



HAL
open science

Transformer le regard que portent les enseignants débutants d'EPS sur la lecture de l'activité d'apprentissage des élèves

Stéphane Brau-Antony, Vincent Grosstephan

► To cite this version:

Stéphane Brau-Antony, Vincent Grosstephan. Transformer le regard que portent les enseignants débutants d'EPS sur la lecture de l'activité d'apprentissage des élèves. Le travail des professionnels de l'éducation : de l'analyse aux perspectives (trans)formatives. Quelles méthodologies de recherche ?, 2023, 979-10-320-0424-1. <hal-04550534>

HAL Id: hal-04550534

<https://amu.hal.science/hal-04550534v1>

Submitted on 17 Apr 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.



HAL Authorization

Transformer le regard que portent les enseignants débutants d'EPS sur la lecture de l'activité d'apprentissage des élèves

Stéphane Brau-Antony et Vincent Grosstephan (URCA, CEREP EA 4692)

Introduction

Selon Amans-Passaga et Dugal« dans toute situation didactique c'est l'observation qui déclenche les régulations de l'intervenant, cette capacité à observer et à interpréter l'activité des élèves n'est jamais évidente. Elle relève d'une véritable compétence professionnelle » (2007, p. 99) *a fortiori* chez l'enseignant débutant (ED) qui ne dispose pas toujours des ressources pour lire cette activité, l'interpréter et prendre des décisions favorisant les apprentissages des élèves.

Les interventions régulatrices des enseignants consistent à se mettre en quête parmi les productions des élèves d'indices parlants (Hadji, 1997) au regard des attentes que les enseignants ont définies et du potentiel d'apprentissage des élèves. En Education Physique et Sportive (EPS) les traces des productions des élèves sont le plus souvent très éphémères, l'enseignant étant obligé de s'en saisir sur le vif avec l'impossibilité de prendre le temps de les analyser contrairement à des traces écrites. On comprend donc l'intérêt que peuvent porter les formateurs à doter les ED d'un « bon coup d'œil » tel celui de l'expert alerté par ce qui fait signe mais qui n'attire pas toujours l'attention du profane.

Le chapitre de cet ouvrage décrit un dispositif de formation initiale associant cinq enseignants débutants (ED) en master 2 Métiers de l'enseignement de l'éducation et de la formation et deux chercheurs-formateurs (CF). Cette formation s'appuie sur l'analyse collective de situations d'apprentissage filmées d'un cycle de badminton conduit par un ED. Elle s'inscrit dans le cadre d'une unité de formation intitulée Espace Collectif Réflexif. Le temps de formation est de quinze heures.

La recherche poursuit deux visées. D'une part nous cherchons à produire des connaissances sur l'activité de lecture des enseignants confrontés à la description et l'analyse des réalisations des élèves : quelles sont les ressources mobilisées par les ED quand ils sont amenés à prélever des informations sur l'apprentissage des élèves ? En quoi ce travail de lecture oriente leurs interventions auprès des élèves ? D'autre part l'intervention des CF a pour objectif de transformer leurs pratiques en instrumentant leur activité de lecture. Il s'agit de mettre au jour à quelles conditions les analyses collectives des situations d'apprentissage provoquées par les interventions des CF sont susceptibles de produire des effets sur l'activité de lecture des ED et la conception de situations didactiques mieux ajustées aux possibilités des élèves : quels sont les déplacements opérés (Brière-Guenoun et Simonet, 2021) par les ED lorsqu'ils analysent collectivement les situations d'apprentissage ? Ces déplacements constituent-ils des traces d'un développement de l'activité des ED ?

Ancrages théoriques pilotant le dispositif de formation

Intervenir sur la transformation de l'activité des professionnels

Le dispositif de formation peut être qualifié de recherche-intervention. Il s'appuie sur les travaux en ergonomie dont l'objectif est d'adopter le point de vue de l'activité pour comprendre le travail et accompagner les professionnels dans la compréhension des transformations de leur activité (Moussay et al, 2019) afin d'augmenter leur pouvoir d'agir en situation réelle de travail. Inspiré

des démarches d'intervention en ergonomie de l'activité, le dispositif de formation vise à conduire une « analyse du travail par l'activité » (Roth, 2018, p. 45) en partant du principe que « rien de sérieux ne peut être dit sur le travail indépendamment de ceux qui travaillent » (Di Ruzza et Halévy, 2003, p. 51). Le propre de cette intervention consiste donc à soutenir les efforts des ED afin qu'il puisse se développer et contribuer à la transformation de leur propre milieu de travail. Les confronter à des situations de travail leur permet ainsi de débattre de leur propre travail et contribue à l'élargissement de leur pouvoir d'agir (Petit et Dugué, 2013).

Ce pouvoir d'agir ne peut être dissocié d'une caractérisation de l'activité du sujet qui lui donne sens. Il n'y a pas d'activité sans adresse, l'activité est triplement dirigée vers un objet, vers l'activité des autres sur le même objet et vers soi-même. Elle est donc toujours tournée en même temps dans au moins deux directions différentes, c'est pour cette raison que c'est « une triade vivante animée d'un conflit moteur qui est la source même de son développement potentiel » (Clot et Simonet, 2015, p. 56). Dans cette perspective le développement est un processus de réorganisation qualitative initié par les acteurs, il ne se limite pas au schéma « plus ou moins », mais se caractérise principalement et spécifiquement par la présence de néoformations qualitatives qui sont soumises à leur propre rythme et « requièrent une mesure spéciale chaque fois » (Vygotsky, 1998, p. 189, cité par Roth, 2016, p. 370). Le développement est donc un processus discontinu, qui ne peut être que potentiel car l'issue du développement n'est jamais connue à l'avance. Ainsi pour Clot et Simonet (*Op. cit.*, p. 38)

En référence à la proposition de Falzon pour qui l'ergonome intervient sur les conditions dans lesquelles l'activité se déploie, on peut dire qu'une psychologie de l'activité cherche à intervenir dans le déploiement de l'activité elle-même, à la demande des professionnels quand elle existe. Et ce pour qu'ils puissent étendre leur propre rayon d'action jusqu'à pouvoir intervenir eux-mêmes sur les conditions de leur activité.

Le pouvoir d'agir concerne ici l'activité de lecture des enseignants et son développement potentiel. Cette activité de lecture s'appuie sur l'existence de modèles personnels (structures cognitives chez Giasson, 2008) orientant l'attention sur certains éléments de la situation observée qu'il convient d'interpréter (analyse des erreurs et des réussites des élèves ainsi que des réponses prometteuses). Cette activité constitue un enjeu essentiel dans la formation des enseignants (Gérard et Bouthier, 2005). Nous faisons l'hypothèse que les ED ont des difficultés à lire les productions des élèves, l'intervention des CF consiste donc à favoriser « une éducation d'un regard pour l'action » (Jobert, 2019, p. 47). Dans un premier temps cela suppose de décrire et comprendre comment se construit ce « regard intelligent » (*Op.cit.*, p. 24) et dans un second temps d'interroger les conditions de son développement en formation. Il s'agit donc d'étudier cette activité dans son déploiement au sein du dispositif de formation et de repérer les transformations liées à cette activité pour en faire une véritable disposition à agir (Lussi Borer et Muller, 2021).

Afin de mettre au jour ce processus de transformation il est nécessaire de confronter individuellement et collectivement les ED aux traces de leur activité afin d'en favoriser une meilleure compréhension et de formuler des « hypothèses pratiques de transformation majorante de celle-ci » (Muller et Borer, 2017, p. 14). Il convient ainsi de faire débattre les professionnels sur leurs propres situations de travail rapatriées en formation (captations vidéos, préparations écrites de séances, grilles d'observation ...), les objets de débats portant non pas sur les personnes elles-mêmes mais sur les ressorts de leur activité et leurs empêchements. C'est dans cette perspective que s'organise la « confrontation collective » qui est une forme d'activité réflexive au cours de laquelle un groupe de professionnels commente les traces de l'activité de travail d'un ou plusieurs d'entre eux (Mollo et Nascimento, 2013).

Par ailleurs dans cette recherche-intervention, l'intervention des CF vise à aider les ED à construire une lecture plus instrumentée des productions des élèves et donc à mobiliser des apports externes issus de disciplines contributives permettant de décrire et comprendre les pratiques des enseignants d'EPS. Ces disciplines « outils » sont de deux types : i) des connaissances technologiques ou modélisations expertes (Grosstephan, 2019) du badminton ii)

des concepts forgés par les recherches en didactique et plus particulièrement ceux de la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy et Mercier, 2007).

Des disciplines outils au service de la transformation de l'activité de lecture

Connaissances technologiques et savoirs experts

Les CF proposent dans ce dispositif des artefacts pour aider les ED à lire l'activité d'apprentissage des élèves. Ces artefacts sont constitués par des apports externes fournis par les CF : concepts utilisés dans les recherches en technologie des Pratiques Physiques Sportives et Artistique (PPSA) qualifiés parfois de savoirs experts (Joshua, 1996) et dans les recherches en didactique portant sur l'analyse de l'enseignement ordinaire. Ces artefacts font ensuite l'objet d'un processus de genèse instrumentale (Rabardel, 1995). L'artefact va instrumenter l'activité de lecture des ED, ces derniers vont également instrumentaliser cet artefact en le modifiant, l'enrichissant ou en sélectionnant certains éléments voire en transformant radicalement la fonction. Les apports externes sont introduits par les CF au moment où apparaissent des problèmes pour lesquels les ED ne disposent pas de ressources suffisantes pour les résoudre, par exemple la difficulté à faire un diagnostic des réalisations des élèves qui sont très hétérogènes et par conséquent à réguler les apprentissages de manière individualisée.

Les recherches en technologie produisent des savoirs experts sur les PPSA qui se sont développées en dehors des institutions savantes dans des communautés qui en garantissent leur légitimité. En EPS ils sont mis à disposition des enseignants et font office de ressources pour les praticiens en leur procurant des connaissances utiles pour l'intervention. Robin (2003) souligne que ces savoirs experts se situent à la croisée de deux préoccupations fortes : examiner les fondements de la pratique sociale prise pour référence et déterminer la pratique scolaire visée : comment transposer la culture sportive ou artistique pour qu'elle puisse être enseignable à l'école ? Dans le cadre des sports d'opposition tels que le badminton ces recherches technologiques ont pour but de modéliser le jeu et l'activité des joueurs en problématisant les relations situations d'apprentissage-match. La réflexion se concentre sur la formation du joueur et le choix des situations d'apprentissage permettant de favoriser la construction des compétences individuelles et collectives : comment par exemple sur les plans technique et tactique faire basculer le rapport de forces en sa faveur pour marquer un point ?

Une approche ascendante des phénomènes didactiques

La théorie de l'action conjointe en didactique se fonde sur un ensemble de descripteurs afin d'analyser le fonctionnement du système didactique enseignant-élèves-savoir (Sensevy, 2011). Sont ainsi menées des analyses microdidactiques sur la base d'observations *in situ* de séances ou de séquences (plusieurs séances à la suite). L'objectif est d'accéder à l'agir conjoint enseignant-élèves à partir du triplet mésogenèse, topogenèse, chronogenèse. La mésogenèse concerne l'agencement des dispositifs didactiques et leurs transformations au fil des interactions enseignants-élèves. La topogenèse porte sur la manière dont enseignant et élèves se partagent les responsabilités vis-à-vis des savoirs mis à l'étude. Enfin la chronogenèse s'intéresse à l'avancement du savoir au fil des séances, elle est co-déterminée par l'enseignant qui gère le temps didactique mais également par les élèves qui participent à son avancement. Du côté de l'agir enseignant sont délimitées quatre catégories d'action qui précisent :

- les règles du jeu explicitées par l'enseignant aux élèves qui comprennent les intentions didactiques et les tâches prescrites (définir) ;

- ce que fait l'enseignant pour que les élèves s'engagent dans le jeu didactique suite à l'action du professeur qui transfère aux élèves la responsabilité d'affronter la tâche demandée (dévoluer) ;
- ce que l'enseignant fait pour obtenir les réponses attendues des élèves (réguler). La régulation est au cœur de l'intervention de l'enseignant afin de favoriser la construction des stratégies gagnantes chez les élèves. Elle se caractérise par différents types de régulations (*on line* ou en différé) et par la modification des situations didactiques quand leurs effets recherchés n'apparaissent pas ;
- ce que fait l'enseignant quand il officialise les savoirs appris par les élèves en reconnaissant dans les productions des élèves celles qu'il considère comme légitimes (institutionnaliser).

Recueil et traitement de données

Deux épisodes significatifs ont retenu notre attention car ils témoignent de déplacements opérés par les ED du point de vue de leur activité de lecture des réalisations des élèves ainsi que des modalités de régulation didactique susceptibles de favoriser les apprentissages. Les données prélevées au cours du dispositif de formation sont de trois types :

- 1) Des captations vidéos de trois séances de badminton d'un ED (Gontran) dans une classe de première de lycée couplées avec des préparations de séances et deux entretiens d'auto-confrontation simples. Dans le cadre contraint de ce chapitre, nos analyses ne portent que sur une séance et un entretien d'autoconfrontation (premier épisode significatif) ;
- 2) Une production écrites réalisée par les ED (fiche d'observation) en lien avec le premier épisode significatif ;
- 2) Des enregistrements audio-vidéos des interactions entre ED et CF lors de l'analyse collective des séances filmées. Les enregistrements portent sur l'analyse de situations d'apprentissage considérées par les ED et CF comme emblématiques de la séquence d'enseignement. Dans le cadre de cette contribution nous mettrons l'accent sur une situation d'apprentissage centrée sur le smash (deuxième épisode significatif).

Le premier et le deuxième types de données visent à documenter les ressources mobilisées par l'ED pour lire l'activité d'apprentissage des élèves afin de réguler leurs apprentissages. Le traitement des données a ici pour but de catégoriser les types de ressources utilisées qui orientent les points de focalisation de l'ED quand il observe les élèves.

Dans le troisième type de données, il s'agit de repérer dans les interactions ED/ED et ED/CF les traces d'un développement potentiel significatif d'une transformation du regard porté sur l'activité des élèves confrontés à des situations d'apprentissage finalisées par l'apprentissage du smash. De façon complémentaire est identifié dans les échanges entre ED ce qui relève de l'agencement de la situation d'apprentissage (mésogenèse) et de ses effets provoqués sur les apprentissages des élèves à partir des catégories d'action de l'enseignant définies par la théorie de l'action conjointe en didactique.

L'ensemble de ces données permet également de rendre compte de l'intervention des deux CF et notamment la façon dont ils soutiennent l'activité des ED dans l'analyse collective des matériaux mis à l'étude.

Résultats

Deux résultats saillants sont présentés car selon la nature des matériaux mis au travail dans les moments d'analyse collective les deux disciplines outils ne sont pas systématiquement mobilisées en même temps. Le premier résultat montre que ce sont les connaissances technologiques qui contribuent à lire les productions des élèves alors que dans le second résultat

ce sont plutôt les concepts didactiques dont font usage les ED pour analyser la situation d'apprentissage.

Une pluralité de ressources pour lire les productions des élèves

La situation de formation que l'on peut considérer comme une analyse collective d'une situation de travail a pour but de faire identifier par les ED le type de ressources mobilisé par Gontran quand il observe les élèves de sa classe. La consigne adressée aux ED est de regarder à la fois ce que fait et dit l'enseignant et ce que font voire disent les élèves. Les traces de la pratique de Gontran pour faire ce travail d'analyse repose sur deux types de données :

- une captation vidéo d'une situation d'apprentissage ;
- un entretien d'autoconfrontation simple au cours duquel Gontran est confronté aux traces de son action restituées par l'enregistrement audio-vidéo. Les relances du CF suite aux commentaires effectués par Gontran se concentrent sur ses points de focalisation quand il prend des informations sur les productions des élèves : que regarde-t-il ? Comment il interprète ce qu'il voit ? Quelles sont ces préoccupations ? Qu'est-ce qui le pousse à intervenir auprès des élèves voire de choisir de ne pas intervenir ?

L'analyse des données d'autoconfrontation construites à partir des échanges collectifs entre Gontran, les autres ED et les CF permet de catégoriser les ressources auxquelles fait appel Gontran. Elles sont de natures diverses et constituent de véritables arrières plans pour lire l'activité des élèves et en tirer des enseignements pour les séances suivantes : quels milieux didactiques envisager à partir des données prélevées sur les apprentissages des élèves ?

Le premier type de ressources est relatif aux apports de la formation initiale en licence et master 1 dans le cadre de la préparation au concours de recrutement et recouvre le champ des connaissances technologiques du badminton. Le nom de la formatrice responsable des enseignements en badminton est d'ailleurs cité. Gontran renvoie ainsi « *aux contenus que nous a donnés Gaëlle¹.* ». Au cours de l'entretien d'autoconfrontation Gontran souligne qu'il est attentif à « *l'endroit spatial idéal pour frapper le volant* » ... « *à l'amorti plus en avant du pied* » ... « *au dégagement quand le volant arrive sur la tête* » ... « *je me focalise sur l'orientation de la raquette, le gros contenu à enseigner c'est orienter la raquette dans le sens où je veux envoyer le volant* ». Dans ce dernier extrait il signale l'indice qui fait sens pour lui, l'orientation de la raquette prend le statut d'objet de savoir prioritaire (« *le gros contenu à enseigner* ») devant structurer le temps didactique de la séquence d'enseignement.

Le deuxième type de ressource est issu de son expérience de pratiquant en badminton qu'il estime insuffisante parce qu'il « *ne joue pas en club* » et qu'il « *n'est pas badiste* ». Il estime que pratiquer le badminton est important car cela permet de « *ressentir* » de manière pratique les gestes à enseigner. Il fait ainsi le choix d'effectuer une démonstration pour faire visualiser à certains élèves en difficulté la réponse attendue. L'EPS est en effet une discipline scolaire qui nécessite la mobilisation du corps et la construction de techniques corporelles. Selon Gontran il manque cependant « *d'expérience personnelle* » par exemple pour « *faire conscientiser aux élèves comment ils font pour envoyer le volant à gauche et à droite* ».

Le troisième type de ressources a trait à son expérience d'enseignant qui le contrarie pour mener à bien son projet d'enseignement : « *c'est la première fois que j'enseigne, j'essaie d'apporter des contenus et c'est pas toujours facile vu le très bon niveau des élèves* ». Gontran manifeste ainsi des formes d'empêchement (Monnier et Amade-Escot, 2009) car il lui « *manque un œil* » (l'expression est utilisée deux fois) ... « *c'est de la motricité fine que je n'ai pas en badminton* ». Il exprime ainsi un sentiment d'impuissance à réguler les apprentissages des élèves et à intervenir

¹ Les propos tenus par les participants ont été mis en italique de même que les extraits de préparation de séances.

à bon escient quand certains élèves éprouvent des difficultés. La captation vidéo montre pourtant qu'il intervient plus spécifiquement sur ce profil d'élève mais qu'en revanche comme il le souligne dans l'entretien d'autoconfrontation il est mis en difficulté par rapport « *aux élèves de niveau 4* » représentant le plus haut niveau de compétences fixé par les programmes.

Ce travail d'analyse sert de point d'ancrage à partir duquel sont mis en débat les différents registres de lecture (Martinand, 1984) des ED à propos des productions des élèves confrontés à l'apprentissage d'habiletés en badminton. Tous les ED ne sont pas sensibles aux mêmes choses et font état comme Gontran d'un déficit de ressources lié à leur faible expérience de l'enseignement du badminton. Certains évoquent une forme de « cécité » ne leur permettant pas de voir « *ce qu'il y a d'essentiel* ». Ce débat est alimenté par l'intervention d'un CF qui fournit des apports externes (synthèse de travaux en technologie du badminton) afin d'aider les ED à sélectionner les indices pertinents (techniques et tactiques) pour observer les réalisations des élèves.

Les échanges se concentrent également sur le choix d'une situation d'apprentissage pour « *faire travailler le smash aux élèves* » compte tenu des observations réalisées. Apparaît ainsi la nécessité d'instrumenter l'observation de façon à pouvoir identifier si les élèves arrivent à réaliser un smash en fonction de l'état du rapport de forces (favorable ou défavorable). L'intervention des CF consiste alors dans un temps de concertation entre ED à organiser leurs échanges à partir des deux consignes suivantes :

- « *donner des informations utiles à Gontran sur ce qu'il doit regarder dans les productions des élèves à la prochaine séance et plus particulièrement le smash* » ;

- concevoir une situation d'apprentissage centrée sur l'apprentissage du smash. Les ED sont ici comptables collectivement des choix qu'ils ont opérés, Gontran devant mettre en œuvre la situation appelée dans la préparation de la séance : « *technique au service de la tactique : le smash* ».

Peut-on au cours de ce premier épisode repérer des déplacements que l'on pourrait objectiver par le changement de regard porté par les ED sur les productions des élèves et plus spécifiquement sur l'apprentissage du smash ? Y a-t-il des indices d'un développement potentiel de leur activité de lecture ?

La fiche d'observation élaborée par les ED atteste une possible transformation et montre comment des connaissances technologiques du badminton sont mobilisées afin de déterminer « *les indicateurs sur le smash* ». Notons que cette fiche fait apparaître les traces d'un lexique spécifique à l'activité du joueur de badminton telle qu'on les trouve dans les modélisations expertes.

Fiche d'observation suivie de la situation proposée

- Trajectoire du volant descendante qui rase le filet (pas plus de 20 cms)
- Position du joueur : poussée sur la jambe arrière (passe devant : transfert du poids du corps « dur à sentir » puis replacement)
- Situation favorable : à quel moment on déclenche le smash : proche du filet
- Orientation de la raquette (tamis vers le bas) devant soi + accélération du geste
- Bruit au moment de la frappe
- Pointer le doigt du segment libre
- Kill : coup de poignet à l'amble près du filet

Situation d'apprentissage à tester pour la séance prochaine

Objectif de la situation : définir ce qu'est une situation favorable, comment leur faire identifier une situation favorable pour smasher : on est en milieu de court et on a du temps (volant en cloche).

Choix d'une situation avec sparring partner.

Analyse didactique de la situation d'apprentissage

Dans la situation d'apprentissage mise à l'étude le savoir visé porte sur la capacité à réaliser un smash gagnant dans une situation de coopération où un des élèves joue le rôle de *sparring partner* (joueur A). Celui-ci envoie de manière aléatoire un volant en cloche afin que le joueur B dispose d'un temps supplémentaire pour prendre de l'information sur le volant et rompre l'échange en utilisant le smash. « *Les critères de réalisation* » précisés dans la préparation de séance reprennent quelques indicateurs présents dans la fiche d'observation : « *mon corps est relâché, de profil, tout en pointant du doigt le volant avec mon segment libre* », « *je pousse sur mes jambes tout en frappant le volant* », « *trajectoire rectiligne et descendante* ».

L'observation de la vidéo se focalise sur le cas de deux élèves en difficulté (Juliette et Louise) pour réaliser la tâche, ce moment est initié par le CF n°1 qui questionne les ED sur le nombre de fois où Louise a frappé le volant notamment au regard des intentions didactiques visées : « *ce que l'on voit permet-il de mettre en évidence des apprentissages significatifs ?* ». Gontran souligne que « *dans la situation ce n'est pas le moment où elle frappe le plus* » ce qui tend à signifier en creux que la situation d'apprentissage ne produit pas les effets escomptés pour ces deux élèves « *même si Juliette y arrive mieux* » mais c'est aussi le cas pour d'autres. Ce constat est partagé par les ED. Ce premier moment d'échanges est ensuite suivie d'une intervention du CF n°2 puis de réactions de la part des ED et du CF n°1.

CF n°2 : *Juliette y arrive mieux mais Louise est incapable de faire un service en cloche pour faciliter la tâche de Juliette. Du coup on en vient à la question de l'aménagement de la tâche et du rôle du sparring partner. La situation ne peut fonctionner qu'à la condition où le sparring partner mette son partenaire en situation favorable de produire un smash. Or Louise en est quasiment incapable, Juliette peut-être un petit peu plus. C'est vrai que par rapport à la transformation visée elle ne peut s'opérer qu'à condition que le sparring partner mette celui ou celle qui smashe dans la position la plus favorable c'est-à-dire une trajectoire haute qui permet d'avoir du temps pour s'organiser et pour ensuite smasher ce qui est très rarement le cas dans la situation qu'on voit avec Juliette et Louise. Quand on propose la situation ne faudrait-il pas mettre quelqu'un d'un niveau un peu plus élevé de manière à monter les trajectoires pour que l'autre élève puisse réaliser le smash ?*

Gontran : *Juliette et Louise sont quand même de niveau différent ... mais personne n'avance vraiment c'est vrai qu'on (je) aurait dû faire tourner les effectifs. Je pense que c'est dans ces moments-là qu'on peut jouer sur les niveaux, faire de l'asymétrie*

CF n°1 : *Donc jouer sur les appariements*

ED : *Oui on peut aussi utiliser le coaching entre élèves, c'est un truc à faire mais qui prend du temps.*

Dans cet extrait l'objet de discussion et les interactions qu'ils suscitent portent sur l'impossibilité de certains élèves à réaliser le smash au motif que l'agencement de la situation d'apprentissage ne crée pas les conditions favorables pour abréger l'échange à l'aide du smash. Il y a un écart entre ce qu'a prévu l'enseignant et ce qu'ont réalisé Juliette et Louise ; il s'agit ainsi d'en identifier les causes en formulant des hypothèses explicatives.

Les critères de réalisation permettent en effet de conclure que la situation est inopérante pour certains élèves, pour Juliette mais surtout pour Louise. Le CF n°1 met en évidence dès le début de l'échange le comportement de Louise en le rapportant à ce qu'elle fait mais surtout à ce qu'elle n'arrive pas à faire au regard de l'apprentissage recherché. C'est alors que s'opère un déplacement à partir de ce diagnostic partagé qui fait l'objet d'une reprise par le CF n°2 au début de son intervention qu'il complète par une analyse didactique de la situation d'apprentissage. Selon le CF n°2 la situation d'apprentissage n'est pas véritablement ajustée sur le plan des transformations visées pour les élèves en difficulté notamment quand les *sparring partner* n'ont pas les moyens techniques de produire des trajectoires hautes. Ce constat souligne les difficultés

pour Gontran à tenir compte des sous-groupes d'élèves correspondant à diverses positions au sein de la classe (les niveaux sont très hétérogènes). Ces positions comme le montrent Leutenegger et Schubauer-Leoni (2002) se rapportent aux différentes hiérarchies d'excellence. Gontran en fait état, « *ça n'avance pas* » pour Juliette mais surtout pour Louise. L'expression « *ça n'avance pas* » renvoie ici à la mésogenèse (construction d'un milieu didactique) ainsi qu'à la chonogenèse, l'avancement du savoir étant ici contrarié suite à l'impossibilité de faire fonctionner le jeu didactique de manière optimale. Il n'y a en effet pas de moment de dévolution au cours duquel ces élèves vont interagir avec le milieu didactique et produire la réponse attendue.

Selon Gontran il convient donc de redéfinir la situation d'apprentissage en faisant de « *l'asymétrie* ». Cette proposition est d'une certaine manière actée par le CF n°1 (« *jouer sur les appariements* ») et corroboré par un des ED qui soumet l'idée de mettre en place du « *coaching* » entre élèves. La proposition fait donc l'objet d'un compromis accepté par les ED et enclenche un processus de discussion sur la structuration d'une situation d'apprentissage où les appariements entre élèves font office de variable didactique. La solution est donc de constituer des paires de joueurs hétérogènes où le *sparring partner* dispose de ressources suffisantes pour effectuer des trajectoire montantes afin de mettre l'autre joueur en position favorable pour smasher.

Discussion et conclusion

Le premier résultat de cette étude sur les ressources utilisées par les ED pour lire les productions des élèves confirme d'autres résultats sur les registres de lecture des enseignants d'EPS pour décrire et analyser les réalisations des élèves confrontés à des situations d'apprentissage. S'ils n'évoquent pas spécifiquement la nature des ressources mobilisées Candy et Mouchet (2019) identifient les indices significatifs perçus et retenus par l'ED lors de son observation et sa délibération cognitive sur la régulation ultérieure à mener ainsi que les fenêtres attentionnelles et leur articulation au cours de cette même observation. La spécialisation dans une PPSA constitue un arrière-plan typique d'un observateur expert attentif aux indices qu'il considère *a priori* comme pertinents. C'est ce que mettent également en évidence les travaux de Ganière et Cizeron (2015) à propos de l'enseignement de la gymnastique sportive. Lors des phases d'observation il s'agit pour les enseignants de reconnaître des formes typiques de corps et de les interpréter en termes d'efficacité technique. Par ailleurs les enseignants mobilisent « des connaissances davantage tournées vers la dimension privée de l'activité du gymnaste qui produit ces formes, notamment sur ses intentions et sensations corporelles » (*Op. cit.*, p. 17). Marrot (2019) souligne de son côté que les indices prélevés sur les réalisations des élèves diffèrent selon l'état d'avancement du savoir dans la séquence d'enseignement. Les enseignants ne sont pas sensibles aux mêmes indices en fonction des progrès des élèves et des objets de savoir retenus par les enseignants. Enfin la lecture des productions des élèves renvoie plus largement aux travaux sur l'évaluation formative (Mottier Lopez, 2012) et aux différentes étapes qui la balisent : diagnostic, analyse des erreurs et remédiations. La démarche d'évaluation notamment sa dimension diagnostique s'apparente à une activité d'enquête élaborée autour de multiples jugements d'appréciations provisoires de l'objet observé. Dans cette perspective la recherche pionnière sur l'évaluation formative en EPS (Marsenach et Mérand, 1985) souligne que le modèle de référence des enseignants inscrit dans leurs structures cognitives oriente les informations collectées sur les réalisations des élèves et par là même leurs interventions régulatrices. Ce modèle de référence interroge l'épistémologie pratique des enseignants en mettant au jour différentes conceptions de l'enseignement de telle ou telle PPSA pour lesquelles les connaissances technologiques constituent une source d'inspiration pour les enseignants (Brau-Antony et Grosstephan, 2017).

Ces connaissances technologiques sont systématiquement reconfigurées par les enseignants en fonction de leurs conceptions personnelles.

Le second résultat tente de montrer à quelles conditions un dispositif de formation peut contribuer au développement potentiel de l'activité de lecture des ED : est-il possible d'objectiver des traces de ce développement ? Quelle « méthodologie » d'intervention est susceptible de transformer le regard que portent les ED sur l'activité d'apprentissage des élèves ? Le dispositif présenté s'inscrit dans le cadre des recherches participatives associant praticiens et chercheurs, il s'appuie d'un point de vue théorique sur les sciences du travail et les sciences didactiques. Il rejoint les recherches d'autres auteurs qui croisent les apports des recherches didactique et en clinique de l'activité. Brière-Guenoun et Simonet examinent ainsi « les 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 » (2021, p. 49).

Ce dispositif de formation pose des questions plus générales concernant les recherches participatives qui visent à favoriser le dialogue entre praticiens et chercheurs : quelles sont les finalités poursuivies dans ce type de recherche ? Quels sont les savoirs qui y circulent ? Quelles sont les stratégies méthodologiques utilisées qui permettent cette circulation des savoirs ? Quelles sont les postures et responsabilités qu'assument les chercheurs et les praticiens vis-à-vis des savoirs en jeu et de leur circulation ? (Roy, 2019). Les méthodologies utilisées et les ancrages théoriques exposés dans cette recherche-intervention interrogent les scénarii de formation et plus particulièrement la place respective qu'occupent ces acteurs de statut différent de façon à faire de la recherche avec et pour les professionnels (Morissette, Pagoni et Pépin, 2017).

Les résultats pointent des déplacements chez les ED à travers des indices d'un développement potentiel apparus au cours de la formation (nouveaux objets d'observation, nouvel agencement de la situation d'apprentissage), l'intervention des CF nécessitant d'installer des prémisses pour qu'une analyse collective soit possible (Grosstephan et Brau-Antony, 2016) : confrontation de points de vue sur la lecture de l'apprentissage de l'activité d'apprentissage des élèves en lien avec la pratique enseignante alimentée par les concepts issus des approches technologique et didactique. Les médiations opérées par les CF engendrent ainsi un processus réflexif grâce à l'analyse de situations de travail intégrant des apports fournis par la recherche. On peut dès lors considérer que les ED deviennent des analystes de leur propre travail au sein de ce que l'on pourrait qualifier de collectif de formation. Cela implique que les CF adoptent une posture de recherche impliquée entre distanciation et engagement. Cette posture exige

Le recours à des outils intellectuels contribuant à la distanciation du chercheur sur le plan analytique, tout en permettant à ce dernier d'être fortement engagé envers des situations où les personnes avec lesquelles il travaille sont fortement impliquées dans un projet de transformation de leurs conditions d'existence (Saussez, Rioux et Pillon, 2020, p. 56).

Enfin il convient nous semble-t-il dans ce type de dispositif de nous intéresser également aux bénéfices qu'en tirent les CF du côté du développement de leur activité. C'est à l'heure actuelle une piste peu explorée dans le champ des recherches participatives.

Bibliographie

AMANS-PASSAGA, Christine et DUGAL, Jean.-Paul, Observer et intervenir, in Chantal AMADE-ESCOT, dir., *Le didactique*, Paris, éditions Revue EPS, 2007, p. 83-98.

BRAU-ANTONY, Stéphane et GROSSTEPHAN, Vincent, Epistémologie des enseignants d'EPS et enseignement des sports collectifs, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20/1, 2017, p. 79-97.

BRIERE-GUENOUN, Fabienne et SIMONET, Pascal, Développement professionnel et co-construction des savoirs de métier d'étudiants stagiaires dans l'activité conjointe avec le formateur-chercheur : analyses didactiques et clinique de l'activité d'auto-confrontation croisée, *Education & didactique*, 2021, 15/1, p. 49-76.

CANDY, Laure et MOUCHET, Alain, Les stratégies d'observation des enseignants d'éducation physique et sportive stagiaires : constats et perspectives pour la formation initiale, *Recherche et Formation*, 2019, 19, p. 9-27.

CLOT, Yves et SIMONET, Pascal, Pouvoirs d'agir et marges de manœuvre, *Le travail humain*, 1/78, 2015, p. 31-52.

DI RUZZA, Renato et HALEVY, Joseph, *De l'économie politique à l'ergologie. Lettre aux amis*, Paris, L'Harmattan, 2003.

GANIERE, Caroline et CIZERON, Marc, Comprendre l'activité motrice de l'élève pour guider ses apprentissages, *Carrefours de l'éducation*, 40, 2015, p.15-30.

GERARD, Jean-Paul et BOUTHIER, Daniel, Apprendre à lire le mouvement : expérimentation d'un instrument de formation, *eJRIEPS*, 6, 2005, p. 23-38.

GIASSON, Jocelyne, *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck, 2008.

GROSSTEPHAN, Vincent, Appropriation de modélisations expertes, *Ressources*, 21, 2019, p. 42-51.

GROSSTEPHAN, Vincent et BRAU-ANTONY, Stéphane, Faire parler des traces d'analyse d'une activité professionnelle : étude d'un processus d'argumentation, in PHILIPPOT, Thierry, *Les traces de l'activité. Objets pour la recherche et outils pour la formation*, Paris, L'Harmattan, Action & Savoir, 2016, p. 135-164.

HADJI, Charles, *L'évaluation démystifiée*, Paris, ESF, 1997.

JOBERT, Guy, La formation professionnelle comme éducation du regard au travail, *Ergologia*, 22, 2019, p. 23-49.

JOSHUA, Samuel, Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ?, in RAISKY, Claude et CAILLOT, Michel, dir., *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck, 1996, p. 61-73.

LEMONIE Yannick et GROSSTEPHAN, Vincent, Le laboratoire du changement : une méthodologie d'intervention au service de la transformation du travail, *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, 15/2, 2021.

LEUTENEGGER, Francia et SCHUBAUER-LEONI, Maria Louisa, Les élèves et leur rapport au contrat didactique une perspective de didactique comparée, *Les dossiers des Sciences de L'éducation*, 8, 2002, p. 73-86.

LUSSI BORER, Valérie et MULLER, Alain, Concevoir des dispositifs de formation centrés sur les dispositions à agir : quelles ruptures avec la notion de compétence ?, in CHALIES, Sébastien et LUSSI BORER, Valérie, dir., *Activité et compétences en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance*, Paris, Octares, 2021, p. 159-180.

MARROT, Gilles, *Les transitions codiques comme indicateur des dynamiques communicationnelles conjointes. Vers une caractérisation des gestes d'étude des élèves*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation (non publiée), Université des Antilles, 2019.

MARSENACH, Jacqueline et MERAND, Robert, *L'évaluation formative en Education Physique et Sportive dans les collèges*, Paris, INRP, Collection rapport de recherches, 2, 1987.

MARTINAND, Jean-Louis, La didactique des sciences et la technologie de la formation des enseignants, *Aster*, 19, 1984, p. 61-75.

MOLLO, Vanina. et NASCIMENTO, Adélaïde, Pratiques réflexives et développement des individus, des collectifs et des organisations, in FALZON, Pierre, dir., *Ergonomie constructive*, Paris, PUF, 2013, p. 207-22.

MONNIER, Nathalie et AMADE-ESCOT, Chantal, L'activité didactique empêchée : outil d'intelligibilité de la pratique enseignante en milieu difficile, *Revue française de pédagogie*, 168, 2009, p. 59-73.

MORISSETTE, Joëlle ; PAGONI, Maria et PEPIN, Matthias, Les recherches collaboratives en éducation et formation. Référents théoriques, outils méthodologiques et impacts sur les pratiques professionnelles. Quelle place pour les fondements de l'éducation dans le travail éducatif aujourd'hui ?, *Revue Phronesis*, 6/1-2, 2017, p. 11-17.

MOTTIER LOPEZ, Lucie, *La régulation des apprentissages en classe*, Bruxelles, De Boeck, 2012.

MOUSSAY, Sylvie ; ESCALIE, Guillaume et CHALIES, Sébastien, Faire de la recherche fondamentale de terrain dans les établissements scolaires : orientations épistémologiques et implications méthodologiques, *activités*, 16/1, 2019, 1-30.

MULLER, Alain et LUSSI BORER, Valérie, Enquête inter-objective, environnement « augmenté » et développement professionnel, *Questions Vives. Recherche en éducation*, 27, 2017, 1-20.

PETIT, Johann et DUGUE, Bernard, Structurer l'organisation pour développer le pouvoir d'agir : le rôle possible de l'intervention en ergonomie, *activités*, 10/2, 2013, 210-228.

RABARDEL, Pierre, *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.

ROBIN, Jean-François, Transposition didactique. Le rôle des leaders d'opinion en gymnastique scolaire, in AMADE-ESCOT, Chantal, dir., *Didactique de l'EPS. Etat des recherches*, Paris, Editions Revue EPS, 2003, p. 27-48.

ROTH, Wolff Michael, Neoformation: A Dialectical Approach to Developmental Change, *Mind, Culture and Activity*, 24/4, 2016, p. 368-380.

ROTH, Xavier, Peut-on légitimement parler d'analyse de l'activité ?, in HUBAULT, François, dir., *La centralité du travail*, Toulouse, Octares, 2018, p. 37-47.

ROY, Patrick, *Des recherches participatives dans les didactiques disciplinaires et autres domaines de connaissances*, Texte de cadrage du colloque international francophone sur les recherches participatives, Haute Ecole Pédagogique de Fribourg, 28-29 novembre, 2019.

SAUSSEZ, Frédéric ; RIOUX Isabelle et PILLON Catherine, Entrée sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions : questions pour esquisser une posture de recherche impliquée, in THIEVENAZ, Joris ; BARBIER, Jean-Marie et SAUSSEZ, Frédéric, dir., *Comprendre/Transformer*, Berne, Peter Lang, 2020, p. 43-62.

SENSEVY, Gérard, *Le sens du savoir. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruxelles, De Boeck, 2011.

SENSEVY, Gérard et MERCIER, Alain, *Agir ensemble : Éléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, PUR, collection Paideia, 2007.