux de savoirs révélés par l'analyse *a priori* sont liés : a) pour le grimpeur, au choix et à l'anticipation des déplacements, à l'adoption de postures économiques grâce à la répartition du poids du corps sur les jambes, au repérage visuel des prises ; et b) pour l'assureur, à l'ajustement de la tension de la corde en fonction de l'évolution du grimpeur. Cet épisode débute par l'interpellation de St (237) sur l'activité motrice des élèves qu'elle commente puis analyse au regard des enjeux de savoirs liés aux prises utilisées et au choix de l'itinéraire :

Regarde, toutes les prises sont utilisées avec le côté des chaussons. Ils ont du mal à faire confiance à l'utilisation des petites prises, ils utilisent beaucoup, beaucoup les grosses prises, celles qui leur sautent directement aux yeux. Des fois, y'en a des petites qui sont moins hautes plus faciles à saisir. Mais non, vu qu'il y en a une plus grosse un peu plus haut, vaut mieux lever la jambe, être en difficulté, peiner mais être assuré parce que c'est une grosse prise.

FC questionne alors St et Ro sur les pistes de transformation qu'ils pourraient envisager (239), ce qui amorce une co-analyse des deux ES et la formulation d'hypothèses relatives à l'amélioration du dispositif par l'introduction de variables didactiques : la suppression des grosses prises ou d'une partie des prises (240-241). Leurs propositions témoignent d'une prise en compte des enjeux de savoirs reliés à leur vécu dans les séances et aux problèmes qu'ils repèrent chez les élèves dans la tâche proposée par Ro. Encouragés par FC (« Mais ne peut-on pas imaginer une alternance entre plusieurs types de travail ? », 242), Ro et St se questionnent ensemble sur la pertinence de proposer des situations centrées sur un « travail technique », sur le « placement des pieds » sur le choix des prises et sur l'élaboration d'un « projet » d'itinéraire qui amènerait les élèves à « analyser la voie sur laquelle ils travaillent pour repérer les prises qui leur paraissent intéressantes » (247). Ils continuent d'enrichir leurs propositions en envisageant ensemble la conception d'une situation répondant aux enjeux de savoirs qu'ils viennent d'évoquer en lien avec les conduites des élèves qu'ils tentent d'anticiper, comme le montre l'extrait suivant :

250. Ro : Faudrait que je fasse un travail vertical mais en supprimant des prises [...]

251. St : [...] Ou alors les obliger à faire trois prises avec la pointe.

252. Ro : Ou bien, je veux qu'à chaque prise, vous alterniez : en quart, en pointe.

Chemin faisant, ils convoquent leur analyse de l'activité motrice des élèves et évoquent les incidences d'une telle tâche sur l'activité de l'enseignant et sur la gestion des groupes (251-252) tout en s'appuyant sur leur expérience durant les séances.

Ainsi, dans cet épisode qui clôt l'ACC, les deux ES se projettent sur la conception d'un nouveau dispositif en mobilisant des savoirs à enseigner (appuis pieds,

repérage et au choix des prises) qu'ils relient aux savoirs pour enseigner (actions du professeur) tout en s'appuyant sur l'analyse de morceaux choisis de leur intervention. Le FC adopte ici une posture d'accompagnement et s'immisce dans le dialogue entre les deux ES pour tenter d'accélérer le processus chronogénétique, lié aux savoirs à enseigner et à leur mise à l'étude dans un dispositif adapté aux élèves. On voit ici les processus d'enrichissement des propositions des ES centrées sur les dimensions chronogénétiques et mésogénétiques de leur enseignement en classe.

Analyse clinique de l'activité du FC dans la conduite de l'ACC

Notre analyse de quelques extraits porte maintenant sur l'activité de conduite de l'ACC par le FC en lien avec les registres du métier. Les énoncés du FC renvoient à des dilemmes en matière d'usage de ses savoirs de formateur et de chercheur²⁷.

Ce cadre d'ACC est toujours délicat à manier tant il place les ES dans une zone d'inconfort et d'embaras qui caractérise toute zone proximale de développement (Vygotski, 1978). Nous commencerons par le registre personnel et par remarquer la place mesurée que prend le FC : il agit pour soutenir la puissance dialogique de cet objet de l'ACC (l'explication aux élèves). C'est d'ailleurs cette puissance de l'objet (question vive du métier) qui structure la dynamique de l'ACC et l'intérêt qu'ils ont à s'y engager : plus l'objet est puissant et plus l'échange est dense et instructif. Cette dynamique permet à chacun de mieux supporter les écarts de points de vue dans lesquels il réélabore sa pensée : « Sur ton explication, tu as d'autres choses à ajouter ? » (176). Ce soutien va ouvrir Ro sur d'autres possibilités d'actions qu'il se verrait bien engager avec ses élèves. On peut repérer comment le FC tient le cadre de l'ACC à la fois sur l'objet qui compte pour les deux ES (ici : expliquer clairement aux élèves ce qu'il y a à faire) et sur l'ouverture à d'autres manières de voir de penser et d'agir, par exemple (161) : « Et est-ce que vous ne pourriez pas essayer d'améliorer cela ? » « Comment vous pourriez faire pour mieux cadrer vos explications ? ». Mais notons que ces énoncés viennent dans l'histoire des tours de paroles en écho et en soutien de la proposition de St (1) reprise par Ro (157) de faire de cette difficulté un objet partagé d'élaboration. Ce faisant, le FC crée, pour chacun, une obli-

gation dialogique sur le rapport à l'objet de l'activité observée et sur le rapport à un pair qui agit autrement que moi sur cet objet, comme l'illustre le tour de parole 2 : « Et toi, quand tu la vois, tu as l'impression qu'elle a eu du mal à s'exprimer ? ». L'alternance entre rapport à l'objet et rapport à autrui est au fondement du modèle de l'activité dirigée.

Sur le registre transpersonnel des questions qui se posent dans le métier de professeur d'EPS, celle de « comment produire une explication efficace aux élèves pour leur faire faire une activité physique [ici en escalade] » anime l'engagement des deux ES. Mais cette question vive du métier est examinée dans les dilemmes entre :

- le dire et le faire, comme l'illustre la reformulation : « ce que tu es en train de dire, c'est qu'il faut une connaissance éprouvée dans l'activité ? » (170) ;
- les autres contextes et objets d'enseignements [« Et vous éprouvez ces difficultés dans toutes les activités ? » (172)], qui va leur faire dire qu'on explique mieux quand on passe par la pratique de l'activité enseignée (ça fait partie du travail) ;
- les différentes manières d'organiser le travail individuel et collectif des élèves [« Mais ne peut-on pas imaginer une alternance entre plusieurs types de travail ? (242)] en tenant compte des singularités [« Les deux classes n'ont pas le même profil, le nombre est différent » (245)].

Les énoncés du FC tenus par les exigences du cadre de l'ACC visent davantage la création d'une zone proximale de développement que l'explicitation ou la justification de ce qui a été fait par St et Ro : « Comment vous pourriez faire pour transformer cela ? » (239). Les deux ES évoquent alors les programmes, les ouvrages, les cours qu'ils ont à leur disposition comme des ressources potentielles d'action dans ce nouveau contexte. La question posée permet de re-contextualiser ces prescriptions institutionnelles et savoirs sur le métier. Une recontextualisation au contact des questions que St et Ro se posent non plus tout à fait comme les étudiants qu'ils sont mais un peu plus comme les professionnels qu'ils veulent devenir. Ce registre impersonnel peut alors trouver une place insoupçonnée dans l'activité de chacun quand il est réhabilité en ACC au contact des autres registres du métier. Nous remarquons la grande retenue dont le FC fait preuve dans ses relances en vue de ne pas « faire la leçon » aux ES

à chaque fois que l'occasion se présente, en nombre, dans les réponses de ces derniers. Cette retenue fait sa place aux savoirs sans qu'ils prennent toute la place.

Pour conclure, l'analyse de quelques extraits de cette ACC pointe l'importance du rôle du FC dans la mise en circulation des différents registres du métier, et celle d'agir en retenant l'apport des savoirs, dans l'objectif de soutenir, sans s'y substituer, un développement professionnel des ES. Nous rejoignons ici Rayou (2018) pour qui

Mettre les enseignants dans des situations de controverse professionnelle (Saujat, 2010) pour viser, par-delà les approches personnelles, impersonnelles ou interpersonnelles (Clot, 2007), un « transpersonnel » irréductible à une collection de recettes intransmissibles ou à de bonnes pratiques imposées, est très certainement une manière d'éviter l'assoupissement dans les doxas (p. 99).

DISCUSSION

Les savoirs de métier au cœur du système didactique de formation : la circulation et l'appropriation des savoirs autrement

Les résultats produits par la mise en regard des deux approches scientifiques mettent en lumière le poids des savoirs dans le dialogue qui s'installe entre les deux ES et le FC. Le recours à l'approche didactique nous a permis de caractériser les savoirs de métier mobilisés au cours de l'ACC mais également les processus de leur co-élaboration. Du côté de la clinique de l'activité, la perspective développementale a permis de pointer les objets objectivables qui organisent le dialogue autour de questions vives du métier en construction pour les deux ES. C'est bien parce que l'analyse de l'activité des élèves et des enjeux de savoirs associés devient l'objet du dialogue que les ES s'engagent dans la recherche d'alternatives à une intervention plus efficace et plus efficiente qui mobilise à certains endroits, de façon non linéaire ni cumulative, des savoirs de métier en circulant entre les différents registres du métier.

De fait, nous avons particulièrement mis au jour l'interdépendance de l'activation/construction des savoirs à et pour enseigner en jeu dans l'ACC au sein du système didactique de formation, lui-même fortement connecté (au sens de Leutenegger, 2009)

au système didactique de l'enseignement. Le déplacement du regard du travail enseignant vers celui du formateur dans notre recherche amène à questionner les remaniements opérés dans l'usage des outils classiquement utilisés par les études de l'action didactique conjointe pour décrire les actions du professeur selon une perspective socio-interactionniste des actions humaines (Ligozat *et al.*, 2017). Aussi, pour étudier ce système didactique de formation, considéré comme un système « méta didactique », deux types de descripteurs ont été utilisés : l'un relatif aux actes de langage et l'autre au triplet des genèses emprunté aux études de l'action didactique conjointe. En effet, nous avons recouru au triplet des genèses pour renseigner la dimension transactionnelle des actions conjointes FC-ES du point de vue des savoirs mobilisés/construits en contexte d'ACC. Cet emprunt a permis de comprendre les dynamiques de mobilisation de savoirs de métier entre les deux ES et le FC, et en particulier les processus de co-élaboration d'une référence commune et de co-construction (Ligozat, *et al.*, 2017 ; Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2005) dans la confrontation aux objets d'enseignement. De plus, pour analyser les actions respectives des acteurs à un niveau microdidactique (Ligozat, 2015), nous avons cherché à caractériser les actes de langage des acteurs (ES et FC) en les rapportant d'une part aux objets du discours, dont certains renvoient à des savoirs à ou pour enseigner, et d'autre part aux « formes discursives », révélatrices des modalités d'analyse et de réflexivité des ES et du positionnement du FC.

En lien avec l'orientation retenue d'analyser l'activité conjointe du FC et des ES, les résultats mettent particulièrement en lumière le jeu qui s'installe entre les acteurs dans la situation d'ACC. Il ne s'agit pas d'un jeu du FC sur le jeu des ES mais davantage d'un jeu entre les ES dans lequel se positionne le FC pour soutenir les propositions et les avancées des ES et non pas pour pointer les savoirs à construire. L'analyse de l'activité conjointe du FC et des ES dans l'ACC montre que le dialogue professionnel que le FC soutient puise son énergie dans le rapport réflexif de chacun aux objets de son activité et dans l'interférence des dilemmes du métier et de l'interactivité ES-FC. Le réel de l'activité du FC pris dans le dilemme entre faire résonner le savoir et le faire taire, prend quant à lui sa source dans l'asymétrie des positions du FC et des ES sur les connaissances du métier. Celles-ci ne sont pas immédiatement accessibles aux ES débutants puisqu'en partie construites

dans les différents contextes d'exercice (d'enseignement, de formation, de recherche) que le FC a en partie traversés au cours de sa carrière. Ce positionnement spécifique du FC déjà souligné par d'autres auteurs (Vinatier et Morissette, 2015) nous paraît être au fondement même des situations de formation en alternance intégrative.

L'activité du formateur-chercheur dans la conduite de l'ACC

L'analyse menée selon une perspective descriptive, compréhensive et développementale, met en relief la singularité de l'activité (activité réalisée et réel de l'activité) de conduite de l'ACC par le FC. Dans sa conduite de l'auto-confrontation croisée, le FC lutte entre laisser filer l'occasion de « faire la leçon » en orientant le dialogue sur ses propres objets de formateur, ou bien soutenir la question vive en jeu qui se construit entre St et Ro renonçant alors à agir comme « à l'ordinaire ». Car dans l'activité ordinaire de St et Ro, le FC existe aussi comme enseignant-chercheur en didactique. L'analyse clinique de l'activité de l'ACC examine les actes de langage comme des énoncés pour faire toute sa place au poids de cet ordinaire dans la co-production des énoncés des protagonistes, chacun n'étant pas totalement innocent des intentions et buts des deux autres. La conduite de l'ACC tout en retenue du FC est conforme à l'idée selon laquelle « la connaissance est essentiellement un effort pour résoudre des contradictions » (Wallon, 1970, p. 8) qui se structurent dans ce dialogue entre pairs et avec lui. Le questionnement du FC est guidé par cet enjeu : comment les aider à élaborer à partir de ce qu'ils sont en capacité d'entendre, de s'imaginer faire, là où ils en sont du métier ? D'une manière plus générale, cette étude pose des questions de formation de formateurs dont la principale concerne l'usage qui peut être fait des activités concrètes expérimentées par les ES sur les différents registres du métier en matière d'accompagnement individuel, collectif et d'articulation dans les différents espaces-temps de leur formation.

Les résultats de notre étude mettent en évidence que l'activité du FC dans l'ACC prend appui non seulement sur une théorisation des savoirs à enseigner – comme c'est le cas pour l'enseignant – mais également ici sur un modèle d'une activité de formateur dirigée par des buts d'acquisition de savoirs à

enseigner, pour enseigner et réflexifs ainsi que par la prise en compte des points de vue des ES et de leur mise en dialogue. D'une certaine façon, si l'on se place dans le système méta-didactique de formation, cette analyse, grâce au croisement des deux orientations scientifiques, dévoile certains pans de l'épistémologie pratique du FC en « soulignant l'imbrication des registres épistémologique et interactionnel de l'agir didactique conjoint » (Amade-Escot, 2019, p. 111) dans la situation d'ACC. Autrement dit, l'épistémologie pratique du FC dans la situation d'ACC se caractérise par la mobilisation en actes d'une double théorisation : la référence aux études de l'action conjointe d'une part – révélée par la manière dont il cherche à amener les ES à faire dialoguer l'activité des élèves et celles de l'ES tout au long de l'ACC – et à une conception vygotkienne du développement d'autre part (Bronckart, 2003 ; Clot, 2008) – quand il confronte les ES aux différents registres de leur futur métier. Notre étude exploratoire, complétée par l'étude de l'activité du FC dans d'autres situations de formation, pourrait ouvrir des pistes quant à l'investigation de l'épistémologie pratique du formateur dans une perspective de transposition des concepts en usage dans les études de l'action didactique conjointe aux situations de formation.

Aussi, la mise en relation des enjeux didactiques de l'ACC (liés aux savoirs de métier) avec les registres de métier tels que développés en clinique de l'activité nous semble particulièrement heuristique pour comprendre l'activité du formateur, sous réserve d'exercer une forme de vigilance quant à la mobilisation et l'articulation des concepts empruntés aux deux approches scientifiques. Conformément au projet soutenu par les approches comparatistes en didactique (Dorier *et al.*, 2013 ; Mercier *et al.*, 2002), notre étude exploratoire invite à repenser, comme nous avons tenté de le faire, les possibilités, mais aussi certainement les limites, de se doter d'outils d'analyse communs pour analyser des situations didactiques d'enseignement et de formation au sein d'institutions scolaires versus de formation. L'emprunt au modèle du métier de la clinique de l'activité (s'il n'est pas réduit à des catégorisations expliquant le fonctionnement de l'activité réalisée) et la mobilisation de son cadre méthodologique de l'ACS/ACC favorable à l'émergence de ces « signaux qui invitent l'action à s'engager dans de nouvelles directions » (Dewey, 1920-2014, p. 145) (étonnements²⁸, inattendus, embarras et questionnements) font de la

formation cet espace-temps de développement du pouvoir d'agir des ES et des formateurs. L'activité du formateur qui consiste à faire résonner les registres du métier les uns contre les autres pourrait soutenir les efforts du débutant à envisager les obstacles rencontrés comme des questions de métier et non comme des limites personnelles d'incompétences. Un tel positionnement du formateur nous paraît pouvoir participer d'un débat à ouvrir et/ou à entretenir vivant, sur la conception de la formation des ES mais aussi du métier de formateur.

CONCLUSION

L'analyse exploratoire réalisée par le didacticien et le clinicien de l'activité montre que la situation d'ACC ouvre des perspectives de développement du métier associées à la mobilisation, la formulation et la construction de savoirs à et pour enseigner reliés aux savoirs réflexifs. Si l'on envisage les résultats de cette étude sur une temporalité plus longue, celle du dispositif de formation en alternance, se pose la question des conditions d'une meilleure articulation du travail d'accompagnement du tuteur de terrain avec celui du formateur à travers l'élaboration d'un cadre commun favorisant la circulation entre les différents registres de savoirs que mobilisent chacun des acteurs. Il s'agit également d'interroger les manières dont les savoirs identifiés au fil de l'entretien peuvent être remis en discussion dans le but d'alimenter de nouvelles pistes d'action pour les prochaines séances en classe. Dès lors, comment à l'échelle du groupe d'ES, mettre au travail les savoirs de métier ayant émergé au fil de l'ACC? Quelle place y occupe le formateur? Comment peut-il favoriser le prolongement de pistes d'action prometteuses tout en mettant à disposition des stagiaires des concepts scientifiques faisant écho aux concepts pragmatiques analysés dans la situation d'entretien? L'intégration des avancées permises dans le dispositif de formation nécessite d'installer des moments de retour au collectif tels que définis dans la méthodologie des AC (Clot *et al.*, 2001) :

- que l'on pourrait qualifier selon le point de vue didactique, de moments d'institutionnalisation ;
- permettant aux ES de s'approprier durablement les savoirs de métier au contact de ses registres et ce dans le temps séparant deux séances d'intervention du stagiaire.

Dans cette perspective de développement professionnel, le rôle du formateur consisterait à rebondir sur les propositions du groupe pour qu'elles trouvent une issue adaptée à chacun dans les futures séances en classe. Conscients que l'ACC n'est qu'une étape dans le dispositif de formation en alternance intégrative, nous considérons qu'elle permet de révéler les savoirs qui pourraient ensuite servir de support à la co-construction de scénarios débattus collectivement par les ES à partir de traces filmées de leur activité. Cette démarche, sous réserve qu'elle n'ignore ni les savoirs didactiques ni les savoirs de métier, pourrait s'inspirer des méthodologies en usage dans les ingénieries didactiques coopératives (Daguzon et Marlot, 2019; Morales *et al.*, 2017; Sensevy *et al.*, 2019).

Finalement, le regard croisé permet au clinicien de l'activité d'avancer sur la place des savoirs dans la conduite de l'ACS/ ACC par le FC et en retour il permet au didacticien de ne pas exclure les conditions du développement du métier dans l'activité des ES, comme nous l'avons déjà développé par ailleurs (Brière-Guenoun, 2017a).

NOTES

1. Ce que l'auteur nomme le « double bind pédagogique » (p. 72), et qui implique souvent un sentiment d'inefficacité.
2. Particulièrement au sein des instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPE) depuis la mastérisation en France, mais de manière générale dans les différents pays européens. En France, le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche considère le tutorat comme « un des leviers déterminants de la réforme » de la formation des enseignants (2015, p. 34).
3. La conception de l'analyse de l'activité n'est pas identique d'un courant à l'autre.
4. Dans le cadre de l'analyse de l'activité par observations puis auto-confrontations telle que mobilisée dans cet article, le formateur prend appui non pas sur des intentions d'action des professionnels mais bien sur des traces de leur activité concrète réalisée. Autre différence de cadre et de taille : c'est parce qu'elles sont discutées entre pairs sur des questions vives du métier, que les significations sont partagées dans l'examen des ressemblances et des dissemblances sur les manières d'opérer dans l'action.
5. Cette catégorisation des postures n'est pas la voie que nous choisissons pour rendre compte de la complexité

d'une activité du formateur qui ne saurait se réduire à des figures comportementales stéréotypées.

6. Cette entrée par le travail examine la dynamique d'élaboration de l'expérience professionnelle dans une conception moniste de l'activité faisant ainsi une place à l'examen des rapports complexes entre corps et esprit, dimensions langagières et corporelles, cognitives et affectives. On ne peut pas réduire les processus engagés dans l'activité et donc en analyse de l'activité à une opération de mise en mots de l'activité (Simonet et Poussin, 2014).

7. Ici, le formateur-chercheur a aussi été lui-même enseignant d'éducation physique et sportive (EPS) ; il est, au moment de l'étude, formateur et chercheur en didactique selon une orientation qui intègre les fondements de la clinique de l'activité.

8. Ce terme désigne les savoirs professionnels en lien avec notre ancrage théorique et sera défini précisément dans la section consacrée au cadre théorique.

9. En Clinique de l'activité, l'intervenant peut ne pas être du métier (c'est le plus souvent le cas) ou au contraire être ou avoir été du métier (Ruelland-Roger *et al.*, 2020), ce qui a des incidences sur la conduite même de l'auto-confrontation et plus largement sur le cadre méthodologique. En effet, l'intervenant qui est du métier, comme c'est le cas ici pour le FC, dispose, potentiellement, de davantage de ressources pour faire circuler les différents registres du métier dans l'activité d'analyse des professionnels en formation.

10. La conduite des ACS et ACC a été réalisée par le didacticien. C'est sur sa proposition que le clinicien de l'activité contribue, à une place plus modeste, à l'analyse du matériau empirique constitué lors de cette recherche. L'enjeu est de co-construire un regard croisé dans un dialogue pluridisciplinaire et d'en tirer quelques propositions à discuter.

11. Que nous n'étudions pas dans le cadre de cet article.

12. Nous adaptons ici la définition du système didactique de Schubauer-Leoni au système didactique de formation : Le système didactique est « un système de relations entre le jeu de l'enseignant et le jeu de l'élève à propos du savoir à enseigner et à apprendre, sous couvert d'institutions dotées d'intentions d'enseignement » (1998, p. 334). À la suite de Brousseau (1998) puis de Sensevy (2007), nous retenons ici l'idée d'un jeu didactique dans lequel l'activité du FC vise à amener l'ES à produire des stratégies gagnantes relatives à l'acquisition de savoirs de métier et associées aux processus de dévolution. Pour Sensevy (2011), en lien avec la perspective anthropologique adoptée, le jeu didactique est un jeu institutionnel coopératif, conditionnel et dissymétrique.

13. Des travaux menés en didactique selon une tradition française pointent d'ailleurs les rapprochements entre les

contenus disciplinaires et les PCK (Amade-Escot, 1998 ; Sylvi *et al.*, 2013).

14. Soulignons que nous utilisons le terme de registre dans deux sens différents dans cet article : registres de savoir en référence à Johsua (1998) et registres de métier en référence aux travaux en clinique de l'activité.

15. Le milieu que nous nommons méta-didactique est ici constitué par le choix des séquences filmées soumises à l'analyse ainsi que par les discours produits par les interactants au cours de l'ACC.

16. Mais pas forcément dans les activités qu'ils seront appelés à enseigner en stage.

17. Ces enregistrements filmés ont fait par ailleurs l'objet d'une analyse didactique (Brière-Guenoun et Musard, 2019) dont nous ne rendons pas compte ici puisque nous nous centrons sur l'analyse de l'activité du FC et des ES lors de l'ACC.

18. Les séquences concernent le découpage des traces filmées qui servent de support à l'entretien et les épisodes sont les unités d'analyse retenues pour découper les entretiens.

19. Sont ici renseignés uniquement les épisodes significatifs retenus pour le troisième temps de l'analyse.

20. Le FC est impliqué dans le dispositif de formation (sur lequel se greffe le dispositif de recherche) mais il n'est pas le référent universitaire des deux ES ayant accepté de participer à la recherche.

21. Dans le cadre de l'approche de l'interactionnisme socio-discursif, Bulea et Bronckart (2014) proposent d'analyser les manières dont les enseignants « re-saisissent leur activité » en entretien en termes de « figures d'action » correspondant à des « configurations discursives » liées tant aux thèmes évoqués qu'aux formes discursives.

22. Nous reprenons ici des modalités identifiées dans une recherche précédente (Brière-Guenoun et Musard, 2019).

23. Les seuls retenus dans l'analyse.

24. Cet extrait se rapporte à l'analyse de la tâche en bloc, qui consiste à effectuer une traversée horizontale à moins de trois mètres de hauteur à l'aide d'un pareur.

25. Ce positionnement du FC, lorsqu'il est associé à l'émergence ou la co-construction de savoirs de métier, peut être rapproché des actes de « réticence didactique » de l'enseignant dans le système didactique d'enseignement (Sensevy, 2007) : inscrit dans la dialectique réticence/expression un acte de réticence didactique désigne le fait que celui qui sait (l'enseignant ou le FC ici) dissimule la réponse.

26. Le FC aurait pu se saisir des écarts constatés aux savoirs enseignés pour rectifier, faire la leçon, apporter des précisions de connaissances. Ce serait sortir du cadre de l'ACC. En laissant les étonnements et commentaires vivre, il

permet aux ES de bâtir sur ce qu'ils ne savent pas encore car « les problèmes sont des stimuli de la pensée » (Dewey, 1938/1968, p. 132).

27. Renvoyant respectivement aux registres de savoirs experts et savants définis par Joshua (1998).

28. « Où il y a étonnement, il y a désir d'expérience, de contacts nouveaux et variés. Seule cette forme de curiosité garantit avec certitude l'acquisition des premiers faits sur lesquels pourra se baser le raisonnement » (Dewey, 1910/2004, p. 45).

RÉFÉRENCES

- Aldon, G., Arzarello, F., Cusi, A., Garuti, R., Martignone, F., Robutti, O. et Soury-Lavergne, S. (2013). *The meta-didactical transposition: a model for analysing teachers education programs*. Paper presented at the 37th conference of the international group for the psychology of mathematics education. *Mathematics learning across the life span*, Kiel, Germany.
- Alin, C. (2010). *La Geste Formation – Gestes professionnels et Analyse des pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser. Dans L. Paquay, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies, quelles compétences ?* (p. 27-40). Bruxelles : De Boeck.
- Amade-Escot, C. (1998). Les contenus de l'éducation physique, contribution de deux programmes de recherche. *Science et motricité*, 32-33, 16-26.
- Amade-Escot, C. (2019). Épistémologies pratiques et action didactique conjointe du professeur et des élèves. *Éducation et didactique*, 13(1), 109-114.
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. Dans R. Amigues, D. Faïta et M. Kherroubi (Eds.), *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*. Skholê, hors-série 1, 5-16.
- Amigues, R., Felix, C., Espinassy, L., & Mouton, J.-C. (2010). Le travail collectif dans les établissements scolaires : quête ou déni? *Travail et formation en éducation*, 7, <http://tfe.revues.org/index1395.html>.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Balslev, K., Tominska, E. et Vanhulle, S. (2011). « Le jour où je serai dans ma classe ce sera différent ». Entretien de stage et construction de savoirs professionnels. *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 44(2), 85-101.
- Baumert, J. et Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520.
- Brière-Guenoun, F. (2005). De l'observation des pratiques aux connaissances mobilisées par le professeur dans l'interaction didactique. Le cas du franchissement par redressement au saut de cheval en collège (Thèse de doctorat, inédit). Université d'Orléans, France.
- Brière-Guenoun, F. (2017a). *Instruire les gestes didactiques de métier. Quelles perspectives pour la formation des enseignants ?* Rennes : Presses Universitaires de Rennes, collection Paideia.
- Brière-Guenoun, F. (2017b). Processus d'activation des savoirs du professeur débutant à la croisée d'influences contextuelles, expérimentelles, culturelles et institutionnelles. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, Numéro thématique « Les savoirs enseignants en éducation physique et sportive : modes d'accès et intégration à la formation », 20(1), 11-35, www.usherbrooke.ca/ncre/.
- Brière-Guenoun, F. et Musard, M. (2019). Analyse didactique de l'activité d'étudiants de licence 3 dans un dispositif de formation initiale en STAPS. Dans G. Escalié et É. Magendie, *L'alternance intégrative et formation des enseignants* (p. 39-59). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Bronckart, J.-P. et Machado, A.R. (2005). En quoi et comment les textes prescriptifs prescrivent-ils? Analyse comparative de documents éducatifs brésiliens et genevois. Dans L. Filiétaz et J.-P. Bronckart (dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (p. 221-240). Louvain : Peeters.
- Bronckart, J.-P. (2003). Constructivisme piagétien et interactionnisme vygotkien. Leurs apports à une conception des apprentissages et de la formation. Dans J.-M. Ferry et B. Libois (dir.), *Pour une éducation post-nationale* (p. 129-147). Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Brousseau, G. (1998). *La théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Bruner, J. (2002). Pourquoi nous racontons-nous des histoires? Paris : Éditions Retz.
- Bucheton, D. (2011). Le pouvoir réflexif et intégrateur du langage en formation. Analyse longitudinale d'un dispositif de formation et de ses effets. Dans V. Bigot et L. Cadet (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation* (p. 207-224). Paris : Riveneuve Éditions.
- Buléa, E. et Bronckart, J. P. (2014). Dynamique du langage et dynamique de l'activité sportive. Dans N. Wallian, M. P. Poggi et A. Chauvin-Vileno (dir.), *Action, interaction, intervention : à la croisée du langage, de la pratique et des savoirs* (p. 5-12). Berne : Peter Lang.
- Butlen, D. et Masselot, P. (2018). De la recherche à la formation : enrichir les pratiques des enseignants pour favoriser les apprentissages des élèves en mathématiques. *Recherche et formation*, 87(1), 61-75.
- Champagne, M. et Coulange, L. (2019). Pratiques langagières et difficulté scolaire : des questions didactiques ou pédagogiques? *Éducation et Formation*, e-312, 65-79.
- Chatigny C., Ouellet S. et Vézina, N. (2018). Analyse ergonomique et formation professionnelle dans le secteur

- agroalimentaire au Québec : historique et repères pour la conception. Dans C. Vidal-Gomel (dir.), *Analyses de l'activité : perspectives pour la conception et la transformation des situations de formation* (p. 89-98). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique, *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 19(2), 221-266.
- Chevallard, Y. (2007). Éducation et didactique : une mise en tension essentielle. *Éducation et Didactique*, 1(1), 9-27.
- Claude, M. et Rayou, P. (2018). Tenir la classe ou faire apprendre les élèves : des perspectives de collégiens sur l'action conjointe des enseignants et des élèves. *Éducation et didactique*, 12(3), 125-142.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1(1), 83-93.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses universitaires de France.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2001). Entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation Permanente*, 146(1), 17-25.
- Coffey, H. (2010). "They taught me": The benefits of early community-based field experiences in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 335-342.
- Daguzon, M. et Goigoux, R. (2012). Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance. *Revue française de pédagogie*, 181(4), 27-42.
- Daguzon, M. et Marlot, C. (2019). Co-enseignement et ingénierie coopérative : les conditions d'un développement professionnel. *Éducation et didactique*, 13(2), 9-30.
- Daniellou, F. (2006). Entre expérimentation et expérience vécue : Les dimensions subjectives de l'activité de l'ergonome en intervention [Modélisation et enseignement des dimensions subjectives de la pratique ergonomique]. *Activités*, 3(1), 5-18.
- Delgoulet, C. (2001). La construction des liens entre situations de travail et situations d'apprentissage dans la formation professionnelle. *PISTES*, 3(2), <http://pistes.revues.org/3718>.
- Dewey, J. (1910, 2004). *Comment nous pensons ? [How We Think, trad. par O. Decroly.]* Paris : Les Empêcheurs de penser en rond.
- Desjardins, J., Altet, M., Étienne, R., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2012). *La formation des enseignants en quête de cohérence*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Dewey, J. (1920, 2014). *Reconstruction en philosophie. [Reconstruction in Philosophy, trad. par P. Di Mascio.]* Paris : Gallimard.
- Dewey, J. (1938). *Logique. Théorie de l'enquête*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dobrowolska, D., Balslev, K., Tominska, E., Mosquera, S. et Vanhulle, S. (2016). Discours académiques et discours professionnels : positionnement et savoirs des enseignants en formation. *Phronesis*, 5(3), 28-41.
- Dorier, J-L., Leutenegger, F. et Schneuwly, B. (2013). Introduction : Le didactique, les didactiques, la didactique. Dans J.-L. Dorier, F. Leutenegger et Schneuwly (dir.), *Didactique en construction, constructions des didactiques* (p. 7-35). Bruxelles : De Boeck, collection « Raisons éducatives ».
- Escalié, G. et Magendie, E. (2019). *Alternance intégrative et formation des enseignants*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Espinassy, L., Brière-Guenoun, F. et Félix, C. (2018). De l'intervention-recherche dans les dispositifs de lutte contre les inégalités scolaires à la formation des enseignants. *Recherche et Formation*, 87, 47-60.
- Faïta, D. (2003). Apports des sciences du travail à l'analyse des activités enseignantes. Dans R. Amigues, D. Faïta et M. Kherroubi (dir.), *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité. Skholè, hors-série 1*, 17-23.
- Glazer, C., Abbott, L. et Harris, J. (2004). A teacher-developed process for collaborative professional reflection, *Reflective Practice*, 5(1), 33-46.
- Haymore Sandholtz, J. (2002). Inservice training or professional development: contrasting opportunities in a school/university partnership, *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 815-830.
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (2009). Introduction. Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation. Dans R. Hofstetter (dir.), *Savoirs en (trans)formation : Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (p. 7-40). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Johsua, S. (1998). Des « savoirs » et de leur étude : vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation* (p. 1-15). Paris : Presses universitaires de France.
- Jorro, A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *Ejrieps*, 38, 114-132.
- Leontiev, A. N. (1956). Réflexes conditionnés, apprentissage et conscience. Dans Le conditionnement et l'apprentissage (p. 169-188). *Symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française*. Paris : Presses universitaires de France.
- Léontiev, A. N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Edition du Progrès.
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Berne : Peter Lang.
- Ligozat, F. (2015). L'analyse didactique des pratiques de classe : outils et démarche d'identification des logiques d'action enseignantes en mathématiques. Dans J. Dolz et F. Leutenegger (dir.), « Pratiques enseignantes,

- pratiques de formation : une perspective de formateurs », *Revue romande Formation et Pratiques d'Enseignement en Question*, 17-37.
- Ligozat, F., Lundqvist, E. et Amade-Escot, C. (2017). Analysing the continuity of teaching and learning in classroom actions: When the joint action framework in didactics meets the pragmatist approach to classroom discourses. *European Educational Research Journal*, 17(1), 147-169.
- Lhuillier, D. (2006). *Cliniques du travail*. Toulouse : Érès.
- Malrieu, P. (2003). *La construction du sens dans les dires autobiographiques*. Toulouse, France : Érès.
- Mayen, P. (2008). Intégrer les savoirs à l'action. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay. *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 43-58). Bruxelles : De Boeck Université.
- Mayeko, T. et Brière-Guenoun, F. (2019). Les gestes de différenciation en éducation physique et sportive : le cas d'un enseignant débutant exerçant en milieu difficile. *Activités [En ligne]*, 16(2), mis en ligne le 15 octobre 2019.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (2015). E. Liouville, P. Christmann, B. Cormier et P. Le Pivert. *Tutorat des futurs enseignants et conseillers principaux d'éducation*.
- Ministère de l'éducation nationale (2015). Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs, Annexe 1, BO n° 30 du 23 juillet 2015.
- Montreuil, S. et Lacomblez, M. (2013). La formation comme moyen d'intervention en prévention dans le domaine de la santé et de la sécurité du travail. Dans S. Montreuil, P.-S. Fournier et G. Baril-Gingras (dir.), *L'intervention en santé et en sécurité du travail – Pour agir en prévention dans les milieux de travail* (p. 295-316). Québec : Presses universitaires de Laval.
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.-L. et Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie*, 141, 5-16.
- Morales, G., Sensevy, G. et Forest, D. (2017). About cooperative engineering: theory and emblematic examples. *Educational Action Research*, 25(1), 128-139.
- Mouton, J. (2009). Analyse de l'activité de conseil du maître formateur en stage de pratique accompagnée. *Recherche et formation*, 62(3), 65-76.
- Munby, H., Russell, T. et Martin, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. *Handbook of research on teaching*, 4, 877- 904.
- Nunez Moscoso, J. et Murillo, A. (2017). La difficulté dans le travail enseignant : un thème de recherche aux objets pluriels. *Penser l'éducation*, 40, 59-87.
- Ouellet, S. et Vézina, N. (2008). Savoirs professionnels et prévention des TMS : réflexions conceptuelles et méthodologiques menant à leur identification et à la genèse de leur construction. *PISTES*, 10(2). DOI : 10.4000/pistes.2251.
- Pastré, P. (2011). La conceptualisation dans l'action : un cadre théorique pour la didactique professionnelle. Dans P. Pastré (dir.), *La didactique professionnelle : Approche anthropologique du développement chez les adultes* (p. 149-181). Paris : Presses universitaires de France.
- Périer, P. (2014). *Professeurs débutants : les épreuves de l'enseignement*. Paris : Presses universitaires de France.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. et Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.
- Ria, L. (2009). De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. Dans M. Durand et L. Fillietaz (dir.), *Travail et Formation des Adultes* (p. 217-243). Paris : Presses universitaires de France.
- Rayou, P. (2018). Conclusion : Savoirs et conceptions professionnelles des enseignants. *Éducation et Formation*, e-310, 97-100.
- Rayou, P. et Ria, L. (2009). Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels. *Éducation et sociétés*, 23(1), 79-90.
- Renier, S. et Guillaumin, C. (2017). Comment nous cherchons : l'utilité de la théorie de l'enquête deweyenne en formation d'adultes. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 27, <https://journals.openedition.org/questionsvives/2111>.
- Ruelland-Roger, D., Dontenwill, S., Grandjean, C., Jacquin, G. et Thiebaud, C. (2020). Mots des élèves, mots des professeurs, mots et symboles mathématiques : quels sorts, quelles fonctions? *REPERES – IREM*, 118, 5-28.
- Saujat, F. et Félix, C. (2018). Activité enseignante à l'état naissant et développement du pouvoir d'agir : un prototype clinique. *Phronesis*, 7(2), 4-14.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1998). Les sciences didactiques parmi les sciences de l'éducation : l'étude du projet scientifique des mathématiques. *Raisons Éducatives*, 1(2), 329-352.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (2008). La construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élève. Dans N. Wallian, M. P. Poggi et M. Musard (dir.), *Co-construire des savoirs : les métiers de l'intervention par les APSA* (p. 67-86). Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Schubauer-Leoni, M.-L. et Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 407-429.
- Schubauer-Leoni, M.-L., Leutenegger, F., Ligozat, F. et Flückiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. Dans G. Sensevy et A. Mercier (dir.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur*

- et des élèves (p. 51-91). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. Dans G. Sensevy et A. Mercier (dir.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-49). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir : Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Sensevy, G. et Collectif Didactique pour enseigner. (2019). *Didactique pour enseigner*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : Éléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, collection « Paideia ».
- Silvy, C., Delcroix, A. et Mercier, A. (2013). Enquête sur la notion de « pedagogical content knowledge », interrogée à partir du « site local d'une question ». *Éducation et Didactique*, 7(1), 33-57.
- Simard, D. et Martineau, S. (2010). Entre recherches, pratiques et théories : pour une culture de la recherche pédagogique. *Recherches et éducation, Hors-série (2)*, 9-22.
- Simonet, P. (2012). La formation du geste entre standardisation et tensions du métier. Dans B. Maggi et B. Prot (dir.), *Développer le pouvoir d'apprendre : pour une critique de la transmission en éducation et en formation* (p. 66-75). Bologne : revue TAO Digital Library.
- Simonet, P. (2019). La transmission du geste, une question de développement. Contribution d'un psychologue du travail. Dans P. Terrien, A. Güsewell et R. Vivien (dir.), *Didactique de la musique instrumentale : entre tâche et activité* (p. 27-46). Paris : L'Harmattan.
- Simonet, P. et Clot, Y. (2014). Qualité du travail, santé et clinique de l'activité. Méthode pour l'action. *Encyclopédie médicochirurgicale, Pathologie professionnelle et de l'environnement* [16-780-A-50]. Paris : Elsevier Masson.
- Simonet, P. et Poussin, N. (2014). La socialisation des gestes de métier : un enjeu de santé au travail qui interroge la formation. *Revue Éducation Permanente, hors série AFPA Les synergies travail-formation*, 127-135.
- Simonet, P. et Caroly, S., (2020). Geste dialogué et prévention des TMS. *Le Travail Humain*, 83(1), 1-32. DOI :10.3917/th.831.0001.
- Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu aux savoirs en « je »*. Berne : Peter Lang.
- Veillard, L. et Coppé, S. (2009). Mobilisation de connaissances antérieures en formation professionnelle par alternance. Perspectives apportées par une approche comparatiste. *Éducation & Didactique*, 2(3), 45-76.
- Venturini, P. (2012). Action, activité, « agir » conjoints en didactique : discussion théorique, *Éducation et didactique*, 1(6), 127-136.
- Vidal-Gomel, C. (2016). Formation en situation de travail et troubles psychosociaux. *Travail et Apprentissage*, 18, 25-47.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, collection « Paideia ».
- Vinatier, I. et Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 137-170.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological process*. Cambridge et London: Harvard University Press.
- Wallon, H. (1942/1970). *De l'acte à la pensée*. Paris : Flammarion.
- Wanlin, P. et Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Éducation et didactique*, 6(1), 9-46.
- Zeichner K. (2010). Rethinking the Connections between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1), 89-99.

**ANNEXE I. SYNOPSIS SUPPORT À L'ANALYSE MÉSCOPIQUE :
ACTES DE LANGAGE ET SAVOIRS MOBILISÉS DANS L'ACC**

Épisode	Actes de langage	Savoirs mobilisés
Séance de Stella		
Ép. 1 1-13	Les 2 ES commentent l'intervention de St et tentent d'expliquer les raisons des difficultés ressenties. FC sollicite par ses questionnements l'analyse des 2 ES ainsi que la mise en débat de leurs manières de faire qui les amène à formuler des hypothèses d'amélioration.	Savoirs pour enseigner relatifs aux modalités de définition (passation des consignes) : – usage d'un vocabulaire précis, adapté et technique, – ajustements individuels et collectifs des retours et des informations.
Ép. 2 14-23	Les 2 ES commentent la tâche mise en place par St en jugeant, analysant et expliquant les stratégies de St. FC oriente le regard des stagiaires sur la conduite d'un élève que St commente.	Savoirs à enseigner relatifs aux conduites de grimpe des élèves et à l'assurance (registre expert en escalade).
Ép. 3 24-36	Les 2 ES commentent, jugent et justifient les manières de gérer la classe de St. FC accompagne la discussion en les questionnant.	Savoirs pour enseigner relatifs à : – la gestion du temps, de l'espace et des groupes en lien avec activité des élèves (autonomie selon les élèves), – l'équilibre des interventions individuelles et collectives.
Ép. 4 37-80	Les 2 ES commentent et analysent l'intervention de St. FC questionne St à partir de la justification et l'analyse de son intervention et sur les perspectives d'amélioration, question dont se saisissent Ro et St pour co-construire une proposition d'amélioration relative à la mise en place des situations.	Savoirs pour enseigner rattachés à des savoirs à enseigner (interprétation de l'activité des élèves, engagement, sécurité) concernant la conduite de l'étude, et en particulier : – les modalités différentielles de régulation individuelles/collectives, – la gestion de l'activité des élèves /groupes d'élèves, – le dilemme sécurité/temps de pratique des élèves.
Ép. 5 81-113	St et Ro commentent et analysent l'activité des élèves en lien avec l'intervention de St. Puis s'installe un dialogue entre les 2 ES (initié par un questionnaire puis un commentaire de St sur l'engagement des élèves). La relance de FC lors de l'épisode 4 relative au temps de pratique des différents élèves est ici prise en compte par les ES qui prolongent la discussion par la recherche d'indicateurs précis sur le temps d'engagement des élèves. St sur la conception des ateliers.	Mise en relation de savoirs pour enseigner (organisation en ateliers et passation des consignes, régulations, indicateurs de l'engagement des élèves) et de savoirs à enseigner (temporalité des enjeux de savoirs, chronogenèse).
Séance de Romain		
Ép. 6 114-135	Ro explique ses choix de conception de séance puis s'engage un dialogue entre les 2 ES à partir du commentaire, explication, justification de ces choix.	Savoirs pour enseigner relatifs à la gestion de l'espace et de la classe mis en relation avec profil de la classe, hétérogénéité du vécu des élèves, mixité et savoirs à enseigner mis à l'étude (parade, assurance).
Ép. 7 136-156	L'échange entre les 2 ES est relayé par les relances de FC qui questionne successivement différents aspects de l'intervention en partant de savoirs pour enseigner (gestion espace) avant de questionner les 2 ES sur des pistes de transformation dont se saisissent les 2 ES pour imaginer une nouvelle tâche.	Savoirs à enseigner (enjeux de savoir en escalade et conception de la tâche).

<p>Ép. 8 157-188</p>	<p>Les 2 Es échangent sur la définition de la tâche à partir du visionnement de la séance de Ro. FC sollicite par ses questionnements l'analyse des 2 ES ainsi que la mise en débat de leurs manières de faire qui reprennent et enrichissent les échanges de l'épisode 1.</p>	<p>Savoirs pour enseigner relatifs aux modalités de définition de la tâche (passation des consignes) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - usage d'un vocabulaire précis, adapté et technique (reprise Ép. 1) - médias, outils de communication - positionnement spatial - indicateurs sur l'attention et le positionnement spatial des élèves durant les explications - ressources mobilisées en lien avec l'expertise et l'expérience dans l'APSA enseignée : programmes, formation, ouvrages, expérience pratique
<p>Ép. 9 189-236</p>	<p>St et Ro échangent sur les multiples dimensions de l'activité à prendre en compte pour intervenir. FC questionne les 2 ES sur la mise en relation de l'activité des élèves et du professeur. St et Ro analysent l'intervention de Ro en enrichissant les pistes précédemment évoquées, ce qui les amène à formuler des règles de métier concernant la définition de la tâche.</p>	<p>Savoirs pour enseigner (modalités de définition de la tâche, adaptation du style d'intervention en fonction du profil des élèves) référés aux savoirs à enseigner concernant l'assurage. L'analyse des savoirs inhérents aux modalités de passation des consignes (Ép. 1) se renforce et se complète.</p>
<p>Ép. 10 237-255</p>	<p>Les 2 ES, aidés par le questionnement de FC, se projettent sur la conception de nouveaux dispositifs en s'appuyant sur l'analyse de leurs interventions respectives et avec les problèmes posés au grimpeur.</p>	<p>Savoirs à enseigner (objets de savoirs dans l'APSA, conduites et problèmes d'apprentissage des élèves) reliés aux savoirs pour enseigner (actions du professeur).</p>

**ANNEXE 2. VERBATIM DES ÉPISODES
1, 8 ET 10 RETENUS POUR L'ANALYSE MICRO
PAR LES DEUX CHERCHEURS**

Dans les verbatim des épisodes restitués ci-dessous, St désigne Stella, Ro désigne Romain et C désigne le chercheur.

Épisode 1 (Film d'activité de Stella)

1. St : Le vocabulaire qu'on emploie, c'est pas forcément clair et précis : moi quand je parle, j'ai l'impression de parce que en fait dans ma tête, moi, je vois ce que je veux qu'ils fassent et du coup quand je donne les consignes, j'ai l'impression qu'ils vont voir aussi ce que je leur demande, alors que les mots c'est pas forcément le vocabulaire bien précis, bien lié à l'escalade pour qu'ils comprennent

2. FC : Et toi (à Romain), quand tu la vois, tu as l'impression qu'elle a eu du mal à s'exprimer ?

3. Ro : Moi, quand je la vois, je sais ce qu'elle veut leur demander, mais je sens que c'est pas ce qu'elle aimerait dire réellement, quoi.

4. St : Hum, c'est pas évident en fait de trouver les mots qu'on veut vraiment employer parce qu'on voudrait à la fois trouver un vocabulaire qui permette

aux élèves de comprendre, et euh, le sens, ça pourrait être un peu plus technique en fait. C'est vrai que c'est pas évident de doser entre trop de vocabulaire technique et trop de vocabulaire adapté.

5. Ro : Nous, en fait, on sait ce qu'on attend d'eux mais on n'arrive pas à l'exprimer clairement par des mots précis pour qu'ils puissent se dire « bon, ben là, il attend ça, donc ça veut dire qu'il veut ça ».

6. St : C'est vrai que nous on sait, par rapport à la pratique qu'on a, parce qu'on a déjà vécu toutes ces expériences- là : le matériel et tout ça. Mais là, par exemple, c'était une classe qui commençait en escalade, c'est vrai que c'est pas forcément adapté, quoi !

7. FC : Mais sur le coup, tu as l'impression qu'ils ne comprenaient pas ce que tu disais ?

8. St : Non, j'ai pas eu cette impression là, mais maintenant que je regarde, je me dis « ben, oui, mince, peut-être que j'aurais pu être plus précise et employer des mots plus clairs et plus précis, en relation vraiment avec le vocabulaire d'escalade, pas... » C'est comme la première séance, quand on a dit « vous allez réaliser une traversée », au lieu de dire un déplacement, comme ce qui est formulé dans les programmes... Des fois, on cherche les mots, on l'idée... Mais les mots, ils viennent pas tout de suite, c'est après quand on y repense, on se dit « ben, oui, pourquoi on a dit ça comme ça ? » et c'est ça qui est

... Je me rends compte que je suis souvent en train de reprendre les élèves individuellement, mais pas assez collectivement, et du coup, je suis trop proche des élèves quand ils Stnt en activité, ce qui fait que dès que je tourne le dos pour parler à un ou deux élèves en particulier, tous les autres, ils vont faire autre chose et je vais pas pouvoir bien regarder ce qu'ils sont en train de faire en fait. Je suis trop proche, j'ai trop de remarques personnelles

9. FC (à Romain) : Tu l'avais remarqué aussi, ça ?

10. Ro : Ouais, mais moi aussi je fais la même chose. J'ai tendance parfois à oublier de dire collectivement, et après, à chaque fois, je reprends la même remarque individuellement. J'ai l'impression que, quand je suis plus proche de l'élève, j'arrive plus facilement à le dire mais quand j'ai le collectif en face, j'arrive pas.

11. St : Ouais, moi c'est pareil. Mais en même temps, là, c'était un grand groupe, donc c'était un peu délicat de faire comme j'ai fait, de reprendre les élèves un à un, alors que quand c'était un petit groupe comme ce matin, où ils étaient 7, 8, c'est plus facile d'avoir des retours un peu plus personnalisés.

12. FC : Ici, tu as 2 sous-groupes ? Tu as 8 et 8 élèves ?

13. St : Ouais, mais ils étaient quand même beaucoup. Je pense que c'est quand même bien de les reprendre individuellement pour tout de suite corriger s'il y a une erreur, mais est-ce que j'aurais pas du aussi faire un retour plus collectif, plus général ? Parce que y'a une remarque qui peut être pour une personne mais qui peut arriver pour un autre élève, qui va suivre en fait... Mais je pense que j'aurais du faire plus de remarques collectives en fait.

Épisode 8 (Film d'activité de Romain)

157. Ro : Ah, on voit mon explication !

158. St : Rires.

159. Ro : Je me suis complètement planté dans mes explications. Là en fait, sur ma séance, j'avais pas assez. Je manquais de précision sur les explications que j'allais faire. Je savais pas par où commencer.

160. St : C'est encore ce qu'on disait tout à l'heure. On n'a pas assez de moyens mémo- techniques à leur donner. Par exemple, tout de suite leur dire « ben voilà, la corde qui vient de l'assureur, elle est collée contre le mur et elle revient vers vous ». Ben, nous, on leur dit « alors, faut laisser une espèce de banane

(rire) ». On essaie de trouver des trucs imagés, mais à expliquer... c'est vrai qu'après ça devient une grosse confusion et personne ne comprend rien.

161. FC : Et est-ce que vous ne pourriez pas essayer d'améliorer cela ? Comment vous pourriez faire pour mieux cadrer vos explications ?

162. St : Ben, faire un schéma !

163. Ro : Ouais, voilà sur un schéma. Ou le découper par étapes. Première étape, vous faites ça, Deuxième étape, vous faites ça ! C'est vrai que par étapes, ça permet de couper. Parce que moi, j'enchaîne tout, et à la fin je suis perdu, je ne sais plus où j'e suis.

164. S : Et c'est vrai qu'avec le nombre d'heures de pratiques qu'on a, sur des activités comme ça, c'est embêtant !

165. Ro : Par contre, le nœud en 8, je commence à la savoir par cœur à force de le faire.

166. FC : Quand avez-vous fait votre dernier cycle d'escalade à l'UFR ?

167. St : Moi, je l'ai eu en première année.

168. Ro : Moi, semestre 3, 2^e année.

169. St : On a vu les programmes, ce que doit savoir un élève de seconde d'un point de vue escalade, Je suis d'accord. Mais d'un point de vue technique, ça suffit pas. C'est vrai aussi que c'est à nous de travailler, c'est sûr, on des bouquins, et ça. Mais c'est vrai qu'en pratique, on a des souvenirs. Si le cycle s'est bien passé, on se souvient bien de gestes, mais si c'est un cycle qui nous a pas forcément convaincus, où on a peut-être raté 3 séances, ben là, c'est vrai qu'on va arriver sans avoir vraiment des connaissances. Et à expliquer c'est pas évident.

170. FC : Ce que tu es en train de dire, c'est qu'il faut une connaissance éprouvée dans l'activité ?

171. St : Ben, ouais, Je pense ! Parce qu'après au niveau du vocabulaire et des démonstrations, on n'est pas aussi clair que quand on connaît bien l'activité. Par exemple, faire un nœud de 8 dans un livre, c'est pas pareil que de l'avoir fait plusieurs fois, je pense. Et je pense que c'est ça qui pêche en fait.

172. FC : Et vous éprouvez ces difficultés dans toutes les activités ?

173. St : Ben, moi natation, et Romain, c'est pareil, on s'y connaît vraiment bien. Mais c'est pareil, j'aurais été en gym, moi, ç'aurait été une catastrophe !

174. Ro : C'est vrai que l'an dernier, j'ai fait natation et ça s'est très bien passé. Au niveau des explications, j'ai pas paniqué.

175. St : Oui, moi c'est pareil. J'avais confiance en moi, je savais de quoi je parlais, je savais comment leur expliquer, pourquoi. Alors que là, j'ai du mal à trouver les mots et vraiment avoir confiance en soi quand on donne une information et savoir pourquoi on le dit.

176. FC : Sur ton explication, tu as d'autres choses à ajouter ?

177. Ro : Non juste que j'ai fait le choix de faire sur le mur, parce que visuellement c'est mieux et puis j'ai choisi une voie assez facile pour montrer l'explication. J'ai juste pas été assez précis dans mon explication et j'aurais dû découper mon explication : première étape, vous faites ça, j'arrête, vous le refaites plusieurs fois. Puis on passe à la 2^e étape : vous le refaites, j'arrête et on passe à la 3^e étape.

178. FC : Est-ce que vous mettez cela en relation avec le problème que vous évoquiez tout à l'heure : « ben, j'ai du mal à prendre tout le groupe ! » ?

179. Ro : Oui, tout à fait ! Peut-être qu'on pourrait recadrer toutes les 5 à 10 minutes, pourquoi pas faire un bilan.

180. FC : Bien, là, tu nous expliques que tu as fait le choix de prendre ce côté-là du mur pour donner ton explication. Et après, on va voir dans la séance que 2 élèves ont choisi de rester là. Est-ce que c'est un choix de ta part ?

181. Ro : Non, pas du tout !

182. FC : Et cela ne t'a pas posé de problème que ces 2 élèves soient là, alors que les autres sont sur l'autre partie du mur, sans que tu puisses voir tout le monde en même temps ?

183. Ro : En fait, je m'en suis rendu compte à la fin. J'ai pas compris pourquoi d'ailleurs, parce que leur ai dit régulièrement de changer de voie, mais il y a toujours les 2 mêmes qui sont restés là. En fait, c'est surtout que c'était une voie facile pour assurer en tête, alors je me suis dit que j'allais utiliser cette voie là, mais c'est vrai que j'avais pas l'œil sur eux.

184. St : C'est-à-dire qu'on fait une erreur. Parce que justement, eux ils étaient là, mais ils mettaient pas la corde correctement dans le mousqueton. Donc on se dit, ça va être la facilité, mais en fait c'est une erreur.

185. St : Oui, alors là le petit saut ! (Rires). En plus t'arrêtais pas de dire « petit saut en avant ». Je sais pas si tu t'en ai rendu compte... En plus, si ils font un saut en avant, ça veut dire qu'ils vont se ramasser contre la paroi.

186. Ro : Par contre, là c'est clair qu'ils me regardent et qu'ils soient attentifs. Peut-être que c'est le fait de l'avoir fait sur un mur.

187. St : Ben, tu monopolises l'attention en faisant voir, t'attires leur regard sur toi en fait !

188. Ro : Mon explication est pas forcément claire, mais ils écoutent au moins !

Épisode 10 (Film d'activité de Romain)

237. St : Regarde, toutes les prises sont utilisées avec le côté des chaussons. Ils ont du mal à faire confiance à l'utilisation des petites prises, ils utilisent beaucoup, beaucoup les grosses prises, celles qui leur sautent directement aux yeux. Des fois, y'en a des petites qui sont moins hautes plus faciles à saisir. Mais non, vu qu'il y en a une plus grosse un peu plus haut, vaut mieux lever la jambe, être en difficulté, peiner mais être assuré parce que c'est une grosse prise.

238. Ro : C'est au niveau émotionnel.

239. FC : Comment vous pourriez faire pour transformer cela ?

240. St : Ben, justement, en supprimant les grosses prises. Moi, pour le travail de blocs, j'avais supprimé beaucoup de grosses prises entourées de toutes petites pour vraiment les obliger ; Et c'est ce qu'ils me disaient « madame, madame, on n'a pas de prises ». Et je leur disais « mais, si, mais c'est qu'après c'est à toi de bien placer ton pied pour les rendre efficaces et vraiment arriver à les utiliser correctement. Parce que 'est ça aussi l'escalade, c'est la subtilité du matériel. C'est sûr qu'on est moins en confiance quand on est sur des petites prises comme ça, que le pied est pas entièrement posé sur une prise.

241. Ro : Alors, ça après c'est un choix qu'on fait au début de la séance. Est-ce qu'on préfère qu'ils utilisent toutes les prises ou qu'une partie des prises ? C'est un choix à faire.

242. FC : Mais ne peut-on pas imaginer une alternance entre plusieurs types de travail ?

243. Ro : Ouais, on peut faire une partie technique et une partie montée libre, ou bien faire que de la technique.

244. St : Moi, j'aimerais commencer à travailler le travail de la technique pure, mais, regarde, y'a encore 2, 3 groupes qui n'ont pas les bases. Alors, pareil, est-ce que je dois séparer les groupes ?

245. FC : Les deux classes n'ont pas le même profil, le nombre est différent.

246. Ro : C'est vrai, j'aurais pu faire de la technique, mais moi, ça me semble encore trop tôt dans le cycle pour faire que de la technique. En fait, je veux attendre un petit peu qu'ils se familiarisent bien avec le mur pour commencer avec le travail du placement des pieds, tout ce qui est au niveau des prises.

247. St : Moi, j'aimerais bien leur donner un projet, enfin qu'ils arrivent à analyser la voie sur laquelle ils travaillent pour repérer les prises qui leur paraissent intéressantes. Mais comment gérer ça en même temps, en sachant qu'il y a 3 groupes qui maîtrisent pas totalement la sécurité...

248. Ro : Ouais, là, tu vois, je pense que pour la séance d'après travailler verticalement avec des prises supprimées, ça peut être intéressant.

249. St : Ouais.

250. Ro : Faudrait que je fasse un travail vertical mais en supprimant des prises, parce que le même

exercice que toi, sauf que moi, comme c'est une classe de première d'adaptation qui en a déjà fait, faire le même travail mais en supprimant des prises verticalement. Là ça les obligeait à utiliser toutes les prises en changeant de position.... Et ce serait aussi une espèce de tremplin pour travailler la technique.

251. St : Ou alors, faire cet atelier là en supprimant des prises et aussi peut-être les oblige à place les pieds d'une certaine manière sur telle voie, grimper qu'en quarts ou que sur le côté, je sais pas, moi, les obliger à faire trois prises avec la pointe...Mais aussi à surveiller ça c'est pas évident.

252. Ro : Ou bien, « je veux qu'à chaque prise, vous alterniez : en quart, en pointe ».

253. St : Oui ça tu l'avais fait, toi.

254. Ro : Oui, je l'avais fait sur ma deuxième séance.