



THESE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse Jean Jaurès

Présentée et soutenue par :

Laurent DASTUGUE

le mardi 5 décembre 2017

Titre :

Etude des circonstances permettant à des enseignants novices d'éducation physique et sportive de se former à l'enseignement à partir d'expériences de pratiquant dans les activités physiques, sportives et artistiques

Ecole doctorale et spécialité :

ED Comportement, Langage, Education, Socialisation, COgnition (CLESCO) : Sciences de l'éducation

Unité de recherche :

UMR Education Formation Travail Savoirs (EFTS)

Directeur de Thèse :

Mr Sébastien CHALIES, Professeur, Université de Toulouse Jean Jaurès

Rapporteurs :

Mr Stefano BERTONE, Professeur, Université de la Réunion

Mr Jérôme GUERIN, Professeur, Université de Bretagne Occidentale

Autres membres du jury :

Mr Dominique BROUSSAL, Maître de Conférences - Habilitation à Diriger des Recherches,
Université de Toulouse Jean Jaurès

Mme Carole SEVE, Inspectrice Générale - Ministère de l'Education Nationale

A ma compagne.

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements sont pour Sébastien Chaliès. Je le remercie tout d'abord pour avoir accepté d'être mon directeur de thèse et de m'avoir guidé dans ce travail de recherche. Aussi, je le remercie pour son exigence scientifique ainsi que pour la bienveillance dont il a su faire preuve à mon égard tout au long de ce travail. Ses qualités humaines et professionnelles m'ont permis d' « aller au bout » de ce qui n'était au départ qu'un projet personnel.

Je remercie aussi Stéfano Bertone (PU, ESPE, Université de la Réunion), Dominique Broussal (MCF HDR, Université de Toulouse Jean Jaurès), Jérôme Guérin (PU, STAPS, Université de Bretagne Occidentale) et Carole Sève (Inspectrice Générale, Ministère de l'Education Nationale) pour avoir accepté de faire partie du jury de cette thèse.

Le travail de thèse est un travail solitaire. Pour autant, il ne peut avancer et aboutir sans l'aide et la participation d'autres enseignants chercheurs et/ou étudiants. Ainsi, je tiens à remercier chaleureusement l'ensemble des membres du CReFoDep : Jérôme Amathieu (Docteur, PRAG EPS, ESPE de Toulouse, Université Toulouse Jean Jaurès), Cyrille Gaudin (MCF, ESPE de l'Académie de Limoges) et Hervé Tribet (PRCE EPS, Doctorant, F2SMH, Université Toulouse Paul Sabatier) pour leur collaboration et leurs questionnements scientifiques qui m'ont permis d'avancer dans ce travail. Je remercie également Sylvie Bos (Chef d'établissement, Académie de Toulouse), Peggy Cadière (PRAG EPS, Doctorante, ESPE de Toulouse, Université Toulouse Jean Jaurès) et Nicolas Recoules (PRAG EPS, Académie de Créteil) pour leurs remarques « pointues » lors de nos séminaires. Je tiens à remercier particulièrement Caroline Ducès (PRAG EPS, F2SMH, Université Toulouse Paul Sabatier) pour sa participation à cette étude ainsi que pour sa disponibilité « de tous les instants ». Enfin, je remercie Guillaume Escalié, (MCF, STAPS, Université de Bordeaux IV) pour son soutien humain et scientifique tout au long de la construction de cette thèse.

Je remercie également l'ensemble des élèves et étudiants qui ont participé à cette étude et plus particulièrement : Aurélien, Hugo, Kévin et Pierre. Sans eux, ce travail de recherche n'aurait pu être réalisé.

Enfin, je termine ces remerciements par des mots plus personnels. Je tiens tout d'abord à remercier l'ensemble de l'équipe pédagogique EPS du Collège Dorval (Arnaud Heitmann,

Marjorie Lalane, Pierre Laperche, Kévin Marton, Fabrice Menteur) pour leur soutien et pour avoir accepté d' « aménager » mon emploi du temps afin de mener à bien ce travail. Par ailleurs, je remercie les collègues du département STAPS de l'Université Jean Monnet de Saint-Etienne pour l'attention qu'ils ont portée à la finalisation de ce travail de recherche. Je remercie également Maxime Espoune et Fabien Perrigault pour m'avoir hébergé à maintes reprises lors de mes venues à Toulouse. Je remercie aussi Bénédicte Raquin (PRAG EPS, STAPS, UPEC) pour avoir été la première à me faire confiance en tant que formateur universitaire et avoir éveillé chez moi l'envie de réaliser un travail de recherche sur la formation professionnelle initiale des enseignants. Je remercie chaleureusement Georges Gagnaire qui a su me guider tout au long de ces années et de m'avoir « poussé » vers ce travail de recherche. Je ne le remercierai jamais assez de son aide. Mes plus sincères remerciements vont aussi à ma belle-famille, à ma sœur ainsi qu'à son mari et ses enfants, à mes parents pour leur soutien sans faille et leurs pensées positives. Enfin, je remercie ma compagne dont la patience fut mise à rude épreuve. Je la remercie pour son soutien quotidien et pour avoir supporté mon investissement dans ce travail.

RESUME

Etude des circonstances permettant à des enseignants novices d'éducation physique et sportive de se former à l'enseignement à partir d'expériences de pratiquant dans les activités physiques, sportives et artistiques

Alors que le principe d'une alternance entre les différentes temporalités de la formation professionnelle initiale des enseignants est relevé comme une nécessité, de nombreux travaux soulignent une « cassure » entre les expériences vécues par les enseignants novices (EN) en centre universitaire et les expériences professionnelles vécues dans l'établissement scolaire (Chaliès, Cartaut, Escalié et Durand, 2009). Pour y répondre, deux orientations en matière d'aménagements des dispositifs de formation par alternance sont proposées. La première consiste à « déplacer le centre de gravité » (Zeichner, 2006) de la formation vers l'établissement scolaire. La seconde consiste, à l'inverse, à déplacer le centre de gravité de la formation vers le centre universitaire et proposer aux EN des dispositifs qui placent la professionnalisation au centre des apports. Paradoxalement, la pratique des activités physiques, sportives et artistiques (APSA) dans la formation professionnelle initiale des enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) n'est jamais interrogée dans le cadre de cette deuxième orientation. Rares sont en effet les travaux ayant étudié comment aménager les enseignements théorico-pratiques relatifs aux APSA afin qu'ils contribuent effectivement à la professionnalisation des EN.

Cette étude a été réalisée à partir d'un dispositif usuel de formation des EN d'EPS. En prenant appui sur un programme de recherche mené en anthropologie culturaliste (Chaliès et Bertone, 2017), un premier dispositif transformatif a été mis en œuvre afin de permettre aux EN d'EPS d'exploiter leurs expériences de pratique d'APSA lors de leur enseignement de cette APSA à des étudiants-élèves. A partir des résultats obtenus, une seconde transformation a été menée. Elle était pensée pour permettre aux EN d'EPS d'exploiter des expériences liées à l'enseignement dans lesquelles étaient intégrées leurs expériences de pratique d'APSA pour être en capacité d'enseigner cette APSA à des élèves. Cette double transformation devait permettre d' (in)valider deux hypothèses auxiliaires relatives à la formation à l'enseignement des EN d'EPS à partir d'expériences de pratiquant dans les APSA.

Les résultats obtenus montrent que les transformations engagées ont permis aux EN de s'engager dans une activité d'enseignement chargée d'expériences normatives situées (ENS) suivies en tant que pratiquant. Plus précisément, ils montrent la nécessité pour les EN d'apprendre des ENS constitutives de l'enseignement et d'être accompagnés par un formateur dans le processus de « subtrafication » d'ENS suivies en tant que pratiquant au sein d'ENS suivies en tant qu'enseignant. Finalement, une proposition de conception d'un dispositif de formation professionnelle des EN d'EPS est réalisée.

Mots-clés : éducation physique et sportive ; formation professionnelle initiale ; alternance intégrative ; enseignant novice ; expérience ; pratique professionnelle ; pratique d'activités physiques sportives et artistiques.

RESUME EN ANGLAIS

Study of the circumstances enabling physical education and sports novice teachers to train themselves in teaching from experiences of practitioners in physical, sports and artistic activities

While the principle of an alternation between the different temporalities of initial teacher training is noted as a necessity, many studies point to a "break" between the experiences experienced by novice teachers (NT) in the university center and the experiments the school (Chaliès, Cartaut, Escalié and Durand, 2009). In order to answer this question, two guidelines for the development of alternance training schemes are proposed. The first is to "shift the center of gravity" (Zeichner, 2006) from the training to the school. The second is to move the center of gravity of the training towards the university center and propose to the NT devices that place professionalization at the center of the contributions. Paradoxically, the practice of physical, sports and artistic activities (PSAA) in the initial professional training of physical education and sports (PES) teachers is never questioned in this second orientation. Few studies have studied how to organize the theoretical-practical lessons of PSAA so that they effectively contribute to the professionalization of NT.

This study was carried out on the basis of a usual training system for PES NT. Based on a research program carried out in cultural anthropology (Chaliès and Bertone, 2017), a first transformative device was implemented in order to enable the PES NT to exploit their experiences of PSAA practice during their teaching of this PSAA to students of university. From the results obtained, a second transformation was carried out. It was designed to enable PES NT to use teaching-related experiences in which their PSAA practice experiences were integrated to be able to teach PSAA to students. This twofold transformation was intended to (in)validate two auxiliary hypotheses related to the teaching of PES NT from practitioner experiences in PSAA.

The results obtained show that the transformations initiated enabled the NT to engage in a teaching activity in charge of normative experiments located (NEL) followed as a practitioner. More specifically, they demonstrate the need for NT to learn NEL about

teaching and to be accompanied by a trainer in the NEL "subtrafication" process followed as practitioners in NEL followed by as a teacher. Finally, a proposal for the design of a vocational training system for PES NT is carried out.

Keywords: physical education and sport ; initial vocational training ; integrative alternation ; novice teacher ; experience ; professional practice ; sporting and artistic physical activities.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	5
RESUME	7
RESUME EN ANGLAIS	9
TABLE DES MATIERES	11
LISTE DES TABLEAUX	19
LISTE DES PHOTOGRAPHIES.....	21
LISTE DES ANNEXES	23
PARTIE 1 : INTRODUCTION.....	25
CHAPITRE 1 : « PRE-DELIMITATION » DE L’OBJET D’ETUDE ET METHODE UTILISEE POUR REALISER LA REVUE DE LITTERATURE SCIENTIFIQUE DU DOMAINE.....	27
1. « Pré-délimitation » de l’objet d’étude	28
2. Méthode utilisée pour réaliser la revue de littérature scientifique du domaine	30
2.1. Etape 1 : sélection des critères d’inclusion/exclusion des publications scientifiques du domaine.....	30
2.2. Etape 2 : recherche des publications scientifiques du domaine.....	31
2.3. Etape 3 : analyse des publications scientifiques sélectionnées.....	32
CHAPITRE 2 : LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE DES ENSEIGNANTS EN EUROPE ET EN FRANCE	35
1. Contexte institutionnel de la formation professionnelle initiale des enseignants en Europe.....	36
2. Contexte institutionnel de la formation professionnelle initiale des enseignants en France	39

CHAPITRE 3 : CREER LES CONDITIONS D'UNE ALTERNANCE INTEGRATIVE DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE DES ENSEIGNANTS : LITTERATURE SCIENTIFIQUE.....45

- 1. Principales difficultés de mise en œuvre du principe d'alternance intégrative dans la formation professionnelle initiale des enseignants.....46
- 2. Dispositifs de formation envisagés pour faire face aux difficultés de mise en œuvre d'une alternance intégrative dans la formation professionnelle initiale des enseignants49
 - 2.1. Déplacement du centre de gravité de la formation vers l'établissement scolaire49
 - 2.2. Rapatrier artificiellement le travail d'enseignement en centre universitaire.....54

CHAPITRE 4 : LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE DES ENSEIGNANTS D'EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE EN CENTRE UNIVERSITAIRE : LITTERATURE SCIENTIFIQUE61

- 1. Contribution de la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques à la formation professionnelle initiale.....63
- 2. Zone d'ombre et limite de la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques à la formation professionnelle initiale.....67
 - 2.1. Zone d'ombre : une institutionnalisation de la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques très peu justifiée67
 - 2.2. Limite : faiblesse des liens établis entre les enseignements consacrés à la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques et ceux consacrés à la professionnalisation69
- 3. Professionnaliser par la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques : quelques initiatives72
- 4. Délimitation de l'objet d'étude74

PARTIE 2 : CADRE THEORIQUE 75

CHAPITRE 1 : POSTULATS CONSTITUTIFS DU « NOYAU DUR » DU PROGRAMME DE RECHERCHE D'APPUI.....77

- 1. Immanence des formés aux et par les expériences de langage78

2. Subjectivisation par l'exercice de capacités normatives.....	80
3. Subjectivisation par l'assujettissement aux expériences normatives situées	82
CHAPITRE 2 : UNE LECTURE THEORIQUE SINGULIERE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE	83
1. Enseigner des expériences normatives situées aux formés pour leur permettre de signifier leur vécu et d'agir correctement en situation de travail.....	84
2. Accompagner les formés lors de leurs premiers suivis des expériences normatives situées préalablement enseignées	87
3. Aider les formés à interpréter les expériences normatives situées préalablement appries pour leur permettre de se développer professionnellement.....	89
CHAPITRE 3 : DELIMITATION DE L'HYPOTHESE AUXILIAIRE DE L'ETUDE... ..	91
1. Interpréter les difficultés des enseignants novices d'éducation physique et sportive à partir du concept de jeu de langage	92
2. Créer des faubourgs entre les jeux de langage	95
3. Formalisation de l'hypothèse auxiliaire.....	98
PARTIE 3 : METHODE.....	99
CHAPITRE 1 : DISPOSITIF TRANSFORMATIF DE RECHERCHE SUPPORT A L'ETUDE	101
1. Ancrage dans la méthodologie du programme de recherche	102
2. Présentation du premier dispositif de formation support à l'étude	104
2.1. Hypothèse auxiliaire.....	104
2.2. Contractualisation avec les acteurs et délimitation de l'objet d'étude « interfaciel »	104
2.3. Transformation engagée pour le premier dispositif de formation	105
2.3.1. Présentation des acteurs	105
2.3.2. Description du premier dispositif de formation	106
2.3.2.1. Séquence 1 : accroître le niveau de connaissances théorico-pratiques des enseignants novices en danse	106

2.3.2.2. Séquence 2 : construire une leçon à partir des connaissances théorico-pratiques antérieurement apprises et s'essayer à sa mise en œuvre	108
2.3.2.3. Séquence 3 : s'exercer à enseigner auprès d'étudiants-élèves.....	110
3. Présentation du second dispositif de formation support à l'étude.....	112
3.1. Formalisation de la nouvelle hypothèse auxiliaire.....	112
3.1.1. Synthèse des résultats du premier dispositif de formation.....	112
3.1.2. Discussion théorique.....	112
3.1.3. Seconde hypothèse auxiliaire	114
3.2. Construction du second dispositif de formation support à l'étude	114
3.2.1. Présentation des acteurs	115
3.2.2. Description du second dispositif de formation.....	115
3.2.2.1. Séquence 1 : accroître le niveau de connaissances théorico-pratiques des enseignants novices en danse	115
3.2.2.2. Séquence 2 : apprendre à enseigner la danse à partir de ce qui a été appris lors de la pratique de la danse	118
3.2.2.3. Séquence 3 : enseigner auprès d'élèves.....	120

CHAPITRE 2 : METHODE DE RECUEIL ET DE TRAITEMENT DES DONNEES DU DISPOSITIF TRANSFORMATIF DE RECHERCHE 123

1. Méthode de recueil des données.....	124
1.1. Nature des données recueillies durant le dispositif transformatif de recherche	124
1.2. Modalités de recueil de données	124
1.2.1. Recueil des données dites « extrinsèques ».....	124
1.2.2. Recueil des données dites « intrinsèques »	125
1.2.2.1. Organisation des entretiens d'autoconfrontation	125
1.2.2.2. Procédure adoptée lors des entretiens d'autoconfrontation.....	125
2. Procédure de traitement des données.....	127
2.1. Etapes de traitement des données.	127

2.1.1. Etape 1 : retranscription <i>verbatim</i> des données.....	127
2.1.2. Etape 2 : découpage des données d'autoconfrontation retranscrites en unités d'interaction	129
2.1.3. Etape 3 : identification du jugement et de son étayage.....	129
2.1.4. Etape 4 : identification et formalisation de la règle suivie par l'acteur	130
2.1.5. Etape 5 : enquête grammaticale synchronique et diachronique	132
2.1.5.1. Enquête grammaticale synchronique	132
2.1.5.2. Enquête grammaticale diachronique	133
2.1.6. Etape 6 : validité des données	133
PARTIE 4 : RESULTATS	135
CHAPITRE 1 : RESULTATS OBTENUS DANS LE CADRE DE LA MISE EN PLACE DU DISPOSITIF DE FORMATION 1	137
1. Substratification d'aspects d'expériences normatives situées à d'autres expériences normatives situées	138
1.1. D'un suivi des expériences normatives situées comme pratiquant à un suivi en tant qu'enseignant.....	138
1.1.1. Quand démontrer un élément revient à suivre autrement les expériences normatives situées suivies en tant que pratiquant	138
1.1.2. Quand corriger un élément revient à suivre autrement les expériences normatives situées suivies en tant que pratiquant	146
1.1.3. Quand corriger un élément revient à suivre autrement les expériences normatives situées ayant permis la réussite en tant que pratiquant.....	153
1.2. Suivi singulier en situation d'enseignement des expériences normatives situées suivies en situation d'enseignement simulé	162
2. « Etanchéité » entre jeux de langage différents	168
3. Aider les enseignants novices à suivre certains aspects des expériences normatives situées constitutives du jeu de langage de la pratique de la danse dans le jeu de langage de l'enseignement.....	180

CHAPITRE 2 : RESULTATS OBTENUS DANS LE CADRE DE LA MISE EN PLACE DU DISPOSITIF DE FORMATION 2	207
1. Un enchaînement singulier des situations de formation source de substratification expérientielle.....	208
2. Des circonstances de formation créant de la discontinuité dans le processus de substratification expérientielle	251
PARTIE 5 : DISCUSSION	265
CHAPITRE 1 : IMPACT DE LA NATURE DES EXPERIENCES NORMATIVES SITUEES ET DE LEURS ASPECTS SUR L'ENGAGEMENT DES ENSEIGNANTS NOVICES DANS UN PROCESSUS DE SUBSTRATIFICATION EXPERIENIELLE	267
1. Nature des expériences normatives situées suivies par les enseignants novices dans le jeu de langage de la pratique d'activités, physiques, sportives et artistiques et processus de substratification expérientielle.....	268
2. Nature des expériences normatives situées suivies par les enseignants novices dans le jeu de langage de l'enseignement et processus de substratification expérientielle.....	272
CHAPITRE 2 : IMPACT DE LA NATURE DES ACTIVITES MENEES PAR LES ENSEIGNANTS NOVICES SUR LE PROCESSUS DE SUBSTRATIFICATION EXPERIENIELLE	277
1. Nature des activités des enseignants novices durant la situation de formation consacrée à la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques et impact sur le processus de substratification expérientielle.....	278
2. Nature des activités des enseignants novices durant la situation d'enseignement simulé et impact sur le processus de substratification expérientielle	281
CHAPITRE 3 : CONCEPTION D'UN DISPOSITIF DE FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS NOVICES D'EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE A PARTIR DU CONCEPT DE SUBSTRATIFICATION EXPERIENIELLE	285
1. Retour sur les concepts d' « expérience » et de « substratification expérientielle »	286

2. Proposition d'un dispositif de formation professionnelle des futurs enseignants d'éducation physique et sportive.....	287
CONCLUSION.....	291
BIBLIOGRAPHIE.....	293
ANNEXES	329

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : critères d'inclusion et d'exclusion des publications	31
Tableau 2 : résultats de la recherche des publications.....	32
Tableau 3 : résultat de l'analyse des publications scientifiques du domaine sélectionnées	34
Tableau 4 : récapitulatif de l'ensemble du dispositif transformatif de recherche.....	122
Tableau 5 : exemple de retranscription des données recueillies sous la forme d'un protocole « multi-volets »	128
Tableau 6 : exemple de formalisation des règles au sein du protocole « multi-volets ».....	130

LISTE DES PHOTOGRAPHIES

Photographie 1 : les EN ont cherché à construire une leçon à partir des ENS travaillées en Séquence 1	109
Photographie 2 : les EN se sont essayés dans une situation d'enseignement simulé entre pairs et sous le contrôle de la FU à la mise en œuvre de la leçon pré-construite	109
Photographie 3 : les EN se sont essayés à enseigner auprès des EE	111
Photographie 4 : les EN se sont essayés à lier les mouvements lors du travail d'écriture chorégraphique	117
Photographie 5 : la FU a exploité des extraits vidéo de la Séquence 1	120
Photographie 6 : l'EN1 a simulé l'enseignement d'une ENS à ses camarades.....	120
Photographie 7 : séquence d'enseignement aménagée auprès d'élèves	121

LISTE DES ANNEXES

Annexes du dispositif de formation 1 : Retranscription <i>verbatim</i> des données d'enregistrement des entretiens d'autoconfrontation	332
Annexes du dispositif de formation 2 : Retranscription <i>verbatim</i> des données d'enregistrement des entretiens d'autoconfrontation	505

PARTIE 1

-

INTRODUCTION

Cette première partie est composée de quatre chapitres. A partir d'une revue de littérature institutionnelle et scientifique du domaine, elle vise la délimitation de l'objet d'étude de la thèse.

Le Chapitre 1 propose une « pré-délimitation » de l'objet d'étude. Il présente la méthode utilisée pour réaliser la revue de littérature scientifique du domaine.

Le Chapitre 2 se veut « introductif » à la revue de littérature scientifique. Il précise successivement les principales recommandations institutionnelles en matière de formation professionnelle initiale des enseignants en Europe et en France.

Le Chapitre 3 développe la littérature scientifique du domaine. Il détaille les conditions de mise en œuvre de l'alternance intégrative dans la formation professionnelle initiale des enseignants. Deux orientations envisagées par les concepteurs des programmes de formation professionnelle initiale des enseignants sont plus particulièrement développées : (i) une première orientation visant à « déplacer le centre de gravité » (Zeichner, 2006) de la formation des enseignants vers l'établissement scolaire et (ii) une seconde orientation visant à rapatrier « artificiellement » le travail d'enseignement en centre universitaire.

Le Chapitre 4 étudie plus précisément les travaux relatifs à cette seconde orientation dans le contexte particulier de la formation professionnelle initiale des enseignants d'éducation physique et sportive (EPS)¹.

¹ Nous utiliserons l'acronyme « EPS » pour désigner l'éducation physique et sportive dans la suite du texte.

CHAPITRE 1

-

« PRE-DELIMITATION » DE L'OBJET D'ETUDE ET METHODE UTILISEE POUR REALISER LA REVUE DE LITTERATURE SCIENTIFIQUE DU DOMAINE

Le Chapitre 1 est structuré en deux sections.

Dans la Section 1, une « pré-délimitation » de l'objet d'étude est proposée.

Dans la Section 2, la méthode utilisée pour réaliser la revue de littérature scientifique du domaine est détaillée.

1. « Pré-délimitation » de l'objet d'étude

En France, de nombreux dispositifs de formation² mis en place dans le cadre des Masters des « Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation (MEEF)³ » sont structurés sur la base du principe de l'alternance intégrative⁴ (Bucheton, 2009 ; Malglaive, 1993, 1994). Théoriquement, ces dispositifs doivent permettre une articulation plus ou moins étayée entre deux types d'expériences⁵ vécues par les formés : celles vécues en centre universitaire⁶ et celles vécues lors des stages en établissement scolaire. Le postulat sous-jacent à ce principe est celui selon lequel une « bonne » articulation de ces expériences vécues devrait contribuer à une formation professionnelle initiale des enseignants plus efficace (Jean, 2012). Assez paradoxalement, alors même que les politiques publiques nationales, mais aussi européennes⁷, relatives à la formation des enseignants novices (EN)⁸ invitent à accroître la mise en œuvre de ce principe de formation, certains travaux scientifiques remettent en cause de plus en plus fréquemment son utilité. Certains de ces travaux montrent, par exemple, que l'alternance souhaitée reste souvent très « formelle » (Darling-Hammond, 2006) et qu'il revient encore trop souvent de la seule responsabilité des EN de tisser du lien entre leurs expériences vécues dans les deux lieux de formation (Korthagen, Loughran et Russell, 2006).

Face à ce constat, certains travaux se sont efforcés d'étudier de nouvelles modalités de formation sans forcément abandonner le principe de l'alternance. Bien qu'une grande diversité d'aménagements ait été envisagée et étudiée, deux grandes orientations en matière d'aménagement des dispositifs de formation par alternance peuvent être identifiées. La

² Les dispositifs de formation sont dans ce travail définis comme « un ensemble de moyens, de conditions, de ressources et de stratégies, pédagogiques et institutionnels, organisés de façon intentionnelle, systématique et séquentielle, en vue de faire apprendre soi-même ou autrui » (Bourgeois, 2009, p. 507).

³ Nous utiliserons l'acronyme « MEEF » pour désigner les Masters « Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation » dans la suite du texte.

⁴ Le principe de formation par alternance intégrative a été maintes fois utilisé dans les travaux relatifs à la formation professionnelle initiale des enseignants. Nous le comprenons comme un principe de formation basé sur l'articulation pensée entre les apports délivrés en centre universitaire et/ou en établissement scolaire et la pratique professionnelle de classe.

⁵ A ce niveau de développement, nous définissons l'expérience comme le processus de construction de sens réalisé par une personne autour de son activité (Bourgeois, Albarello, Barbier et Durand, 2013). Pour plus de détails voir le numéro thématique n°70 de la revue « *Recherche et Formation* » publié en 2012.

⁶ Par soucis d'accessibilité et d'homogénéisation des concepts utilisés, nous assimilerons le terme « centre universitaire » pour désigner les lieux de formation universitaires relevant pour certains pays européens d'instituts ou d'écoles spécifiques et, pour d'autres, d'universités.

⁷ Communication de la commission des communautés européennes. *Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants*. Communication au Conseil et au Parlement européen. Bruxelles : CCE. 2007.

⁸ Nous utiliserons l'acronyme « EN » pour désigner les enseignants novices dans la suite du texte. Ces derniers correspondent aux étudiants en formation se destinant au métier d'enseignant.

première a consisté à « déplacer le centre de gravité » (Zeichner, 2006) de la formation vers l'établissement scolaire. Dans cette orientation, la formation se fait donc, au moins pour partie, en contexte de pratique professionnelle avec une implication de l'ensemble des formateurs c'est-à-dire ceux issus du centre universitaire et ceux issus de l'établissement scolaire. L'idée sous-jacente à cette orientation est de faciliter l'exploitation par les EN des éléments de formation travaillés en centre universitaire en permettant directement leur contextualisation à une situation de pratique professionnelle. La seconde orientation a consisté à l'inverse à déplacer le centre de gravité de la formation vers le centre universitaire. Bien que la pratique professionnelle reste au centre des préoccupations, elle est rapatriée artificiellement dans des dispositifs se déroulant dans ce dernier.

Paradoxalement, les dispositifs de formation professionnelle initiale des EN d'EPS intégrant la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques (APSA)⁹ n'ont jamais été étudiés de ce point de vue. Rares sont en effet encore de nos jours les travaux ayant étudié comment exploiter en centre universitaire la pratique d'APSA pour professionnaliser les EN d'EPS. La pré-délimitation de l'objet premier de cette étude se situe à ce niveau.

⁹ Nous utiliserons l'acronyme « APSA » pour désigner les activités physiques, sportives et artistiques dans la suite du texte.

2. Méthode utilisée pour réaliser la revue de littérature scientifique du domaine

La méthode adoptée pour réaliser la revue de littérature scientifique support à cette étude est composée de trois étapes successives : (i) la sélection des critères d'inclusion/exclusion afin d'identifier les publications les plus significatives dans le domaine ; (ii) la recherche et la sélection de ces publications par l'utilisation de moteurs de recherche spécifiques, et (iii) l'analyse précise des publications sélectionnées afin d'aboutir à la délimitation d'un objet d'étude.

2.1. Etape 1 : sélection des critères d'inclusion/exclusion des publications scientifiques du domaine

Pour être retenue et incluse dans la revue de littérature, chaque publication devait répondre aux critères d'inclusion indiqués dans le Tableau 1. Ces critères d'inclusion ont été construits à partir des mots clés constitutifs de l'objet d'étude pré-formalisé préalablement. Ces mots clés étaient les suivants : formation professionnelle initiale, alternance intégrative, dispositif de formation, enseignant novice, EPS, pratique d'APSA, pratique professionnelle.

Sur la base de ces mots clés, les critères d'inclusion retenus étaient les suivants :

- Publications relatives à l'objet d'étude retenu, c'est-à-dire les publications relatives aux dispositifs de formation professionnelle initiale des enseignants d'EPS étudiant l'articulation des expériences de pratique d'APSA et de pratique professionnelle de classe.

- Publications issues d'un colloque scientifique, d'une thèse, d'une revue scientifique périodique ou d'un ouvrage scientifique.

- Publications publiées durant la période de Janvier 2007 à Septembre 2017.

Tableau 1 : critères d'inclusion et d'exclusion des publications

Critères d'inclusion	Critères d'exclusion
<p>a. Publications relatives aux dispositifs de formation professionnelle des enseignants d'EPS étudiant l'articulation des expériences de pratique d'APSA et de pratique professionnelle de classe.</p> <p>b. Doit être une communication à un colloque scientifique, une thèse, un article d'une revue scientifique périodique ou un chapitre d'ouvrage scientifique.</p> <p>c. Doit être publiée entre Janvier 2007 et Septembre 2017.</p>	<p>a. Publications ayant comme objet principal la formation professionnelle initiale des enseignants d'EPS sans envisager l'articulation entre les expériences de pratique d'APSA et de pratique professionnelle de classe.</p>

2.2. Etape 2 : recherche des publications scientifiques du domaine

Dans un premier temps, la recherche des publications du domaine a été menée en interrogeant manuellement des bases de données électroniques internationales. Les principales bases utilisées étaient les suivantes : ERIC, Science Direct Onsite (SDOS), SAGE Journal Online, CAIRN, ProQuest.

Cette recherche a été faite à l'aide des mots clés présélectionnés : « formation professionnelle initiale des enseignants » (« initial professional teacher education »), « alternance intégrative » (« integrative alternation »), « dispositif de formation » (« vocational training »), « enseignant novice » (« beginner teacher » ou « student teacher » ou « preservice teacher »), « EPS » (« physical and sports education »), « expérience de pratique professionnelle » (« experience of professional practice ») et « expérience de pratique d'APSA » (« experience of practice of physical, sports and artistic activities »). Cette première recherche a permis d'identifier 98 études (voir Tableau 2).

Tableau 2 : résultats de la recherche des publications

Recherche initiale (Bases de données)	Nombre d'études	Recherche complémentaire (Références des études)	Nombre d'études
CAIRN	15	Etudes non répertoriées par les bases de données	48
ERIC	25	Etudes ne concernant pas le domaine de l'enseignement	112
ProQuest	19	Etudes non anglophones	33
SAGE	32	Etudes publiées avant Janvier 2007	15
SDOS	7	Références théoriques	12
		Références institutionnelles	3

Dans un deuxième temps, deux chercheurs ont indépendamment confirmé ou infirmé les critères d'inclusion/exclusion pour chacune des publications sélectionnées. Le taux d'accord pour ce codage a été de 91,37 %. Les désaccords entre les deux chercheurs ont été résolus par la discussion et un examen plus approfondi des études posant difficulté. Au total, 59 publications ont répondu aux critères d'inclusion et ont été conservées pour l'analyse.

Dans un troisième temps, un approfondissement de la recherche bibliographique a été réalisé. Pour ce faire, une analyse de la bibliographie des publications préalablement retenues a été effectuée. Les publications les plus significatives, c'est-à-dire les plus citées, ont été identifiées et recherchées par l'intermédiaire des moteurs de recherche. Sur cette base, 142 nouvelles publications ont été identifiées et retenues.

Au final, ce sont 201 publications qui ont été retenues pour le codage et l'analyse.

2.3. Etape 3 : analyse des publications scientifiques sélectionnées

L'analyse a consisté à réaliser un travail de catégorisation des publications sélectionnées. Suite à cette catégorisation, chaque publication a été étudiée dans le détail. Des sous-catégories ont alors été construites à partir d'une procédure itérative d'analyse qualitative des publications (Strauss et Corbin, 1990). Plus précisément, l'analyse approfondie des publications sélectionnées a permis de structurer de façon descriptive, et non interprétative, les catégories en sous-catégories afin de rendre compte de leurs principaux résultats.

Cette analyse a donné lieu à la constitution de trois principales catégories :

- La Catégorie 1 a été constituée à partir des études centrées sur les conditions de mise en œuvre du principe d'alternance intégrative dans la formation professionnelle initiale des enseignants. Elle comprend deux principales sous-catégories. La première sous-catégorie rassemble les études relatives aux difficultés de mise en œuvre de l'alternance intégrative dans la formation professionnelle initiale des enseignants. La seconde sous-catégorie réunit les études relatives aux dispositifs de formation envisagés, construits et mis en œuvre pour faire face à ces difficultés.

- La Catégorie 2 a été constituée à partir des études relatives à la formation professionnelle initiale des enseignants d'EPS en centre universitaire. Elle rassemble les travaux centrés sur l'articulation des expériences de pratique d'APSA et de pratique professionnelle. Elle comprend trois sous-catégories relatives (i) à la contribution de la pratique d'APSA à la formation professionnelle initiale, (ii) aux zones d'ombres et limites de la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques à la formation professionnelle initiale et (iii) aux dispositifs de formation, considérés comme « innovants », tentant d'optimiser la contribution de la pratique d'APSA à la formation professionnelle initiale.

- La Catégorie 3 a été constituée à partir des études relatives à la formation professionnelle initiale des adultes hors champ de l'éducation. Cette catégorie a permis de se saisir des différences et/ou des similitudes existantes entre la formation professionnelle initiale des enseignants et celle mise en œuvre dans d'autres champs professionnels.

Tableau 3 : résultat de l'analyse des publications scientifiques du domaine sélectionnées

Catégories	Nombre de publications
Créer les conditions d'une alternance intégrative dans la formation professionnelle initiale des enseignants	
<i>Les difficultés de mise en œuvre du principe d'alternance intégrative dans la formation professionnelle initiale des enseignants</i>	39
<i>Les dispositifs de formation envisagés pour faire face aux difficultés de mise en œuvre du principe d'alternance intégrative dans la formation professionnelle initiale des enseignants</i>	56
L'articulation des expériences de pratique d'APSA et des expériences de pratique professionnelle en centre universitaire des enseignants d'EPS	
<i>Contribution de la pratique d'APSA à la formation professionnelle initiale</i>	41
<i>Zone d'ombre et limite de la pratique d'APSA à la formation professionnelle initiale</i>	11
<i>Les dispositifs de formation innovants tentant d'optimiser la contribution de la pratique d'APSA à la formation professionnelle initiale</i>	13
Les dispositifs de formation envisagés pour faire face aux difficultés de mise en œuvre du principe d'alternance intégrative dans la formation professionnelle initiale des adultes	41

CHAPITRE 2

-

LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE DES ENSEIGNANTS EN EUROPE ET EN FRANCE

Le Chapitre 2 comporte deux sections.

Dans la Section 1, le contexte institutionnel européen de la formation professionnelle initiale des enseignants est présenté.

Dans la Section 2, le contexte institutionnel français de la formation professionnelle initiale des enseignants est détaillé.

1. Contexte institutionnel de la formation professionnelle initiale des enseignants en Europe

Dans bon nombre d'états membres de l'Union Européenne (UE)¹⁰, les enseignants sont confrontés depuis plusieurs années au défi d'exercer un métier qui ne cesse de gagner en complexité¹¹ et ce principalement du fait de l'hétérogénéité croissante des environnements éducatifs au sein desquels ils sont amenés à exercer¹². En 2008, le Comité économique et social européen souligne en ce sens que « la profession d'enseignant a changé au fil du temps, non seulement dans ses modalités mais aussi dans son contenu fonctionnel, en raison de l'évolution de la société et des nouvelles attentes placées dans l'école »¹³ (p. 42). Dans le même ordre d'idées, le Conseil « Education, Jeunesse, Culture et Sport » de l'UE rapporte en 2014 que :

Dans un monde en mutation rapide, le rôle des enseignants et ce que l'on attend d'eux évoluent tout aussi rapidement, puisqu'ils doivent s'adapter aux défis que posent les nouveaux besoins en termes de compétences, les progrès technologiques rapides et la diversité sociale et culturelle croissante, ainsi qu'à la nécessité d'assurer un enseignement plus individualisé et de répondre à des besoins d'apprentissage spécifiques¹⁴ (p. 1).

Face à la prégnance de ce constat, les politiques européennes en matière d'éducation et de formation invitent depuis une dizaine d'années les états membres de l'UE à renforcer les qualifications des enseignants¹⁵ notamment en cherchant à optimiser leurs programmes de formation initiale¹⁶. Plus exactement, la volonté affichée est ici celle d'un accroissement de la

¹⁰ Nous utiliserons l'acronyme « UE » pour désigner l'Union Européenne dans la suite du texte

¹¹ Communication de la Commission des communautés européennes (2007). *Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants*. Communication au Conseil et au Parlement européen. Bruxelles : CCE. Rapport consultable à : <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=FR>.

¹² Rapport conjoint 2015 du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (« Éducation et formation 2020 ») (2015). *Nouvelles priorités pour la coopération européenne en matière d'éducation et de formation*. Rapport consultable à : [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=celex:52015XG1215\(02\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=celex:52015XG1215(02)).

¹³ Avis du Comité économique et social européen sur le thème « Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants » (2008). Rapport consultable à : <http://www.eesc.europa.eu/?i=portal.fr.soc-opinions.18853>.

¹⁴ Communication au Conseil de l'UE (2014). *Conclusions sur l'éducation et la formation performante des enseignants*. Conseil Education, Jeunesse, Culture et Sport. Rapport consultable à : http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/fr/educ/142691.pdf.

¹⁵ Avis du Comité économique et social européen sur « Une éducation de qualité élevée pour tous » (avis exploratoire) » (2017). Rapport consultable à : <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016AE5262&rid=5>.

¹⁶ Voir par exemple les axes prioritaires du plan « Education et formation 2020 ».

qualité de la formation initiale des enseignants¹⁷. A ce titre, celle-ci « doit intégrer des objectifs allant au-delà de la question de savoir, quelles connaissances transmettre et comment le faire »¹⁸ (p. 42). Selon le conseil de l'UE, il faudrait « dispenser aux futurs enseignants une formation initiale de qualité (...) pour parvenir à ce que (...) les enseignants maîtrisent et conservent les compétences nécessaires pour être performants dans les classes d'aujourd'hui »¹⁹ (p. 2). Il invite chaque état membre à veiller à ce que les programmes de formation initiale mis en œuvre donnent aux futurs enseignants « l'occasion d'acquérir toutes les compétences utiles dont ils auront besoin pour bien commencer leur carrière »²⁰ (p. 4). Autrement dit, il semble que « la notion d'enseignant en tant que professionnel qui réfléchit sur sa pratique, qui est capable d'évaluer les contextes dans lesquels il exerce sa profession, de définir les stratégies qui s'imposent et d'évaluer leurs résultats »²¹ (p. 42) ait vocation à s'inscrire durablement dans les programmes de formation initiale.

Pour répondre à ces exigences, de « nombreux états membres font état de mesures prises pour améliorer la formation des enseignants et insistent sur le fait que l'enseignement initial (...) des enseignants (...) devrait (...) porter à la fois sur les matières, la pédagogie et la pratique »²² (p. 29). L'orientation prise par les concepteurs des programmes de formation initiale des enseignants tend alors à articuler un haut niveau de formation universitaire avec la construction de compétences professionnelles notamment lors des temps de mise en stage en établissement scolaire²³. Autrement dit, l'orientation institutionnelle donnée à la formation initiale des enseignants met en exergue l'importance de l'articulation des différentes

¹⁷ Communication de la Commission au parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions (2017). *Le développement des écoles et un enseignement d'excellence pour bien débuter dans la vie*. Bruxelles. Rapport consultable à : <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0248&rid=3>.

¹⁸ Avis du Comité économique et social européen sur le thème « Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants » (2008). Rapport consultable à : <http://www.eesc.europa.eu/?i=portal.fr.soc-opinions.18853>.

¹⁹ Communication au Conseil de l'UE (2014). *Conclusions sur l'éducation et la formation performantes des enseignants*. Conseil « Education, Jeunesse, Culture et Sport ». Rapport consultable à : http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/fr/educ/142691.pdf.

²⁰ Communication au Conseil de l'UE (2014). *Conclusions sur l'éducation et la formation performantes des enseignants*. Conseil « Education, Jeunesse, Culture et Sport ». Rapport consultable à : http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/fr/educ/142691.pdf.

²¹ Avis du Comité économique et social européen sur le thème « Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants » (2008). Rapport consultable à : <http://www.eesc.europa.eu/?i=portal.fr.soc-opinions.18853>.

²² Rapport conjoint 2015 du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation ("Éducation et formation 2020") (2015). Nouvelles priorités pour la coopération européenne en matière d'éducation et de formation. Rapport consultable à : [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=celex:52015XG1215\(02\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=celex:52015XG1215(02)).

²³ Communication au Conseil de l'UE (2014). *Conclusions sur l'éducation et la formation performantes des enseignants*. Conseil « Education, Jeunesse, Culture et Sport ». Rapport consultable à : http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/fr/educ/142691.pdf.

séquences de formation centrées, d'une part, sur la délivrance d'apports universitaires et professionnels et, d'autre part, sur la pratique d'enseignement plus ou moins aménagée en établissement scolaire²⁴. Cette orientation est d'ailleurs sans doute à l'origine des partenariats établis entre les deux institutions en charge de la formation initiale des enseignants que sont le centre universitaire et l'établissement scolaire.

Cette orientation institutionnelle n'est toutefois pas sans poser un certain nombre de difficultés. Celle relative à la formalisation des compétences professionnelles à faire construire aux enseignants au cours de leur formation initiale est tout à fait significative. Plusieurs référentiels de compétences avaient en effet été institutionnellement établis dans les différents états membres de l'UE (voir : OCDE, 2001) au début des années 90 afin de préciser les compétences professionnelles à acquérir par les futurs enseignants. Pour autant, en 2014, le Conseil de l'UE « Education, Jeunesse, Culture et Sport » souligne encore dans ses conclusions qu'au-delà des prescriptions établies pour structurer autrement la formation initiale des enseignants, « il faudrait commencer par recenser les compétences professionnelles dont ils auront besoin aux différentes étapes de leur carrière »²⁵ (p. 2). Autrement dit, par ses conclusions, ce Conseil met en exergue qu'une réflexion reste encore à engager sur les compétences professionnelles à faire construire par les enseignants lors de la formation professionnelle initiale. Bien que l'objectif de mettre en place « une formation initiale (des enseignants) d'excellence »²⁶ soit poursuivi au niveau européen, il est néanmoins possible de souligner, comme le font d'ailleurs déjà certains auteurs (voir par exemple : Baillat, 2010), qu'une très large partie des textes institutionnels européens, bien que fixant certaines orientations communes aux états membres, reste évasive quant aux attendus précis en matière d'organisation, de conception et de mise en œuvre de la formation.

²⁴ Communication de la Commission des communautés européennes (2007). *Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants*. Communication au Conseil et au Parlement européen. Bruxelles : CCE. Rapport consultable à : <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=FR>.

²⁵ Communication au Conseil de l'UE (2014). *Conclusions sur l'éducation et la formation performantes des enseignants*. Conseil « Education, Jeunesse, Culture et Sport ». Rapport consultable à : http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/fr/educ/142691.pdf.

²⁶ Communication de la Commission au parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions (2016). *Améliorer et moderniser l'enseignement*. Bruxelles. Rapport consultable à : <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0941&qid=1500500515371&from=FR>.

2. Contexte institutionnel de la formation professionnelle initiale des enseignants en France

En France, en 2008, suite à une demande du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR)²⁷ s'inscrivant dans une dynamique d'harmonisation des diplômes universitaires au niveau européen, est rédigé le rapport dit « Jolion »²⁸. Une des finalités de ce rapport est de proposer des pistes d'amélioration de la formation des enseignants par l'intermédiaire notamment de son « universitarisation ». Plus en détails, ce rapport invite à un véritable « rapprochement » entre les séquences de formation consacrées à l'apport de savoirs universitaires réalisés en centre universitaire et les séquences de formation consacrées à la pratique professionnelle en établissement scolaire. Pour justifier cette orientation, le rapport insiste notamment sur la complexité de la dimension professionnelle du métier d'enseignant qui ne peut être réduite à la seule transmission aux élèves de savoirs disciplinaires acquis en centre universitaire. Il préconise, par ailleurs, d'assimiler davantage les stages de pratique professionnelle en établissement scolaire à de véritables séquences de formation lors desquelles les enseignants pourraient construire leurs compétences professionnelles à partir des apports reçus en centre universitaire.

Parallèlement à ce rapport, le 17 octobre 2008 est publiée une circulaire de la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur (DGES)²⁹ instituant la « mastérisation » de la formation initiale des enseignants. En écho avec le rapport Jolion, cette circulaire insiste sur le principe de l'alternance entre des séquences de formation interdépendantes menées en centre universitaire et en établissement scolaire. Ce texte institutionnel met plus précisément en exergue la nécessité de penser davantage les séquences de pratique professionnelle comme de véritables séquences de formation par la réalisation plus ou moins aménagée³⁰ du travail

²⁷ Nous utiliserons l'acronyme « MESR » pour désigner le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche dans la suite du texte.

²⁸ Rapport Jolion (2008, septembre). *Bilan et évolution du cursus de master*. Rapport consultable à : https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2008/79/5/Rapport_Master_Jolion_29-0.

²⁹ Circulaire du 17 octobre 2008 du MESR relative à la « Campagne d'habilitation des diplômes de master pour les étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement - Rentrée universitaire 2009 ». Consultable à : <http://smf.emath.fr/files/imported/Enseignement/Masterisation/CirculaireMastersEducation.pdf>.

³⁰ Nous définissons l'aménagement de la réalisation du travail comme un ensemble de circonstances mises en place et décidées par les concepteurs des programmes de formation initiale pour faciliter l'exercice du travail d'enseignant par les EN. L'objectif de cette disposition est de progressivement former les EN à partir de l'acte d'enseignement.

d'enseignant. En 2011, la suite donnée au rapport « Jolion »³¹ insiste à nouveau sur l'importance du principe de l'alternance dans la formation initiale des enseignants et, plus particulièrement, sur la place des stages en établissement scolaire comme véritables séquences de formation. Ce texte précise ainsi que, « quel que soit le cursus, le stage doit être un élément de la formation à part entière (...). En ce sens, le stage doit être préparé, encadré et évalué au regard des objectifs de la formation » (p. 13). Dans le prolongement, l'arrêté publié le 15 juin 2012³², fixant le nouveau cahier des charges de la formation des enseignants, confirme cette orientation institutionnelle. Dans la continuité, à la rentrée 2013, les Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education (ESPE)³³ sont créées avec pour principale mission de former les enseignants du premier ou second degré³⁴. Au sein des ESPE, il est ainsi attendu que chaque « formation alterne des périodes de mise en situation professionnelle dans une école ou un établissement et des périodes de formation au sein de l'établissement d'enseignement supérieur »³⁵ (p. 1 de la fiche 3). La volonté institutionnelle est alors de conjuguer tout au long de la formation le « volet académique et la mise en pratique sur le terrain »³⁶. Un dispositif singulier de formation, le « tutorat mixte », est d'ailleurs mis en place au sein des ESPE. Dans le cadre de ce dispositif, les EN bénéficient d'un tutorat assuré conjointement par un « personnel » issu de l'établissement scolaire et un « personnel » issu de l'ESPE³⁷. L'objectif est ainsi de permettre une meilleure articulation par l'intermédiaire du collectif de formateurs entre les différentes séquences de formation proposées aux EN. De façon complémentaire, l'arrêté du 1^{er} juillet 2013 fixant le référentiel des compétences professionnelles relatives aux métiers du professorat et de l'éducation précise que le métier

³¹ Rapport Jolion (2011). *Masterisation de la formation initiale des enseignants. Bilan et enjeux*. Rapport consultable à : http://rfv.insa-lyon.fr/~jolion/MASTER/rapport_masterisation.pdf.

³² Arrêté du 15 juin 2012 fixant le cahier des charges de la formation des professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation. Arrêté consultable à : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000026083461&categorieLien=id>.

³³ Nous utiliserons l'acronyme « ESPE » pour désigner les Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education dans la suite du texte.

³⁴ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Consultable à : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id>.

³⁵ Ministère de l'Education nationale, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). *Modalité d'évaluation du stage et de titularisation des personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public*. Note de service n°2015-055 du 17 Mars 2015. Consultable à : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87000.

³⁶ Discours de Najat Vallaud-Belkacem, Ministre de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche à l'occasion de la journée de travail et d'échanges sur les ESPE qui s'est déroulée le 24 mai 2016 au lycée Louis-le-Grand à Paris.

³⁷ Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des Masters « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation ». Arrêté consultable à : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=A843FEA12F245CCA708FD57E8FCCAAB9.tpdila23_v_3?cidTexte=JORFTEXT000027905257&dateTexte=20170712.

d'enseignant s'apprend progressivement dans un processus intégrant l'articulation des « savoirs théoriques » et des « savoirs pratiques ».

Dans le même temps, les arrêtés publiés au Journal Officiel du 27 Avril 2013 modifient les épreuves dites « professionnelles » du Certificat d'Aptitude au Professorat des Ecoles (CAPE), du Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré (CAPES)³⁸ et du Certificat d'Aptitude au Professorat d'Education Physique et Sportive (CAPEPS)³⁹ afin, en retour, d'accentuer la valence professionnelle des formations dispensées. Comme indiqué par exemple dans le programme du concours du CAPEPS⁴⁰ externe :

Les épreuves du concours prennent appui sur une proportion importante de mises en situation afin d'évaluer chez les candidats, les compétences professionnelles « en devenir », d'ordres pédagogique et didactique, en prenant appui sur des cas concrets impliquant par exemple des productions d'élèves (p. 1)⁴¹.

L'épreuve plus spécifique de mise en situation professionnelle est à ce titre construite de façon à ce que le candidat s'interroge sur sa future activité professionnelle d'enseignant d'EPS et fasse preuve d'un premier niveau de maîtrise de gestes professionnels⁴². L'entretien constituant pour partie cette épreuve est d'ailleurs mené de sorte que le candidat justifie « les éléments didactiques et pédagogiques qu'il a retenus et présentés, tant pour la leçon que pour le projet de formation (afin) de vérifier un premier niveau de maîtrise des gestes professionnels (...) et une connaissance de son activité professionnelle »⁴³ (annexe 1). De la même manière, au sein de l'épreuve de mise en situation professionnelle du CAPES externe de Lettres, il est attendu du candidat qu'il donne à voir sa capacité à adapter ses contenus d'enseignement à une réalité professionnelle concrète et, plus particulièrement, à certains profils d'élèves. Il est pour ce faire précisé que « le candidat est invité à justifier ses analyses

³⁸ Nous utiliserons l'acronyme « CAPES » pour désigner le Certificat d'Aptitude au Professorat du Second degré dans la suite du texte.

³⁹ Journal Officiel de la République Française n°0099 du 27 avril 2013. Texte n° 14. Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du Certificat d'Aptitude au Professorat du Second degré. Arrêté consultable à : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2013/4/19/MENH1310120A/jo>.

⁴⁰ Nous utiliserons l'acronyme « CAPEPS » pour désigner le Certificat d'Aptitude au Professorat d'Education Physique et Sportive dans la suite du texte.

⁴¹ Concours externe du CAPEPS et CAFEP-CAPEPS. Programme de la session 2017. Consultable à http://cache.media.education.gouv.fr/file/Capeps/85/4/p2017_capeps_externes_590854.pdf.

⁴² Les gestes professionnels désignent « de manière métaphorique l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations. Le choix du terme « geste » traduit l'idée que l'action du maître est toujours adressée et inscrite dans des codes » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 32). Ces préoccupations, autour desquelles s'élaborent l'agir ordinaire en classe, sont au nombre de cinq : l'atmosphère, le pilotage, le tissage, l'étayage et les objets de savoirs.

⁴³ Journal Officiel de la République Française n°0099 du 27 avril 2013. Texte n° 12. Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive. Arrêté consultable à : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027361487&dateTexte=&categorieLien=id>.

et ses choix didactiques ou pédagogiques, à manifester sa capacité à mobiliser une culture littéraire, artistique et grammaticale pour l'adapter à un public ou à un contexte donné »⁴⁴ (annexe 1).

En définitive, ces nouvelles orientations institutionnelles en matière de cadrage des attendus au sein des concours de recrutement des futurs enseignants sont en continuité avec les principaux textes officiels définissant les modalités de leur formation initiale. En retour, ces orientations invitent, sans doute, les concepteurs des plans de formation à interroger tout à la fois la nature des contenus que les futurs enseignants auront à enseigner à leurs élèves mais aussi l'activité professionnelle qu'il devront déployer au sein de leurs classes pour y parvenir. Cette ambition semble d'autant plus significative qu'une large majorité d'enseignants en formation initiale s'estime encore peu préparée sur le plan pédagogique à leur entrée effective dans le métier⁴⁵. On comprend dès lors la volonté institutionnelle consistant à initier le plus tôt possible le processus de (pré)professionnalisation de ces futurs enseignants en leur proposant de vivre une alternance plus intégrative. Pour cela, des séquences de formation menées en centre universitaire et en établissement scolaire à l'occasion des stages de différentes natures (stages d'observation, de pratique accompagnée ou en responsabilité) leur sont proposées⁴⁶. D'ailleurs, l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein du Master MEEF en France souligne que le contenu du Master doit s'appuyer sur le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. En cela, les contenus de formation dispensés dans les Masters MEEF doivent permettre aux enseignants en formation initiale d'acquérir les compétences nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant⁴⁷. Actuellement, l'importance de cette (pré)professionnalisation est d'autant plus significative que la formation initiale est, pour ainsi dire, échelonnée sur une temporalité plus longue. Le Bulletin Officiel n°10 du 9 mars 2017 précise ainsi que le renforcement de la formation initiale des enseignants repose tout à la fois

⁴⁴ Journal Officiel de la République Française n°0099 du 27 avril 2013. Texte n° 14. Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du Certificat d'Aptitude au Professorat du Second degré. Arrêté consultable à : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2013/4/19/MENH1310120A/jo>.

⁴⁵ Note d'information n° 22 TALIS (2013). *La formation professionnelle des enseignants est moins développée en France que dans les autres pays*. Consultable à : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/03/4/DEPP_NI_2014_22_TALIS_2013_formation_professionnelle_enseignants_moins_developpee_France_autres_pays_334034.pdf.

⁴⁶ Information consultable à : <http://www.education.gouv.fr/cid98096/concours-de-recrutement-des-enseignants-les-competences-professionnelles-au-coeur-des-epreuves.html&xtmc=formationprofessionnelleintialedesenseignants&xtnp=4&xtcr=71>.

⁴⁷ Ministère de l'Éducation nationale, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. *Arrêté du 27 Août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »*. Journal officiel n°0200 du 29 Août 2013. Arrêté consultable à : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027905257>.

sur la mise en place de modules de (pré)professionnalisation en troisième année de Licence et sur un « accompagnement renforcé » lors des deux premières années faisant suite à la titularisation par la mise en œuvre de journées de formation dans le cadre du Plan Académique de Formation.

CHAPITRE 3

-

CREER LES CONDITIONS D'UNE ALTERNANCE INTEGRATIVE DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE DES ENSEIGNANTS : LITTERATURE SCIENTIFIQUE

Le Chapitre 3⁴⁸ est structuré en deux sections.

Dans la Section 1, les principales difficultés de mise en œuvre du principe d'alternance intégrative dans la formation professionnelle initiale des enseignants sont présentées.

Dans la Section 2, les dispositifs de formation conçus pour faire face à ces difficultés sont détaillés.

⁴⁸ Ce Chapitre a donné lieu à un chapitre d'ouvrage (Dastugue, L. et Chaliès, S. (sous presse). Alternance intégrative et continuité des dispositifs de formation des enseignants novices. Dans G. Escalié et E. Magendie (dir.), *L'alternance "intégrative" en formation initiale des enseignants : analyse des conditions et des effets sur le développement professionnel*. Bordeaux, France : Presses Universitaires de Bordeaux).

1. Principales difficultés de mise en œuvre du principe d’alternance intégrative dans la formation professionnelle initiale des enseignants

Plusieurs études ayant interrogé la pertinence du principe de l’alternance en matière de formation des enseignants soulignent la nécessité pour le centre universitaire de mettre en œuvre une alternance dite « intégrative » (Bucheton, 2009 ; Malglaive, 1993, 1994). Pour ce faire, il semble significatif de créer au sein des dispositifs de formation des liens plus étroits entre les séquences de formation menées en centre universitaire et les séquences de formation menées en établissement scolaire (Brisard et Malet, 2003).

Bien que le principe de l’alternance intégrative semble avoir été adopté pour concevoir les formations proposées aux enseignants, des interrogations subsistent toutefois quant aux dispositifs à mettre en place pour le mettre en œuvre de façon effective. En effet, plusieurs études soulignent la persistance d’une « cassure » dans bon nombre de dispositifs proposés aux EN entre, d’une part, la formation à dominante théorique proposée en centre universitaire et, d’autre part, les expériences pratiques⁴⁹ qu’ils sont amenés à vivre au sein de l’établissement scolaire dans lequel ils réalisent leur(s) stage(s) (Cochran-Smith, 2003 ; Daguzon et Goigoux, 2012 ; Goigoux, Ria et Toczec-Capelle, 2009 ; Yayli, 2008). Ce constat n’est d’ailleurs pas spécifique au contexte de la formation professionnelle initiale des enseignants. Il est également réalisé dans bon nombre de secteurs professionnels au sein desquels la mise en stage en milieu professionnel est exploitée. De plus en plus pensés comme des séquences de formation, les stages n’en restent pas moins bien souvent des occasions ratées de formation. Ils sont en effet très souvent non aménagés et ne permettent pas aux professionnels novices de se former (Briant et Glayman, 2013 ; Glaymann, 2012).

Dans le contexte de la formation professionnelle initiale des enseignants, les raisons avancées face à ce constat sont multiples. Certaines, relevées de façon récurrente par de nombreux travaux, apparaissent toutefois comme tout particulièrement significatives (pour

⁴⁹ Nous entendons les « expériences pratiques » comme les différentes expériences de pratique professionnelle vécues par les EN lors des stages en établissement scolaire. Ces expériences peuvent être nourries par différentes situations. Elles peuvent être liées à l’observation de la pratique de classe du formateur issu de l’établissement scolaire et/ou à l’observation d’un autre EN en situation de pratique de classe. Elles peuvent aussi relever de la co-intervention avec le formateur issu de l’établissement scolaire ou un autre EN. Enfin, elles peuvent être vécues lors de la pratique de classe dite « en responsabilité » c’est à-dire lorsque l’EN intervient seul auprès de ses élèves.

une synthèse : Chaliès, Cartaut, Escalié et Durand, 2009). C'est le cas, par exemple, du constat selon lequel les EN se retrouvent souvent seuls responsables de l'articulation des différentes séquences de formation qu'ils traversent. Dans bon nombre de programmes de formation, il est en effet de leur responsabilité de tisser du lien entre les savoirs à dominante théorique transmis en centre universitaire et ce qu'ils vivent en amont ou vivront ensuite lors des stages en établissement scolaire (Korthagen, Loughran et Russell, 2006). Ils ont alors, pour ainsi dire, la lourde responsabilité de « mettre en musique » l'alternance intégrative à partir d'une alternance que l'on pourrait qualifier de « formelle » (Darling-Hammond, 2006). Bien que les formateurs les « invitent » à établir des liens entre leurs différentes expériences de formation, les EN n'en restent pas moins bien souvent dans l'incapacité d'y parvenir seuls. Comme le soulignent certains auteurs, les formateurs les accompagnent peu dans ce travail de mise en tension entre apports de formation de différentes natures. Par exemple, lorsque les formateurs universitaires (FU)⁵⁰ contextualisent leurs apports théoriques, c'est ainsi rarement compte tenu de problématiques extraites de leur propre pratique professionnelle de terrain à laquelle, pour beaucoup, ils ne sont plus confrontés depuis déjà quelques années (Escalié et Chaliès, 2008). Ils le réalisent au mieux au sein d'exercices universitaires plus ou moins formalisés comme, par exemple, ceux relatifs à l'initiation à la recherche. Réciproquement, lors de leurs expériences de pratique professionnelle en établissement scolaire, les EN ne sont pas réellement non plus accompagnés pour parvenir à tisser du lien entre ce qu'ils vivent dans leur classe et ce qui leur a été enseigné antérieurement en centre universitaire (Brau-Antony et Mieusset, 2013). Leurs formateurs de terrain, lorsqu'ils sont présents et véritablement formés à la fonction de tuteur (Mouton, 2009) les aident au mieux à être efficaces ici et maintenant pour leurs élèves sans forcément chercher à inscrire ce vécu dans une trajectoire plus longue et intégrant d'autres séquences de formation. Finalement, il semble pour ainsi dire toujours exister une « discontinuité » entre les séquences de formation réalisées en centre universitaire et les séquences de formation consacrées à la pratique professionnelle de classe (Borko et Mayfield, 1995).

Ce constat est d'autant plus significatif qu'il fait dire à certains auteurs que la nature des savoirs construits en est directement influencée. Les savoirs mobilisés lors de chacune de ces séquences sont en effet de natures différentes (Hahn, 2007) car toujours situés à un contexte universitaire ou professionnel très singulier (Bertone, Chaliès, Clarke et Méard, 2006). Finalement, on assiste le plus souvent à un double « mouvement » dans la formation (Smith et

⁵⁰ Dans la suite du texte, nous utiliserons l'acronyme « FU » pour désigner les formateurs universitaires.

Lev Ari, 2005) : une formation principalement réalisée lors du temps de travail en établissement scolaire, ou, à l'inverse une formation essentiellement pensée et structurée dans le centre universitaire. Les EN sont ainsi confrontés à une alternance « formelle » (Darling-Hammond, 2006). Livrés à eux-mêmes, ces derniers tendent finalement à privilégier un lieu de formation sur l'autre et par là même un type de savoir sur l'autre. L'exemple des ESPE en France est révélateur de ce constat. Le rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale (IGEN) et de l'Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche (IGAENR)⁵¹ intitulé le « suivi et mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation au cours de l'année 2014-2015 » met en avant qu'il existe encore un souci de cohérence entre la formation théorique dispensée à l'ESPE et les expériences vécues par les EN en établissement scolaire. Ce rapport précise même que rares sont les « points de contacts pédagogiques » identifiés par les EN entre les deux temps et lieux de formation.

⁵¹ Nous utiliserons l'acronyme « IGAENR » pour désigner l'Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche dans la suite du texte.

2. Dispositifs de formation envisagés pour faire face aux difficultés de mise en œuvre d'une alternance intégrative dans la formation professionnelle initiale des enseignants

Afin de créer les conditions d'une alternance réellement intégrative, des propositions sont faites sur la base des résultats empiriques empruntés à des travaux scientifiques du domaine. De natures différentes, ces propositions invitent néanmoins toutes à la mise en œuvre d'une « nouvelle forme d'apprentissage professionnel » (Mullen, 2000) afin d'étayer avec davantage de continuité la formation professionnelle des EN. Plus précisément, ces propositions en appellent pour ainsi dire à un modèle alternatif de formation au sein duquel le partenariat établissement scolaire-centre universitaire se verrait redéfini (Haymore Sandholtz, 2002). Deux directions sont alors envisagées pour y parvenir. Comme noté antérieurement, certaines propositions déplacent le centre de gravité de la formation des EN du centre universitaire vers l'établissement scolaire. C'est le cas, par exemple, de certains dispositifs de visites formatives en établissement scolaire nécessitant la constitution auprès des EN de collectifs de formation (Cartaut et Bertone, 2009 ; Serres et Moussay, 2014) comprenant différentes catégories de formateurs (Miller, McDiarmid et Luttrell-Montes, 2006 ; Moussay, Blanjoie et Babut, 2017 ; Serres et Moussay, 2014 ; Yendol-Silva et Dana, 2004). Certaines propositions déplacent, à l'inverse, le centre de gravité de la formation vers le centre universitaire. L'enjeu est alors de placer la professionnalisation au centre des apports dès la formation initiale en rapatriant plus ou moins artificiellement le travail d'enseignement depuis la salle de classe jusqu'au centre universitaire (Badiee et Kaufman, 2014 ; Dieker, Rodriguez, Lignugaris, Hynes et Hughes, 2014 ; Gaudin et Chaliès, 2015).

2.1. Déplacement du centre de gravité de la formation vers l'établissement scolaire

Pour répondre aux difficultés engendrées par la mise en œuvre du principe d'alternance intégrative, certains dispositifs sont pensés à partir d'un déplacement du centre de gravité de la formation depuis le centre universitaire vers l'établissement scolaire. L'enjeu est alors de

constituer des « espaces hybrides » de formation (Zeichner, 2010) au sein desquels la continuité de la formation est rendue possible par un effort engagé par les différents formateurs pour contextualiser les contenus universitaires compte tenu des expériences professionnelles de classe (Cope et Stephen, 2001 ; Darling-Hammond, 2006). La création de ces espaces hybrides se rapproche de l'idée de constitution d'« espaces intermédiaires » tels qu'ils sont proposés par Durand et Fillietaz (2009) dans le cadre de la formation professionnelle initiale dans d'autres secteurs professionnels que l'enseignement. Ces auteurs proposent en effet de repenser la nature de la collaboration engagée entre les différentes catégories de formateurs, c'est-à-dire ceux impliqués dans le centre de formation et ceux en charge de la formation sur le lieu de travail. Ces espaces hybrides ne sont pas non plus sans rappeler le modèle dit des « communautés de pratique » (Lave, 1988 ; Lave et Wenger, 1991 ; Wenger, 1998). Ce modèle privilégie la collaboration entre tous les membres d'une communauté afin de favoriser l'apprentissage de chacun. On comprend dès lors mieux pourquoi de plus en plus de programmes de formation professionnelle initiale des enseignants sont structurés afin de permettre une « porosité » entre les frontières des deux institutions que sont le centre universitaire et l'établissement scolaire (Zeichner, Payne et Brayko, 2015). L'établissement scolaire est par voie de conséquence considéré comme un véritable lieu de formation pour les EN au même titre que le centre universitaire (Feyfant, 2013, 2014, 2015 ; McNamara, Murray et Jones, 2013). On peut ici relever que les travaux menés dans le champ de la formation professionnelle initiale des enseignants empruntent à d'autres travaux menés dans d'autres secteurs professionnels ayant déjà eux-mêmes mis en exergue le fait qu'il est possible de former au cœur même de la situation de travail. Au cœur de ces travaux (voir par exemple : Coulombe, 2012 ; Denoux, 2014), la situation de travail, notamment de par ses dimensions sociales, matérielles et techniques, est considérée comme un espace favorable aux apprentissages professionnels. Une grande partie de ces travaux sont réalisés à partir de théories relatives à la formation dans la situation de travail. Parmi les plus exploitées, la théorie anglo-saxonne dite du « Workplace Learning » (dite d'« apprentissage sur le lieu du travail » en contexte francophone) (Billet, 2001, 2002, 2010 ; Durand, 2015 ; Fillietaz, Billet, Bourgeois, Durand et Poizat, 2015 ; Tynjälä, 2008) occupe une place de choix. Cette théorie modélise les conditions favorisant l'apprentissage professionnel dans la « place du travail » (Mornata et Bourgeois, 2012). Dans ses grandes lignes, cette théorie souligne notamment « l'importance des interactions entre, d'une part les facteurs individuels (caractéristiques individuelles des sujets) et, d'autre part, les facteurs situationnels (caractéristiques de l'environnement de travail) » (Mornata et Bourgeois, 2012, p. 53). Pour les auteurs inscrits

dans cette théorie, deux niveaux de facteurs situationnels existent. Certains facteurs situationnels « renvoient aux caractéristiques des interactions sociales (relations interpersonnelles) dans lesquelles sont insérés les sujets » (Mornata et Bourgeois, 2012, p. 53) alors que d'autres facteurs sont davantage « liés aux caractéristiques de l'organisation » (Mornata et Bourgeois, 2012).

Les séquences de formation dispensées dans le centre universitaire et l'établissement scolaire peuvent ainsi être agencées pour faciliter la mise en œuvre de modalités de travail plus collaboratives entre le FU et le formateur issu de l'établissement scolaire (Chaliès, Bruno-Méard et Bertone, 2010 ; Chaliès, Escalié et Bertone, 2012 ; Ciavaldini-Cartaut, 2012). Dans cette dynamique, on peut par exemple souligner qu'en France, depuis la rentrée 2013, les EN bénéficient d'un accompagnement singulier sous la forme d'un « tutorat mixte » lors de leur stage en établissement scolaire. Ce tutorat est défini comme « un dispositif ouvert sur un décloisonnement des lieux d'apprentissage en vue de favoriser le continuum du processus de formation des enseignants » (Moussay *et al.*, 2017, p. 92). Au sein de ce dispositif, le FU et le tuteur⁵² (T)⁵³ issu de l'établissement scolaire travaillent de concert, voire ensemble, tant lors de certaines séquences de formation menées en centre universitaire que lors des visites formatives en établissement scolaire. La volonté institutionnelle est de permettre aux EN de bénéficier d'un accompagnement singulier étayant en continu leur formation et ce, quel que ce soit les lieux de formation. Chaque EN se voit en effet désigner un T au sein de l'établissement scolaire et un FU au sein de l'ESPE⁵⁴ pour assurer son accompagnement professionnel. Dit autrement, parmi les moyens déployés pour renforcer la continuité des expériences de formation, l'accompagnement plus resserré et dans le même temps collaboratif entre les différents formateurs est donc adopté (Serres et Moussay, 2014). Ce type de dispositif permet « la création d'un environnement de formation plus collaboratif et interactif entre les formés et les multiples formateurs impliqués » (Serres et Moussay, 2014, p. 7). Ces auteurs ajoutent par ailleurs qu' :

Au-delà de la structure de tel ou tel dispositif (ici celui du tutorat mixte), c'est bien davantage le processus de collaboration qu'il est susceptible de favoriser entre les formés et les formateurs qui est à mettre en avant. C'est donc ici tout l'enjeu du passage d'une « collection de formateurs » à un « collectif de formateurs » pour aboutir à un « collectif de formation » (Serres et Moussay, 2014, p. 7).

⁵² Dans le dispositif de tutorat mixte, le formateur issu de l'établissement scolaire est assimilé au tuteur.

⁵³ Nous utiliserons l'acronyme « T » pour désigner les tuteurs dans la suite du texte.

⁵⁴ Ministère de l'Éducation nationale (2014). *Modalités d'organisation de l'année de stage pour les lauréats des concours de recrutement des personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement public*, circulaire n° 2014-080 du 17/06/2014.

Ce type de dispositif vient donc enrichir les modalités de mises en œuvre plus traditionnelles de tutorat (pour plus de détails, voir : Chaliès *et al.*, 2009) s'apparentant le plus souvent à un accompagnement réflexif mené par le seul T lors des entretiens post-leçon faisant suite aux leçons menées par l'EN. Plusieurs travaux (voir par exemple : Stanulis et Russel, 2000 ; Bertone *et al.*, 2006 ; Moussay, Etienne et Méard, 2009) considèrent d'ailleurs que ce type de tutorat « traditionnel » a peu de retombées sur la formation professionnelle des EN. C'est ainsi que certains travaux ont pu mettre en évidence que l'institution d'un collectif de formateurs permettait de rendre plus fonctionnelles les relations établies entre le centre universitaire et l'établissement scolaire (Miller *et al.*, 2006). Certains travaux ont aussi mis en évidence que ce type d'aménagement permettait aux EN de tisser davantage de liens entre les connaissances acquises en centre universitaire et les expériences professionnelles vécues au sein de leurs classes ou de celles de leur T (Coffey, 2010). Parallèlement, certaines études restent néanmoins encore réservées compte tenu des difficultés de mise en œuvre de ce type d'aménagements de la formation et de leurs retombées effectives sur la pratique de classe des EN (Cartaut et Bertone, 2009 ; Escalié, 2012). Bien que des dispositifs singuliers du type du tutorat mixte soient mis en place, les responsabilités et rôles des FU et des T de l'établissement scolaire restent bien souvent encore mal définis (Scribner, Bartholomew et Haymore Sandholtz, 2009). De la même manière, la formalisation des contenus transmis aux EN apparaît encore trop souvent pensée par les FU directement en charge du plan de formation alors même que les prises de décision devraient être conjointes et partagées avec les formateurs de terrain (Chaliès, Escalié, Bertone et Clarke, 2012 ; Kochan et Kunkel, 1998 ; Teitel, 1998). Ces difficultés se retrouvent d'ailleurs dans le cadre plus spécifique du tutorat mixte mis en place dans le cadre des Masters MEEF au sein des ESPE. Le rapport n°2015-044 de l'IGAENR intitulé « Tutorat des futurs enseignants et conseillers principaux d'éducation » met ainsi en évidence que bon « nombre de stagiaires (...) ont conforté cette réalité en déplorant le manque de dialogue entre le tuteur ESPE et le tuteur de terrain, et en constatant une disparité entre les tuteurs (en termes de présence, de disponibilité, d'implication, conseils...) » (p. 18). Il est même précisé qu' :

Ils (les EN) se trouvent aussi confrontés à des discours qui ne convergent pas – le tuteur ESPE ne parlant que du Master et le tuteur terrain que de la pratique en classe –, sans que ces deux approches soient mises en perspective (p. 18).

Ces difficultés ne permettent finalement pas aux EN de toujours efficacement se former lorsqu'ils s'essayent de façon plus ou moins aménagée à réaliser le travail d'enseignement dans les établissements scolaires (Consegrua, Engels et Stryven, 2014 ; Forzani, 2014 ;

Murray, McNamara et Jones, 2013). Certaines études (par exemple : Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2013) mettent en avant que les T souhaiteraient dans leur grande majorité participer à des modules de formation aux côtés des FU afin qu'une culture commune puisse se construire.

Au-delà de la collaboration entre formateurs, c'est ici toute la difficulté de faire de l'établissement scolaire « un lieu de développement professionnel et d'apprentissage collectif » (Letor 2015) des enseignants qui est mise en évidence. A ce titre, Feld-Grooten (2015) précise que « les établissements sont assurément des lieux essentiels de la formation (...) des enseignants. Mais cette fonction formative est encore trop laissée aux mains d'un empirisme bricoleur (...) au détriment de son intégration à un processus global de formation » (p. 100). En définitive, c'est là le constat de la difficulté de faire de la situation de travail, « un lieu d'apprentissage social et situé du métier » (Charlier, 2012). Le principal obstacle réside sans doute dans la difficulté (l'impossibilité parfois) à aménager chaque situation réelle de travail de sorte qu'elle soit source potentielle de formation (Collin, 2002 ; Fernagu-Oudet, 2010). C'est d'ailleurs là le champ de recherche mené en ergonomie cognitive sur la construction des « environnements capacitants » (Falzon, 2013 ; Fernagu-Oudet, 2014) qui commence à orienter certains travaux dans la formation professionnelle initiale des enseignants (voir par exemple : Ciavaldini-Cartaut, 2015). Les environnements capacitants offrent « des opportunités de développement professionnel en contribuant directement aux progrès des savoirs dans, sur et par l'action » (Fernagu-Oudet, 2012, p. 210) par un aménagement de l'environnement de travail. D'ailleurs, Villemain et Lémonie (2014) travaillent à préciser l'aménagement de ce type d'environnement. Selon ces auteurs, pour se révéler formateur un environnement capacitant doit offrir des « contraintes acceptables du point de vue de l'apprentissage développement » (p. 41), doit laisser « des marges de liberté et des marges temporelles suffisantes dans la réalisation du travail, autorisant l'erreur » (p. 41) et engager pleinement les formés « dans une activité propre, au sens où ils peuvent agir sur leur environnement, s'organiser dans leur travail et laisser dans l'environnement une trace dans laquelle ils peuvent se reconnaître » (p. 41).

Pour dépasser cette difficulté d'une formation menée en établissement scolaire, certains programmes de formation initiale des enseignants s'efforcent plutôt, par l'intermédiaire de dispositifs singuliers rendant possible la réalisation aménagée du travail d'enseignement au sein d'« espaces protégés » (Girod et Girod, 2008), de rapatrier le travail d'enseignement en centre universitaire.

2.2. Rapatrier artificiellement le travail d'enseignement en centre universitaire

Sur la base des réserves précédemment évoquées, des initiatives ont été prises pour faire en sorte que le travail d'enseignement soit déplacé en centre universitaire. Pour ce faire, une analyse de l'activité⁵⁵ effective des enseignants en classe a été menée. Sur cette base de nouveaux dispositifs de formation ont été construits. Ils ont en commun de partir du principe d'un déplacement du centre de gravité de la formation depuis l'établissement scolaire vers le centre universitaire.

Parmi ces dispositifs, certains ont exploité de nouvelles technologies, comme par exemple la vidéo (pour une synthèse : Gaudin et Chaliès, 2015), afin de rapatrier le travail d'enseignement au cœur des séquences de formation menées en centre universitaire. Dans le paysage francophone, les travaux menés dans le cadre de la vidéo-formation sont nombreux et relèvent de différents champs théoriques. Certains relèvent d'une anthropologie dite cognitive mobilisant la théorie sémiologique du cours d'action développée par J. Theureau (2009 ; 2015) (voir par exemple : Flandin, Auby et Ria, 2016a ; Flandin, Auby et Ria, 2016b ; Flandin et Ria, 2014 ; Roche et Gal-Petitfaux, 2014, 2015a, 2015b). D'autres travaux s'efforcent d'articuler cette théorie avec d'autres courants par l'intermédiaire de concepts empruntés à la philosophie pragmatique (Lussi Borer et Ria, 2015 ; Lussi Borer, Ria, Durand et Muller, 2014), ou « technique » propre à Simondon (2008) (Leblanc, 2014). D'autres travaux menés dans le cadre de la vidéo-formation (par exemple : Ciavaldini-Cartaut, 2016 ; Moussay, 2013) sont menés à partir d'une approche historico-culturelle (Vygotski, 1997), de la clinique de l'activité (Clot, 2008) et de l'anthropologie culturaliste (Gaudin, Flandin, Moussay et Chaliès, 2017 ; Gaudin, Tribet et Chaliès, 2016). L'ensemble de ces travaux menés pour ainsi dire avec une entrée centrée sur l'activité des formés et de leurs formateurs met en exergue les retombées positives de l'usage de la vidéo en centre universitaire sur la formation à l'enseignement. Comme le soulignent par exemple Roche et Gal-Petitfaux (2012), le fait pour des EN de visionner des vidéos facilite « leur immersion sensorielle » et leur

⁵⁵ Nous nous appuyons ici sur les travaux de Clot (2008) pour définir le concept d'activité. Selon ces travaux, l'activité comprend le réalisé (c'est-à-dire l'action) et le réel (c'est-à-dire le développement psychique qui accompagne l'action). C'est ainsi que les activités suspendues, contrariées ou empêchées sont à prendre en compte lorsqu'on définit l'activité. L'action est quant à elle entendue comme la part de l'activité observable pouvant être étiquetée par l'acteur qui la vit ou par un acteur qui l'observe.

permet de « s'inscrire dans une situation réelle de vie de classe avec sa matérialité physique, spatiale, sonore, et avec ses dimensions sociales de communication » (p. 106). L'intérêt premier de la vidéo-formation est donc sans doute celui de pouvoir faire vivre aux EN des situations d'enseignement fictionnelles (Durand, 2008) au cœur desquelles ils peuvent être immergés dans la réalité du travail d'enseignant tout en restant épargnés par la complexité de la classe (Ria, Serres et Leblanc, 2010). Le caractère heuristique de l'exploitation de la vidéo dans la formation professionnelle initiale des enseignants est d'ailleurs confirmé par la multiplication de ses usages et de leurs complexifications progressives (Flandin, 2015a, 2015b ; Flandin, Leblanc et Muller, 2015 ; Flandin et Ria, 2014, Guérin, 2013 ; Watteau, Guérin, Albero et Zeitler, 2014). Par exemple, la plateforme *Néopass@ction* permet aux EN de visionner des vidéos d'autres EN en prise avec des difficultés proches des leurs et dans lesquelles ils vont pour ainsi dire trouver tout à la fois moyen de se rassurer, de se déresponsabiliser et des pistes pour s'y prendre autrement. Poizat et Durand (2015) soulignent en effet que, lorsqu'ils sont confrontés à l'activité de pairs, les EN sont placés dans un « rapport mimétique » à leurs propres activités, rapport qui dans certaines conditions offre la voie à « une ressaisie majorante de leur propre activité en classe (...) en lien avec une offre / ouverture de possibles à partir des pratiques diversifiées de plusieurs autres novices » (p. 54). Certains auteurs considèrent, par ailleurs, que les dispositifs de vidéo-formation permettent aux EN de « procéder par procuration à des anticipations » (Ria *et al.*, 2010) tout en restant ménagés par l'imprévisibilité de la salle de classe.

En réserve, on notera toutefois que les retombées de ces dispositifs sur la pratique effective des EN restent encore mal identifiées. Par exemple, certains auteurs soulignent que les EN ont tendance à puiser dans les vidéos qui leur sont présentées des façons de « faire » qu'ils reproduisent ensuite en classe sans être forcément capables de les justifier ou de les aménager en fonction des circonstances (Gaudin et Chaliès, 2012). Une autre difficulté est celle de la précaution avec laquelle doivent être employées les vidéos par les formateurs dans le curriculum de formation des EN (pour une synthèse sur ce point, voir : Leblanc, 2016). Leblanc (2016) souligne que :

L'ordonnement des modalités (d'usage de la vidéo formation dans la formation professionnelle initiale des enseignants) est guidé par la prise en compte de l'appréhension des enseignants, au début, à être filmés, des difficultés à discuter de leur activité dans le détail, des effets potentiellement négatifs de la confrontation à leur propre image sur leur identité et des questions éthiques et déontologiques (p. 151).

Les FU sont ainsi amenés à s'interroger sur la logique à adopter dans le choix des extraits vidéos susceptibles de contribuer ou non à la formation des EN ou encore dans le choix des modalités de leurs visionnements (Santagata, 2015).

Récemment, d'autres dispositifs ont été construits à partir du postulat selon lequel la formation initiale des enseignants serait d'autant plus efficace si elle leur permettait de vivre virtuellement une large diversité de façon de « faire » leur travail et ce compte tenu notamment de la variété des contextes professionnels (Dieker *et al.*, 2014 ; Moreno, Harbercrombie et Hushman, 2009 ; Olcese, Fulchini et McKinzie, 2016). Dans le paysage anglo-saxon, quelques dispositifs exploitant la réalité virtuelle (Keskitalo, 2011) ont dans ce cadre été conçus et mis en œuvre. Dans le cadre plus générique de la formation professionnelle initiale d'adultes, la réalité virtuelle est usuellement définie comme « un ensemble de technologies et de savoir faire permettant de construire des mondes qui s'actualisent lorsqu'ils sont utilisés, et qui peuvent être « habités » et investis par un utilisateur comme il le ferait du monde réel » (Mellet d'Huart, Querrec et Michel, 2015, p. 115). Selon Burkhardt (2003), les dispositifs de formation exploitant la réalité virtuelle sont construits à partir de trois principes fondamentaux. Tout d'abord, le principe d'« immersion » qui est défini comme « le degré avec lequel l'interface du système informatique contrôle les entrées sensorielles pour chaque modalité de perception et d'action » (p. 69). Autrement dit, le dispositif est structuré de façon à ce que les formés se retrouvent « sensoriellement » dans une situation « quasi-réelle » de travail. Ensuite, le principe de « présence » est respecté. L'idée est ici que les formés puissent vivre une expérience holistique au sein de l'environnement virtuel. Enfin, le principe de « réalisme » relève de la fidélité physique de l'environnement virtuel proposé aux formés. Les formateurs vont notamment jouer sur ce dernier principe pour donner plus ou moins l'impression aux formés de réaliser leurs actions dans des conditions réelles de travail.

Les travaux du domaine confirment que les dispositifs exploitant la réalité virtuelle présentent des intérêts non négligeables pour la formation. Ces dispositifs offrent, tout d'abord, la possibilité aux formés de mettre en pratique, en atténuant tous les risques liés à la formation (Geeraerts et Trabold, 2011), les connaissances théoriques apprises en amont (Boet, Granry et Savoldelli, 2013 ; Granry et Moll, 2012; Hureaux et Urban, 2015). Tel que le précise Jouanneaux (2005), « pour devenir compétence effective, toutes les connaissances doivent se transformer par une certaine réappropriation à laquelle le corps participe » (p. 296). Les situations de réalité virtuelle permettent aussi aux formés de répéter des gestes et/ou

procédures techniques jusqu'à leur apprentissage incorporé grâce à la pratique (Jouanneaux, 2005). Dans le milieu médical, certains simulateurs permettent, par exemple, d'impliquer les formés dans des situations interventionnelles de haute technicité. C'est le cas des simulateurs de coronarographies (Wayne *et al.*, 2005), de bronchoscopie (Blum, Powers et Sundaresan, 2004), d'anesthésie/réanimation (Berton, 2013), de chirurgie dentaire (Gros, Rys et Calon, 2013) ou encore de physiothérapie et de radiologie médicale (Layat, Burn et Bassin, 2013). Enfin, les dispositifs exploitant la réalité virtuelle permettent, par les outils technologiques qu'ils mobilisent, de placer les formés au plus près de certaines circonstances des situations effectives de travail tout en isolant certaines caractéristiques situationnelles pouvant poser problèmes (Amalberti, 2011).

Dans la formation professionnelle initiale des enseignants, les dispositifs exploitant la réalité virtuelle s'organisent le plus souvent autour d'environnements virtuels en trois dimensions (3D) permettant aux EN d'être complètement mais virtuellement « plongés » dans la complexité de salles de classe. Plusieurs dispositifs de réalité virtuelle ont été créés en ce sens afin d'optimiser la formation (pour une synthèse voir : Bradley et Kendall, 2014). Parmi les plus cités, on peut relever « Simschool » (Christensen, Knezek, Tyler-Wood et Gibson, 2011 ; Deale et Pastore, 2014 ; McPherson, Tyler-Wood, Mcenturff et Peak, 2011), « Second Life » (Teoh, 2012) et « TeachLive » (Dieker *et al.*, 2008; Dieker *et al.*, 2014). Parmi les intérêts premiers de ces dispositifs, il est possible de mettre en exergue que les EN peuvent s'essayer à enseigner en bénéficiant de retours immédiats des FU et sans mettre en péril les apprentissages des élèves compte tenu que ces derniers sont fictifs. Ainsi, les EN renforcent leur pratique professionnelle (Badiie et Kaufman, 2014) et développent une certaine confiance en leur capacité avant de gérer de vrais élèves. De plus, les dispositifs de formation exploitant la réalité virtuelle présentent un réel avantage quant à la flexibilité des contenus de formation proposés aux EN. En effet, il est possible de programmer de manière adaptée les différents avatars d'élèves. Par voie de conséquence, les EN sont amenés à gérer des élèves de profil et de culture différents (Dieker *et al.*, 2014). Le dispositif « Simschool » permet par exemple une réalisation simulée du travail d'enseignement dans la salle de classe (McPherson *et al.*, 2011). Assis face à un ordinateur, les EN adoptent le rôle virtuel de l'enseignant dans la classe et enseignent à des élèves virtuels à partir d'interactions virtuelles programmées. Chaque élève virtuel possède un profil composé de différentes caractéristiques personnelles (par exemple : type de motivation, caractère intro ou extraverti, etc.) et scolaires (par exemple : niveau scolaire de l'élève, rapport au savoir, etc.) établies à partir de

caractéristiques d'élèves réels. Ces caractéristiques constituent au final un profil d'élève qui, donné à la connaissance des EN, doit les aider à réaliser des choix (par exemple en termes d'exercices à faire faire ou de modalités d'accompagnement des élèves dans leur travail) et à mener des actions virtuelles professionnellement cohérentes. Les EN peuvent par ailleurs juger de la validité de ces dernières, et éventuellement s'efforcer de s'adapter, en fonction des réponses fournies virtuellement par les élèves. Un autre exemple de dispositif est celui de « TeachLive » (Dieker *et al.*, 2008). Ce dispositif exploite aussi les possibilités offertes par les technologies de réalité virtuelle. En son sein, les EN programment les compétences professionnelles qu'ils souhaitent développer. En amont des mises en situation de réalisation virtuelle, « Teach Live » est paramétré de sorte que les élèves virtuels puissent réagir aux actions des EN en fonction des compétences qu'ils souhaitent travailler. Ensuite, les EN se retrouvent devant un grand écran à partir duquel ils peuvent interagir avec cinq élèves virtuels. Les élèves peuvent être programmés ou alors dirigés par des acteurs pour réagir de façon plus ou moins singulière (Badiee et Kaufman, 2014).

On notera que certains auteurs mettent en avant que, malgré tous les efforts technologiques entrepris pour placer les EN au plus près de la réalité de la classe, le réalisme des dispositifs de réalité virtuelle reste à ce jour encore modeste. Dans « SimSchool » par exemple, les options de conversation entre les EN et les élèves virtuels restent limitées (Badiee et Kaufman, 2014). Ceci rend difficile l'accès par les EN à des interactions authentiques et limite nécessairement l'acquisition par ces derniers de compétences de type interactionnel. Dans « TeachLive », le répertoire des comportements des élèves virtuels reste également très modeste (Black, Noltemeyer et Davis Schwartz, 2016 ; Straub, Dieker, Hynes et Huges, 2014). Par voie de conséquence, les EN ne peuvent être complètement préparés à la diversité des élèves qu'ils rencontreront une fois en situation d'enseignement en établissement scolaire. Ces difficultés ne sont pas spécifiques au contexte de la formation professionnelle initiale des enseignants. Elles sont aussi rencontrées dans les autres champs professionnels exploitant la réalité virtuelle. Le constat est ainsi fait de retombées mesurées de ces dispositifs sur la construction d'apprentissages professionnels complexes et du redéploiement de ceux-ci en situation réelle de travail. L'hypothèse qui peut être ici avancée est celle de la difficulté encore existante dans l'articulation des deux principales approches existantes de nos jours en matière de conception de ces dispositifs. D'un côté, l'approche dite « technologique » a pour objectif premier de placer les formés au plus près de la complexité de l'expérience (sensorielle, motrice et parfois émotionnelle) à laquelle ils seront confrontés lors de la

situation réelle de travail. La « finalité (est) de fournir à l'utilisateur l'accès à un monde artificiel réaliste ou réel à travers une stimulation isomorphe à celle du monde réel par le biais de techniques informatiques couvrant une ou plusieurs modalités sensorielles » (Burkhardt, 2003, p. 68). D'un autre côté, l'approche dite « éducative » a pour objectif « d'utiliser au mieux les ressources de la technologie informatique (réseau, graphisme et animation, son) pour offrir à l'apprenant un environnement d'apprentissage (inter-)actif » (Burkhardt, 2003, p. 68). Malheureusement, les environnements de formation proposés à partir de cette seconde approche, et plus largement la grande majorité des dispositifs de simulation, permettent au mieux l'apprentissage de procédures (comprenant par exemple des prises de décisions ou de raisonnements cliniques) ou de gestes techniques précis mais satisfont encore peu lorsqu'il s'agit de préparer les formés à la complexité des expériences auxquelles ils seront confrontés en situation réelle de travail (Berragan, 2011; Bourgeois et Durand, 2012 ; Horcik et Durand, 2011, 2015). Ce constat est d'autant plus significatif que les secteurs professionnels ayant déjà investi la simulation comme moyen privilégié de formation (par exemple, les secteurs de l'aéronautique, de la médecine ou de l'énergie) ont justement besoin de dispositifs de formation permettant, par l'articulation des approches dites « technologique » et « éducative », la construction d'apprentissages professionnels complexes. C'est en ce sens que certains travaux (voir par exemple : Durand, Goudeaux et Horcik, 2013 ; Horcik et Durand, 2011, 2015 ; Horcik, Savoldelli, Poizat et Durand, 2014) proposent de s'interroger sur l'expérience vécue par les formés dans la simulation. Cette dernière est usuellement qualifiée d'expérience mimétique (Durand *et al.*, 2013 ; Horcik et Durand, 2011, 2015). Plus précisément, cette expérience mimétique peut être définie comme une expérience ressemblant à la future expérience de travail sans toutefois être réductible à celle-ci.

Finalement, il apparaît nécessaire que les concepteurs des dispositifs de formation exploitant la réalité virtuelle s'interrogent sur la nature des expériences vécues en formation afin qu'elles contribuent à plus ou moins terme à la construction de compétences professionnelles chez les formés. Malgré tout, un développement de ces technologies au sein de la formation professionnelle initiale des enseignants serait sans doute une des réponses possibles pour faire vivre le principe d'une alternance intégrative efficace.

En guise de conclusion, on peut relever que des initiatives associant les deux directions présentées précédemment sont proposées dans la formation initiale des enseignants. Certains dispositifs de formation mis en place dans des universités américaines s'efforcent en effet d'engager les EN dans la réalisation aménagée de l'enseignement lorsqu'ils sont en centre

universitaire mais aussi lors de leur stage en établissement scolaire (McDonald, Kazemi et Kavanagh, 2013). L'objectif est alors d'offrir aux EN un maximum d'opportunités en termes de pratique professionnelle aménagée afin qu'ils puissent s'engager dans la construction de compétences professionnelles (Ball et Forzani, 2009 ; Forzani, 2014). Par exemple, un de ces dispositifs (McDonald *et al.*, 2013), associe au sein d'un même cycle de formation vidéo-formation, simulations entre pairs, situation de travail aménagé avec un T et analyse de la pratique professionnelle en centre universitaire avec un FU. A l'occasion de ce dispositif, les EN ont donc tout à la fois la possibilité d'observer la pratique d'enseignants plus ou moins expérimentés, d'eux-mêmes s'engager dans des pratiques d'enseignement au sein de contextes professionnels de plus en plus complexes, d'être tutorés et de bénéficier de rétroactions par les formateurs ou des pairs. Au sein de ces dispositifs, il est donc possible de considérer que les EN apprennent donc de, par et dans la pratique du travail d'enseignement (Ball et Forzani, 2009 ; Grossman, Hammermess et McDonald, 2009 ; Zeichner, 2012). On notera pour conclure sur ce point que bien que la mise en œuvre de ce type de dispositifs soit relativement récente, des travaux sont menés pour étudier de nouvelles problématiques comme celle par exemple relevant de l'activité à mener par les formateurs (Kazemi, Ghouseini, Cunard et Chan Turrou, 2016 ; Peercy et Troyan, 2017) ou des modalités d'intégration de la réalité virtuelle au cours de ce type de dispositif (O'Callaghan et Piro, 2016).

CHAPITRE 4

-

LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE DES ENSEIGNANTS D'EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE EN CENTRE UNIVERSITAIRE : LITTERATURE SCIENTIFIQUE

Le Chapitre 4⁵⁶ situe pour ainsi dire un peu plus l'objet d'étude préalablement travaillé. Pour ce faire, il ferme le contexte à la formation professionnelle des EN d'EPS en centre universitaire.

La formation des EN d'EPS en centre universitaire apparaît comme d'autant plus intéressante à étudier qu'elle porte des problématiques singulières. Il s'agit en effet de former des enseignants capables d'éduquer physiquement, sportivement et artistiquement leurs élèves, c'est-à-dire de les éduquer corporellement en leur faisant vivre des expériences physiques, sportives et artistiques. Toute la problématique réside donc dans la construction de cette professionnalité singulière. Dit autrement, la question du comment exploiter les APSA en cours de formation pour que les futurs enseignants puissent ensuite s'en saisir comme objet de leur propre enseignement est ici centrale.

La Section 1 présente les travaux relatifs à la contribution de la pratique d'APSA⁵⁷ à la formation professionnelle initiale des enseignants d'EPS.

⁵⁶ Ce Chapitre a donné lieu à une revue de littérature qui a été publiée dans la revue *eJRIEPS* (Dastugue, L., Escalié, G et Chaliès, S. (2017). Faire pratiquer les activités physiques, sportives et artistiques lors de travaux pratiques en STAPS : quelle contribution à la professionnalisation des étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement ? *eJIREPS*, 41, 37-58).

⁵⁷ Nous entendons par « pratique d'APSA », les apports pouvant être qualifiés de théoriques et/ou de pratiques lors d'enseignements consacrés aux APSA. Plus exactement, durant les Travaux Pratiques, se jouent tout à la fois des enseignements théoriques relatifs à la compréhension de l'APSA et des enseignements pratiques relatifs au vécu physique dans l'APSA. Très souvent, ces enseignements sont amalgamés pour constituer des apports théorico-pratiques délivrés lors des Travaux Pratiques. Par soucis d'accessibilité, nous utiliserons le concept de « pratique d'APSA » dans la suite du texte pour désigner ce type d'enseignement.

La Section 2 met en exergue une zone d'ombre et une limite de la pratique d'APSA dans une visée de formation professionnelle initiale des enseignants d'EPS.

La Section 3 décrit certains aménagements envisageables pour répondre à la zone d'ombre et la limite préalablement explicitées.

1. Contribution de la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques à la formation professionnelle initiale

Comme dans bon nombre de cursus universitaires, la formation initiale des EN d'EPS, s'effectue par la mise en place et l'articulation de différents enseignements universitaires de type Cours Magistraux (CM), Travaux Dirigés (TD) et Travaux Pratiques (TP)⁵⁸. La singularité de la formation qui leur est proposée réside toutefois dans l'engagement des EN, lors de certains TP, dans la pratique physique d'APSA qui serviront ensuite d'objets pour leur propre enseignement en milieu scolaire avec leurs élèves.

Actuellement, il semble possible de considérer qu'un consensus existe en centre universitaire pour considérer que le vécu en tant que pratiquant dans telle ou telle APSA en formation initiale contribue, plus ou moins directement, à la formation professionnelle des EN. Certaines études s'accordent en effet à montrer que ce vécu influe sur la nature des contenus ensuite partagés avec les élèves⁵⁹. Ces études ont notamment été conduites dans le cadre de la didactique dite « clinique » (voir par exemple : Buznic-Bourgeacq, Terrisse et Margnes, 2010). Ce cadre met en relation les postulats « traditionnels » de la didactique avec le rapport singulier que chaque enseignant entretient avec les savoirs et leur transmission. En d'autres termes, ces travaux s'attachent à examiner dans quelle mesure « les expériences spécifiques, personnelles et professionnelles orientent la forme du processus de transmission des savoirs » (Buznic-Bourgeacq, Terrisse et Lestel, 2008, p. 77). Ces travaux montrent en particulier que l'expérience personnelle et corporelle vécue dans une APSA influe différemment de l'expérience professionnelle sur les contenus d'enseignement délivrés aux élèves. L'expérience personnelle dans certaines APSA permettrait aux enseignants d'appréhender l'imprévu sans craindre de s'y perdre. Elle leur permettrait également de délivrer des contenus d'enseignement plus ouverts, dynamiques et complexes. Tel que le précisent les auteurs, les enseignants :

⁵⁸ Nous utiliserons les acronymes « CM » pour désigner les Cours Magistraux, « TD » pour désigner les Travaux Dirigés et « TP » pour désigner les Travaux Pratiques dans la suite du texte.

⁵⁹ Il est ici intéressant de souligner que des travaux quelques peu similaires ont été réalisés dans le contexte de l'entraînement sportif sur le sujet des expériences à vivre en tant qu'athlète pour devenir entraîneur de haut niveau (pour plus de détails, voir : Bar et Eli, 2011 ; Côté et Fraser-Thomas, 2007 ; Cushion, Amour et Jones, 2003 ; Gilbert, Côté et Mallet, 2006 ; Gründel, Schorer, Strauss et Baker, 2013 ; Irwin, Hanton et Kerwin, 2004 ; Lyle, 2002 ; Sage, 1989 ; Schinke, 1995). Il est aussi intéressant de relever que ces travaux sont étonnamment plus nombreux que ceux réalisés dans le contexte de la formation professionnelle initiale des enseignants d'EPS.

Prendent davantage le temps de formuler ce contenu, de l'extraire de la pratique de l'élève, de le référer à des éléments passés, futurs ou extérieurs à chaque situation. Ce contenu (...) s'ouvre alors plus sur la complexité de l'APSA. Ils appuient leur enseignement sur des situations moins didactisées, plus proches des conditions effectives de la pratique globale de l'APSA (Buznic-Bourgeacq *et al.*, 2010, p. 43).

Dans le même cadre théorique, l'étude menée par Ben Jomâa et Terrisse (2011) s'est par exemple intéressée au rapport personnel et corporel que chaque enseignant d'EPS entretient avec l'APSA qu'il enseigne. L'étude s'appuie sur l'analyse comparative de deux enseignants d'EPS n'ayant pas la même spécialité sportive. Parmi les résultats, un est particulièrement révélateur de l'effet d'une pratique sportive personnelle sur les savoirs enseignés aux élèves. Ce résultat montre que les enseignants d'EPS une fois en situation d'enseignement ne peuvent faire abstraction de leur vécu personnel de pratiquant, de leur rapport singulier à leur corps ainsi que des savoirs acquis sur telle ou telle APSA dans laquelle ils se sont plus ou moins spécialisés. Les savoirs que les enseignants d'EPS transmettent aux élèves s'appuient donc pour ainsi dire en grande partie sur leurs ressources personnelles et, plus particulièrement, sur leurs expériences corporelles vécues en tant que pratiquant (Ben Jomâa Ben Hsouna, Terrisse et Berhaim, 2007). D'autres travaux (Arnaud-Bestieu, 2014 ; Arnaud-Bestieu et Amade-Escot, 2010) prennent appui sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2008) et de la Théorie Anthropologique du Didactique (TAD) (Chevallard, 2007). Ils mettent en lumière les liens existant entre les phénomènes de co-construction des savoirs en classe et l'épistémologie professionnelle des enseignants observés. Ces études s'appuient notamment sur l'observation de cycles d'enseignement de la danse contemporaine réalisés dans le cadre de l'enseignement de l'EPS à l'école primaire. Ces travaux s'attachent à comparer l'enseignement de la danse contemporaine par des enseignants dont les parcours de formation et les vécus en tant que pratiquant de la danse contemporaine sont différents. Parmi les résultats, celui selon lequel les rapports au savoir « danser » et au savoir « enseigner la danse » influent sur les praxéologies disciplinaires didactiques mises en place par les enseignants dans la classe est tout à fait significatif.

D'autres travaux ont été menés en référence au cadre théorique du cours d'action (Theureau, 2009, 2015). Ils ont donné lieu à un programme de recherche s'intéressant à l'activité réelle des élèves et des enseignants d'EPS dans des situations de classe ordinaires (pour plus de détails, voir Saury *et al.*, 2013). Ils montrent eux aussi que le vécu comme pratiquant dans une APSA influe pour ainsi dire sur l'activité menée par les enseignants pour enseigner cette APSA à leurs élèves. Adé, Sève et Serres (2007) se sont par exemple intéressés au poids de la « familiarité » à une APSA sur les modes d'organisation de la leçon

et la forme d'activité déployée chez les EN d'EPS. Ils montrent que, grâce à son vécu de pratiquant en cours de formation initiale mais aussi à son vécu sportif extra-universitaire, chaque EN évolue dans un monde qualifié de plus ou moins « familier » qui, au final, va influencer sur les modalités d'organisation du travail des élèves et sur la nature de son activité durant la leçon. Par exemple, les EN ayant un vécu de pratiquant dans une APSA cherchent tout particulièrement à développer des habiletés spécifiques propres à cette APSA chez leurs élèves. De façon complémentaire, leur vécu influence la façon dont ils gèrent l'organisation de leur enseignement, la nature des consignes et les formes de construction des situations proposées aux élèves. Les auteurs soulignent que leurs résultats permettent de « relativiser les résultats faisant état chez les enseignants débutants du manque de routines pour interpréter ou anticiper les événements de la classe » (Adé *et al.*, 2007, p. 63). La connaissance du contenu à enseigner par l'intermédiaire d'un vécu corporel dans une APSA pourrait donc compenser un manque de connaissances théoriques et pédagogiques propres à cette APSA (Hauw, 1997).

Outre ce qui est vécu lors des enseignements proposés le plus souvent sous forme de TP dans le cadre du cursus universitaire, le vécu comme sportif hors du cadre universitaire apparaît aussi comme une ressource pour les EN d'EPS lorsqu'ils s'engagent dans une activité d'enseignement auprès de leurs élèves. Dans ce champ, plusieurs études ont notamment été réalisées à partir d'une entrée phénoménologique. Ces études se sont intéressées aux croyances des intervenants en EPS et en sport (Cizeron, 2013 ; Ganière et Cizeron, 2015). Dans le cadre de l'EPS, ces croyances correspondent à « des élaborations cognitives faites de constats empiriques et de reconnaissances de formes » (Cizeron, 2013) permettant aux enseignants d'EPS d'analyser les conduites motrices des élèves afin de les guider tout au long de leurs apprentissages. En s'appuyant notamment sur les travaux de Doods, Doolittle et Placek (1993), Cizeron (2013) met en évidence que les EN d'EPS s'appuient en situation d'enseignement sur des croyances qu'ils ont acquises en tant que sportifs notamment au contact de leurs propres entraîneurs. De plus, il est admis dans des recherches internationales (voir par exemple : Mac Neill *et al.*, 2004) que le vécu en EPS en tant qu'élève détermine ensuite pour partie l'activité des EN d'EPS. Ce vécu influence par exemple de façon significative leurs croyances sur la façon d'enseigner l'EPS mais aussi leur capacité à l'enseigner. Le vécu en tant qu'élève pratiquant une APSA et/ou en tant que sportif joue donc un rôle significatif sur la nature de l'activité d'enseignement des futurs EN d'EPS. Toute la difficulté réside alors lorsqu'un travail de déconstruction est nécessaire. Tel que le souligne Kirk (2010), l'identité d'enseignant pré-construite par les EN est difficile à faire évoluer lors

de leur formation initiale. D'ailleurs, certaines recherches suggèrent que l'influence de l'expérience vécue en tant qu'élève en EPS pèse au final davantage que celle vécue lors de la formation initiale dans la construction de l'identité des futurs enseignants d'EPS (Brennan, 2006).

Le vécu de pratiquant dans les APSA, en contexte scolaire et/ou sportif, joue donc, semble-t-il, un rôle décisif dans la capacité des EN à enseigner cette discipline à leurs élèves. On comprend mieux dès lors pourquoi les futurs EN assimilent, dès leur première année de formation universitaire, l'expérience corporelle vécue durant les TP comme une « ressource » (Gojard et Terral, 2014) essentielle pour leur futur métier. De la même manière, ils assimilent leur expérience sportive à une autre ressource importante (Adé, Gal-Petitfaux et Serres, 2014 ; Adé, Gal-Petitfaux et Serres, 2015 ; Erbani, 1983), voire à une ressource prioritaire (Lecomte, 2002) dans la construction de leur activité d'enseignant.

2. Zone d'ombre et limite de la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques à la formation professionnelle initiale

2.1. Zone d'ombre : une institutionnalisation de la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques très peu justifiée

Comme souligné en amont, la pratique d'APSA en cours de formation initiale influencerait la capacité des EN d'EPS à l'enseigner ensuite à leurs élèves. On comprend dès lors pourquoi dans bon nombre de plans de formation cette pratique est pour ainsi dire institutionnalisée. Il est toutefois étonnant de constater que cette institutionnalisation repose en réalité sur bon nombre d'« allants de soi » nécessitant d'être identifiés et discutés.

En tout premier lieu, un « allant de soi » que l'on pourrait qualifier de socioculturel peut être mis en avant. Il invite à considérer que permettre aux EN de pratiquer des APSA en formation initiale participerait de leur formation professionnelle. Bon nombre de maquettes de formation sont en effet construites sur la base de cet allant de soi et comportent de la pratique d'APSA pour les étudiants. La Conférence de Directeurs et Doyens des structures Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS)⁶⁰ (C3D, 2013) a ainsi fait des recommandations pour que la Licence STAPS soit contributive à la pré-construction de compétences dites professionnelles. Parmi ces recommandations, il y a celle d'un engagement des étudiants dans une formation polyvalente dans le domaine de la théorie et de la pratique des APSA. L'organisation suivante est plus précisément préconisée par la C3D (Référentiel de compétences dans la licence STAPS) : six APSA au minimum devraient être réparties sur les deux premières années de Licence (30 à 35% du volume global hors stages, soit 330 heures environ en Licence 1 et Licence 2). En Licence 3, cinq APSA au minimum devraient faire l'objet d'un enseignement (30 à 35% du volume global hors stages, soit 170 heures environ). Bien que l'engagement des étudiants (notamment ceux se destinant au métier d'enseignant d'EPS) dans la pratique d'APSA qu'ils auront eux-mêmes ensuite à enseigner aux élèves soit difficilement contestable, la nature des retombées de cet engagement reste encore de nos jours bien floue et peu étudiée. Il est en effet encore difficile de savoir si la

⁶⁰ Nous utiliserons l'acronyme « STAPS » pour désigner les structures « Sciences et Techniques des Activités Physiques, Sportives et Artistiques » des universités dans la suite du texte.

pratique physique des étudiants se destinant au métier d'enseignant d'EPS dans diverses APSA permet l'acquisition par ces derniers de savoirs, voire la construction de compétences, qu'ils pourront par la suite exploiter auprès de leurs élèves.

Il est aussi possible de mettre en avant que la pratique physique est aussi pour ainsi dire « cautionnée » institutionnellement, notamment par la nature des différentes épreuves d'admission des concours (CAPEPS ou Agrégations) au cours desquels différentes compétences professionnelles sont évaluées. Par exemple, l'épreuve n°2 d'admission du CAPEPS externe stipule que par la confrontation à la pratique d'APSA notamment par la démonstration d'un niveau de maîtrise pratique, « le candidat doit révéler des capacités physiques nécessaires à la réalisation des gestes professionnels requis pour exercer le métier de professeur d'EPS » (p. 4)⁶¹. Cette épreuve est construite pour évaluer le candidat à partir de ses prestations physiques dans trois APSA. Une seule de ces APSA est sélectionnée par le candidat pour être retenue comme sa prestation physique de spécialité et fait ensuite l'objet d'un entretien. Dans le même ordre d'idées, l'épreuve n°3 d'admission de l'Agrégation externe⁶² ne se déroule pas sur le même format que les épreuves du CAPEPS externe. Lors de cette épreuve, le candidat doit réaliser une prestation physique dans une APSA sélectionnée. Filmée, cette prestation est ensuite utilisée comme le support d'un entretien avec le jury lors duquel le candidat propose puis justifie son analyse en fonction des indications fournies par le jury. Par ailleurs, l'épreuve n°4 d'admission de l'Agrégation externe est constituée d'une épreuve pratique suivie d'un entretien. Ce dernier a pour objet l'appréciation « des connaissances du candidat sur les dimensions physiologiques et psychologiques liées à la pratique de cette APSA »⁶³ (annexe 1 de l'article 2). La multiplicité des épreuves à dimension pratique, accompagnée ou pas d'une analyse menée après coup, au sein des concours nationaux de recrutement des futurs enseignants d'EPS, rend compte de l'importance qui est accordée à la pratique d'APSA. Il est en effet postulé qu'un niveau de maîtrise pratique et théorique au sein des APSA peut se révéler un bon indicateur quant à la capacité des EN à ensuite exploiter ces APSA au sein de leur enseignement. Des questions peuvent toutefois être posées : est-ce que faire preuve d'un certain niveau de maîtrise pratique et théorique dans une APSA garantit un certain niveau de professionnalité pour enseigner cette APSA ? Est-ce que

⁶¹ Programme du CAPEPS Externe 2016 du 10 avril 2015 modifié le 30 avril 2015. Consultable à : http://cache.media.education.gouv.fr/file/capesps_cpe_cop/57/8/p2016_capeps_externe_411578.pdf.

⁶² Arrêté du 10 février 2012 modifiant l'arrêté du 28 décembre 2009. Consultable à : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000025432088&dateTexte=20161223>.

⁶³ Arrêté du 10 février 2012 modifiant l'arrêté du 28 décembre 2009. Consultable à : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000025432088&dateTexte=20161223>.

faire preuve d'une maîtrise pratique et théorique dans une spécialité sportive est révélateur de compétences professionnelles particulières ? Enfin, est-ce que le fait d'analyser sa propre prestation physique offre une possibilité de mieux intervenir auprès des élèves ?

2.2. Limite : faiblesse des liens établis entre les enseignements consacrés à la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques et ceux consacrés à la professionnalisation

La pratique d'APSA en STAPS ne renvoie pas, à l'heure actuelle, à une finalité de professionnalisation clairement établie. Cizeron (2013) considère en ce sens que :

Les finalités des théories et pratiques d'APSA en STAPS ne sont pas clairement déterminées. Les enseignements pratiques ne consistent pas en des TP au sens où on l'entend classiquement à l'université. Ils ne sont pas spécifiquement indexés à des cours théoriques pour lesquels ils seraient un terrain d'application ou d'expérimentation. Leur vocation est plutôt d'initier et/ou développer les compétences des étudiants dans une APSA, comme le ferait une Education Physique de niveau universitaire, en continuité avec une Education Physique lycéenne (p. 131).

Il s'agirait donc d'opérer une transformation de ces enseignements pour qu'ils ne soient pas seulement contributifs de l'élévation potentielle d'une performance sportive mais qu'ils contribuent, de par les contenus théorico-pratiques travaillés, à plus ou moins long terme, à la formation professionnelle (Maivorsdotter, Lundvall et Quennerstedt, 2014). Pour d'autres auteurs, cette transformation n'est pas chose aisée. Une des difficultés relatives à la conception des enseignements théorico-pratiques réside dans le fait qu'ils se retrouvent « coincés » dans des tensions entre formateurs « académiciens » et formateurs « professionnalisant » (Terral et Collinet, 2005). Ces auteurs se sont en effet intéressés à la nature des relations qui se nouent entre les différents formateurs engagés de la filière universitaire STAPS. Ils ont plus particulièrement tenté d'appréhender les modes de coordination qui s'établissent entre ces professionnels de cultures différentes, tant sur la scène de la recherche académique que sur celle des formations. Ils ont ainsi pu mettre en avant, en s'appuyant sur les propos de directeurs de STAPS, qu'un grand nombre d'enseignants chercheurs se désintéressent des enseignements qui se font dans le cadre des enseignements théorico-pratiques sur les APSA et par voie de conséquence s'impliquent davantage dans les enseignements dispensés dans le cadre du Master ou du Doctorat.

D'autres travaux ont par ailleurs pu montrer que si parfois des initiatives sont prises

pour organiser la pratique d'APSA afin qu'elle permette la contextualisation d'apports théoriques délivrés en amont (Brière-Guenoun, 2007 ; Carnel, 1992), elles ne vont pas jusqu'à instituer un véritable aménagement de cette pratique dans un but de professionnalisation. Bali (2005) a, par exemple, mis en évidence une absence « d'articulation fonctionnelle » entre les temps d'apports théoriques dispensés lors des CM et TD et la pratique d'APSA dans la formation des élèves professeurs d'éducation physique tunisiens. Selon cet auteur, « les futurs professeurs n'apprennent pas des objets enseignables mais des activités motrices, dénuées généralement de tout de point de vue scientifique » (p. 141). Il serait finalement impossible pour ces EN de transformer leurs expériences de pratiquant en objets enseignables une fois dans l'interaction avec leurs élèves. Malgré ce constat, rares sont les travaux ayant étudié comment exploiter la pratique d'APSA pourtant au cœur du métier d'enseignant d'EPS, pour professionnaliser (Adé *et al.*, 2007). A l'instar de ce qu'a pu montrer Dowling (2011) dans la formation des EN d'EPS en Norvège, ces derniers se retrouvent pour ainsi dire finalement tiraillés entre, d'un côté, des modules pédagogiques lors desquels la professionnalisation est étudiée et accompagnée et, d'un autre côté, des enseignements théorico-pratiques d'APSA au sein desquels le métier d'enseignant n'est plus réellement abordé.

Il est finalement étonnant de constater que l'aménagement de la pratique d'APSA ne soit pas davantage interrogé afin de soutenir la professionnalisation des futurs enseignants d'EPS. Ce constat est d'autant plus prégnant que la question des savoirs constitutifs de l'EPS, notamment ceux à apporter aux EN d'EPS en formation initiale reste encore un « point aveugle » (Cizeron, 2013). Cet auteur met en effet en exergue que les EN en formation « butent systématiquement sur un défaut de connaissances leur permettant de guider les apprentissages des élèves » (p. 27). Il précise par ailleurs que :

Dans le contexte de l'enseignement de l'EPS, ces connaissances sont essentiellement de nature technique. Les étudiants butent notamment sur leur capacité d'analyser l'activité technique des élèves dans les différents sports enseignés, pour pouvoir interpréter et intervenir sur la base de ces interprétations (p. 27).

Il convient de souligner à ce niveau que certaines études se sont intéressées à l'activité dite de « régulation didactique » des enseignants d'EPS en situation d'intervention (voir par exemple : Boudard et Robin, 2011, 2012), activité proche de ce que Bucheton et Soulé (2009) désignent par « étayage » dans la modélisation qu'ils proposent des gestes professionnels de l'enseignant. Boudard et Robin (2011) ont plus précisément essayé d'identifier la place occupée par les savoirs dits « techniques », construits selon eux pour une large part lors de la pratique d'APSA, dans les leçons d'EPS. Leurs résultats sont tout à fait significatifs. Ils

montrent que ce type de savoirs n'est que rarement convoqué lors des régulations engagées auprès des élèves pour les accompagner dans leurs apprentissages. Les enseignants interpellent en effet le plus souvent ces derniers sur des composantes directement visibles de leurs réalisations et n'exploitent que très rarement leur propre motricité pour les aider. De façon complémentaire, ces auteurs notent que les enseignants ne permettent pas aux élèves d'identifier les problèmes qu'ils rencontrent et les savoirs à acquérir pour les dépasser. Finalement, ces auteurs concluent en soulignant que les enseignants sont confrontés à de véritables difficultés pour s'engager avec efficacité dans le processus de régulation des apprentissages des élèves. Selon ces auteurs, réguler techniquement un élève nécessite des compétences, des stratégies et des connaissances singulières. Pour ce faire, la pratique d'APSA en STAPS est sans nul doute indispensable mais nécessite d'être réaménagée.

Des travaux peuvent être considérés comme déjà engagés dans cette voie. C'est le cas des travaux menés sur l'activité réelle des enseignants au sein de leur classe et plus particulièrement sur leur activité réelle d'intervention auprès de leurs élèves. En s'appuyant sur le cadre théorique de l'action située développé dans une perspective anthropophénoménologique (pour plus de détails : Cizeron et Gal-Petitfaux, 2003), Cizeron et Gal-Petitfaux (2005) se sont par exemple intéressés à l'intervention d'enseignants expérimentés en gymnastique. Ils ont montré que les connaissances pédagogiques sur lesquelles ils s'appuient pour guider les apprentissages des élèves en gymnastique sont structurées par des formes typiques du corps et des mouvements gymniques des élèves. Plus précisément, « alors que les élèves sont en activité motrice, les enseignants perçoivent les formes de leurs corps et de leurs mouvements en leur attribuant directement une signification et en sachant immédiatement comment intervenir » (Cizeron et Gal-Petitfaux, 2005, p. 9). Cette reconnaissance perceptive a une valeur fonctionnelle comme « disposition à agir » (Cizeron et Gal-Petitfaux, 2005). Sur la base de ces résultats, on comprend dès lors la proposition des auteurs à faire en sorte que l'aménagement de la pratique d'APSA pourrait être pensé pour permettre aux EN d'EPS l'acquisition de ces dispositions à agir.

Finalement, la question de l'articulation entre la pratique d'APSA et la construction des compétences professionnelles des futurs enseignants d'EPS apparaît comme un objet d'étude significatif. Une réflexion semble ainsi à mener de sorte que la pratique d'APSA puisse devenir un outil de professionnalisation en formation initiale (Bouthier, 2005a; 2005b ; Bouthier, Ulrich et Léziart, 2012).

3. Professionnaliser par la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques : quelques initiatives

En Océanie (en Australie et Nouvelle-Zélande tout particulièrement), une réforme de l'enseignement traditionnel de l'EPS a été engagée au début des années 2000 (pour plus de détails voir : Gore, Griffiths et Ladwig, 2004). Parmi les conséquences de cette réforme, il est possible de souligner l'actualisation des programmes de formation des EN d'EPS en centre universitaire. C'est dans ce cadre que plusieurs recherches ont été réalisées pour étudier comment former les futurs enseignants d'EPS à de nouvelles APSA afin qu'ils s'engagent davantage dans de nouveaux modèles d'enseignement souhaités dits « *Instructional Models* » (Collier, 1998 ; Gurvitch et Tjeerdsma Blankenship, 2008 ; Kinchin, Penn et Clark, 2005). Par exemple, en Australie, une première étude se centre sur l'utilisation du modèle « Game Centred Approache » (GCA)⁶⁴ (pour plus de détails sur ce modèle : Bunker et Thorpe, 1982) dans la formation initiale des enseignants (Forrest, Wright et Person, 2012). Ce modèle vise à réformer l'enseignement techniciste des APSA en EPS. Les EN ont donc été initiés et participent en tant que pratiquant et parfois dans un rôle simulé d'enseignant à des TP basés sur ce modèle. Deux résultats majeurs ressortent de cette étude. Ils mettent en évidence toute la complexité d'aménager la pratique d'APSA dans un but de formation professionnelle. D'une part, les EN éprouvent des difficultés à adhérer à ce nouveau modèle d'enseignement des APSA en raison de leur vécu antérieur et personnel dans une activité sportive. Ce vécu est marqué de l'empreinte d'un enseignement techniciste traditionnel des APSA rencontré lors d'une pratique personnelle. Il se révèle être un frein à l'évolution de la conception d'enseignement des EN à l'intérieur du nouveau modèle d'enseignement proposé. D'autre part, la capacité des EN d'utiliser le GCA est dépendante de ce que vivent les EN durant les TP. Malgré l'apport théorique relatif au modèle du GCA par le FU, les EN se perdent à l'intérieur du modèle car ils n'ont pas assez d'expérience d'enseignement de ce modèle par nature très éloigné de leur propre conception de l'enseignement de l'EPS. De plus, il semble que le vécu durant le TP n'a pas été suffisamment aménagé pour véritablement faire évoluer leur conception de l'enseignement.

Des travaux similaires à ceux réalisés en Océanie ont été menés en Amérique du Nord,

⁶⁴ Nous utiliserons l'acronyme « GCA » pour désigner le modèle dit « Game Centred Approache » dans la suite du texte.

notamment dans certains centres universitaires des États Unis. Parmi les expérimentations les plus significatives celle dite du « Live the curriculum » (Oslin, Collier et Mitchell, 2001) est à mettre en avant. Basée sur le modèle du « Sport Education » (Siedentop, Hastie et Van Der Mars, 2005), cette expérimentation a été conçue de sorte que les futurs enseignants puissent tout à la fois bénéficier d'apports théorico-pratiques sur les APSA à enseigner mais aussi sur la façon de mener cet enseignement. Les résultats obtenus mettent en avant que les étudiants ayant bénéficié de cette formation sont dans une « zone de confort » durant leur enseignement grâce notamment à une capacité d'adaptation aux difficultés des élèves durant la leçon plus prononcée. D'autres auteurs (Deenihan, Mcphail et Young, 2011), dans une étude menée en Irlande, ont montré que les EN d'EPS se sont retrouvés en facilité lors de leur pratique d'enseignement en classe en raison d'une part de leur formation sur les aspects théorico-pratiques des activités physiques support à cet enseignement et d'autre part de leur formation sur les façons de s'y prendre tenu des évènements rencontrés.

Actuellement, en France, quelques tentatives d'aménagement de la formation peuvent être aussi identifiées. Par exemple, l'idée selon laquelle le renforcement de la formation professionnelle des EN d'EPS par la pratique d'APSA peut passer par un aménagement des TP afin de les placer non seulement en situation de pratiquant mais aussi d'enseignant a conduit à expérimenter certains dispositifs d'apprentissage coopératif (pour une synthèse, voir : Johnson et Johnson, 2014) de type « groupes d'experts » (Aronson, Blaney, Stephan, Sikes et Snapp, 1978). A l'occasion de ces dispositifs, les EN d'EPS sont invités simultanément à construire une expertise théorico-pratique dans une APSA et à s'essayer au partage de cette expertise avec un groupe de pairs lors de situations d'enseignement aménagées. Les résultats obtenus montrent que ce type d'aménagements de la formation engendre un effet significatif sur le sentiment d'auto-efficacité éprouvé par les EN d'EPS quant à leur capacité à s'engager dans une activité d'enseignement (Escalié, Legrain et Lafont, 2016). Ils invitent également à repenser l'activité du FU pour rendre explicite pendant son enseignement à la fois (i) les contenus d'enseignement relatifs à l'expertise que les EN d'EPS devront partager avec leurs camarades et (ii) les stratégies d'intervention consubstantielles à l'enseignement de ces contenus (Escalié *et al.*, 2016 ; Legrain, Escalié et Lafont, 2015).

4. Délimitation de l'objet d'étude

A l'issue de la revue de littérature réalisée, il apparaît possible de circonscrire l'objet de notre étude comme suit : comment structurer et mettre en œuvre certains dispositifs de formation afin qu'ils permettent aux EN d'EPS d'exploiter leurs expériences vécues lors de la pratique d'APSA dans leur activité d'enseignement de cette APSA à des élèves ?

PARTIE 2

-

CADRE THEORIQUE

Cette partie est structurée en trois chapitres.

Le Chapitre 1 est consacré à la présentation des trois principaux postulats structurant le « noyau dur » (Lakatos, 1994) du programme de recherche au sein duquel s'inscrit cette étude.

Le Chapitre 2 est consacré à la présentation des principales hypothèses auxiliaires structurant la théorie de la formation professionnelle déclinée au sein de ce programme de recherche. Ces hypothèses ont été établies à partir des postulats du noyau dur du programme puis validées par l'intermédiaire de recherches empiriques menées lors de ces quinze dernières années.

Le Chapitre 3 est consacré à la délimitation de l'hypothèse auxiliaire⁶⁵ propre à l'étude engagée dans le cadre de la thèse.

⁶⁵ Le dispositif transformatif de recherche support à l'étude est composé d'une double transformation de la formation proposée aux EN. La première hypothèse auxiliaire formalisée dans cette partie a donné lieu à un premier dispositif de formation. A partir des résultats obtenus, une deuxième hypothèse auxiliaire (explicitée dans le paragraphe 3.1.3. « Seconde hypothèse auxiliaire » du Chapitre 1 de la Partie 3) a été construite. Elle a elle-même donné lieu à un second dispositif de formation.

CHAPITRE 1

-

POSTULATS CONSTITUTIFS DU « NOYAU DUR » DU PROGRAMME DE RECHERCHE D'APPUI

Cette étude s'inscrit dans un « programme de recherche » (Lakatos, 1994) initialement conduit par S. Bertone (Bertone, 2011) et S. Chaliès (Chaliès, 2012)⁶⁶. L'objet de ce programme est l'étude de la construction du sujet professionnel en formation. Ce programme se positionne pour ainsi dire au service d'une « anthropologie culturaliste » (pour plus de détails voir : Bertone, Chaliès et Clot, 2009 ; Bertone et Chaliès, 2015 ; Chaliès, 2015, sous presse; Chaliès, Amathieu et Bertone, 2013 ; Chaliès et Bertone, 2013, 2015, 2017).

Pour réaliser notre étude, trois principaux postulats théoriques⁶⁷ constitutifs du noyau dur du programme de recherche ont été retenus.

La Section 1 présente le premier postulat relatif à l'immanence des formés aux et par les expériences de langage.

La Section 2 développe le deuxième postulat selon lequel la subjectivisation s'institue et se développe par l'exercice de capacités normatives.

La Section 3 détaille le postulat selon lequel la subjectivisation se réalise dans un double mouvement de subordination et de normativité à des expériences normatives situées apprises en formation.

⁶⁶ Nous renvoyons le lecteur aux habilitations à diriger des recherches (HDR) de Stéfano Bertone (2011) et de Sébastien Chaliès (2012) pour trouver un développement complet des postulats constitutifs du noyau dur du programme de recherche d'appui.

⁶⁷ Le Chapitre 1 est inspiré en grande partie de l'HDR de Sébastien Chaliès (2012). Pour plus de détails sur l'ensemble des postulats constitutifs du programme de recherche, se référer à cette HDR.

1. Immanence des formés aux et par les expériences de langage

Dans le programme de recherche au sein duquel s'inscrit cette étude, la subjectivité, ici assimilée à la construction des formés comme sujets, est considérée comme « prise en étau » (Taylor, 1997) entre deux types de langage⁶⁸.

D'une part, les formés se construisent par leurs relations aux autres en étant aux prises avec un langage dit « conventionnel » (Laugier, 2010), c'est-à-dire en cours d'apprentissage ou préalablement appris. Le langage des autres, sous ses différentes formes (verbale mais aussi physique par exemple), participe donc à la construction des formés selon un principe « d'exotopie » (Todorov, 1981). Chaque formé « s'opère dans le langage » (Chauviré, 2009, p. 34) et celui-ci devient l'essence de sa construction. Autrement dit, il est donc possible de considérer que le langage conventionnel est constitutif de la pensée des formés. C'est d'ailleurs en ce sens que Bertone (2011), en s'appuyant sur les propositions de L. Vygotski dans « Pensée et langage » (1997), soutient l'idée d'une consubstantialité entre le langage et la subjectivité. Le langage conventionnel peut donc être considéré comme une des conditions indispensables à la construction de la subjectivité. Sa dimension constitutive prend donc le pas sur sa dimension désignative. C'est à ce titre que les propos de Pouivet (1997) deviennent pour nous audibles : « ce n'est pas parce que chacun d'entre nous a une vie intérieure que nous avons pu apprendre à parler, mais parce que nous avons appris à parler que nous avons une vie intérieure » (p. 47).

Outre le langage conventionnel, la subjectivité s'ancre, d'autre part, dans un langage dit naturel correspondant à la nature anthropologique des formés (Chauviré, 2009). La construction de la subjectivité prend donc aussi appui sur des capacités anthropologiques. Ces dernières peuvent être assimilées à des réactions naturelles appartenant à un comportement commun de l'humanité, telles que la capacité générale de mimétisme, d'empathie ou de signification par l'établissement d'« airs de famille » (Wittgenstein, 2004) entre différentes expériences vécues. Même si elles restent à ce jour inaccessibles, ces capacités n'en restent pas moins fondamentales lorsqu'on s'attache à questionner la problématique de l'apprentissage et du développement en formation professionnelle d'adultes. Par exemple, les formés peuvent, en partie grâce à leur capacité anthropologique de mimétisme, reproduire une

⁶⁸ Le langage est ici considéré comme un ensemble de signes, principalement vocaux, graphiques et gestuels dotés d'une sémantique et parfois d'une syntaxe, exploité pour communiquer. La subjectivité du sujet est une construction permise par le langage.

action transmise par un formateur sans pour autant en saisir pleinement les intentions qui ne leur auraient pas été explicitées. De la même manière, les formés sont aussi anthropologiquement dotés d'une capacité leur permettant de signifier des airs de famille entre différentes expériences vécues. Ils sont donc « naturellement » dotés d'une capacité à étalonner une expérience professionnelle (vécue en situation de travail par exemple) par une autre (de type observation du travail d'un formateur par exemple) parce qu'ils ont signifié que tel évènement ou tel comportement présentait une ressemblance avec un évènement ou un comportement antérieur ayant fait l'objet d'un travail de formation avec les formateurs. Ces différentes capacités anthropologiques, considérées comme « un réseau ramifié de régularités dans la nature et le comportement humain » (Chauviré, 2002), sont d'autant plus importantes qu'elles permettent la construction d'autres capacités de nature culturelle dites « normatives » (Wittgenstein, 2004)

2. Subjectivisation par l'exercice de capacités normatives

Le deuxième postulat soutient l'idée selon laquelle la subjectivisation des formés s'initie et se développe dans leurs expériences de langage dit « conventionnel » (Laugier, 2010), nommées au sein du programme de recherche des expériences normatives situées (ENS)⁶⁹ (Chaliès, sous presse). Ces expériences sont par nature holistiques, c'est-à-dire chargées de composantes motrices, sensorielles et émotionnelles, mais aussi situées, c'est-à-dire toujours aux prises avec les situations et leur complexité (Chaliès, sous presse). Elles sont par ailleurs théoriquement considérées comme normatives car elles sont nécessairement apprises et socialement intelligibles (Searle, 1998). Le processus de subjectivisation des formés peut ainsi être assimilé à un flux expérientiel (Theureau, 2015) nourri par certaines ENS apprises antérieurement et se développant au sein même d'autres expériences (Chaliès, sous presse, Chaliès et Bertone, 2017).

« Avoir une capacité, c'est maîtriser certaines techniques acquises par un apprentissage, voire par un dressage et qui se déploient dans la pratique » (Chauviré, 2003, p. 105). Dans le programme de recherche au sein duquel s'inscrit cette étude, les capacités dites normatives sont donc considérées comme des pratiques (Cometti, 2004). Ces dernières peuvent revêtir des natures plus ou moins enchevêtrées, tout à la fois intellectuelles et/ou motrices. Elles sont plus exactement assimilables à la maîtrise de certaines techniques ou savoir-faire qui se déploient dans la pratique (De Lara, 2005). Autrement dit, être en capacité de faire quelque chose équivaut, pour les formés, à déployer entièrement dans la pratique (par exemple en situation de travail) une certaine technique, un certain savoir-faire, appris antérieurement et leur permettant de réaliser le travail. A ce niveau de développement, il est important de souligner que les ENS, substrats des capacités normatives, font nécessairement autorité pour les formés car elles constituent des standards culturels (dans notre cas professionnels) de correction de leurs actions. Néanmoins, elles ne déterminent pas *a priori* leurs applications. Les formés peuvent, en effet, à tout instant décider de les suivre ou de ne pas les suivre (Descombes, 2004) et ce pour de multiples raisons pratiques qui leur appartiennent. Autrement dit, les ENS ne réduisent en rien leur « souveraineté » (Descombes, 2004).

Expériences pratiques, les ENS sont par ailleurs un substrat expérientiel permettant potentiellement aux formés de juger du caractère adéquat de ce qu'ils ont ou pas réalisé.

⁶⁹ Nous utiliserons l'acronyme « ENS » pour désigner les expériences normatives situées dans la suite du texte.

Rendre compte à autrui de sa performance produite et s'en expliquer invite en effet les formés à énoncer la ou les ENS qu'ils ont suivies en appliquant cette fois-ci des techniques de description, de jugement et de raisonnement pratique. Les capacités normatives, alimentées par les ENS considérées, peuvent être en effet associées au « principe d'intelligibilité de l'action » (Chauviré, 2004), c'est-à-dire associées aux raisons qui conduisent les formés à agir comme ils le font. Chercher à décrire et comprendre les actions des formés revient donc à connaître les capacités normatives qu'ils mobilisent dans la situation, c'est-à-dire à rattacher leurs actions à leurs raisons conscientes et dicibles. Méthodologiquement parlant, questionner les formés sur les raisons de leurs actions revient finalement à accéder aux ENS qu'ils ont apprises et suivies, et qui ont orienté pour partie leurs actions. Autrement dit, chaque capacité normative intègre les ENS comme raison de l'action des formés (Chauviré, 2002 ; De Lara, 2005). Accéder à la connaissance consciente et dicible de tel ou tel comportement des formés revient donc à saisir les raisons de leurs actions, c'est-à-dire à accéder, par l'intermédiaire de la formalisation de règles, aux ENS apprises et suivies à l'instant considéré en les plaçant dans une situation d'« appréhension de l'inhérence » de leurs actions (Ogien, 2007).

3. Subjectivisation par l'assujettissement aux expériences normatives situées

Dans la lecture théorique adoptée, l'hypothèse est faite que le processus de subjectivisation des formés se réalise par leurs assujettissements à des ENS « réglant » leurs actions en contexte de formation et/ou de travail. Comme nous avons pu le spécifier en amont, ces ENS ne sont rien d'autre que des expériences « mètres étalon » (Lähteenmäki, 2003) acceptées par la communauté considérée, rendant en son sein intelligibles, anticipables et évaluables les actions de chacun de ses membres.

Le processus de subjectivisation se réalise plus exactement dans un double mouvement de subordination, d'une part, et de normativité, d'autre part. Dans un mouvement aller, la subjectivisation se construit d'abord par « subordination », c'est-à-dire une soumission aux ENS (Le Blanc, 2004). Les formés se construisent par et dans les ENS et le processus de subjectivisation renvoie donc en partie à une appropriation/intériorisation de celles-ci. Les formés s'effacent donc pour ainsi dire devant la centralité de ces dernières. Dans un mouvement retour, les formés se construisent ensuite par « normativité » (Canguilhem, 1966), c'est-à-dire par un travail d'interprétation des ENS préalablement apprises afin d'en user de façon adaptée à la singularité des situations rencontrées. Finalement, les formés apprennent et se développent à partir et dans les ENS constitutives de la communauté au sein de laquelle ils entrent et se réalisent.

CHAPITRE 2

-

UNE LECTURE THEORIQUE SINGULIERE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Ce Chapitre est organisé en trois sections. Comme dans tout programme de recherche, les travaux réalisés jusqu'à ce jour (voir notamment : Chaliès, 2015 ; Chaliès, *et al.*, 2013 ; Chaliès et Bertone, 2017; Chaliès, Gaudin et Tribet, 2016 ; Dastugue et Chaliès, sous presse ; Escalié et Chaliès, 2011) ont eu pour principal objet de stabiliser le noyau dur du programme en s'efforçant pour ainsi dire d'étendre la « ceinture d'hypothèses auxiliaires » (Lakatos, 1994). Ce sont ces différentes hypothèses auxiliaires qui, assemblées et articulées, ont progressivement permis de conceptualiser une théorie singulière de la formation professionnelle d'adultes. En suivant, nous avons fait le choix de présenter dans ces grandes lignes cette théorie. Pour ce faire, nous avons retenu trois activités de formation significatives. Chacune correspond à une section de ce chapitre.

Théoriquement, former revient ainsi pour les formateurs à : (i) enseigner des ENS formalisées sous forme de règles pour permettre aux formés de signifier leur vécu et agir différemment en situation de travail (Section 1) ; (ii) aménager les situations de travail afin que les formés puissent s'engager sous leur contrôle et leur accompagnement dans les premiers suivis des ENS préalablement enseignées et, *in fine*, d'en constater les résultats attendus (Section 2) ; (iii) accompagner les formés dans leurs interprétations des ENS apprises (Section 3). Les deux premières activités de formation préalablement énoncées contribuent théoriquement à l'apprentissage des ENS par les formés alors que la dernière participe à leur développement professionnel.

1. Enseigner des expériences normatives situées aux formés pour leur permettre de signifier leur vécu et d'agir correctement en situation de travail

La première activité de formation tient du postulat selon lequel la possibilité pour des formés de réaliser ce qu'un formateur leur demande et/ou de mener une pratique réflexive sur ce qu'ils ont fait ou sont en train de faire, nécessite l'apprentissage préalable d'une ou plusieurs ENS. Pour aboutir à cet apprentissage, les formateurs doivent s'engager dans une activité « d'enseignement ostensif » (Wittgenstein, 2004) par laquelle ils fondent la signification de chaque ENS. Pour ce faire, ils formalisent pour chaque ENS une règle en dressant ostensivement un « lien de signification » (Bertone *et al.*, 2009) entre trois composantes expérientielles. La règle formalise, tout d'abord, une composante expérientielle visant à « étiqueter » (ce qui correspond à « ceci ») l'ENS considérée. En formation, cette composante est souvent de nature langagière. A cette première composante est agrégée une deuxième composante expérientielle visant à « exemplariser » (ce qui correspond à « cela ») l'ENS considérée. Cette composante expérientielle peut être de nature diverse et plus ou moins complexe selon qu'elle est constituée de plus ou moins « d'aspects » (Chauviré, 2010). Elle peut être auditive lorsque l'exemple est décrit, visuelle lors qu'un exemple est démontré ou donné à visionner et/ou proprioceptive lorsqu'il est vécu par les formés. Enfin, une troisième composante expérientielle fixe pour ainsi dire « les résultats » qu'il est usuellement attendu d'obtenir dans le cas d'un suivi adéquat de l'ENS considérée (ce qui me permet d'obtenir « cela »). Finalement, les règles sont donc la formalisation d'ENS, agrégeant des composantes expérientielles qui vont ensuite dans de nouvelles circonstances « régler » l'activité en servant de « mètre étalon » (Wittgenstein, 2004) aux formés pour signifier, juger, agir et/ou réagir en situation. Autrement dit, chaque ENS permet potentiellement aux formés de construire des attentes et préférences nouvelles dans la perception de leurs activités mais aussi de juger chaque situation en cours afin d'agir de façon adéquate, c'est-à-dire conformément aux attentes de la communauté professionnelle considérée. Dans le cadre de la formation professionnelle initiale des enseignants par exemple, le formateur peut enseigner à ceux-ci l'ENS (i) étiquetée « *Présenter une situation d'apprentissage aux élèves* », (ii) en faire la démonstration en s'attachant à montrer « *le placement des élèves en écoute* », « *en délivrant de façon ordonnée les consignes* », « *en jugeant de la compréhension de celles-ci en*

questionnant certains élèves » et « *en les lançant au travail* », et (iii) en spécifiant qu'en agissant correctement ils devraient obtenir comme résultat attendu « *une mise en activité rapide et adéquate des élèves* ». L'apprentissage de chaque ENS alimente plus largement et progressivement une « grammaire » (Wittgenstein, 1996) expérientielle qui permet progressivement aux formés d'attribuer de nouvelles significations à ce qu'ils vivent (Chauviré, 2004) et de s'y adapter. En s'appuyant sur cette grammaire, ils peuvent ainsi remarquer ce qui devient remarquable, le juger comme adéquat ou non adéquat au regard des ENS « mètre étalon » préalablement apprises et finalement agir en conséquence. C'est en ce sens qu'il faut entendre les propos de L. Wittgenstein (2004) lorsqu'il souligne que les formés vivent des expériences par le truchement d'autres expériences vécues antérieurement.

Il est ici à noter que dans le cadre de l'anthropologie culturaliste, « l'enseignement du langage n'est pas une explication mais un dressage » (Wittgenstein, 2004, §5 et §6). Dans cet enseignement ostensif, « il n'y a donc pas de coupures entre des savoirs faire rudimentaires et des capacités intellectuelles très complexes, il y a un continuum de cas de complexités diverses » (Chauviré, 2004, p. 115). Cet étalonnage, opéré sur la base d'échantillons d'expériences exemplaires ostensivement décrits et/ou montrés et/ou donnés à vivre, permet *in fine* potentiellement aux formés de signifier leur vécu professionnel et de s'y adapter de façon plus ou moins adéquate. Toutefois, l'apprentissage de certaines ENS peut dans certaines circonstances, échapper à cette activité d'enseignement ostensif. Les formés peuvent en effet se saisir à l'insu du formateur de la partie « tacite » et pourtant observable de son enseignement, c'est-à-dire de la partie qu'il expose au-delà de ce qu'il énonce (Burbules, 2008). Autrement dit, ils peuvent se saisir, sur la base de ce qui leur est donné à vivre (au sens de donné à voir, entendre et/ou ressentir) par le formateur, de liens de significations dressés ostensiblement au gré de la situation sans forcément que le formateur en ait pleinement conscience (Chaliès, 2012).

A ce stade de développement, il convient de souligner que l'accès à cette grammaire n'est pas à tout instant et en toutes circonstances conscientisé par les formés. Lorsqu'ils sont en activité, par exemple de travail, les formés s'engagent en effet dans un double registre de réflexivité par rapport aux ENS qui étalonnent leurs activités. Dans certaines situations professionnelles, ils sont engagés dans un régime de réflexivité où ils réalisent des actions qui sont « gouvernées » par les ENS (Ogien, 2007). Ce faisant, ils signifient les faits et occurrences de la situation de travail de façon immédiate et préreflexive (Legrand, 2005). Ce régime de réflexivité est de l'ordre de « l'inhérence » (Ogien, 2007), ou de l'immanence des

ENS à l'action et à la signification. Dans un grand nombre de situations de travail, les formés réalisent en effet des actions dont l'apprentissage s'est fait implicitement (Lave et Wenger, 1991) par l'intermédiaire d'interactions non verbales et/ou d'alignements informels avec la pratique d'autres travailleurs (Rogoff, Matusov et White, 1996). Ils ne sont donc pas intrinsèquement en capacité d'y associer des raisons, c'est-à-dire de rendre compte des ENS qui ont gouvernées leurs actions. Dans d'autres situations professionnelles, les formés sont engagés dans un autre régime de réflexivité qui leur permet de se représenter et de rendre compte des raisons de leurs actions et donc des ENS qu'ils suivent lorsqu'ils agissent (Wittgenstein, 1992). Ce faisant, ils signifient les faits et occurrences de la situation de travail de façon consciente. Ce régime de réflexivité est de l'ordre de « l'appréhension de l'inhérence » (Ogien, 2007), ce qui ne nécessite pas que les formés possèdent la capacité pratique à réaliser les actions gouvernées par les ENS correspondantes. La correspondance entre les énoncés des ENS et la réalisation des actions réglées est effective lorsque les formés ont appris non seulement à suivre des ENS (Ogien, 2007) mais aussi à produire et réaliser les actions considérées comme conformes aux ENS et qui satisfont la communauté professionnelle de référence.

2. Accompagner les formés lors de leurs premiers suivis des expériences normatives situées préalablement enseignées

La deuxième activité de formation découle du postulat selon lequel l'apprentissage des ENS initialement objet d'un enseignement ostensif, nécessite l'engagement des formés dans leurs premiers suivis. Suite à l'enseignement ostensif des ENS, le formateur s'engage donc dans un « accompagnement » (Chaliès, 2012) de ces premiers suivis et ce dans diverses situations de formation plus ou moins proximales de la future situation de travail. Ce n'est en effet qu'au travers de suivis « conformes » (Berducci, 2004) aux attentes du formateur et du constat effectif des résultats initialement attendus lors de ces suivis que les formés vont finalement parvenir à agir selon les ENS enseignées.

Théoriquement, les formés s'engagent dans les premiers suivis des ENS préalablement enseignées uniquement parce que le formateur leur a enseigné que s'ils les suivaient, ils obtiendraient comme chacun dans la communauté les résultats qui y sont usuellement associés. A ce niveau, Berducci (2004) parle d'une mise sous « tutelle intentionnelle » des formés par le formateur. Autrement dit, selon cet auteur, lors des premiers suivis des ENS préalablement enseignées, les EN ne sont pas encore en mesure de manifester l'intentionnalité professionnelle y étant culturellement associée (Nelson, 2008 ; Williams, 1999). L'idée n'est toutefois pas ici de considérer que les actions des formés ne soient pas accompagnées d'une intentionnalité. Cette dernière n'est toutefois pas encore celle qui culturellement constitue l'ENS considérée. Ce n'est donc que par l'intermédiaire de suivis « conformes » (Berducci, 2004) aux attentes du formateur et du constat des résultats attendus initialement enseignés que les formés parviennent finalement à agir selon les ENS enseignées avec l'intention qui leur est communément associée dans la communauté professionnelle (Ogien, 2007). Autrement dit, agissant de façon conforme aux ENS qui leur ont été préalablement enseignées, et constatant les résultats auxquels il est convenu d'aboutir, les formés associent alors consubstantiellement une composante intentionnelle aux actions engagées. On notera à ce niveau que le lien pouvant être ici établi entre l'action et l'intention n'est donc pas de nature causale (Chaliès, 2012). Il est de nature logique (Anscombe, 2002). On comprend mieux dès lors que la règle, formalisant une ENS, puisse être considérée comme « la mère de l'intention » (Cash, 2009). Théoriquement, il convient aussi de souligner que la construction de ce lien consubstantiel,

entre action et intention, permet de considérer l'apprentissage des ENS comme finalisé. L'engagement des formés dans un développement professionnel s'initie alors.

A l'occasion des premiers suivis des ENS enseignées, l'activité d'accompagnement du formateur est double. Elle consiste, d'une part, à aménager les situations, et maintenir cet aménagement, afin de faciliter le constat par les formés des résultats attendus. Cet aménagement consiste à (i) rendre possible l'engagement des formés dans les premiers suivis des ENS préalablement enseignées et (ii) à leur donner la possibilité de constater par eux-mêmes les résultats qui devraient être obtenus. L'activité d'accompagnement du formateur consiste, d'autre part, à s'engager dans une activité de « contrôle » (Nelson, 2008) de la conformité des premiers suivis des ENS par les formés au regard des attentes de la communauté. Si les premiers suivis des formés laissent présager au formateur des mésinterprétations ou des incompréhensions significatives, alors il entre dans une activité de formation singulière dite d'« explication ostensive » (Wittgenstein, 2004). Le formateur multiplie alors théoriquement, sous forme de nouveaux exemples exemplaires, les échantillons d'expériences associées aux ENS préalablement enseignées. C'est effectivement par cette multiplicité d'exemples fournis que les formés parviennent progressivement à lever leurs incompréhensions et/ou à dissiper les malentendus qu'ils avaient pu nourrir lors de l'enseignement initial de ces dernières. Ainsi accompagnés, les formés peuvent en suivant se réengager dans les situations de premiers suivis des ENS et parvenir, après de multiples tâtonnements propres à chaque apprentissage (Chalies *et al.*, 2013), à les suivre seuls et conformément aux attentes de la communauté professionnelle. L'activité singulière d'explication ostensive permet donc théoriquement au formateur de se mettre d'accord avec les formés à propos des usages des ENS enseignées dans des circonstances précises (De Lara, 2005 ; Wittgenstein, 2004).

3. Aider les formés à interpréter les expériences normatives situées préalablement apprises pour leur permettre de se développer professionnellement

Théoriquement, suite à l'apprentissage des ENS par les formés, le formateur s'engage dans une activité singulière afin de les accompagner dans leur développement professionnel. La nécessité de cette nouvelle activité de formation tient du postulat théorique selon lequel le suivi par les formés dans certaines situations (de travail et/ou de formation) des ENS préalablement apprises renvoie à leur « usage extensif » (Chaliès et Bertone, 2008) et engage leur activité d'« interprétation » (Chauviré, 2004 ; Cometti, 2004 ; Laugier, 2010), c'est-à-dire leur activité de « substitution d'une expression de la règle à une autre » (Wittgenstein, 2004, §201). Théoriquement, cette substitution correspond à l'épaississement expérientiel de chaque lien de signification initialement enseigné et appris.

Cette activité d'interprétation est rendue possible grâce à l'identification par les formés d'un air de famille entre les circonstances occurrentes de la situation en cours et celles constitutives de la (ou des situations) ayant contribué à l'apprentissage de l'ENS interprétée. Cette dernière est alors pour ainsi dire travaillée, autrement dit modifiée afin d'être possiblement suivie dans la situation en cours tout en permettant d'aboutir aux résultats qui lui étaient initialement associés (Chaliès et Bertone, 2015).

Sur la base du travail théorique réalisé par Chaliès (2012), il convient de préciser ici qu'il est possible de postuler une diversité d'activités d'interprétation sources de développement pour les formés. En effet, selon Wittgenstein (2004), l'interprétation d'une ENS apprise est toujours relative à des circonstances déterminées. On peut donc théoriquement considérer qu'il existe, selon ces circonstances, différentes natures d'interprétation des ENS apprises (Cometti, 2004 ; De Lara, 2005 ; Le Du, 2004). Pour qualifier ces dernières, De Lara (2005) propose une modélisation pouvant être synthétisée comme suit : « de façon métaphorique « connaître » est pour ainsi dire entre « comprendre » et « être capable de ». « Maîtrise d'une technique » est le nom que Wittgenstein donne à ce réseau de concepts » (p. 110). Selon les circonstances, l'activité d'interprétation des formés peut donc consister en une activité de « compréhension », de « connaissance » ou d'« être en capacité de » réaliser ceci ou cela à partir des ENS apprises. Sans toutefois nier l'existence de processus mentaux, ce présupposé invite finalement à adopter l'idée selon laquelle

l'interprétation, et plus particulièrement la compréhension comme premier niveau d'interprétation, est une capacité pratique et ne peut en ce sens être appréhendée en dehors de l'action (Winch, 2009). L'interprétation des événements de toute situation professionnelle, sur la base d'une activité dite réflexive, ne précède donc pas l'apprentissage des ENS, mais au contraire lui succède et constitue, pour ainsi dire, le corps de son développement.

CHAPITRE 3

-

DELIMITATION DE L' HYPOTHESE AUXILIAIRE DE L'ETUDE

Le Chapitre 3 est structuré en deux sections.

A partir d'une définition du concept de « jeu de langage » (Wittgenstein, 2004), la Section 1 s'attache à développer une interprétation singulière des difficultés auxquelles peuvent être confrontés les EN d'EPS durant leur enseignement pour exploiter les aspects des ENS vécues lors de la pratique d'APSA.

Sur la base de la section précédente, la Section 2 s'efforce de « théoriser » les circonstances de formation susceptibles de permettre aux EN de dépasser les difficultés préalablement développées.

Enfin, la Section 3 détaille la première hypothèse auxiliaire travaillée au sein de l'étude.

1. Interpréter les difficultés des enseignants novices d'éducation physique et sportive à partir du concept de jeu de langage

Si l'on se place dans le cadre théorique de l'anthropologie culturaliste, une des difficultés à laquelle sont confrontés les EN d'EPS pour exploiter les expériences constitutives de la pratique d'APSA pour enseigner peut être théoriquement considérée comme une difficulté de « cheminement » tout au long des situations de formation et/ou de travail entre deux « jeux de langage » (Wittgenstein, 2004) : le jeu de langage de la pratique d'APSA et celui de l'enseignement de cette APSA.

Théoriquement, chaque jeu de langage peut être appréhendé comme un espace institutionnel qui dicte la signification à accorder à une ENS suivie en son sein (Cometti, 2004; De Lara, 2005). Ainsi, la signification d'une ENS n'est pas figée et se trouve en partie déterminée par la grammaire de ce jeu de langage considérée comme « les conditions de la reconnaissance, de l'identification, de la dénomination et de la description de telle sorte ou telle sorte d'expérience » (Cavaillé, 2016, p. 72). Selon Cavaillé (2016), il n'est donc possible de signifier une ENS que de façon grammaticale et c'est cette grammaire qui ordonne conceptuellement les ENS dans le jeu de langage tout en précisant leur pertinence circonstanciée. En définitive, il existe donc une interdépendance entre les concepts d'ENS et de jeu de langage. Dans un sens, la signification d'une ENS est subordonnée au jeu de langage dans lequel elle se déploie (Cometti, 2004 ; Laugier, 2001). Autrement dit, la signification de toute ENS est liée à son suivi lui-même toujours lié à un jeu de langage. C'est d'ailleurs à ce titre qu'une ENS est dite « chez elle » (De Lara, 2005) lorsqu'elle a un usage, donc une signification, privilégié dans le jeu de langage considéré. En retour, ce sont toutefois ces mêmes ENS qui constituent la grammaire du jeu de langage considéré, c'est-à-dire qui le régissent (Laugier et Chauviré, 2006). Ainsi, le concept de jeu de langage permet de délimiter l'espace de signification des ENS alors que le concept de grammaire renvoie à la somme des ENS qui gouvernent chacun des jeux de langage (Laugier et Chauviré, 2006).

A ce niveau de développement, il est intéressant de noter que chaque jeu de langage est pour ainsi dire « en mouvement », c'est-à-dire qu'il est sans cesse renouvelé sous l'effet de l'interprétation des ENS jouées en son sein. Au final, une ENS a une signification dans un espace de signification (le jeu de langage). Suivie dans un autre espace de signification (c'est-à-dire un autre jeu de langage), la même ENS peut porter une autre signification. Toute la

difficulté réside finalement dans ce « glissement » entre ces deux espaces de significations, ce que L. Wittgenstein (2004) appelle les « faubourgs »⁷⁰ entre les jeux. Dans le contexte de la formation professionnelle initiale des enseignants d'EPS, on peut considérer que dans telle situation de formation, certains jeux de langage, autrement dit certains espaces de signification, sont plus ou moins prégnants pour la communauté. Par exemple, dans une situation de formation dans laquelle les EN sont amenés à pratiquer une APSA, le jeu de langage de la pratique de cette APSA semble plus prégnant que celui de son enseignement. Pour autant, ce dernier n'est pas occulté. Il est par exemple investi par moment par les EN lorsqu'ils se conseillent mutuellement ou réalisent une démonstration pour s'entraider. Autrement dit, la difficulté à laquelle doivent faire face les EN est celle du « glissement » des ENS constitutives d'un jeu de langage dans un autre jeu de langage. Autrement dit, c'est bien la possibilité ou pas d'instituer des faubourgs entre les jeux de langage qui semble à l'origine des difficultés des EN. Sans cette possibilité, ces derniers ne peuvent pas en effet user d'ENS apprises dans un jeu de langage pour agir dans un autre jeu. Sans la mise en place de faubourgs pré-construits, anticipés pourrait-on dire, les ENS resteraient sans doute exclusivement « situées » dans leur jeu de langage initial. C'est ainsi qu'il est possible de se saisir des difficultés dans lesquelles se retrouvent les EN lorsqu'ils veulent exploiter les ENS constitutives d'un jeu de langage dans un autre.

Dès lors, la question fondamentale qui se pose est celle relative à la possibilité ou pas pour une ENS de « migrer » dans un nouveau jeu de langage (celui de l'enseignement de l'APSA par exemple) alors même qu'elle est constitutive d'un autre jeu (celui de la pratique d'APSA par exemple). Pour tenter de répondre à cette question, une hypothèse théorique peut être réalisée. Il semble en effet possible de considérer que l'institution de faubourgs entre jeux de langage différents soit possible si et seulement si certaines ENS d'un premier jeu de langage peuvent devenir tout ou partie des aspects d'autres ENS constitutives du second jeu de langage. C'est ici le postulat de l'existence d'un processus de « substratification expérientielle » qui se dessine (Chaliès, sous presse). Il y a faubourg entre jeux de langage si et seulement si certains aspects d'ENS constitutives d'un premier jeu peuvent, compte tenu par exemple des circonstances de formation proposées, devenir pour partie le substrat de nouvelles ENS constitutives d'un autre jeu de langage. Le faubourg est alors le résultat

⁷⁰ Ce concept de « faubourg » a fait l'objet d'une communication (Dastugue, L., Ducès, C. et Chaliès, S. (2016, mai). *Professionaliser les enseignants novices : et si la formation universitaire était pensée autrement*. Communication présentée au 3^e colloque international en éducation du Centre de recherche universitaire sur la formation et la profession enseignante, Montréal, Québec).

constaté du processus de substratification d'aspects de certaines ENS dans d'autres ENS. L'idée serait ainsi de penser les circonstances de formation pour favoriser cette substratification expérientielle et de fait, parvenir au final à créer des faubourgs entre jeux de langage.

2. Créer des faubourgs entre les jeux de langage

Créer des faubourgs entre les deux jeux de langage de la pratique d'APSA et de l'enseignement de cette APSA invite à penser les aménagements en termes de formation autorisant un espace de signification partagé entre ces deux jeux. Autrement dit, il semble intéressant de penser les circonstances de formation dans lesquelles les EN puissent progressivement passer d'un « agir comme » (Chaliès, 2012) un pratiquant à un « agir comme » un enseignant d'EPS.

Tout d'abord, il faudrait offrir la possibilité aux EN d'agir comme un pratiquant. Par agir comme, il apparaît nécessaire que les EN puissent signifier les ENS suivies en tant que pratiquant à travers tous les sens, c'est-à-dire les percevoir à partir de sensations aussi bien extéroceptives (visuelles, tactiles, auditives et proprioceptives) qu'intéroceptives (kinesthésiques et posturales) (Chaliès, 2012). Autrement dit, le premier temps de formation devrait sans doute permettre aux EN de signifier les ENS dans le jeu de langage de la pratique d'APSA. Le formateur devrait donc être placé en situation de pouvoir enseigner les ENS de ce premier jeu pour ensuite accompagner leurs premiers suivis jusqu'à leur apprentissage par les EN. En fin de ce premier temps de formation, les EN auraient donc appris certaines ENS constitutives du jeu de langage de la pratique d'APSA. Compte tenu du développement théorique précédent, ce premier temps ne semble pouvoir suffire. En effet, à ce stade, les EN auraient appris les ENS uniquement en tant que pratiquants. On peut supposer qu'ils seraient placés en difficulté s'il leur était demandé d'entrer dans une activité d'enseignement à partir de ces apprentissages. C'est la raison pour laquelle il apparaît nécessaire de mettre en place un deuxième temps de formation consacré pour ainsi dire à la formation à l'enseignement de cette APSA.

Ce deuxième temps de formation aurait pour ambition de faciliter le passage pour les EN d'un agir comme un pratiquant à un agir comme un enseignant d'EPS. Lors de ce temps de formation, le formateur accompagnerait les EN dans une activité d'enseignement tout en leur permettant de mobiliser certains aspects des ENS préalablement apprises et constitutives du jeu de langage de la pratique d'APSA. A ce niveau, deux questions se posent. La première est relative aux conditions d'aménagement de la situation de formation au sein de laquelle le processus de substratification expérientielle est souhaité. Autrement dit, se pose la question des conditions à mettre en œuvre afin que les EN puissent intégrer certains aspects des ENS

constitutives du jeu de langage de la pratique d'APSA dans les suivis des ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement. De façon complémentaire, se pose la question du comment, pour les formateurs, formaliser et enseigner ces dernières pour faciliter la substratification expérientielle souhaitée chez les EN. A ce niveau de développement, les situations de formation par simulation que nous avons abordées en introduction semblent constituer un point d'appui heuristique pour faciliter la création de faubourgs entre les jeux de langage. Les situations de formation par simulation sont des situations par nature artificielles. Elles permettent de situer les formés dans un à peu près « au » et un à peu près « par » le travail (Horcik, 2012, 2014). Autrement dit, ce type de situations de formation permet aux formés de se rapprocher de l'activité de travail sans y être forcément pleinement confrontés. Les formés se préparent ainsi à la future situation réelle de travail en stabilisant par la réalisation simulée de celui-ci les comportements attendus (Béguin et Weill Fassina, 1997). Ainsi, dans le cadre du dispositif de formation support à notre étude, les EN pourraient avoir la possibilité au sein d'une situation d'enseignement simulé de suivre « correctement » (Cometti, 2011) les ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement tout en exploitant les aspects des ENS suivies dans le jeu de langage de la pratique d'APSA. Cette situation d'enseignement simulé viserait justement à ce que la substratification expérientielle souhaitée puisse se réaliser. L'aménagement des circonstances de la simulation serait en ce sens pensé pour faciliter cette substratification. Autrement dit, la simulation, en permettant l'institution de faubourgs entre différents jeux de langage, serait donc une possibilité pour rendre possible la substratification expérientielle souhaitée chez les EN. L'enjeu serait alors de construire cela en formation en faisant en sorte que certains aspects d'ENS constitutives d'un jeu de langage puissent devenir substrat d'un autre. La singularité de cette situation d'enseignement simulé serait ainsi de permettre aux EN de véritablement agir comme un enseignant tout en usant de façon adéquate de certains aspects des ENS suivies et apprises en tant que pratiquants. Autrement dit, en situation d'enseignement simulé, il y aurait la construction de la substratification souhaitée à partir de deux aménagements, celui du travail et celui de l'activité du formateur qui devrait travailler à situer les aspects qui pourraient s'inscrire dans les ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement.

Suite à cette situation d'enseignement simulé, un troisième temps de formation pourrait être proposé aux EN. L'idée serait alors de proposer à ces derniers un temps de travail qui resterait aménagé. L'idée serait alors de multiplier les premiers suivis réalisés dans la situation préalable d'enseignement simulé et d'aboutir au final à un apprentissage. L'objectif

serait de permettre aux EN de s'engager dans le suivi d'ENS porteuses de substratification et d'aboutir aux résultats attendus donc à de l'apprentissage. Celui-ci consisterait à ce que les EN puissent continuer à se former à enseigner dans un temps d'enseignement réel. Les EN seraient alors placés en situation d'enseigner à autrui présentant comme caractéristique d'être un apprenant par rapport à l'objet d'apprentissage considéré.

Finalement, ces trois temps de formation devraient permettre aux EN d'« apprendre à enseigner » (Lussi-Borer et Ria, 2016). Comme l'indique Chauviré (2003), « enseigner est une activité pratique et non la transmission de contenus de savoirs mentaux d'un esprit à un autre à l'aide d'exemples qui ne seraient que des moyens indirects » (p. 115). Au final, un tel dispositif de formation devrait permettre la substratification de certains aspects des ENS constitutives du jeu de langage de la pratique d'APSA aux ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement de l'APSA. Finalement, les EN pourraient aboutir à la construction de leur capacité à enseigner cette APSA à des élèves.

3. Formalisation de l'hypothèse auxiliaire

Au regard du développement théorique préalable, l'hypothèse auxiliaire support à la construction du dispositif transformatif de recherche est la suivante : « Si les circonstances de formation (en matière d'aménagement du dispositif) sont le support potentiel de la substratification des ENS constitutives du jeu de langage de la pratique d'APSA aux ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement alors un espace de signification partagé devrait se créer entre ces deux jeux et, par voie de conséquence, les EN devraient construire leur capacité à enseigner cette APSA aux élèves ».

PARTIE 3

-

METHODE

Cette Partie 3 est constituée de deux chapitres.

Le Chapitre 1 présente le dispositif transformatif de recherche mis en place pour réaliser l'étude.

Le Chapitre 2 détaille la méthode utilisée pour recueillir les données nécessaires à l'étude et réaliser leur traitement. Un exemple de traitement est à cette occasion détaillé.

CHAPITRE 1

-

DISPOSITIF TRANSFORMATIF DE RECHERCHE SUPPORT A L'ÉTUDE

Ce Chapitre est composé de trois sections.

La Section 1 précise l'inscription de l'étude dans la méthodologie singulière du programme de recherche au sein duquel elle s'inscrit. Le dispositif transformatif de recherche, ici composé d'une double transformation de la formation ordinairement⁷¹ proposée aux EN, est présenté.

La Section 2 détaille la première transformation de la formation engagée. Le dispositif de formation 1 (DF1)⁷² est explicité.

La Section 3 détaille la seconde transformation de la formation engagée suite aux premiers résultats obtenus. Le dispositif de formation 2 (DF2)⁷³ est détaillé.

⁷¹ Le terme « ordinairement » désigne ici le dispositif de formation proposé avant le travail de recherche au sein du plan de formation.

⁷² Nous utiliserons l'acronyme « DF1 » pour désigner le dispositif de formation 1 dans la suite du texte.

⁷³ Nous utiliserons l'acronyme « DF2 » pour désigner le dispositif de formation 2 dans la suite du texte.

1. Ancrage dans la méthodologie du programme de recherche

Le programme de recherche mené en anthropologie culturaliste peut être assimilé à un programme de recherche technologique (pour plus de détails voir par exemple : Bertone et Chaliès, 2015 ; Chaliès et Bertone, 2013). A ce titre, il vise conjointement des enjeux transformatifs et épistémiques. Les enjeux transformatifs sont plus précisément liés « aux effets sur l'activité de formation en termes d'efficacité (...) via la conception de transformations des dispositifs et des organisations de formation et de travail » (Bertone et Chaliès, 2015, p. 54). En s'appuyant sur les propositions de Bertone et Chaliès (2015), il est à noter qu'une des ambitions de ce programme de recherche est de produire des dispositifs « utiles » qui soient tout à la fois assujettis à des contraintes finalisées par un projet d'action rationnel (ici en lien avec des hypothèses auxiliaires de recherche) et capables de fournir des opportunités de transformation de l'activité des acteurs y étant impliqués. Concomitants aux enjeux transformatifs, les enjeux épistémiques sont quant à eux directement liés à la production de connaissances scientifiques sur l'activité des acteurs impliqués dans les dispositifs de formation préalablement « transformés » compte tenu d'hypothèses théoriques singulières.

Plus en détails, l'étude s'inscrit dans la dynamique du programme de recherche précité. Elle prend donc en considération son état de développement (notamment en termes d'hypothèses auxiliaires validées par les travaux antérieurement menés) tout en contribuant plus ou moins directement à son développement. Rappelons à ce niveau que la dynamique de développement du programme de recherche tient de la construction d'hypothèses auxiliaires de ceinture qui en retour offrent potentiellement la possibilité de produire, à partir de la mise en place d'une transformation, des observations et donc de construire des données. Chaque hypothèse est donc théoriquement considérée comme « féconde » si elle permet de produire des connaissances utiles au regard de problèmes réels étudiés et permet de prédire des phénomènes inédits. A l'inverse, considérée comme « non féconde », elle est abandonnée.

La dynamique transformative adoptée au sein de l'étude s'inscrit dans cette perspective. Elle est toutefois singulière par rapport aux études préalablement menées. Elle peut en effet être considérée comme plus diachronique en ce sens qu'une double transformation des dispositifs de formation support a été engagée. Le dispositif usuel de formation a d'abord été aménagé compte tenu d'une première hypothèse auxiliaire. Les résultats obtenus sur la base

des données recueillies puis traitées sur cette base ont conduit à la construction d'une seconde hypothèse auxiliaire et, par voie de conséquence, à une seconde transformation du dispositif de formation. Des données ont été recueillies lors de ce second dispositif. Traitées, elles ont donné lieu à de nouveaux résultats.

2. Présentation du premier dispositif de formation support à l'étude

2.1. Hypothèse auxiliaire

L'hypothèse auxiliaire support à la structuration du DF1 était la suivante : « Si les circonstances de formation (en matière d'aménagement du dispositif) sont le support potentiel de la substratification des ENS constitutives du jeu de langage de la pratique d'APSA aux ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement alors un espace de signification partagé devrait se créer entre ces deux jeux et, par voie de conséquence, les EN devraient construire leur capacité à enseigner cette APSA aux élèves ».

2.2. Contractualisation avec les acteurs et délimitation de l'objet d'étude « interfaciel »

Le travail de contractualisation a été mené lors d'une réunion⁷⁴ réunissant une FU et les EN, et dont l'objet était la présentation d'un dispositif de formation transformatif mis en place dans le cadre du Master 1 MEEF Parcours EPS de l'ESPE de Toulouse Midi-Pyrénées lors de l'année universitaire 2013/2014.

Cette réunion a été l'occasion d'une familiarisation des chercheurs avec la structuration de cette formation. Les échanges ont permis de recueillir les préoccupations et la « demande d'aide » des professionnels, à savoir la FU et les EN d'EPS. Ces derniers souhaitaient, en effet, profiter de leur engagement dans le dispositif de formation pour faire en sorte que les heures de formation consacrées à la pratique d'APSA puissent davantage alimenter la pratique d'enseignement réalisée au sein des classes dont ils avaient la responsabilité en établissement scolaire. Réciproquement, un temps a été attribué aux chercheurs afin qu'ils puissent exposer et expliciter l'hypothèse auxiliaire préalablement formalisée ainsi que le terrain d'étude pressenti.

⁷⁴ La réunion s'est tenue le lundi 21 avril 2014 de 14h à 18h.

Sur la base de ces discussions, une contractualisation a été progressivement établie. La formalisation d'un objet d'étude « interfaciel » (Saury, 2009) permettant tout à la fois de répondre aux préoccupations des professionnels et des chercheurs a été collectivement établie. Dans le détail, la communauté de pratique élargie, composée de la FU, des EN et des chercheurs, s'est engagée à optimiser les dispositifs de formation mis usuellement en œuvre dans les unités d'enseignement (UE)⁷⁵ consacrées à la pratique d'APSA.

2.3. Transformation engagée pour le premier dispositif de formation

Le DF1 support à l'étude a été construit à partir de l'aménagement d'une UE singulière intitulée « Didactique des APSA et enseignement » qui visait tout à la fois la connaissance⁷⁶ des APSA par les EN ainsi que l'amélioration de leur niveau de pratique physique au sein de celles-ci. Plus précisément, il a été mis en place lors de l'enseignement mené dans l'APSA « danse contemporaine »⁷⁷. Il est à noter que plusieurs études mettent en avant les difficultés auxquelles sont tout particulièrement confrontés les EN pour enseigner cette APSA aux élèves (voir par exemple : Cogérino, 2017 ; Necker, 2010 ; Terret, Cogérino et Rogowski, 2006). Le choix de cette APSA s'explique donc pour partie par la volonté de la communauté de pratique élargie d'optimiser le dispositif de formation engagé lors de l'enseignement consacré à cette APSA.

2.3.1. Présentation des acteurs

Le DF1 a été mis en place avec deux types d'acteurs. Il a concerné une FU spécialiste de l'APSA et un groupe d'étudiants inscrits en Master 1 MEEF.

Âgée de 33 ans, la FU était une enseignante agrégée d'EPS titulaire en STAPS depuis 2004. Elle était plus précisément formatrice à la Faculté des Sciences du Sport et du Mouvement Humain (F2SMH) de l'Université Toulouse III depuis 2006. Outre ces activités

⁷⁵ Nous utiliserons l'acronyme « UE » pour désigner les unités d'enseignement dans la suite du texte.

⁷⁶ Par « connaissance », il était entendu les différents savoirs théorico-pratiques relatifs aux APSA et à l'enseignement de ces APSA que les EN se devaient d'acquérir lors de ces UE.

⁷⁷ Par soucis d'accessibilité et d'homogénéisation des concepts utilisés, nous assimilerons le terme « danse » pour désigner l'APSA « danse contemporaine » dans la suite du texte.

d'enseignement, elle était au moment de l'étude responsable du département « Education et Motricité » de cette faculté. Elle était par ailleurs impliquée dans des travaux de recherche portant sur l'enseignement de l'EPS et était acculturée aux soubassements théoriques du dispositif de formation mis en place pour l'étude.

Âgés de 23 ans, l'EN1 et l'EN2 étaient des étudiants inscrits en Master 1 MEEF Parcours EPS. Au moment de l'étude, ils avaient vécu tout au long de leur cursus universitaire 24 heures de pratique de danse. Ils avaient également vécu plusieurs stages d'observation et de pratique accompagnée durant leur cursus universitaire. Lors de leur année de Licence 2, ils avaient vécu un stage d'observation en établissement scolaire d'une semaine ainsi qu'un stage de pratique accompagnée dit « filé » à raison de deux heures par semaine durant 11 semaines. Lors de l'année de Licence 3, ils avaient vécu un stage « filé » de pratique accompagnée de deux heures par semaine durant 22 semaines. Enfin, lors de leur année de Master 1, ils avaient vécu un stage filé de pratique accompagnée de deux heures par semaine durant 15 semaines. Au moment de l'étude, ils étaient admissibles aux épreuves d'admission du CAPEPS externe. Les deux EN impliqués dans l'étude n'avaient jamais observé leurs tuteurs enseigner la danse lors de leurs stages. Par ailleurs, ils n'avaient eux-mêmes jamais enseigné cette APSA à des élèves et ce quel que soit le stage réalisé antérieurement.

2.3.2. Description du premier dispositif de formation

Le DF1 était composé de trois séquences de formation successives. La Séquence 1 s'est déroulée le lundi 5 mai 2014 de 14 heures à 16 heures. La Séquence 2 s'est déroulée le lundi 19 mai 2014 de 14 heures à 16 heures. La Séquence 3 s'est déroulée le lundi 26 mai 2014 de 14 heures à 16 heures.

2.3.2.1. Séquence 1 : accroître le niveau de connaissances théorico-pratiques des enseignants novices en danse

Initialement, les TP réalisés au sein de l'UE considérée étaient exclusivement consacrés à la pratique de la danse. Les EN étaient donc invités à s'exercer en tant que pratiquant

danseur. Aucun aménagement n'était prévu afin que ce vécu de pratiquant puisse potentiellement nourrir leur capacité à enseigner ensuite l'APSA danse à des élèves.

L'hypothèse qui a été à l'origine de cette Séquence 1 était donc que cette dernière puisse potentiellement permettre d'accroître le niveau de connaissance théorico-pratique en danse des EN. Pour cela, le choix a été fait de transformer les contenus de formation jusqu'ici enseignés⁷⁸.

Sur cette base, un premier niveau de transformation a été formalisé. Il a, tout d'abord, consisté à faire construire à la FU des contenus de formation sous la forme d'ENS pour pouvoir ensuite les enseigner. Ce travail a abouti à la construction et à la formalisation de quatre ENS présentées ci-après :

- l'ENS formalisée par la règle (i) étiquetée « *Tour* », (ii) ce qui vaut pour « *placer le poids du corps sur l'appui avant pour commencer la rotation* », « *ouvrir le bras droit pour créer de la vitesse de rotation* », « *fermer la hanche gauche pour entretenir la vitesse de rotation* » et « *placer le regard durant le tour* », et (iii) permettant d'obtenir comme résultats une « *arrivée en fente avant pied gauche devant en étant équilibré* ».
- l'ENS formalisée par la règle (i) étiquetée « *Saut* », (ii) ce qui vaut pour « *transférer le poids du corps sur l'appui droit durant le saut* », « *ouvrir et fermer la hanche gauche* » et « *gérer le placement du poids du corps* », et (iii) permettant d'obtenir comme résultats une « *arrivée équilibrée en fente pied gauche devant, bras aux oreilles et tendus* ».
- l'ENS formalisée par la règle (i) étiquetée « *Chute* », (ii) ce qui vaut pour « *placer le poids du corps au centre des deux appuis* », « *placer le poids du corps sur la plante avant du pied droit pour contrôler la descente au sol* » et « *fléchir les membres inférieurs pour contrôler la descente* », et (iii) permettant d'obtenir comme résultats une « *arrivée maîtrisée pied gauche crocheté sur le genou droit* ».
- l'ENS formalisée par la règle (i) étiquetée « *Passage au sol* », (ii) ce qui vaut pour « *réaliser un demi-cercle pied gauche jusqu'à ouverture maximale de la hanche gauche* », « *réaliser un étirement renvoi du côté gauche sur le côté droit* », et (iii) permettant d'obtenir comme résultats une « *arrivée sur les genoux sans les mains* ».

⁷⁸ Les contenus de formation enseignés ont été choisis en rapport avec ceux programmés à cette date dans le contexte scolaire (Programmes de l'enseignement de l'EPS. Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008).

Une fois les contenus de formation formalisés sous forme d'ENS, un deuxième niveau de transformation a été engagé avec la FU. Il a concerné cette fois-ci les modalités de formation à engager par cette dernière auprès des EN. Il a alors été convenu qu'elle devait s'engager pour chacune des ENS dans une activité d'enseignement ostensif puis dans une activité d'accompagnement des premiers suivis de sorte que les EN soient potentiellement en situation de les avoir apprises en fin de Séquence 1.

2.3.2.2. Séquence 2 : construire une leçon à partir des connaissances théorico-pratiques antérieurement apprises et s'essayer à sa mise en œuvre

Les TD mis en place au sein de l'UE étaient usuellement consacrés à l'apport de connaissances théoriques relatives à l'APSA pratiquée par les EN mais aussi à un partage d'expériences professionnelles relatives à l'enseignement de l'APSA considérée en milieu scolaire (par exemple sous la forme d'exemples de cycles ou de leçons). Lors de ces TD, certains FU cherchaient à s'appuyer sur les expériences vécues par les EN lors des TP pour leur permettre de mieux comprendre les apports théoriques (par exemple telle ou telle interprétation biomécanique de tel mouvement). Pour autant, aucun aménagement particulier n'était envisagé et mis en œuvre pour permettre aux EN de construire des connaissances relatives à l'enseignement de l'APSA considérée à partir de leur vécu lors des TP consacrés à la pratique d'APSA.

L'hypothèse à l'origine de la construction de la Séquence 2 du DF1 se situait donc à ce niveau. Par son aménagement, cette séquence devait donc permettre aux EN d'exploiter les expériences qu'ils avaient pu vivre en tant que pratiquant lors de la Séquence 1 dans leur enseignement de la danse à des élèves. Autrement dit, l'hypothèse était celle selon laquelle les ENS préalablement suivies par les EN (Séquence 1) pourraient sous certaines conditions devenir des substrats pour de nouvelles expériences (de planification et de mise en œuvre de cette planification). Pour cela, il a été décidé que les EN devaient s'essayer dans un premier temps à construire une leçon à partir des ENS travaillées lors de la Séquence 1 (Photo 1). Dans un second temps, ils devaient s'essayer à la mise en œuvre de la leçon préconstruite dans une situation d'enseignement simulé (Photo 2). Il était parallèlement demandé à la FU

d'aider les EN à mobiliser les ENS potentiellement apprises lors de la Séquence 1 pour réaliser leur activité d'enseignement.

Une attention a, plus en détails, été portée à la mise œuvre simulée des situations construites et constitutives de la leçon. En expérimentant eux-mêmes ces situations tant dans le rôle d'élève que de celui d'enseignant, les EN étaient susceptibles d'identifier leur pertinence et/ou les difficultés qu'elles risquaient d'engendrer lors de leurs mises en œuvre effectives en Séquence 3.



Photo 1 : les EN ont cherché à construire une leçon à partir des ENS travaillées en Séquence 1



Photo 2 : les EN se sont essayés dans une situation d'enseignement simulé entre pairs et sous le contrôle de la FU à la mise en œuvre de la leçon pré-construite

2.3.2.3. Séquence 3 : s'exercer à enseigner auprès d'étudiants-élèves

Dans l'UE initialement mise en place, les EN pouvaient s'essayer potentiellement, sur de brefs moments, à enseigner tel ou tel aspect de la danse à leurs pairs. Pour autant, cette activité d'enseignement simulé n'était pas aménagée ni même accompagnée par la FU. Cette absence a été à l'origine de la construction de la Séquence 3. Cette séquence devait permettre aux EN de s'exercer à mener une activité d'enseignement. Plus précisément, elle devait de par son aménagement leur permettre de mettre en œuvre la leçon préconstruite et d'être accompagnés lors de celle-ci.

La Séquence 3 consistait donc au sein du DF1 en une situation aménagée d'enseignement lors de laquelle les EN étaient invités à exploiter auprès d'étudiants-élèves (EE)⁷⁹ la leçon planifiée et mise en œuvre sous la forme d'une simulation lors de la Séquence 2. Les dix EE étaient étudiants en Licence 1 STAPS. Ils avaient entre 19 et 20 ans. Au moment de l'étude, ils n'avaient jamais pratiqué la danse dans leur formation universitaire. L'hypothèse a été faite que les ENS préalablement apprises par les EN (Séquence 1) et à partir desquels ils s'étaient exercés à enseigner (Séquence 2) pourraient devenir des substrats pour de nouvelles expériences d'enseignement dans des circonstances aménagées.

En présence de la FU, les EN cherchaient donc à s'engager comme ils avaient pu préalablement l'expérimenter en formation dans des activités d'enseignement ostensif de ces ENS puis d'accompagnement de leurs premiers suivis par les EE dans les situations d'apprentissage (Photo 3). L'objectif était que les EE parviennent par ces activités à apprendre les ENS considérées.

⁷⁹ Nous utiliserons l'acronyme « EE » pour désigner les étudiants-élèves dans la suite du texte.



Photo 3 : les EN se sont essayés à enseigner auprès des EE

3. Présentation du second dispositif de formation support à l'étude

3.1. Formalisation de la nouvelle hypothèse auxiliaire

3.1.1. Synthèse des résultats du premier dispositif de formation

Les résultats du DF1⁸⁰ montrent pour l'essentiel que les EN exploitent partiellement les ENS constitutives du jeu de langage de la pratique de la danse pour enseigner. Ceci apparaît comme d'autant plus significatif que le DF1 était composé d'une séquence de formation (Séquence 2) au cours de laquelle les EN avaient l'opportunité de construire une leçon à partir de ces ENS et pouvaient s'essayer à sa mise en œuvre dans une situation d'enseignement simulé. Parmi les éléments de discussion avancés⁸¹, l'existence d'une certaine « étanchéité » entre les jeux de langage de la pratique de la danse et de l'enseignement de cette APSA a été relevée. Celle-ci est d'autant plus prégnante qu'elle rend complexe l'exploitation par les EN des aspects des ENS constitutives du jeu de langage de la pratique de la danse comme substrat de leurs activités d'enseignement. Dans certaines circonstances, notamment lorsque la FU s'est engagée dans un accompagnement singulier, les EN ont pu toutefois surmonter cette difficulté.

3.1.2. Discussion théorique⁸²

Les résultats du DF1 permettent de nuancer le postulat selon lequel apprendre un certain nombre d'ENS constitutives du jeu de langage de la pratique de la danse permet ensuite aux EN de s'engager sans difficultés dans une activité d'enseignement. L'« étanchéité » relevée

⁸⁰ Ces résultats sont détaillés dans le Chapitre 1 de la Partie 4 de la thèse. Nous les synthétisons ici pour justifier la construction de la seconde hypothèse auxiliaire travaillée et du DF2.

⁸¹ Ces éléments de discussion sont présentés dans le paragraphe « 3.1.2. Discussion théorique ».

⁸² Cette discussion théorique a fait l'objet d'une communication (Dastugue, L., Escalié, G., Ducès, C. et Chaliès, S. (2016, février). *Faut-il avoir expérimenté ce que l'on enseigne pour l'enseigner ? Quelques pistes pour placer la pratique physique et sportive au service de la professionnalisation des futurs enseignants d'EPS*. Journée d'Etude à la Faculté de Sciences du Sport et du Mouvement Humain de l'Université de Toulouse III).

entre le jeu de langage de la pratique de la danse et celui de l'enseignement peut sans doute, à un premier niveau d'interprétation, s'expliquer par la nature du public concerné par le dispositif de formation support à l'étude. En effet, les EN de Master 1 MEEF parcours EPS entrent, pour ainsi dire, dans une trajectoire de formation au cœur de laquelle une première étape de professionnalisation est organisée. Lors de cette étape, ils ne sont pas organisés par des préoccupations professionnelles d'intervention. Il semble qu'ils soient encore davantage tournés vers la réussite au concours du CAPEPS externe et donc d'une plus grande efficacité en tant que pratiquant dans les APSA.

Par-delà ce premier niveau d'interprétation, l'étanchéité peut aussi se justifier par le fait que les ENS constitutives de ces jeux ne sont pas par nature identiques. Autrement dit, l'institution au sein d'un même dispositif de formation d'une situation d'enseignement simulé ou d'une situation d'enseignement dans des circonstances aménagées permettant l'engagement des EN dans les différents jeux de langage (celui de la pratique de la danse et celui de l'enseignement de cette APSA) ne suffit pas. Même si cela relève sans nul doute d'une avancée en matière d'ingénierie de formation, il apparaît nécessaire de penser autrement les conditions de ce que l'on pourrait nommer la substratification d'ENS constitutives d'un jeu de langage (ici celui de l'enseignement) par certains aspects d'ENS elles-mêmes constitutives d'un autre jeu de langage (ici celui de la pratique de la danse). Plus exactement, plusieurs étapes semblent nécessaires à l'enclenchement et développement du processus de substratification expérientielle. Tout d'abord, il apparaît nécessaire que le dispositif de formation permette aux EN de s'engager dans les différents jeux de langage. Pour cela, les ENS constitutives de ces deux jeux de langage doivent pouvoir leur être enseignées. Dans le DF1, la FU n'enseigne pas les ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement. Les EN sont pour ainsi dire livrés à eux-mêmes pour entrer dans ce jeu. Les résultats montrent qu'ils se saisissent ostensiblement de l'enseignement et de l'accompagnement de la FU pour ensuite étalonner leur propre pratique d'enseignement. Une fois ce postulat posé, il convient de s'interroger sur l'agencement de la formation compte tenu de la nature des jeux de langage. A priori, il conviendrait d'abord de travailler dans le jeu de langage de la pratique de la danse. La FU devrait, semble-t-il, pouvoir enseigner et accompagner les premiers suivis des ENS enseignées jusqu'à leur apprentissage effectif. Un deuxième temps de formation pourrait alors être ensuite engagé. La FU devrait pouvoir enseigner les ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement (comme par exemple celle étiqutable : « *Faire une démonstration pour corriger les premières réalisations des*

élèves ») avant que les EN s'engagent dans la situation d'enseignement simulé. Il est ici à noter qu'à cet instant de la formation les EN sont confrontés à la nécessité de s'engager dans les premiers suivis des ENS constitutives de l'enseignement tout en y intégrant comme substrat expérientiel ce qu'ils ont appris du jeu de langage de la pratique de la danse. Ils ne peuvent pas, par exemple, s'engager à suivre l'ENS « *Faire une démonstration du tour pour corriger les premières réalisations des élèves* » sans réaliser le tour ou tout du moins les aspects significatifs qui le constituent. Finalement, la FU devrait donc se trouver en situation d'accompagner les EN dans leurs tentatives de suivis des ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement intégrant pour partie certains aspects des ENS liées à la pratique de la danse comme substrat expérientiel. Une fois cet accompagnement réalisé, les EN pourraient alors s'engager dans une dernière séquence de formation organisée sous la forme d'une situation d'enseignement réalisée dans des circonstances aménagées.

Finalement, le postulat ici posé est celui selon lequel la mise en œuvre d'un faubourg entre le jeu de langage de la pratique de la danse et le jeu de langage de l'enseignement nécessite l'accompagnement de la substratification expérientielle par la FU.

3.1.3. Seconde hypothèse auxiliaire

Au regard de la discussion théorique proposée en amont, la nouvelle hypothèse auxiliaire a été formalisée : « Si la FU procède à la substratification de certains aspects d'ENS constitutives du jeu de langage de la pratique d'APSA aux ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement alors un espace de signification partagé devrait se créer entre ces deux jeux et, par voie de conséquence, les EN d'EPS devraient construire leur capacité à enseigner cette APSA auprès d'élèves ».

3.2. Construction du second dispositif de formation support à l'étude

Le DF2 support à l'étude a été mis en œuvre à l'ESPE de Toulouse lors de l'année universitaire 2014/2015. Par rapport au DF1, la première transformation a consisté à mettre en place ce DF2 dans le cadre du Master 2 MEEF parcours EPS. L'idée a été alors de s'adresser

à des EN ayant obtenu leur CAPEPS externe et, de ce fait, davantage préoccupés par des questions professionnelles d'intervention auprès des élèves dont ils avaient la responsabilité.

Comme pour le DF1, le DF2 a été construit à partir de l'aménagement d'une UE du plan de formation intitulée « Didactique des APSA et enseignement ». Cette UE avait pour finalité première une meilleure connaissance théorico-pratique dans chacune des APSA programmées usuellement dans le second degré en EPS. Comme pour le DF1, l'APSA support était la danse.

3.2.1. Présentation des acteurs

Le DF2 a été mis en place avec deux types d'acteurs. Il a concerné un groupe d'EN de Master 2 MEEF débutants en danse. La FU du DF1 a de nouveau été sollicitée.

Âgés de 24 ans, l'EN1 et l'EN2 étaient des étudiants inscrits en Master 2 MEEF Parcours EPS. Au moment de l'étude, ils avaient vécu le même nombre d'heures de stage d'observation et de pratique accompagnée que les EN engagés dans le DF1. Ils n'avaient jamais enseigné la danse à des élèves lors de leurs expériences de pratique professionnelle. La principale différence par rapport à ces derniers était qu'ils avaient au moment de l'étude une expérience d'enseignement en responsabilité de 24 semaines.

3.2.2. Description du second dispositif de formation

3.2.2.1. Séquence 1 : accroître le niveau de connaissances théorico-pratiques des enseignants novices en danse

L'objet de la Séquence 1⁸³ était d'accroître le niveau de connaissances théorico-pratiques des EN en danse contemporaine. Comme pour le DF1, le choix était fait de transformer les contenus de formation enseignés⁸⁴. L'hypothèse constitutive du DF1 restait ici

⁸³ La Séquence 1 s'est déroulée le lundi 11 mai 2015 de 14 heures à 16 heures.

⁸⁴ Les contenus de formation enseignés étaient choisis en rapport avec ceux programmés à cette date dans le contexte scolaire (Programmes de l'enseignement de l'EPS. Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008).

identique. Cette transformation des contenus de formation devait potentiellement aider à leur exploitation lors de l'activité d'enseignement des EN.

Pour ce faire, un premier niveau de transformation a été formalisé. Il a consisté à faire construire à la FU les contenus de formation sous la forme d'ENS pour pouvoir ensuite les enseigner. Compte tenu des résultats du DF1, certaines modifications ont été réalisées. Tout d'abord, il a été demandé à la FU de ne chercher à enseigner qu'un nombre réduit d'ENS en comparaison à celles enseignées lors du DF1. De plus, les éléments constitutifs de l'exemple exemplaire et du résultat attendu de ces ENS ont été précisés et réduits quantitativement afin d'en faciliter l'apprentissage par les EN. Seuls les aspects repérés par la FU comme essentiels pour apprendre les ENS lors du DF1 ont été conservés. Ce travail a abouti à la sélection et à la formalisation des trois ENS présentées ci-après :

- l'ENS formalisée par la règle (i) étiquetée « *Tour* », (ii) ce qui vaut pour « *placer le poids du corps sur l'appui avant pour commencer la rotation* », « *ouvrir le bras droit pour créer de la vitesse de rotation* » et (iii) permettant d'obtenir comme résultat une « *arrivée en fente avant pied gauche devant en étant équilibré* ».
- l'ENS formalisée par la règle (i) étiquetée « *Saut* », (ii) ce qui vaut pour « *transférer le poids du corps sur l'appui droit durant le saut* », « *ouvrir et fermer la hanche gauche* » et « *gérer le placement du poids du corps* », et (iii) permettant d'obtenir comme résultat une « *arrivée équilibrée en fente pied gauche devant, bras aux oreilles et tendus* ».
- l'ENS formalisée par la règle (i) étiquetée « *Passage au sol* », (ii) ce qui vaut pour « *maîtriser la descendre au sol* », « *garder ses appuis au sol pour faire circuler ses pieds et entretenir la vitesse en rassemblant son côté droit sur le côté gauche* » et (iii) permettant d'obtenir comme résultat « *une arrivée équilibrée sur les genoux sans les mains* ».

Une fois les contenus de formation formalisés sous forme d'ENS, une deuxième transformation a été engagée. Elle a concerné cette fois-ci les modalités de formation à engager par la FU auprès des EN. Il a été convenu qu'elle s'engage dans une activité d'enseignement ostensif des ENS mais aussi et surtout dans l'accompagnement de leurs premiers suivis. Il était attendu que les EN soient placés sous le contrôle de la FU lors de leurs premiers suivis des ENS préalablement enseignés.

Suite à l'accompagnement de leurs premiers suivis, les EN ont été invités à créer une phrase chorégraphique⁸⁵ à partir des ENS qui leur avaient été enseignées et à partir desquelles ils s'étaient exercés. Pour cela, la situation d'apprentissage (SA)⁸⁶ de « l'album photo » a été proposé par la FU. Dans cette SA, chaque EN devait dans un premier temps essayer de reproduire à l'identique les postures visualisées sur les photos placées à disposition par la FU. Une fois que la reproduction des postures était considérée comme adéquate par cette dernière, elle leur demandait de lier ces postures en utilisant les éléments techniques appris précédemment. Par cette articulation entre éléments techniques et postures reproduites à partir des photos, les EN devaient au final aboutir à la construction d'une phrase chorégraphique. Par exemple, ils pouvaient lier la Posture 1 à la Posture 2 par l'ENS étiquetée « Tour », la Posture 2 à la Posture 3 par l'ENS étiquetée « Passage au sol » et la Posture 3 à la Posture 4 par l'ENS étiquetée « Saut ». Dans cette SA, les EN devaient par ailleurs être en mesure d'apprendre l'ENS formalisée par la règle (i) étiquetée « *Lier avec continuité les postures par des éléments techniques* », (ii) ce qui vaut pour « *transformer le placement des appuis et le trajet des bras* » et (iii) permettant d'obtenir comme résultat « *la création d'une continuité dans le mouvement dansé* » (Photo 4).



Photo 4 : les EN se sont essayés à lier les mouvements lors du travail d'écriture chorégraphique

⁸⁵ En danse, une phrase chorégraphique est un enchaînement de mouvements dansés.

⁸⁶ Nous utiliserons l'acronyme « SA » pour désigner la situation d'apprentissage dans la suite du texte.

3.2.2.2. Séquence 2 : apprendre à enseigner la danse à partir de ce qui a été appris lors de la pratique de la danse

Cette Séquence 2⁸⁷ était aménagée de sorte que les EN apprennent à enseigner la danse à partir des ENS de la pratique de la danse qu'ils avaient préalablement apprises. Au regard des résultats du DF1, l'hypothèse déclinée lors de la Séquence 2 du DF1 a été modifiée. En effet, faire des ENS constitutives du jeu de langage de la pratique de la danse le substrat des ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement a nécessité plusieurs transformations.

La première transformation consistait à faire construire à la FU des ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement présentées ci-après⁸⁸ :

- l'ENS formalisée par la règle (i) étiquetée « *Démontrer un élément technique* », (ii) ce qui vaut pour « *se placer dans la bonne orientation pour démontrer* », « *faire en même temps que les élèves* », « *démontrer à vitesse réduite et verbaliser ce que je fais lentement* », « *répéter plusieurs fois en étant devant les élèves pour leur permettre de mémoriser* » et (iii) permettant d'obtenir comme résultat « *que les élèves ont la vision de l'ENS à apprendre* ».
- l'ENS formalisée par la règle (i) étiquetée « *Corriger un élément technique* », (ii) ce qui vaut pour « *observer les éléments constitutifs de l'élément technique* », « *individualiser la correction pour cibler le problème prioritaire et l'expérience à vivre prioritaire* » et (iii) permettant d'obtenir comme résultat « *que les élèves corrigent leurs réalisations* ».
- l'ENS formalisée par la règle (i) étiquetée « *Engager les élèves dans un travail d'écriture chorégraphique* », (ii) ce qui vaut pour « *présenter la situation de l'album photo* », « *insister sur le fait de partir de l'expérience vécue de chaque élément technique pour lier les photos et les transformer en jouant sur la création et la transformation des appuis et des bras pour construire une continuité de mouvement* » et (iii) permettant d'obtenir comme résultat que « *les élèves sont concentrés sur les éléments saillants de l'expérience à vivre dans le travail de liaison* ».

⁸⁷ La Séquence 2 s'est déroulée le mardi 12 mai 2015 de 14 heures à 16 heures.

⁸⁸ Les ENS écrites en suivant correspondent à ce qui a été précisément formalisé par la FU.

- l'ENS formalisée par la règle (i) étiquetée « *Accompagner le travail d'écriture chorégraphique* » (ii) ce qui vaut pour « *laisser les élèves travailler* », « *encourager* », « *insister sur les éléments saillants de l'expérience vécue* », « *autoriser les transformations des photos et des éléments techniques* » et (iii) permettant d'obtenir comme résultat que « *les élèves se centrent sur la continuité des actions motrices* ».
- l'ENS formalisée par la règle (i) étiquetée « *Observer la phrase chorégraphique créée par l'élève* » (ii) ce qui vaut pour « *observer la continuité des actions motrices* », « *identifier l'écart à l'ENS vécue* » et (iii) permettant d'obtenir comme résultat « *que les EN observent, repèrent et identifient les transformations* ».
- l'ENS formalisée par la règle (i) étiquetée « *Corriger la phrase chorégraphique par l'élève* » (ii) ce qui vaut pour « *rappeler les aspects moteurs relatifs à la continuité des actions motrices* », « *verbaliser l'écart à l'ENS vécue* », « *questionner l'élève par rapport à l'écart à l'ENS vécue* », « *individualiser la correction pour cibler le problème prioritaire* », « *valider ou pas la réalisation de l'élève* » et (iii) permettant d'obtenir comme résultat « *que les EN corrigent et permettent à l'élève d'améliorer sa phrase chorégraphique* ».

Une fois que les ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement étaient construites, une deuxième transformation a été engagée. Elle a concerné cette fois-ci les modalités de formation à engager par la FU auprès des EN. Il a été convenu qu'elle s'engage dans l'enseignement ostensif des ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement. Suite à l'enseignement ostensif, la FU devait organiser l'accompagnement de leurs premiers suivis par les EN. Pour exemplariser son propos, elle a fait visualiser un extrait vidéo de la Séquence 1 lors duquel elle suivait elle-même ces ENS (Photo 5). Dans le même temps, elle devait s'engager dans une activité d'explicitation du comment faire des aspects des ENS constitutives du jeu de langage de la pratique de la danse le substrat des ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement. Enfin, la FU devait inviter les EN à s'exercer entre eux à l'enseignement de ces ENS. La FU devait alors accompagner ces premiers suivis et aider les EN lorsque des difficultés à réaliser cette substratification apparaissaient (Photo 6).



Photo 5 : la FU a exploité des extraits vidéo de la Séquence 1



Photo 6 : l'EN1 a simulé l'enseignement d'une ENS à ses camarades

3.2.2.3. Séquence 3 : enseigner auprès d'élèves

La Séquence 3⁸⁹ consistait en une situation aménagée d'enseignement lors de laquelle les EN étaient invités à enseigner les ENS constitutives du jeu de langage de la pratique de la danse à quinze élèves de classe de seconde, première et terminale de l'association sportive du lycée général et technologique de Blagnac (31) (Photo 7). Âgées de 16 à 18 ans, ces élèves avaient une expérience physique hétérogène en danse. L'hypothèse était ici faite que les ENS préalablement apprises par les EN (Séquence 1 et Séquence 2) pourraient devenir des substrats pour de nouvelles expériences (d'enseignement dans des circonstances aménagées) relevant du jeu de langage de l'enseignement. Le but recherché était que les élèves

⁸⁹ La Séquence 3 s'est déroulée le mercredi 27 mai 2015 de 14 heures à 16 heures.

parviennent à apprendre les ENS constitutives du jeu de langage de la pratique de la danse qui leur étaient enseignées.



Photo 7 : séquence d'enseignement aménagée auprès d'élèves

Tableau 4 : récapitulatif de l'ensemble du dispositif transformatif de recherche

Dispositif transformatif de recherche		Dispositif de formation 1			Dispositif de formation 2			
Structuration du dispositif transformatif de recherche	Séquences	1	2	3	Formalisation d'une nouvelle hypothèse auxiliaire en fonction des résultats du dispositif de formation 1	1	2	3
	Activité de la FU	Enseignement ostensif des ENS constitutives du jeu de langage de la pratique de la danse et accompagnement de leurs premiers suivis	Accompagnement de l'interprétation des ENS suivies	Accompagnement de ENS		Enseignement ostensif d'ENS constitutives du jeu de langage de la pratique de la danse et accompagnement de leurs premiers suivis	Enseignement ostensif d'ENS constitutives du jeu de langage de la pratique de la danse et accompagnement de leurs premiers suivis	Intégration d'aspects des ENS constitutives du jeu de langage de la pratique de la danse aux ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement
	Activité des EN	Accroître le niveau de connaissances théorico-pratiques en danse	Construire une leçon à partir de ce qui a été appris en théorie et pratique de la danse et s'essayer à sa mise en œuvre	S'exercer à enseigner auprès d'étudiants-élèves		Accroître le niveau de connaissances théorico-pratiques en danse	Apprendre à enseigner la danse à partir de ce qui a été appris lors de la pratique de la danse	

CHAPITRE 2

-

METHODE DE RECUEIL ET DE TRAITEMENT DES DONNEES DU DISPOSITIF TRANSFORMATIF DE RECHERCHE

Ce Chapitre présente la méthode avec laquelle les données ont été recueillies et traitées.

La Section 1 détaille la méthode de recueil des données.

La Section 2 décrit la méthode exploitée pour traiter les données recueillies.

1. Méthode de recueil des données

1.1. Nature des données recueillies durant le dispositif transformatif de recherche

Deux types de données ont été recueillis pour réaliser l'étude. Les données extrinsèques sont issues de l'enregistrement audio-vidéo des différentes séquences du dispositif transformatif de recherche. Ces enregistrements ont été accompagnés par une prise de notes du chercheur. Les données intrinsèques renseignent l'activité des acteurs. Elles ont été recueillies lors d'entretiens d'autoconfrontation (EAC)⁹⁰ filmés. Les extraits vidéo supports aux EAC ont été sélectionnés en fonction de préoccupations partagées entre les acteurs donc de l'objet interfaciel construit collectivement. Ces extraits avaient une durée totale de quinze à vingt minutes. Malgré tout, le chercheur a pris précaution de respecter un certain nombre de critères précis explicités ci-après:

- La durée de l'extrait sélectionné : les séquences de formation sélectionnées devaient être suffisamment longues dans le temps (entre cinq et dix minutes chacune pour un total de quinze à vingt minutes) ;
- La nature de l'activité des acteurs pendant la séquence : les séquences retenues étaient celles au cours desquelles tous les acteurs (EN et FU) étaient impliqués ;
- L'objet de la discussion entre les acteurs : les séquences sélectionnées portaient sur un temps d'échange entre les acteurs à propos d'une ENS objet de la formation.

1.2. Modalités de recueil de données

1.2.1. Recueil des données dites « extrinsèques »

Les séquences des deux dispositifs de formation ont été filmées en plan large afin d'enregistrer tout à la fois l'activité de la FU et des EN. Des plans « plus serrés » ont par

⁹⁰ Nous utiliserons l'acronyme « EAC » pour désigner les entretiens d'autoconfrontation dans la suite du texte.

moment été réalisés afin d'enregistrer les activités spécifiques d'un des acteurs (FU, EN, EE ou élève) ou de l'interaction entre deux acteurs (la FU avec un EN ; un EN avec un EE ou un élève). La FU et les EN impliqués dans le dispositif transformatif de recherche portaient un micro HF sans fil.

1.2.2. Recueil des données dites « intrinsèques »

1.2.2.1. Organisation des entretiens d'autoconfrontation

A l'issue de chaque séquence des dispositifs de formation (dans un délai maximum de 48 heures), chaque acteur a été invité à réaliser un EAC avec le chercheur.

Les deux EN lors du DF1, puis les deux EN lors du DF2, ainsi que la FU ont réalisé un EAC à la suite de chaque séquence. La seule différence entre ces deux dispositifs de formation était que la FU n'était pas présente lors de la Séquence 3 du DF2. Par conséquent, elle n'a pas réalisé d'EAC relatif à cette séquence. Les EAC réalisés ne portaient pas sur la totalité de l'enregistrement audio vidéo des séquences. En début d'EAC, le chercheur et les acteurs autoconfrontés sélectionnaient ensemble les différents moments de la séquence supports à l'EAC compte tenu de l'objet interfaciel préconstruit. Pour ce faire, il était conventionnellement convenu que chaque EAC dure entre une heure et une heure trente minutes, et prenne appui sur deux à trois extraits d'une durée totale comprise entre quinze et vingt minutes.

Chaque EAC a été enregistré avec l'aide d'une caméra numérique, positionnée sur pied fixe enregistrant en continu, d'une part, la diffusion de l'enregistrement audio vidéo de la séquence sur un écran d'ordinateur et, d'autre part, les verbalisations de l'acteur autoconfronté et du chercheur. Durant chaque EAC, le chercheur et l'acteur pouvaient arrêter l'enregistrement audio vidéo et revenir en arrière en fonction du caractère significatif des événements visionnés. Au total, neuf EAC lors du DF1 et huit EAC lors du DF2 ont été réalisés.

1.2.2.2. Procédure adoptée lors des entretiens d'autoconfrontation

Pour l'ensemble des EAC menés, une procédure identique a été respectée. Avant chaque EAC, le chercheur précisait à l'acteur le déroulement usuel de l'entretien ainsi que des modalités d'interactions au sein de celui-ci. Il lui précisait ainsi que chacun pouvait arrêter l'extrait vidéo à sa guise. Lors de chaque EAC, l'objectif du chercheur était la remise en situation de l'acteur en provoquant les conditions d'une immersion mimétique dans la séquence de formation et/ou d'enseignement observée (Durand, 2008). L'enjeu était aussi pour le chercheur de demander à l'acteur autoconfronté de suspendre toute analyse de son expérience. Plus précisément, le chercheur cherchait à accéder aux critères d'intelligibilité de l'activité de l'acteur « en se faisant instruire » par lui sur la signification de son activité visionnée. Pour ce faire, il s'efforçait de mener un questionnement permettant de soutenir une sorte « d'étayage à l'envers » (Ogien, 2007) lui permettant d'apprendre à signifier comme l'acteur et à faire comme si c'était à lui d'agir conformément aux modes opératoires énoncés. Dans le détail, les EAC ont donc tous été conduits de façon à pouvoir reconstituer *a posteriori* les règles suivies par les acteurs en cours des séquences de formation et d'enseignement. Par un questionnement semi-structuré, le chercheur incitait ainsi les acteurs interviewés à :

- Identifier l'objet de son activité visionnée (par exemple : « *Qu'est-ce que tu fais à ce moment là ?* »)

- Porter un jugement sur son activité (par exemple : « *Comment juges-tu l'action que tu viens de réaliser ? Qu'est-ce que tu penses de cette remarque ?* »).

- Justifier (au sens d'étayer) son jugement (par exemple : « *Qu'est-ce qui te fait dire que tu ne maîtrises pas l'ENS suffisamment pour l'enseigner ?* »). Cette demande de justification s'est accompagnée le plus souvent de relances. Celles-ci ont été effectuées soit par une demande de précision (par exemple : « *Je ne comprends pas pourquoi tu considères cette action comme intéressante, peux-tu m'expliquer ?* »), soit par la mise en jeu d'une controverse plaçant l'acteur autoconfronté face à des contradictions apparentes (par exemple : « *Tu me dis là que tu es plutôt à l'aise pour corriger les EE alors que tu disais juste avant que tu ne te sentais pas de les corriger ?* »).

- Décrire les résultats potentiellement attendus compte tenu de l'activité menée (par exemple : « *Qu'est-ce que tu attends suite à cette activité ?* »).

2. Procédure de traitement des données

2.1. Etapes de traitement des données




Toutes les données recueillies ont été traitées à partir de la procédure proposée par Chaliès *et al.* (2008 ; 2010). Cette procédure a néanmoins été aménagée compte tenu de l'objet singulier de la recherche.

2.1.1. Etape 1 : retranscription *verbatim* des données



Cette étape a consisté en une retranscription *verbatim* ainsi qu'en une mise en correspondance des données extrinsèques et intrinsèques recueillies. Les données extrinsèques verbales ont été retranscrites et complétées par une capture d'image issue des enregistrements vidéo afin de rendre compte des dimensions qui échappent aux verbalisations (les dimensions motrices par exemple compte tenu des ENS enseignées aux EN). Les données intrinsèques ont été retranscrites grâce à l'utilisation d'un logiciel de reconnaissance vocale⁹¹. L'ensemble de cette retranscription a abouti à un protocole « multi volets » (Tableau 5).

⁹¹ Le logiciel *Dragon Fire* a été utilisé.

Tableau 5 : exemple de retranscription des données recueillies sous la forme d'un protocole
« multi-volets »

Séquence 3 du DF1	Volet 1 Données extrinsèques recueillies lors des séquences de classe ou de formation		Volet 2 Données intrinsèques recueillies lors des entretiens d'autoconfrontation
27'38	<p>L'EN2 s'approche de M (27'38).</p>  <p>L'EN2 observe M.</p>  <p>M. arrive en fente avant sans être équilibré.</p>  <p>L'EN2 se place devant M. Il montre l'ouverture du bras droit.</p>		<p>Chercheur (C)⁹²: Tu fais quoi ?</p> <p>EN2: J'essaie de corriger en démontrant un bon modèle à M.</p> <p>C : Démontrer un bon modèle ?</p> <p>EN2: Je lui démontre correctement l'ouverture du bras. Je le corrige sur cela donc j'insiste sur le fait que même sans vitesse on peut arriver au résultat attendu : être équilibré et arriver en fente. Du coup, il le voit, y prête attention et ça peut lui servir d'exemple.</p> <p>C : Tu te juges comment ?</p> <p>EN2 : Je pense que c'est pas mal cette démonstration.</p> <p>C : Et tu cherches quoi ?</p> <p>EN2 : Qu'il voit la vitesse à mettre dans l'ouverture du bras pour arriver équilibré et qu'ensuite, il réalise correctement cette ouverture.</p> <p>L'EN2 : « <i>Le résultat est pas mal.</i> »</p> <p>M : « <i>Je n'arrive pas à arriver équilibré et en fente.</i> »</p> <p>L'EN2 : « <i>Refais-le.</i> »</p> <p>M : « <i>Je ne comprends pas où il faut mettre de la vitesse.</i> »</p>

⁹² Nous utiliserons l'acronyme « C » pour désigner le chercheur dans la suite des tableaux.

	 <p>L'EN2 fait le tour en arrivant en fente avant et équilibré.</p> 	<p>L'EN2 : « <i>Tu n'es pas obligé d'avoir énormément de vitesse. Tu peux être en contrôle et tourner aussi bien. Comment te l'expliquer ? Essaie de bien insister sur l'ouverture du bras droit. Le bras doit t'aider à déclencher le tour. Il va te guider tout au long du tour.</i> »</p> <p>L'EN2 : « <i>Tu vois je ne vais pas très vite et je finis équilibré.</i> »</p>	
--	---	--	--

2.1.2. Etape 2 : découpage des données d'autoconfrontation retranscrites en unités d'interaction

Les unités d'interaction ont été délimitées à partir de l'objet des jugements portés par l'acteur lors des EAC. Dès que l'objet du jugement porté par l'acteur changeait, une nouvelle unité d'interaction était donc créée.


2.1.3. Etape 3 : identification du jugement et de son étayage





Pour chaque unité d'interaction, le jugement porté par l'acteur, l'objet de ce jugement ainsi que son étayage ont été identifiés (Tableau 6). L'étayage du jugement a été assimilé à l'ensemble des éléments évoqués par l'acteur pour permettre au chercheur d'accéder à la façon dont il s'y prend pour juger les actions visionnées.

2.1.4. Etape 4 : identification et formalisation de la règle suivie par l'acteur

Pour chaque unité d'interaction, la règle suivie par l'acteur pour porter son jugement a été identifiée. Chaque règle a été étiquetée à partir de l'objet du jugement porté, des éléments d'étayage de ce jugement et des résultats obtenus et/ou attendus. Dans leur forme, chaque règle a été formalisée ainsi : [« *Objet* » vaut pour « *éléments d'étayage* » ce qui obtient comme résultat « *ensemble des éléments de résultats attendus ou constatés* »]. Afin de minimiser les interprétations du chercheur, chacune des règles a été étiquetée lorsque cela a été possible à partir du vocabulaire des acteurs (Tableau 6). Par principe, les éléments de connaissances mobilisés par les acteurs lors des EAC pour énoncer telle ou telle action professionnelle ont été formalisés de façon identique aux règles suivies pour signifier les actions visualisées et préalablement réalisées et/ou observées.

Tableau 6 : exemple de formalisation des règles au sein du protocole « multi-volets »

Extrait de l'enregistrement de la vidéo de la Séquence 3 du DF1	
<p>L'EN2 s'approche de M (27'38).</p>  <p>L'EN2 observe M.</p>	<p>L'EN2 : « <i>Vas-y. montre-moi le tour.</i> »</p>

 <p>M. arrive en fente avant sans être équilibré.</p>  <p>L'EN2 se place devant M. Il montre l'ouverture du bras droit.</p>  <p>L'EN2 fait le tour en arrivant en fente avant et équilibré.</p> 	<p>L'EN2 : « <i>Le résultat est pas mal.</i> »</p> <p>M : « <i>Je n'arrive pas à arriver équilibré et en fente.</i> »</p> <p>L'EN2 : « <i>Refais-le.</i> »</p> <p>M : « <i>Je ne comprends pas où il faut mettre de la vitesse.</i> »</p> <p>L'EN2 : « <i>Tu n'es pas obligé d'avoir énormément de vitesse. Tu peux être en contrôle et tourner aussi bien. Comment te l'expliquer ? Essaie de bien insister sur l'ouverture du bras droit. Le bras doit t'aider à déclencher le tour. Il va te guider tout au long du tour.</i> »</p> <p>L'EN2 : « <i>Tu vois je ne vais pas très vite et je finis équilibré.</i> »</p>
<p>Extrait de l'autoconfrontation entre l'EN2 et le C</p>	<p>Analyse</p>
<p>C : Tu fais quoi ?</p> <p>EN2: J'essaie de corriger en démontrant un bon modèle à M.</p>	<p>Unité d'interaction :</p> <p><u>Demande de signification par le C</u></p> <p><u>Signification attribuée</u> par l'EN2 : « <i>Corriger en démontrant un bon modèle à M</i> » (objet)</p>

<p>C : Démontrer un bon modèle ?</p> <p>EN2: Je lui démontre correctement l'ouverture du bras. Je le corrige sur cela donc j'insiste sur le fait que même sans vitesse on peut arriver au résultat attendu : être équilibré et arriver en fente. Du coup, il le voit, y prête attention et ça peut lui servir d'exemple.</p>	<p><u>Demande d'étayage</u> par le C</p> <p><u>Etayage de la signification</u> sur l'objet du jugement par l'EN2 : « <i>Démontrer correctement</i> » l'un des aspects de la règle à apprendre (ici le contrôle de la vitesse « <i>d'ouverture du bras</i> »)</p>
<p>C : Tu te juges comment ?</p> <p>EN2 : Je pense que c'est pas mal cette démonstration.</p>	<p><u>Demande de jugement</u> par le C</p> <p><u>Etayage de la signification</u> sur l'objet du jugement par l'EN2 : « <i>penser que la démonstration est correcte</i> »</p>
<p>C : Et tu cherches quoi ?</p> <p>EN2 : Qu'il voit la vitesse à mettre dans l'ouverture du bras pour arriver équilibré et qu'ensuite, il réalise correctement cette ouverture.</p>	<p><u>Demande de résultat attendu</u> par le C</p> <p><u>Résultat attendu</u> par l'EN2 : que l'élève « <i>le voit, y prête attention et s'en saisisse comme exemple</i> »</p> <p><u>Formalisation de la règle</u> : [« <i>Corriger en démontrant un bon modèle à M</i> » vaut pour « <i>Démontrer correctement</i> » l'un des aspects de la règle à apprendre (ici le contrôle de la vitesse « <i>d'ouverture du bras</i> »), ce qui obtient comme résultat que l'élève « <i>le voit, y prête attention et s'en saisisse comme exemple</i> »</p>

2.1.5. Etape 5 : enquête grammaticale synchronique et diachronique

2.1.5.1. Enquête grammaticale synchronique

Tout d'abord, une enquête grammaticale synchronique a été menée. Par cette dernière, nous avons essayé d'identifier et de formaliser les règles apprises et/ou suivies par l'ensemble des acteurs au cours d'une même séquence. Pour chaque séquence, nous avons donc comparé les règles suivies respectivement par les EN et la FU. Par convention, nous avons considéré que deux acteurs suivaient la même règle si l'objet du jugement, certains éléments d'étayage et les résultats y étant associés étaient identiques. Notons comme réserve que cette enquête n'a pas toujours été possible car les acteurs n'ont pas tous travaillé de façon identique lors des EAC. Ayant la possibilité d'arrêter la séquence visionnée à tout moment de sa diffusion, ils

ont pu en effet travailler sur des extraits quelque peu différents alors même que l'extrait total support aux EAC était identique pour tous les acteurs.

2.1.5.2. Enquête grammaticale diachronique

Une enquête grammaticale diachronique a ensuite été réalisée. Celle-ci a été un véritable support pour retracer l'historicité des ENS suivies par les acteurs. Pour ce faire, l'analyse diachronique a consisté à identifier si les ENS étaient identiques d'une séquence à l'autre voire si certaines relations pouvaient être établies entre elles. Plus exactement, cette procédure a permis d'identifier les ENS constitutives de l'activité des acteurs au sein de chaque séquence et si certaines devenaient pour partie le substrat d'autres ENS. Par convention, nous avons considéré qu'un acteur exploitait les aspects des ENS suivies dans le jeu de langage de la pratique de la danse pour enseigner si l'objet du jugement, certains éléments d'étayage et/ou les résultats des ENS constitutives du jeu de langage de la pratique de la danse constituaient les éléments d'étayage et/ou les résultats attendus des règles suivies par les acteurs durant les séquences consacrées à l'enseignement auprès d'EE ou d'élèves. Comme précisé et justifié dans le cadre conceptuel de l'étude, la capacité des acteurs à exploiter des ENS constitutives du jeu de langage de la pratique de la danse pour enseigner pouvait ainsi être théoriquement identifiée. Cette capacité a été identifiée à partir des verbalisations recueillies en EAC relatives à la présence dans les règles suivies par les acteurs durant les séquences consacrées à l'enseignement de l'objet du jugement, certains éléments d'étayage et les résultats des ENS apprises dans le jeu de langage de la pratique de la danse. Ensuite, nous avons cherché à situer si cette capacité avait pu se construire lors de la situation d'enseignement simulé. Pour y parvenir, nous avons cherché à identifier si certains aspects (donc relevant des éléments d'étayage ou des résultats) des ENS suivies lors de la situation d'enseignement simulé pouvaient être repérés dans les règles suivies par les acteurs dans la séquence consacrée à l'enseignement.

2.1.6. Etape 6 : validité des données

Le traitement des données, c'est-à-dire les différentes étapes explicitées en amont, a été fait pour partie par deux chercheurs séparément. Il est à noter que le second chercheur n'a pas traité l'intégralité des données. Son analyse a été réalisée à l'occasion d'échanges avec le chercheur principal au sujet des résultats obtenus. En cas de désaccord (notamment sur la formalisation des règles), le résultat en question était à nouveau traité par les deux chercheurs jusqu'à l'obtention d'un accord. Lorsque le désaccord persistait, le résultat était systématiquement rejeté. Sur l'ensemble du corpus analysé, moins de 5% des éléments identifiés ont été source de désaccord et, finalement, non pris en compte dans les résultats de l'étude.

PARTIE 4

-

RESULTATS

La Partie 4 est organisée en deux chapitres.

Le Chapitre 1 détaille les résultats relatifs au DF1.

Le Chapitre 2 détaille les résultats relatifs au DF2.

CHAPITRE 1

-

RESULTATS OBTENUS DANS LE CADRE DE LA MISE EN PLACE DU DISPOSITIF DE FORMATION 1

Le Chapitre 1 est organisé en trois sections qui correspondent aux trois principaux résultats obtenus⁹³.

Dans la Section 1, le résultat développé montre la substratification d'aspects des ENS constitutives du jeu de langage de la pratique de la danse aux ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement.

Dans la Section 2, le résultat détaillé est relatif à l' « étanchéité » entre le jeu de langage de la pratique de la danse et le jeu de langage de l'enseignement.

Dans la Section 3, le résultat développé met en exergue la singularité de l'accompagnement de la FU tout au long du DF1 permettant aux EN de suivre certains aspects des expériences normatives situées constitutives du jeu de langage de la pratique de la danse dans le jeu de langage de l'enseignement.

⁹³ Ces résultats ont fait l'objet d'une communication (Dastugue, L., Ducès, C. et Chaliès, S. (2016). Faut-il avoir expérimenté ce que l'on enseigne pour l'enseigner ? Quelques pistes pour placer la pratique physique et sportive au service de la professionnalisation des futurs enseignants d'EPS. Dans B. Lenzen, D. Deriaz, B. Poussin, H. Dénervaud et A. Cordoba (dir.), *Actes numériques de la 8ème biennale de l'ARIS « Temps, temporalités et intervention en EPS et en sport »*. Genève, Suisse : Université de Genève. Récupéré le 8 octobre 2017 de <http://www.unige.ch/fapse/deep/evenements/aris2014>).

1. Substratification d'aspects d'expériences normatives situées à d'autres expériences normatives situées

1.1. D'un suivi des expériences normatives situées comme pratiquant à un suivi en tant qu'enseignant⁹⁴

1.1.1. Quand démontrer un élément revient à suivre autrement les expériences normatives situées suivies en tant que pratiquant

Durant la Séquence 3, les EN sont placés en situation d'enseignement. Lors de cette situation, ils sont invités par la FU à mener une activité d'enseignement de sorte que les EE puissent apprendre un module technique comportant plusieurs éléments techniques. Ces derniers ont été travaillés en amont lors des Séquences 1 et 2 du dispositif de formation en cours. A l'instant considéré de la Séquence 3 (17'34), l'EN2 se place devant les EE placés sous sa responsabilité et engage une démonstration du tour tout en décrivant verbalement ce qu'il réalise (Extrait 1).

Extrait 1 (Séquence 3)

Comportements des acteurs	Interactions et communications des acteurs
L'EN2 se place de profil aux EE et démontre la fente avant et les bras aux oreilles (17'34).	

⁹⁴ Ce résultat a donné lieu à un article empirique publié dans la revue « *Les Sciences de l'Education – Pour l'Ere Nouvelle* » (Dastugue, L., Escalié, G., Duces, C. et Chaliès, S. (sous presse). Passer de pratiques d'Activité Physique Sportive et Artistique à leur enseignement : quels jeux de langage dans le cadre d'une alternance intégrative ? *Revue des Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*).



L'EN2 démontre le tour de profil aux EE et arrive en position de fente avant.



La FU s'approche de l'EN2.



Il se place dans la même orientation que les EE.



L'EN2 s'adresse aux EE : *« Si vous vous souvenez bien, le résultat attendu de ce saut est de finir comme cela. Quand on a fini comme ça, on va enchaîner avec un tour, un tour complet... donc, pour commencer le tour, le bras gauche vient au niveau du coude qui va se refermer sur le bras droit. D'accord, ce n'est pas compliqué... et ensuite, on va lancer le bras droit pour tourner. »*

EN2 : *« Le résultat qu'on attend est dans cette position-là. »*

La FU dit à l'EN2 : *« Remontre le tour une fois dans la même orientation. »*

L'EN2 répond à la FU : *« Oui, je vais le remonter. »*

EN2 : *« Donc l'idée, on part de cette position avec la jambe droite devant. On a les bras en haut. Je le fais en même temps que vous. Le bras gauche vient au niveau du coude droit. La main droite vient au niveau du coude gauche. On envoie... »*

L'EN2 réalise le tour.



L'EN2 arrive en fente avant.



EN2 : « *On finit en fente avec la jambe gauche devant. La position finale, enfin le résultat attendu, c'est la jambe gauche devant. Face à la caméra. Ça va ? Trouvez-le.* »

Les EE réalisent le tour.



Autoconfronté à ce temps de leçon, l'EN2 précise au chercheur que son intention première est de réaliser une « *bonne démonstration* » du tour afin que les EE puissent « *identifier ce qui permet d'y arriver* » et s'exercer ensuite correctement. Il cherche, d'autre part, à préciser rapidement « *le résultat attendu* » suite à la réalisation adéquate du tour (Extrait 2).

Extrait 2 (EN2 - EAC - Séquence 3)

C : Tu fais quoi ?

EN2 : J'essaye de bien leur démontrer tout en expliquant sans rentrer dans le détail de façon à ce qu'ils trouvent une ou deux solutions.

C : Ca veut dire quoi ça ?

EN2 : Je leur dis par exemple qu'on va lancer le bras. C'est juste une piste. Mais surtout, à la fin, je leur donne le résultat attendu : finir face à la caméra avec la jambe gauche devant et non la jambe droite.

C : Tu le décris ? Tu le démontres ?

EN2 : J'essaye de démontrer le mieux que je peux. J'essaye vraiment de faire quelque chose de bien pour qu'ils essaient d'identifier ce qui permet d'y arriver.

Lors de cet extrait d'EAC, l'EN2 rend compte de son activité au chercheur. Cette activité peut être formalisée par la règle suivante: [*« Démontrer au mieux ce qu'il y a à faire »* vaut pour *« démontrer tout en expliquant sans rentrer dans le détail »* et *« donner le résultat attendu »* ce qui permet d'obtenir comme résultats attendus *« que les EE essayent d'identifier ce qui permet d'y arriver »* et *« trouvent une ou deux solutions »*].

A ce niveau, il est possible de constater que l'EN2 mobilise partiellement en cours de Séquence 3 ce qu'il a vu faire par la FU lors de son enseignement en Séquence 1. Lors de cette dernière, la FU avait en effet pour intention de faire apprendre aux EN un module technique comportant plusieurs éléments techniques : le saut, le tour, le passage au sol et la chute. A l'instant considéré de la Séquence 1 (22'37), la FU est plus exactement engagée dans un enseignement ostensif de l'ENS étiquetée « Tour ». Pour ce faire, elle se place devant les EN et démontre ce qu'est un tour tout en décrivant verbalement ce qu'elle réalise (Extrait 3).

Extrait 3 (Séquence 1)

Comportements des acteurs	Interactions et communications des acteurs
La FU se place en position fente avant, bras aux oreilles devant les EN (22'37)	



La FU commence la démonstration du tour et verbalise simultanément ce qu'elle fait.



La FU continue de réaliser le tour tout en verbalisant ce qu'elle fait.



La FU engage son enseignement auprès des EN : « *On va passer au tour. Vous êtes ici (la FU montre l'arrivée en fente avant c'est-à-dire le résultat attendu de l'ENS étiquetée « Saut »). Je vais faire glisser ma main gauche le long de mon bras droit. Quand ma main gauche est au coude, je fléchis. Je pose mon avant-bras droit sur le gauche.* »

La FU dit aux EN : « *On a le poids du corps devant. Première chose à faire, s'assurer que vous avez bien le poids du corps sur la jambe droite parce que vous allez tourner sur cette jambe droite. Là, je vais créer de la vitesse.* »

La FU enchaîne son enseignement : « *Comment je vais créer de la vitesse ? Par ouverture du bras droit et par ouverture de la hanche droite.* »

La FU finalise son enseignement : « *Comment est-ce que je vais terminer mon tour ? Tout simplement, c'est ce que vous êtes en train de faire. Je vais fermer ma hanche gauche et ça va me permettre d'arriver toujours en fente gauche.* »

Autoconfrontée à ce temps de la Séquence 1, la FU précise au chercheur qu'elle réalise l'élément technique tour en même temps qu'elle décrit les actions à réaliser et les principes

moteurs à respecter. Elle a alors pour intention de bien spécifier aux EN le résultat qu'ils devraient obtenir s'ils réalisaient de façon adéquate ce qu'elle attend d'eux (Extrait 4).

Extrait 4 (FU - EAC - Séquence 1)

C : Là tu fais quoi là ?

FU : Je réalise le tour tout en verbalisant ce que je fais. En fait, je fais le tour et en même temps, je décris la forme et je donne des principes moteurs. Vu que je leur ai enseigné le saut juste avant, je considère qu'ils sont capables maintenant d'apprendre plus vite. C'est pour ça que je donne tout en même temps.

C : Donc tu stoppes ce que tu faisais lors de l'enseignement du saut c'est-à-dire de d'abord décrire les actions à réaliser puis ensuite de donner les principes moteurs. Là, tu donnes tout en même temps.

FU : Oui. Là, je n'ai plus besoin de décomposer comme avant.

C : Le résultat attendu c'est quoi ?

FU : Qu'ils arrivent en fente avant équilibrés. Je pense qu'ils vont y arriver.

Lors de cet extrait d'EAC, la FU rend compte de son activité au chercheur en suivant la règle : [*« Démontrer un élément technique »* vaut pour *« faire l'élément technique », « décrire la forme de l'élément technique »* et *« donner les principes moteurs permettant la réalisation correcte de l'élément technique »* ce qui permet d'obtenir comme résultat attendu *« que les EN y arrivent »*].

La mise en tension de cette règle avec celle suivie par l'EN2 en cours de Séquence 3 (*« Démontrer au mieux ce qu'il y a à faire »* vaut pour *« démontrer tout en expliquant sans rentrer dans le détail »* et *« donner le résultat attendu »* ce qui permet d'obtenir comme résultats attendus *« que les EE essayent d'identifier ce qui permet d'y arriver »* et *« trouvent une ou deux solutions »*) permet de mettre en exergue plusieurs points. Il semble que l'EN1 a regardé la FU faire durant la Séquence 1 sans pour autant signifier le fait qu'elle associait intentionnellement à cette démonstration une description de la forme et l'énoncé des principes de réalisation. C'est la raison pour laquelle il considère qu'une démonstration bien réalisée suffit à outiller les EE lors de la Séquence 3 (*« J'essaie de bien leur démontrer tout en expliquant sans rentrer dans le détail de façon à ce qu'ils (les EE) trouvent une ou deux solutions »*). Ces derniers seraient en effet en mesure d'identifier par eux-mêmes les aspects du « Tour », de les exploiter en suivant lors de leurs premiers suivis et de s'en saisir comme « aspects étalons » pour améliorer progressivement leurs réalisations (*« J'essaie de démontrer le mieux que je peux. J'essaie vraiment de faire quelque chose de bien pour qu'ils essaient d'identifier ce qui permet d'y arriver »*). Il y a donc un malentendu dans cet enseignement ostensible et non ostensif. Tous les aspects ne sont pas signifiés de la même façon par l'EN2 lors de cet enseignement ostensible. *A priori*, ce résultat donne à voir que les

aspects visuels prennent le pas sur les aspects auditifs. Autrement dit, l'EN2 use partiellement de l'ENS vécue en tant qu'observateur durant la Séquence 1 pour enseigner l'ENS étiquetée « Tour » aux EE. On peut supposer que le choix de la FU durant la Séquence 1 de faire tout à la fois la démonstration du tour et de verbaliser les actions à réaliser et les principes moteurs à respecter pour y parvenir n'a pas aidé l'EN2 à se saisir correctement de la façon d'enseigner cet élément technique. En définitive, l'EN2 s'est saisi ostensiblement de la démonstration du tour par la FU durant la Séquence 1 en ne signifiant que partiellement les éléments verbalisés. De façon complémentaire, on peut souligner que l'EN2 précise par contre au chercheur durant l'EAC relatif à la Séquence 3 (Extrait 2) qu'il cherche à « donner » clairement aux EE le « résultat attendu » suite à la réalisation adéquate du tour. Pour ce faire, il le démontre et le verbalise simultanément.

A ce niveau, il est intéressant de mettre en évidence que le résultat attendu de l'ENS étiquetée « Tour » (« *On finit en fente avec la jambe gauche devant* ») a servi d'aspect étalon à l'EN2 lors de son activité de pratiquant durant la Séquence 1 (Extrait 5).

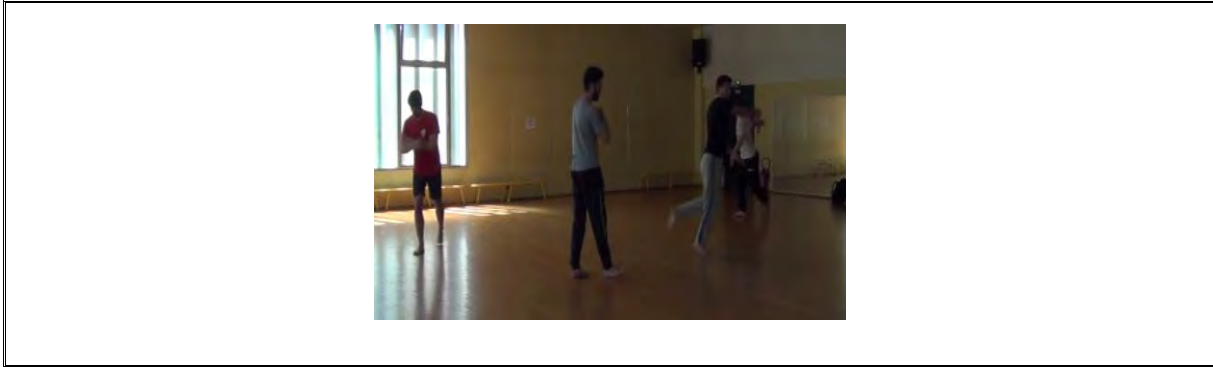
Extrait 5 (Séquence 1)

Comportements des acteurs

La FU vient de terminer la démonstration du tour (28'23). Elle s'écarte du groupe des EN.
L'EN2 reste seul, tête baissée.



Ensuite, il réalise le tour deux fois d'affilée. Il arrive en fente avant mais totalement déséquilibré.



Autoconfronté à ce temps de formation, l'EN2 précise au chercheur qui l'interroge qu'il s'efforce, à partir de la démonstration du tour réalisée par la FU, de réaliser correctement cet élément technique en se concentrant particulièrement sur l'atteinte du résultat attendu (Extrait 6).

Extrait 6 (EAC - EN2 - Séquence 1)

C : La FU vient de terminer sa démonstration du tour. Là, tu fais quoi ?

EN2 : J'essaye de réaliser correctement le tour. Je suis tout seul.

C : T'es tout seul ?

EN2 : Je suis tout seul. Je suis dans mon truc. Je me concentre vraiment sur ce que je fais. Elle (la FU) a donné le résultat attendu donc... j'essaye d'arriver en fente avant.

C : Qu'est-ce qui te permet de réguler ? Tu me dis j'essaie... comment je sais que je fais bien lorsque je suis tout seul ?

C : Je sais que dois arriver jambe gauche devant équilibré. Donc, il faut faire en sorte d'arriver jambe gauche devant. Je connais aussi le sens de rotation du tour (...) En fait, je suis déjà en place au niveau des appuis et je n'ai plus qu'à tourner en arrivant jambe gauche devant.

C : Mais le résultat que tu attends, c'est quoi ?

EN2 : Ben... ce qui m'anime c'est d'arriver en fente avant et équilibré. Je suis concentré là-dessus.

Autoconfronté à ce temps de formation, l'EN2 suit la règle : [*« Essayer de réaliser correctement un élément technique »* vaut pour *« se concentrer sur ce qu'on est en train de faire »* et, compte tenu du résultat à atteindre, *« se placer initialement correctement afin de limiter ce qu'il y a à faire corporellement »* ce qui a comme résultat d' *« arriver au résultat attendu »*].

Durant la Séquence 1, il semble donc que l'EN2 se soit engagé dans des premiers suivis de l'ENS « Tour » préalablement enseignée par la FU en centrant prioritairement son attention sur l'atteinte du résultat attendu (*« Je sais que dois arriver jambe gauche devant équilibré. Donc, il faut faire en sorte d'arriver jambe gauche devant »*). Durant sa propre activité d'enseignement, le seul aspect de l'ENS verbalisé par l'EN2 aux EE est celui du résultat attendu (*« Mais surtout, à la fin, je leur donne le résultat attendu : finir face à la*


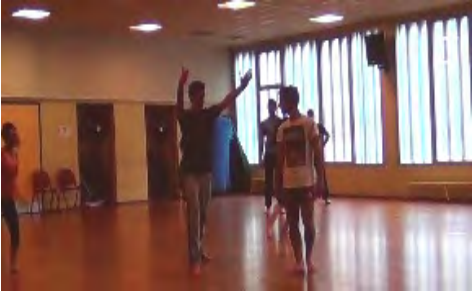
caméra avec la jambe gauche devant et non la jambe droite »). Autrement dit, cet aspect, après avoir été enseigné par la FU et exploité pour étalonner les premiers suivis de l'EN2, devient pour ce dernier un aspect significatif de son activité d'enseignement.

Au final, ce résultat permet de mettre en avant le processus de substratification expérientielle source de l'activité d'enseignement de l'EN2. En premier lieu, la FU réalise un enseignement ostensif au cours duquel l'EN2 se saisit de certains aspects tout à la fois observés et verbalisés (en l'occurrence le résultat attendu). Toutefois, lors de cet enseignement ostensif, un enseignement ostensible se déploie puisque l'EN2 se saisit aussi de la façon de faire de la FU (plus exactement, l'EN2 se saisit de la façon de démontrer de la FU). En définitive, l'activité d'enseignement de l'EN2 comporte ces deux types d'aspects. On peut donc constater que si la FU procède à un enseignement ostensif comportant tout à la fois des aspects expérientiels visuels et auditifs, les aspects visuels prennent le dessus sur les aspects auditifs. On peut également constater que s'il y a une démonstration de l'ENS, c'est aussi la forme de cette démonstration qui est enseignée ostensiblement d'où son usage (partiel) par l'EN2 dans ses propres expériences d'enseignement en suivant.

1.1.2. Quand corriger un élément revient à suivre autrement les expériences normatives situées suivies en tant que pratiquant

Après avoir enseigné le tour aux EE en début de Séquence 3, l'EN2 les observe s'engager dans leurs premiers suivis. A l'instant considéré (31'04), il observe un EE qui se trouve en difficulté (M) pour finir la réalisation de ses tours en arrivant en fente avant équilibré. L'EN2 s'engage alors dans une activité d'explications. Pour ce faire, il enrichit l'exemple initialement enseigné. Il précise ainsi à M qu'il devrait chercher à avoir une « *jambe légère derrière* » et mettre plus de « *vitesse dans la rotation* ». Pour ce faire, il lui explique par l'intermédiaire d'une démonstration comment procéder à une « *ouverture du bras droit* ». Suite à ces explications, l'EE s'engage à nouveau dans des réalisations du tour (Extrait 7).

Extrait 7 (Séquence 3)

Comportements des acteurs	Interactions et communications des acteurs
<p>L'EN2 observe silencieux et laisse M s'essayer à la réalisation du tour (31'04).</p> <p>M place son poids du corps sur la jambe avant pendant deux secondes avant de se lancer et de réaliser le tour. Il le termine en étant déséquilibré.</p> 	<p>L'EN2 en s'adressant à M : « <i>Il faut répéter maintenant... que tu sentes vraiment cette sensation... (M. tente à nouveau le tour) jambe légère derrière...</i> »</p> <p>EN2 : « <i>Essaye de l'enchaîner maintenant. Là, t'es encore en train de le découper. Du coup, c'est pour ça que t'es déséquilibré.</i> »</p>
<p>L'EN2 réalise une démonstration du tour en partant de la position fente avant, bras aux oreilles.</p> 	<p>EN2 : « <i>Pars comme ça maintenant, c'est la forme du début.</i> »</p>
<p>Ensuite, l'EN2 montre l'arrivée en fente avant équilibré.</p>	



L'EN2 démontre correctement le tour.



EN2 : « *La forme de fin, c'est celle-là.* »

A la fin de sa démonstration, l'EN2 s'adresse à M : « *Pars de la forme du début. Tu fais ça. Tu arrives à la fin. Ça va ? Ça tourne vite. C'est le bras qui ... faut que tu gardes tout ça droit... et c'est le bras qui envoie. D'accord. Il ne faut pas que tu cherches à tourner que les épaules. C'est le bras d'abord.* »

Autoconfronté à cet extrait de la séquence d'enseignement (Séquence 3), l'EN2 précise au chercheur qu'il « cherche » avec l'EE à résoudre ses difficultés de réalisation du tour. Pour ce faire, il s'engage dans des activités d'observation et d'explication hiérarchisées. Il regarde en effet un à un tous les aspects de l'exemple exemplaire de l'ENS étiquetée « Tour » et corrige M sur cette base. Il observe en premier lieu les appuis (« *Je vois qu'au niveau du placement du poids du corps sur le pied droit, c'est mieux* ») puis revient sur l'observation du haut du corps (« *Je reviens donc sur le haut du corps, sur l'ouverture du bras parce que je vois que c'est le problème* »). Par ailleurs, l'EN2 est dans une procédure d'interprétation de la difficulté du tour par M similaire à celle qu'il avait exploitée lors de sa propre pratique. A partir du résultat obtenu, et de sa comparaison avec le résultat attendu, il mène une interprétation à rebours sur chacun des aspects de l'exemple exemplaire (« *Je cherche sa position de fin et je cherche comment il a pu arriver à faire comme ça* ») (Extrait 8).

Extrait 8 (EN2 - EAC - Séquence 3)

C : Tu fais quoi comme activité ? On a l'impression que ce n'est plus la même chose.

EN2 : Je suis en train de chercher avec lui le problème.

C : Tu vois qu'il n'y arrive pas ?

EN2 : Je vois qu'au niveau du placement du poids du corps sur le pied droit, c'est mieux. Enfin, il l'a. Après, il a d'autres problèmes. Du coup, j'ai un peu hiérarchisé mon observation. Je reviens donc sur le haut du corps, sur l'ouverture du bras parce que je vois qu'il ne crée pas assez de vitesse. Je regarde si effectivement il arrive au résultat attendu : équilibré et en fente avant et je cherche comment il a pu arriver à faire comme ça.

C : Je cherche, ça veut dire quoi ?

EN2 : Je cherche ce qui a fait qu'il n'est pas arrivé au résultat attendu. Du moins, qu'est-ce qu'il a fait pour avoir cette position finale qui n'est pas la bonne ?

C : D'accord.

EN2 : Ce que j'aimerais... ce serait pouvoir lui apporter une solution... pour qu'il arrive au résultat attendu.


Autoconfronté à cet extrait, l'EN2 rend compte de son activité en suivant la règle : [*« Chercher avec l'élève le problème »* vaut pour *« hiérarchiser l'observation et les explications »* et à chaque essai *« regarder s'il arrive aux résultats attendus »* ce qui a comme résultat de parvenir progressivement à *« apporter une solution qui permette de le faire réussir »*].

L'analyse de l'activité de l'EN2 permet de constater qu'il mobilise l'ENS étiquetée « Tour » que lui a enseignée la FU lors de la Séquence 1. En effet, le substrat expérientiel de la règle suivie par l'EN2 à ce moment du dispositif correspond à la quasi-totalité des aspects de l'ENS enseignée par la FU lors de la Séquence 1 (voir Extrait 3). Autrement dit, les aspects de l'ENS suivie par l'EN2 dans le jeu de langage de la pratique de la danse deviennent donc le substrat des expériences d'observation et d'explication engagées par l'EN2 dans le jeu de langage de l'enseignement. Plus en détails, ce sont les aspects de l'exemple exemplaire (*« le placement du poids du corps sur le pied droit avant »* et *« l'ouverture du bras pour créer de la vitesse »*) et des résultats attendus (*« arrivée équilibrée en fente avant gauche »*) initialement enseignés par la FU sur lesquels l'EN2 s'appuie pour observer et mener à bien ses explications. Il est ici intéressant de souligner que ces différents aspects ne sont pas, pour ainsi dire, mobilisés simultanément. L'EN2 les exploite de façon ciblée et hiérarchisée pour observer et s'expliquer ensuite avec l'EE en difficulté. Ainsi, chacun de ses temps d'observation ne sont pas étalonnés par l'exhaustivité de l'exemple exemplaire enseigné par la FU. L'EN2 observe dans un premier temps un des aspects de l'exemple (*« le bas du corps »*), puis un autre aspect (*« le haut du corps »*). Autrement dit, il cible son observation à partir d'aspects de l'exemple séparés les uns des autres. C'est ici certainement une activité

d'accompagnement plus simple à mettre en œuvre pour l'EN2. De façon complémentaire, il est possible de mettre en exergue qu'une nouvelle fois les résultats attendus initialement enseignés par la FU servent d'aspects étalon pour l'EN2 (« *Je regarde si effectivement il arrive au résultat attendu : équilibre et en fente avant et je cherche comment il a pu arriver à faire comme ça* »). Comme pour sa propre activité d'enseignement, l'EN2 s'appuie sur cet aspect pour interpréter, pour ainsi dire à rebours, l'origine des difficultés rencontrées par les EE. Finalement, la mobilisation d'une expérience passée, par nature complexe, pour observer et s'expliquer avec un EE est faite de façon singulière. L'EN2 décompose pour ainsi dire cette expérience selon les aspects la constituant. Il procède donc selon une procédure de tâtonnement et d'élimination progressive des aspects pour parvenir à trouver les origines des difficultés.

Outre le fait de mobiliser l'ENS qui lui a été enseignée, et à partir de laquelle il s'est exercé comme pratiquant, l'EN2 s'engage dans son activité d'explication en procédant comme a pu le faire la FU à ses côtés lors de la Séquence 1. C'est le cas notamment, en cours de Séquence 3, lorsque l'EN2 accompagne par le toucher la réalisation de l'EE tout en lui précisant verbalement la nécessité d'accentuer son placement du poids du corps sur le pied avant (Extrait 9).

Extrait 9 (Séquence 3)

Comportements des acteurs	Interactions et communications des acteurs
<p>L'EN2 manipule M au niveau du genou et de la hanche (37'08).</p> 	<p>EN2 : « <i>Pour avoir le poids du corps sur ton pied avant. Avance, place ton poids au-dessus du pied et ne fléchis pas trop et... lève moi cette jambe gauche. Là, elle est légère, t'as vu.</i> »</p>

Lorsqu'il est autoconfronté à cet extrait, l'EN2 ne rend pas compte au chercheur qui l'interroge de son activité d'explication et, plus précisément, de son activité de manipulation. Ce n'est donc pas une activité qui lui est à cet instant significative même s'il l'engage. Il est par contre intéressant de constater que lorsqu'elle est confrontée à cet extrait, la FU précise au chercheur que l'EN2 reproduit ce qu'elle a pu elle-même réaliser à ses côtés pour le sortir de ses difficultés lorsqu'il s'essayait à la réalisation du tour. Plus exactement, la FU précise au chercheur qui l'interroge que la manipulation réalisée par l'EN2 est « *bonne* ». Elle précise également qu'il s'y prend finalement de façon assez similaire à ce qu'elle avait pu elle-même réaliser durant la Séquence 1. Elle rend compte en effet au chercheur du fait qu'elle avait elle-même procédé à une manipulation sur un des EN tout en demandant aux autres d'observer. Pour la FU c'est certainement sur ce moment de la Séquence 1 que l'EN2 s'appuie pour engager à son tour une manipulation auprès d'un EE en difficulté (Extrait 10).

Extrait 10 (FU - EAC - Séquence 3)

FU : Là, sa manipulation, elle est bonne.

C : C'est à dire ?

FU : J'avais manipulé de la même façon en Séquence 1.

C : Tu avais manipulé exactement comme ça ?


FU : Oui. Par contre, je ne l'avais pas manipulé à lui. J'avais manipulé un autre EN. Mais j'avais arrêté les autres pour qu'ils regardent la manipulation. Ça tout de suite ça lui revient, donc ça, c'est très bien.

C : Il se sert de ce qu'il a vécu alors ?

FU : Oui certainement.

Le retour sur la Séquence 1 permet de confirmer les propos de la FU. Cette dernière avait en effet manipulé un des EN lorsqu'elle les accompagnait dans leurs premiers suivis de l'ENS « Tour ». Elle avait, comme mentionné, demandé à l'ensemble des EN de s'arrêter et d'observer son travail d'explication par la manipulation auprès de l'EN en difficulté (Extrait 11).

Extrait 11 (Séquence 1)

Comportements des acteurs	Interactions et communications des acteurs
<p data-bbox="209 450 798 510">La FU manipule l'EN1. Les autres EN dont l'EN2 la regardent en train de manipuler l'EN1 (39'02).</p> 	<p data-bbox="836 595 1385 723">FU : « <i>Tu mets ton poids du corps sur la jambe avant. Ta crête iliaque doit être au-dessus de ta plante avant. Si ta crête iliaque n'est pas en avant, vous allez tomber en arrière durant le tour.</i> »</p>

Durant la Séquence 3, l'EN2 procède donc à une activité d'explication similaire à celle de la FU. Il s'engage en effet dans une manipulation de l'EE en difficulté comme avait pu le lui montrer la FU. Lorsqu'il est autoconfronté sur son activité, il ne signifie pourtant pas cette activité de manipulation. A ce niveau de développement, il est donc possible de postuler qu'il se soit saisi ostensiblement de la façon de manipuler de la FU durant la Séquence 1. Il la reproduit donc sans pour autant être capable de la signifier à un interlocuteur observateur tel que le chercheur. Ce résultat est d'autant plus significatif qu'une analyse précise de l'activité de manipulation permet de constater que sa gestuelle est proximale avec celle de la FU. Comme cette dernière, il accompagne corporellement l'EE en difficulté en posant ses mains sur la hanche droite et le genou droit du pratiquant. De façon complémentaire, on peut ici souligner que l'EN2 rappelle verbalement à l'EE un des aspects de l'exemple exemplaire de l'EN2 étiquetée « Tour » (« *Pour avoir le poids du corps sur ton pied avant. Avance, place ton poids au-dessus du pied* ») comme avait pu le faire de façon similaire la FU lors de sa propre activité d'accompagnement (« *Tu mets ton poids du corps sur la jambe avant* »).


Au final, on constate que l'EN2 exploite la quasi-totalité de l'exemple exemplaire du « Tour » pour corriger la réalisation de cet élément technique par un EE. Dans cette correction, il mobilise par instant ce qu'il a vu faire par la FU lors de sa propre correction du tour. A nouveau, l'EN2 enseigne en mobilisant tout à la fois des ENS dont il s'est saisi

ostensiblement et d'autres qui lui ont été enseignées ostensiblement pour corriger la réalisation d'un élément technique par les EE.

1.1.3. Quand corriger un élément revient à suivre autrement les expériences normatives situées ayant permis la réussite en tant que pratiquant

A l'instant considéré de la Séquence 3 (26'43), l'EN2 observe les EE engagés dans leurs premiers suivis de l'ENS étiquetée « Tour » préalablement enseignée. Pour une large majorité d'entre eux, les réalisations ne sont pas satisfaisantes. Ils finissent leurs tours en fente avant mais totalement déséquilibrés. Afin de les aider, l'EN2 s'engage alors dans des explications lors desquelles il insiste plus particulièrement sur le principe d'ouverture-fermeture du bras (Extrait 12).

Extrait 12 (Séquence 3)

Comportements des acteurs	Interactions et communications des acteurs
<p>L'EN2 circule entre les EE et les observe.</p> <p>Suite à son observation, l'EN2 réalise une nouvelle démonstration du tour en insistant sur le principe d'ouverture/fermeture du bras droit (26'43).</p>  <p>L'EN2 se déplace et se place devant un EE.</p> <p>L'EN2 démontre la position de départ du tour et l'ouverture du bras droit.</p>	<p>L'EN2 démontre l'ouverture fermeture du bras tout en verbalisant certaines consignes : « <i>Je viens chercher ici. Je referme. Et je ré-ouvre. Est-ce que ça vous parle si je fais ça ? Essayez de le trouver. Vous allez voir que ça peut vous permettre d'atteindre le résultat attendu.</i> »</p>



L'EN2 démontre à nouveau le tour et arrive en position de fente avant équilibrée.



EN2 : « *Quand tu es ici, tu ouvres le bras.* »

EN2 : « *Ton bras, tu le fermes et tu l'ouvres.* »

Autoconfronté à cet extrait de la Séquence 3, l'EN2 précise au chercheur qui lui semble important d'insister auprès des EE sur le principe d'ouverture/fermeture du bras. Il souligne par ailleurs que ce principe, bien qu'il soit « *difficile à expliquer* » est important car il lui avait permis en tant que pratiquant de réaliser correctement le tour (Extrait 13).

Extrait 13 (EN2 - EAC - Séquence 3)

C : Là, tu fais quoi ?

EN2 : Je démontre... voilà... il faut qu'ils voient ce principe d'ouverture/fermeture pour expliquer comment arriver au résultat attendu. Je pense...

C : T'es sûr de ta démonstration ?

EN2 : Oui... je suis vraiment dans l'idée de montrer le tour avec le résultat attendu... Par contre, j'ai du mal à l'expliquer en fait. J'ai beaucoup de mal à expliquer mais je sais que c'est quelque chose qui m'avait vraiment servi.

C : Mais comment tu sais que ça t'avait servi ?

EN2 : Parce que si je me souviens bien, on faisait des tours et je galérais un peu et puis tout d'un coup la FU m'a apporté cette solution. Là, j'avais trouvé ça facile. D'un coup, c'était l'éclair de génie, trop facile. J'essaye vraiment d'insister là-dessus parce que c'était ce qui m'avait servi.

C : C'est important ces éléments qui t'ont permis toi de réussir le tour... ça va les aider eux ?

EN2 : Oui.

Lors de cet extrait d'autoconfrontation, l'EN2 rend compte de son activité en suivant la règle: [*« Démontrer pour expliquer »* vaut pour *« montrer ce qu'il y a à faire en insistant sur un principe ayant permis la réussite en tant que pratiquant »* ce qui obtient comme résultat attendu de parvenir à *« aider les EE à réussir l'élément technique »*].

L'EN1 précise au chercheur qui l'interroge l'historicité de cette règle. Il précise en effet que lorsqu'il était lui-même pratiquant il avait *« galéré un peu »* pour réaliser correctement le tour. La FU l'avait alors accompagné dans ses propres premiers suivis en insistant sur un aspect en particulier de l'ENS « Tour » relatif au principe d' *« ouverture/fermeture du bras droit »*. En réalisant ses tours tout en s'efforçant d'exploiter ce principe, il avait alors *« trouvé ça facile »*. Significatif à ses yeux (*« D'un coup, c'était l'éclair de génie »*), il a donc fait le choix lui-aussi de démontrer et verbaliser ce principe lors de ses propres accompagnements des réalisations des EE (*« J'essaye vraiment d'insister là-dessus parce que c'était ce qui m'avait servi »*).

Un retour sur l'activité de la FU en Séquence 1 permet de confirmer les propos de l'EN2. Alors que les EN sont engagés dans des premiers suivis de l'ENS « Tour » préalablement enseignée, la FU intervient effectivement sous la forme d'une démonstration accompagnée d'une verbalisation du principe d'étirement renvoi et par voie de conséquence d'ouverture du bras nécessaire pour arriver en fente avant équilibrée (Extrait 14).

Extrait 14 (Séquence 1)

Comportements des acteurs	Interactions et communications des acteurs
<p>La FU observe l'EN2 lorsqu'il réalise le tour (35'06). L'EN2 réalise le tour en étant déséquilibré. Suite à cette réalisation, la FU stoppe l'activité et prend la parole.</p>	



La FU se place devant les EN. Elle démontre l'ouverture du bras durant le tour.



La FU manipule l'EN2.



Le FU démontre à nouveau le tour.

La FU s'adresse aux EN: « *Qu'est-ce que P. (l'EN2) ne fait pas ?* »

L'EN3 ayant vu la réalisation de l'EN2 dit : « *Il ne se sert pas de l'ouverture du bras.* »

La FU : « *Exactement. Ce qu'il ne fait pas, c'est créer cette ouverture qui va permettre de créer de la vitesse.* »

La FU s'adresse à l'EN2: « *Là, t'as juste fait ça.* »

EN2 : « *Oui, je la sens pas trop cette ouverture.* »

FU : « *Tu as ouvert mais tu n'as pas utilisé le principe d'étirement renvoi ; ça, c'est un des principes de votre tour, il faut créer cet étirement.* »

FU : « *Là, tu as l'étirement.* »

EN2 : « *Ok. Ah, oui, là, je le sens.* »

FU : « *C'est ce mouvement d'ouverture/fermeture qui me permet de tourner. J'ouvre et je ferme. Je ferme ma hanche gauche et j'ouvre mon épaule droite. En fait, ça devient un point d'appui dynamique comme en gymnastique.* »



La FU montre à nouveau le tour à l'EN2.



L'EN2 tente le tour à vitesse réduite et arrive en fente avant équilibré.



La FU : « *L'ouverture du bras et donc l'étirement renvoi est un des principes de votre tour. Il faut les faire pour arriver équilibré.* »

EN2 : « *Trop simple.* »

Lorsqu'il est autoconfronté à cet extrait de la Séquence 1, l'EN2 précise au chercheur qui l'interroge que la démonstration de la FU lui permet de comprendre l'importance de l'ouverture du bras pour réussir correctement le tour (Extrait 15).

Extrait 15 (EN2 - EAC - Séquence 1)

EN2 : Là, j'ai compris.

C : Qu'est-ce que t'as compris ?

EN2 : Ben, là je sais comment réussir le tour... le fait qu'elle me dise : « Tu ouvres et tu fermes ». Là, je comprends qu'il faut bien envoyer et bien tendre le bras. C'est même facile.

C : C'est le fait qu'elle t'ait montré ?

EN2 : Ah oui, clairement.

Suite à la démonstration commentée du tour par la FU et plus particulièrement de l'insistance de celle-ci sur l'importance de l'utilisation du principe de « *l'ouverture du bras et l'étirement renvoi* », l'EN2 réalise correctement le tour. Il précise au chercheur qui l'interroge que cette démonstration commentée lui a permis de finalement trouver « *facile* » la réalisation du tour. Il semble donc que l'ENS vécue en tant que pratiquant ait en quelque sorte convaincu l'EN2 de l'intérêt de porter une attention particulière à l'ouverture du bras droit pour parvenir à réaliser correctement le tour. Convaincu par sa propre réussite de la pertinence de l'aide apportée par la FU, il l'exploite à son tour pour aider les EE ayant des difficultés dans la réalisation de cet élément technique lors de la Séquence 3. Une analyse plus poussée des données extrinsèques amènerait toutefois à mettre en exergue le fait que la FU exploite quasiment simultanément plusieurs types d'accompagnement pour accompagner l'EN2 vers la réussite. Tel que l'a signifié l'EN2, elle verbalise un principe singulier relatif à « *l'ouverture du bras et l'étirement renvoi* ». Cette verbalisation est accompagnée d'une démonstration singulière lors de laquelle la FU se limite à la monstration de la réalisation de ce principe. C'est là sans doute la source d'un enseignement ostensible puisque l'EN2 s'engage dans le même type de démonstration auprès des EE en difficulté. Enfin, la FU procède à un accompagnement de type manipulation pendant la réalisation des tours par l'EN2. Contrairement à la démonstration, ce type d'accompagnement n'est pas exploité en suivant par l'EN2.

L'analyse du point de vue de la FU permet de compléter ce résultat. Lorsqu'elle est autoconfrontée au temps de formation relatif à la Séquence 3 (Extrait 16), elle souligne que l'EN2 rapatrie le principe d'étirement renvoi, ici appliqué à l'ouverture-fermeture du bras droit. Elle précise au chercheur qu'elle l'avait interpellé là-dessus durant la Séquence 1 « *parce que justement il ne sentait pas l'étirement renvoi* ». Le retour de l'EN2 sur cet aspect ne la surprend donc pas (Extrait 16).

Extrait 16 (FU - EAC - Séquence 3)

FU : Ça ne m'étonne pas qu'il revienne sur l'ouverture/fermeture. Je l'avais interpellé lui parce que justement il ne le sentait pas.

C : D'accord.

FU : Ça je m'en souviens très bien.

C : Donc toi, à ce moment-là, tu fais quoi ?

FU : Je me dis effectivement que c'est une très bonne idée d'insister sur ça.

Finalement, il est possible de mettre en évidence que l'EN2 mobilise dans son activité d'enseignement tout à la fois ce qui lui a permis de réussir le tour en tant que pratiquant (« *le principe d'ouverture/fermeture du bras* ») mais aussi ce qu'il a vu faire par la FU lors de sa propre correction du tour (« *corriger le tour en insistant sur le principe moteur de l'ouverture/fermeture* »). Il centre donc, comme il a pu le voir faire chez la FU, son accompagnement des premiers suivis des EE sur ce principe. Autrement dit, l'EN2 fait d'aspects moteurs (« *le principe d'ouverture/ fermeture du bras droit* ») et sensoriels (la visualisation en cours de démonstration et l'audition des consignes délivrées par la FU) de l'ENS vécue en tant que pratiquant un substrat expérientiel pour sa propre activité d'enseignement auprès des EE. Comme souligné en amont, on peut une nouvelle fois ici relever que certains aspects, notamment les aspects sensori-moteurs construits par la manipulation de la FU lors des réalisations de l'EN2, ne sont pas associés à ce substrat expérientiel.

Ce résultat apparaît comme d'autant plus significatif qu'il rend compte d'une activité pour ainsi dire récurrente tout au long de la Séquence 3. C'est aussi le cas par exemple un peu plus tardivement dans la Séquence 3 (27'38). L'EN2 est une nouvelle fois engagé dans une activité d'accompagnement des premiers suivis de l'ENS « Tour » enseignée préalablement. Il observe la réalisation du tour par un autre EE (M). Suite à son observation, il intervient auprès de celui-ci et lui rappelle le principe relatif à l'ouverture du bras droit pour « *déclencher le tour* » (Extrait 17).

Extrait 17 (Séquence 3)

Comportements des acteurs	Interactions et communications des acteurs
L'EN2 s'approche de M (27'38).	EN2 : « <i>Vas-y. montre-moi le tour.</i> »



L'EN2 observe M.



M arrive en fente avant sans être équilibré.



L'EN2 se place devant M. Il démontre l'ouverture du bras droit.

EN2 : « *Le résultat est pas mal.* »

M : « *Je n'arrive pas à arriver équilibré et en fente... Je ne comprends pas où il faut mettre de la vitesse.* »



L'EN2 fait le tour en arrivant en fente avant et équilibré.



EN2 : « Tu n'es pas obligé d'avoir énormément de vitesse. Tu peux être en contrôle et tourner aussi bien. Comment te l'expliquer ? Essaie de bien insister sur l'ouverture du bras droit. Le bras doit t'aider à déclencher le tour. Il va te guider tout au long du tour. »

EN2 : « Tu vois je ne vais pas très vite et je finis équilibré. »

Autoconfronté à cet extrait de la Séquence 3, l'EN2 explicite au chercheur son choix d'accompagner l'EE en difficulté (M) en lui démontrant l'ouverture du bras. Son intention est alors, par sa démonstration à l'EE, de lui « *montrer un bon modèle* » d'ouverture du bras afin qu'il s'en saisisse et étalonne ses prochaines réalisations à partir de celui-ci (Extrait 18).

Extrait 18 (EN2 - EAC - Séquence 3)

C : Tu fais quoi ?

EN2 : J'essaie de corriger en démontrant un bon modèle à M.

C : Démontrer un bon modèle ?

EN2 : Je lui démontre correctement l'ouverture du bras. Je le corrige sur cela donc j'insiste sur le fait que même sans vitesse on peut arriver au résultat attendu : être équilibré et arriver en fente. Du coup, il le voit, y prête attention et ça peut lui servir d'exemple.

C : Tu te juges comment ?

EN2 : Je pense que c'est pas mal cette démonstration.

C : Et tu cherches quoi ?

EN2 : Qu'il voit la vitesse à mettre dans l'ouverture du bras pour arriver équilibré et qu'ensuite, il réalise correctement cette ouverture.

Lors de cet extrait d'EAC, la règle suivie par l'EN2 pour rendre compte de son activité peut être formalisée de la façon suivante : [*Essayer de corriger en démontrant un bon modèle*] vaut pour « *démontrer correctement* » l'un des aspects de l'ENS enseignée ce qui

obtient comme résultat attendu que l'EE « *le voit, y prête attention et s'en saisisse comme exemple* »].

A cet instant, il est possible de considérer que l'EN2 s'engage dans une explication ostensive auprès de l'EE en difficulté (M). Il cherche en effet à « corriger » la réalisation de son tour (« *Je le corrige sur cela donc j'insiste sur le fait que même sans vitesse on peut arriver au résultat attendu : être équilibré et arriver en fente* »). Pour ce faire, il cible pour ainsi dire son accompagnement sur un des aspects de l'exemple exemplaire de l'ENS étiquetée « Tour » ayant permis sa réussite en tant que pratiquant. C'est ainsi que l'EN2 procède à une démonstration au cœur de laquelle cet aspect est mis en avant tant visuellement que verbalement (« *Je lui démontre correctement l'ouverture du bras* »). Il espère ainsi le rendre significatif à M, qu'il s'en saisisse davantage et l'exploite lors de ses prochains suivis (« *Qu'il (M) voit la vitesse à mettre dans l'ouverture du bras pour arriver équilibré et qu'ensuite, il réalise correctement cette ouverture* »).

On peut ainsi constater le processus de substratification de ce qui a été enseigné ostensiblement (c'est-à-dire ce qui a été verbalisé et démontré) par la FU mais aussi de ce qui a été enseigné ostensiblement. En effet, l'EN2 reproduit une démonstration sur seulement un des aspects de l'ENS (celui qui a permis sa réussite en tant que pratiquant) comme l'a fait la FU afin de le rendre plus significatif à M.


Ce résultat permet d'interroger le processus de substratification expérientielle selon deux axes. Le premier est relatif à la nature de l'enseignement engagé. Le processus de substratification est semble-t-il tout à la fois alimenté par un enseignement ostensif mais aussi ostensible. Le second axe est relatif à la nature des aspects expérientiels qui deviennent substrat. On constate ici que les aspects moteurs et sensoriels migrent pour ainsi dire dans la nouvelle expérience alors que les aspects sensori-moteurs étalonnés lors de la manipulation ne sont pas substrat après coup.

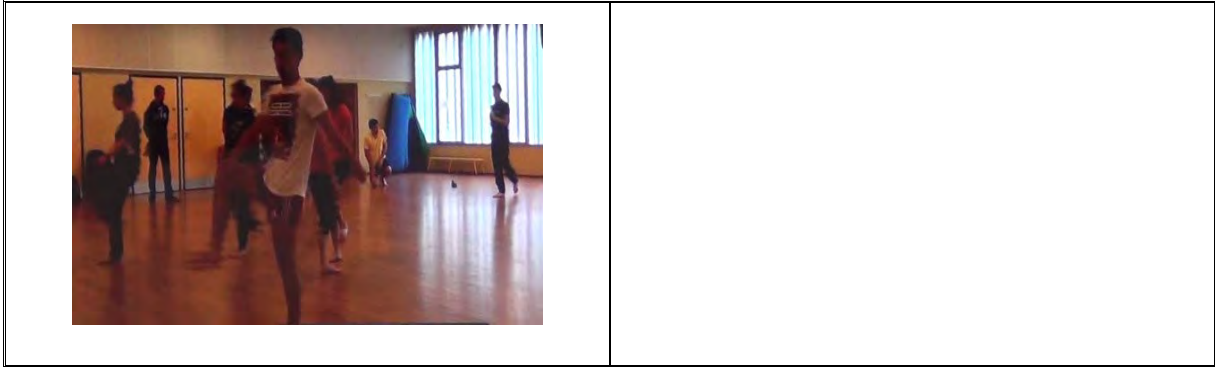
1.2. Suivi singulier en situation d'enseignement des expériences normatives situées suivies en situation d'enseignement simulé

En début de Séquence 3, les EN sont invités par la FU à diriger l'activité d'échauffement des dix EE placés sous leur responsabilité. Un des EN (EN1) gère depuis cinq

minutes cette activité en prenant appui sur le thème de la ville de New-York. Il a réparti les EE sur les deux côtés de la salle : côté cour (côté droit de l'espace scénique lorsqu'on regarde la scène en tant que spectateur) et côté jardin (côté gauche de l'espace scénique lorsqu'on regarde la scène en tant que spectateur). Il leur demande de réaliser des traversées de l'espace scénique en cherchant à s'imaginer être des piétons circulant dans les rues de la ville. Lors de ces traversées, l'EN1 précise aux EE certains principes de déséquilibre corporel avant, arrière et/ou latéral. A l'instant considéré (8'32), l'EN1 délivre de nouvelles consignes aux EE relatives à la réalisation de « *quarts de tour* » (Extrait 19).

Extrait 19.(Séquence 3)

Comportements des acteurs	Interactions et communications des acteurs
<p>En début d'échauffement, l'EN1 a fait travailler les EE sur les déséquilibres avant, arrière et latéraux. Il introduit maintenant le travail sur les quarts de tour pour continuer le travail sur les déséquilibres (8'32).</p>  <p>Les EE réalisent des traversées en changeant de direction (quart de tour) par la fixation du genou libre.</p>	<p>L'EN1 s'adresse aux EE : « <i>Vous allez faire des quarts de tour. On garde le même principe : New-York. Rues perpendiculaires, rues parallèles.</i> »</p> <p>L'EN1 démontre un quart de tour en fixant le genou de la jambe libre : « <i>Mais maintenant vous travaillez sur ouverture ou fermeture du genou libre.</i> »</p> <p>L'EN1 s'adresse aux EE : « <i>Peut-être qu'on va devoir garder un peu de vitesse lorsqu'on fixe le genou sinon on ne va pas pouvoir changer d'orientation. Si on garde de la vitesse, il ne faut pas marquer un trop gros temps d'arrêt pour enclencher la rotation</i> ».</p>



Autoconfronté à cet extrait de la Séquence 3, l'EN1 précise au chercheur que son intention première est de « *regarder si les EE intègrent le quart de tour* » au sein de leurs déplacements. Pour ce faire, il observe tout particulièrement « *la fixation du genou de la jambe libre* » par les EE tel qu'il a pu le leur démontrer et s'attend à en « *corriger* » certains (Extrait 20).

Extrait 20 (EN1 - EAC - Séquence 3)

C : Ton activité H (EN1) c'est quoi ?

EN1 : Je regarde si tous les EE intègrent ce quart de tour et si tout le monde le met en œuvre.

C : Tu regardes quoi ?

EN1 : La réalisation... surtout la fixation du genou de la jambe libre. Est-ce qu'il le monte comme on a vu durant la Séquence 2 ou pas (...) du coup, j'essaie de cibler l'activité de l'un ou l'autre des EE, j'essaie de voir si quelqu'un a besoin que je le corrige.


Lors de cet extrait d'EAC, l'EN1 rend compte de son activité au chercheur en suivant la règle : [« *Regarder si tous les EE intègrent le quart de tour à leurs déplacements* » vaut pour « *regarder la fixation du genou de la jambe libre* » ce qui a comme résultats attendus d'« *essayer de cibler sur l'activité de l'un ou l'autre des EE* » et de « *voir si quelqu'un a besoin d'être corrigé* »].

A cet instant, l'EN1 a enseigné ce qu'est un « *quart de tour* » en cours de déplacement. Pour ce faire, il a démontré l'élément technique tout en verbalisant un des aspects de son exemple exemplaire, en l'occurrence « *la fixation du genou de la jambe libre* ». C'est d'ailleurs cet aspect qui lui permet d'observer les premiers suivis engagés par les EE et de juger de leur adéquation ou pas à ce qui est attendu. Interrogé, l'EN1 précise par ailleurs au chercheur que c'est là un aspect qui a été « *vu lors de la Séquence 2* » c'est-à-dire lors de la séquence de formation précédente. Il s'en saisit donc pour observer les réalisations « *de l'un*

ou l'autre des EE » et apprécier si « *quelqu'un a besoin* » d'aide. Ce n'est qu'à partir de ce constat qu'il s'engagera alors dans une activité pour le « *corriger* ».

Un retour sur la Séquence 2 permet en quelque sorte de confirmer la véracité des propos de l'EN1. Au cours de cette séquence de formation, les EN ont été invités à expérimenter, sous la forme d'un jeu de rôle, ce que les EE seraient amenés à vivre en Séquence 3. A l'instant considéré (45'13), ils sont engagés dans la réalisation de l'échauffement qu'ils souhaiteraient proposer aux EE. Pour les accompagner dans cette situation, la FU leur démontre et verbalise simultanément les différences qui existent entre les réalisations dites du « *tour* » et « *d'un simple changement d'orientation* ». Pour ce faire, elle insiste plus précisément sur deux principes moteurs significatifs : « *monter sur l'appui* » et « *s'alléger* » (Extrait 21).

Extrait 21 (Séquence 2)

Comportements des acteurs	Interactions et communications des acteurs
<p>La FU se place au centre de l'espace scénique et se lance dans une démonstration (45'13).</p> 	<p>La FU s'adresse à l'EN2 : « <i>Tu peux te servir du déséquilibre pour enchaîner avec un travail sur les principes moteurs qu'on a travaillés durant le tour.</i> »</p> <p>La FU : « <i>Ton tour ça va être... placement du poids du corps sur l'appui avec « Je monte sur l'appui et je m'allège... » (elle démontre un quart de tour) c'est avec la fixation du genou que je crée de la vitesse et que je tourne.</i> »</p> <p>L'EN2 : « <i>Il faudra leur dire aussi qu'on peut le faire en fermeture et en ouverture.</i> »</p> <p>La FU : « <i>Exactement.</i> »</p>

Lorsqu'elle est autoconfrontée à cet extrait de la Séquence 2, la FU précise au chercheur qu'elle se saisit de la situation d'enseignement en cours pour revenir « *sur les principes moteurs du tour* » car elle considère que le vécu des EN en tant que pratiquant en Séquence 1 n'est pas suffisant pour qu'ils puissent dès à présent s'engager dans une activité d'enseignement efficace auprès d'EE (Extrait 22).

Extrait 22 (FU - EAC - Séquence 2)

FU : Je reviens sur les principes moteurs du tour. Donc, ce que c'est qu'un tour du point de vue de la gestion du corps, de la création de la vitesse et de la dissociation.

C : Tu reviens, ça veut dire quoi ?

FU : Je reviens par rapport au temps pratique de la Séquence 1 en fait.

C : Oui. Et qu'est-ce qui te fait dire que t'as besoin d'y revenir ?

FU : Je ne pense pas que c'est parce qu'ils ont pratiqué qu'ils sont capables de faire le va-et-vient entre ce qu'ils ont vécu, leurs propres expériences et les expériences à faire vivre aux EE.

C : Tu ne fais que répéter ce que tu as enseigné avant ?

FU : Oui, tout à fait mais dans un contexte où on va se servir de son propre vécu pour faire vivre des expériences aux EE.

C : Ce ne sont pas les mêmes en fait ?

FU : Si ce sont les mêmes sauf que quelquefois ils ne sont pas capables de faire le va-et-vient entre ce qu'ils ont vécu dans la pratique de la danse et ce qu'ils doivent faire vivre aux EE (...)

C : D'accord. Toi, ton activité c'est de répéter ça ?

FU : Oui, j'essaie de faire ce va et vient entre la Séquence 1 et la Séquence 2 en fait... qu'ils s'interrogent... qu'ils se remettent dans les expériences vécues en tant que pratiquant pour comprendre ce que vont faire les EE (...) Par contre là, ce que dit P. (l'EN2) pour moi, ça me confirme qu'il a compris. Parce que P. (l'EN2) dit : « Ah oui, on va venir à l'ouverture à la fermeture et à la dissociation » donc pour moi, il a compris.

Lors de cet extrait d'autoconfrontation, la FU rend compte de son activité en suivant la règle : [*« Revenir sur les ENS vécues comme pratiquants par les EN »* vaut pour considérer qu'ils ne sont pas immédiatement capables « *de faire le va-et-vient entre leur vécu en tant que pratiquant et ce qu'ils vont faire vivre aux EE* » ce qui a comme résultat « *qu'ils s'interrogent et se remémorent ce qu'ils ont vécu comme pratiquant pour comprendre ce que vont vivre les EE* »].

En suivant cette règle, la FU rend compte de son point de vue quant à la capacité des EN à mobiliser leur bref vécu de pratiquant (une seule séquence) dans leur activité finale d'enseignement auprès des EE. Ainsi, précise-t-elle au chercheur, elle « *ne pense pas que c'est parce qu'ils ont pratiqué qu'ils sont capables de faire le va-et-vient entre ce qu'ils ont vécu, leurs propres expériences et les expériences à faire vivre aux EE* ». Autrement dit, la FU considère que les EN ne sont pas en capacité d'user de ce qu'ils ont commencé à apprendre (certaines ENS telle que celle étiquetée « Tour ») dans le jeu de langage de la

pratique de la danse dans un autre jeu, à savoir celui de l'enseignement. C'est pour cette raison qu'elle se saisit, en quelque sorte, de la situation de formation en cours pour revenir sur certains aspects d'ENS préalablement enseignées et suivies par les EN (« *Je reviens sur les principes moteurs du tour* »). Plus précisément, elle se réengage lors de cette situation dans une démonstration et une verbalisation de certains aspects de l'ENS « Tour ». Ainsi, elle procède à une réalisation commentée du « *placement du poids du corps sur l'appui* » en insistant verbalement sur le fait de monter « *sur l'appui* », pour ensuite « *s'alléger* » et finalement procéder à une « *fixation du genou* » pour créer une vitesse de rotation. La FU mène ainsi une activité d'accompagnement de nouveaux premiers suivis à l'occasion d'une situation non préparée pour cela. En effet, elle s'engage dans une activité d'explication en mobilisant de nouveaux aspects pour amener les EN vers la compréhension de la façon d'utiliser les aspects du « Tour » dans la démonstration d'un quart de tour. Bien que la FU ait conscience de la difficulté potentielle des EN à faire un lien entre un vécu de pratiquant et un vécu d'enseignant, elle reste finalement dans le jeu de langage de la pratique de la danse. Elle n'enseigne pas en effet d'ENS singulières afin d'aider les EN à user d'ENS du jeu de langage de la pratique de la danse dans celui de l'enseignement. Lors de la Séquence 3, on peut constater que l'EN1 mobilise les aspects de l'ENS expliqués par la FU pour observer les EE durant la Séquence 3 et mener l'échauffement (« *Je regarde si tous les EE intègrent ce quart de tour et si tout le monde le met en œuvre* »). Plus exactement, l'EN1 montre aux EE un quart de tour en fixant le genou de la jambe libre à la manière de la FU durant la situation d'enseignement simulé. De plus, il insiste auprès des EE sur le fait de garder de la vitesse lorsqu'il fixe le genou afin de pouvoir changer d'orientation (« *on va devoir garder un peu de vitesse lorsqu'on fixe le genou sinon on ne va pas pouvoir changer d'orientation* »). En définitive, l'EN1 exploite ce qu'il voit faire et ce qui est verbalisé par la FU lors de la situation d'enseignement simulé pour observer les réalisations des EE et mener l'échauffement lors de la Séquence 3. En définitive, il existe une substratification d'aspects expérientiels vécus en Séquence 2 dans les expériences de la Séquence 3.

2. « Etanchéité » entre jeux de langage différents⁹⁵

Au début de la Séquence 2 du DF1, la FU fait un récapitulatif auprès des EN de ce qu'ils ont vécu en tant que pratiquants durant la Séquence 1. Elle leur rappelle ainsi qu'ils se sont exercés à la réalisation de plusieurs éléments techniques de la danse : le saut, le tour, la chute et le passage au sol. En suivant, elle les invite à s'engager dans la construction d'une leçon à partir de ces différents éléments. Après avoir écouté l'introduction de la séquence par la FU, les EN se rassemblent au milieu de la salle de danse et commencent à construire un échauffement pour la leçon considérée.

A l'instant étudié (5'37), la FU se rapproche du groupe des EN pour prendre connaissance de l'avancement de leur travail de planification. L'EN2 fait alors part à la FU de la volonté de l'ensemble des EN de chercher à construire un échauffement au cœur duquel les EE seraient amenés à s'engager dans des situations leur faisant travailler simultanément les objets d'apprentissage relatifs « *aux appuis* » et à la « *symbolisation*⁹⁶ ». Ainsi par exemple, les EN peuvent envisager de faire travailler les EE sur les appuis, sans y associer de consignes particulières, en les incitant à créer des formes de corps à partir d'un thème de symbolisation comme celui du « *serpent* ». Pour les EN, ce thème doit induire des comportements moteurs chez les EE susceptibles de les faire travailler sur les appuis. Après avoir écouté la proposition de l'EN2, la FU exprime son désaccord quant au choix effectué par les EN pour construire leur échauffement. Pour étayer son désaccord, elle leur précise que leur choix de travailler deux objets (les appuis et la symbolisation) simultanément risque de placer les EE en difficulté. Ce travail lui semble en effet trop complexe. Pour elle, les EE vont essentiellement se concentrer sur le travail de symbolisation au détriment du travail sur les appuis (Extrait 23).

⁹⁵ Ce résultat a donné lieu à une communication (Dastugue, L., Escalié, G., Ducès, C. et Chaliès, S. (2015, octobre). *Faut-il avoir expérimenté ce que l'on enseigne pour l'enseigner ? Quelques pistes pour placer la pratique physique et sportive au service de la professionnalisation des futurs enseignants d'EPS*. Communication présentée au 16^e congrès international de l'Association des Chercheurs en Activités Physiques et Sportives, Nantes, France).

⁹⁶ En danse, la symbolisation renvoie usuellement à l'action de créer des signes ouverts possédant des signifiants multiples à partir d'un mouvement dansé.

Extrait 23 (Séquence 2)

Comportements des acteurs	Interactions et communications des acteurs
<p>La FU vient s'asseoir auprès des EN.</p> 	<p>La FU : « <i>Alors qu'est-ce que vous avez comme bonnes idées ?</i> »</p> <p>L'EN2 : « <i>On va travailler sur un espace scénique bien défini déjà, qu'ils voient ce qu'est une scène. On va leur demander de faire des traversées de jardin (côté droit de l'espace scénique lorsque l'on est placé en tant que spectateur) à cour (côté gauche de l'espace scénique lorsque l'on est placé en tant que spectateur) avec la volonté de leur faire découvrir les appuis mais sans leur dire. Par exemple, si on veut jouer sur le contraste du niveau, je vais leur dire : « Vous êtes un serpent et vous vous déplacez ». Ils vont avoir tendance d'eux-mêmes à se mettre sur un niveau bas et de se déplacer au sol alors que si on dit « Oiseau », ils vont avoir tendance à se déplacer en faisant des sauts en cherchant des niveaux assez hauts. C'est aussi un moyen de travailler la symbolisation sans qu'ils s'en rendent compte mais aussi les appuis : « Si je descends, je dois voir le polygone de sustentation assez ouvert. »</i></p> <p>La FU : « <i>Si tu les mets déjà dans le souci symbolique, est-ce que vous pensez que vous allez pouvoir travailler précisément sur les appuis ?</i> »</p> <p>L'EN1 : « <i>Oui, j'avoue que ça va être difficile...</i> »</p> <p>La FU : « <i>Si vous les mettez, tout de suite, dans un travail d'appui au service de la symbolisation, ils ne vont pas se soucier du travail d'appui. Le processus dans lequel ils vont être, c'est un processus de mime, de quotidien, de « comment est-ce que je fais pour faire le serpent ? », du coup est-ce qu'ils vont pouvoir se concentrer sur les</i></p>

	<i>appuis ? Et vous, dans une même situation, vous allez faire travailler sur les appuis et sur la symbolique ! ».</i>
--	--

Autoconfrontée à cet extrait de la Séquence 2, la FU précise au chercheur qui l'interroge qu'elle s'engage dans une activité lors de laquelle elle « *corrige* » les propositions des EN qu'elle considère comme « *mauvaises* ». Elle souligne, par ailleurs, que les EN adoptent là une stratégie de construction de l'échauffement « *plus facile* » que celle vers laquelle elle souhaiterait les amener. Son intention est effectivement de leur permettre de s'engager dans la construction d'un échauffement à partir de « *leur vécu de pratiquant* » (Extrait 24).

Extrait 24 (FU - EAC - Séquence 2)

FU : Très concrètement, je les corrige puisque leur proposition est mauvaise (...) Je leur explique pourquoi je refuse et ce vers quoi il faut qu'ils aillent. Ils veulent faire travailler les EE sur deux rôles différents : celui du chorégraphe et de danseur. En fait, c'est facile, de rentrer sur le rôle de chorégraphe : « Faites le serpent », « Faites l'oiseau ». C'est facile pour l'enseignant. Pour l'élève, c'est impossible de faire oiseau et à la fois de se centrer sur des appuis. A mon avis, ils ont dû voir ça dans d'autres formations. Alors que nous, ce qui nous intéresse c'est travailler sur les appuis. La symbolisation ne doit pas devenir l'objet d'apprentissage de l'élève.

C : Tu pars sur l'activité d'enseignement, je te ramène sur ton activité de formatrice. Là, à ce moment-là, tu dis quoi : « Ils n'ont pas compris ? », « C'est urgent de les ramener dans l'axe d'enseignement ? »

FU : Oui, dans ma tête, il faut vite les ramener vers ce que l'on veut : le travail des appuis sinon c'est du hors sujet. Très clairement, ils font du hors sujet.

C : D'accord. Ça fait deux fois que tu dis : « Rappelez-vous de... ». Tu les renvoies sur leur vécu ?

FU : Oui, je les renvoie sur ce qu'ils ont vécu durant la Séquence 1.

C : Si je comprends bien. Eux, ils ont vécu des choses en Séquence 1. Ils ne les mobilisent pas. C'est ce que tu me dis. Toi, tu es en train de faire faire ça. Tu les interpelles en leur faisant faire ça ?

FU : Oui, parce que nous ce qu'on voudrait qu'ils fassent... Eux, ils ont un vécu de pratiquant et ils doivent pouvoir s'en servir pour construire l'échauffement.

C : Tu t'attends à quoi lorsque tu les corriges ?

FU : (Hésitation).

C : A vraiment changer les choses ?

FU : Ah oui. J'attends qu'ils appliquent ce que je leur dis.

Lors de cet extrait d'EAC, la FU signifie son activité au chercheur en suivant la règle : [« *Corriger les propositions d'échauffement des EN* » vaut pour « *refuser leurs propositions tout en le justifiant* » et « *les ramener vers ce que l'on souhaite* » ce qui a comme résultat attendu « *qu'ils réalisent ce qui est demandé* » et « *construisent l'échauffement à partir de leur vécu de pratiquant* »].

Une analyse de cet extrait d'EAC met en évidence que la FU se rend compte que les EN sont en train de tendre vers une activité qu'elle juge comme « *plus facile* » pour eux que celle qu'elle leur a demandé de mener. Elle souligne de façon complémentaire que les EN rapatrient certainement ce type de situation d'un autre contexte de formation (« *A mon avis, ils ont dû voir ça dans d'autres formations* »). En effet, ils font appel à la notion de symbolisation pour construire l'échauffement. Elle suppose que cette notion a pu être travaillée dans différentes séquences de formation vécues par les EN en dehors du dispositif en cours. Face à ce constat, elle décide donc de les « *ramener* » sur le travail (« *il faut vite les ramener vers ce que l'on veut : le travail des appuis* ») qu'elle souhaite leur faire faire et qui consiste, en travaillant sur le thème des appuis, à exploiter ce qu'ils ont pu vivre en tant que pratiquants (Séquence 1) pour construire un échauffement singulier. Plus précisément, elle souhaite « qu'ils mobilisent » les aspects des ENS enseignées en Séquence 1 et ayant donné lieu à des premiers suivis pour construire ce dernier.

Lors de la suite de l'EAC, le chercheur invite la FU à interpréter la difficulté des EN à mobiliser ce qu'ils ont préalablement vécu comme pratiquant dans leur nouvelle activité de planification d'une leçon. L'extrait d'EAC qui suit permet de situer le point de vue de la FU. Cette dernière considère qu'elle a certainement placé les EN en difficulté en leur proposant ce type de travail sans véritablement les accompagner. Selon elle, les EN « *ne font pas le rapprochement entre ce qu'ils ont vécu durant la Séquence 1* » et « *la situation d'intervention future* ». Toutefois, elle précise au chercheur qu'elle insiste pour qu'ils s'y essayent car elle pense que cela peut être « *significatif* » pour construire la leçon (Extrait 25).

Extrait 25 (FU - EAC - Séquence 2)

FU : Ils ne font pas le rapprochement entre ce qu'ils ont vécu durant la Séquence 1 et la situation dans laquelle je les mets c'est-à-dire une situation d'intervention future.

C : Donc là, ils ne savent pas... Tu les interpelles sur un vécu mais en fait ils ne sont pas trop conscients de ce qu'ils ont vécu ?

FU : En tout cas ils n'y arrivent pas...

C : Pourquoi tu les interpelles sur ce vécu alors ?

FU : Parce que je pense que pour eux ça peut être significatif.

C : Après coup ?

FU : Après coup.

C : Grâce à toi qui mets la main dessus.

FU : C'est ça. C'est quelque chose qu'ils ont vécu. Ils n'arrivent pas à faire le lien entre ce qu'ils ont vécu dans un contexte et quelque chose qu'ils vivent dans un autre contexte.

Dans cet extrait, la FU précise au chercheur qui l'interroge que les EN ne sont pas en mesure d'exploiter les ENS vécues durant la Séquence 1 pour construire l'échauffement (« *Ils*

ne font pas le rapprochement entre ce qu'ils ont vécu durant la Séquence 1 et la situation dans laquelle je les mets c'est-à-dire une situation d'intervention future »). Par voie de conséquence, la FU justifie le fait de les interpeller au sujet de leur vécu en tant que pratiquant (« *Parce que je pense que pour eux ça (les interpeller sur ce qu'ils ont vécu durant la Séquence 1) peut être significatif* »).

Ce résultat met en évidence les difficultés auxquelles sont confrontés les EN dans ce type de dispositif de formation. Ils ne parviennent pas en effet par eux-mêmes à mobiliser les aspects des ENS vécues en tant que pratiquant pour entrer dans une activité de planification d'une leçon. On peut néanmoins constater que les EN sont en effet placés par la FU en situation de planifier une leçon sans être véritablement formés. Autrement dit, aucune ENS constitutive du jeu de langage de l'enseignement ne leur a été véritablement enseignée. Pour compenser cette absence, ils rapatrient maladroitement des situations qu'ils ont vu fonctionner (par exemple lors de leurs stages en établissements scolaires) ou dans lesquelles ils ont eux-mêmes été placés en tant que pratiquants à l'occasion d'autres dispositifs de formation. Ce résultat est intéressant car il n'est pas si différent que cela des résultats présentés lors de la Section 1. Dans cette dernière, le constat avait été fait que les EN parvenaient à entrer dans le jeu de langage de l'enseignement à partir d'ENS constitutives du jeu de langage de la pratique de la danse. Dans le résultat présenté en amont, une différence fondamentale demeure. Alors que les EN avaient pu assister à l'enseignement de la FU en Séquence 1, et en bénéficier partiellement comme d'un enseignement ostensif et/ou ostensible, il n'en est rien pour le travail de planification de cet enseignement. La substratification d'ENS dans de nouvelles ENS est donc plus complexe.

Au final, ce résultat montre que les EN ne sont pas en capacité d'instituer certains aspects des ENS vécues en tant que pratiquant comme un substrat de leur activité de planification. Il semble donc qu'il existe une certaine « étanchéité » entre le jeu de langage de la pratique de la danse et le jeu de langage de l'enseignement. L'étanchéité demeure car l'ENS « Planifier » n'a été ni enseignée ostensiblement, ni pu être saisie ostensiblement par les EN (cela aurait pu être potentiellement le cas si les EN avaient pu observer la FU lors d'une activité de planification). Cette étanchéité rend difficile le suivi d'ENS constitutives d'un jeu de langage (celui de la pratique de la danse) dans un autre jeu (celui de l'enseignement).

Les EN ont aussi eu des difficultés pour « entrer » dans le jeu de langage de l'enseignement lorsqu'ils se trouvaient en situation de pratiquant.

Comme nous avons pu le préciser en amont, lors de la Séquence 1, la FU a régulièrement mené des enseignements ostensifs d'ENS singulières constitutives du jeu de langage de la pratique de la danse. Elle a, par exemple, réalisé l'enseignement ostensif de l'ENS étiquetée « Tour ». Suite à cet enseignement, elle a proposé aux EN de s'essayer à la réalisation du tour. Lors de leurs premières tentatives, les EN ont rencontré de nombreuses difficultés pour réaliser correctement cet élément technique. A l'instant considéré (44'02), la FU, confrontée à ce constat, décide de stopper l'activité des EN et demande à V (l'EN3) de réaliser son tour devant les autres. Elle propose parallèlement aux autres EN d'observer la réalisation de V et de s'essayer à le conseiller compte tenu de ce qu'elle leur a enseigné et de ce qu'ils ont pu vivre au cours de leurs premières réalisations (Extrait 26).

Extrait 26 (Séquence 1)

Comportements des acteurs	Interactions et communications des acteurs
<p>La FU observe l'EN3 (44'02).</p>  <p>Elle interpelle les autres EN.</p>	<p>La FU observe l'EN3 : « V, il y a quelque chose qui n'allait pas dans ton tour ? »</p> <p>La FU : « Allez-y. Corrigez-le en vous appuyant sur ce que vous avez vous-mêmes vécu. »</p> <p>La FU ne laisse pas le temps aux EN de répondre : « Il s'arrête pendant la rotation et donc il ne gère pas sa vitesse de rotation. Il n'utilise pas le déséquilibre donc il ne peut</p>

L'EN3 s'engage dans une nouvelle réalisation du tour.



pas tourner. Refais le V. »

La FU observe la réalisation de l'EN3 et interpelle les autres EN : « *Est-ce qu'avec ses segments libres, il crée la rotation ?* »

Autoconfrontée à ce temps de formation, la FU précise au chercheur qu'elle profite de son accompagnement des premiers suivis des EN pour revenir avec eux « *sur ce qui a été enseigné* » préalablement. Plus précisément, elle s'appuie sur « *la démonstration* » d'un EN en difficulté sur un des « *éléments à respecter pour réaliser correctement le tour* » pour interpeller les autres EN. Elle leur demande de « *constater le problème* » et d'essayer de le « *corriger* ». Par cette activité singulière d'explication, elle s'attend à ce que l'ensemble des EN « *aient bien compris l'impact de cet exemple sur la qualité du mouvement* » (Extrait 27).

Extrait 27 (FU - EAC - Séquence 1)

C : Qu'est-ce que tu fais là ?

FU : Là je reviens sur le contenu du « Tour » c'est-à-dire que je reviens sur ce qui a été enseigné à l'aide d'une démonstration d'un des EN. Il y a un élément qu'il ne respecte pas et je me sers de sa démonstration pour que les autres le constatent et qu'ils essaient d'expliquer, corriger le problème (...) Je me sers de ça pour revenir sur l'exemple que j'ai enseigné et j'espère que tous aient bien compris l'impact de cet exemple sur la qualité du mouvement.

Lors de cet extrait d'EAC, la FU rend compte de son activité en suivant la règle : [« *Revenir avec les EN sur ce qui a été enseigné* » vaut pour « *s'appuyer sur la démonstration d'un EN en difficulté pour demander aux autres EN d'essayer de constater le problème et de le corriger* » ce qui obtient comme résultat « *de souligner l'importance de l'exemple qui a été enseigné* »].

La FU précise au chercheur qu'elle s'appuie sur la démonstration non adéquate d'un EN pour placer les autres dans une activité de signification et d'analyse à partir de ce qui leur a

été antérieurement enseigné. Elle s'attend à ce qu'ils ne parviennent pas à correctement répondre à sa demande et ainsi à ce qu'elle puisse « *revenir sur l'exemple* » qu'elle leur a initialement enseigné. En s'engageant dans cette activité singulière d'explication, la FU a pour intention non pas de multiplier les exemples possiblement associés à l'ENS considérée mais plutôt à ce que la répétition du même exemple conduise à une compréhension par les EN de l'importance de bien réaliser ce qu'elle leur a démontré. On notera qu'en procédant ainsi la FU sort pour ainsi dire les EN du jeu de langage de la pratique de la danse pour, sans réellement les y préparer, les placer dans celui de l'enseignement (être capable d'observer, de signifier et de corriger une pratique d'élève). C'est ici pour ainsi dire un détour auquel procède la FU puisqu'elle ne cherche pas à construire une capacité d'enseignement mais plutôt à enrichir la pratique physique des EN. Elle « plonge » les EN dans le suivi d'ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement (observer et corriger par exemple) sans les avoir préparés à cela. Par contre, son intention relève toujours du jeu de langage de la pratique de la danse puisqu'elle souhaite qu'ils parviennent à réaliser correctement le tour.

Le point de vue des EN sur ce temps de formation est tout à fait intéressant. Il vient compléter l'analyse proposée en amont de l'activité de la FU. Autoconfronté au même extrait de la Séquence 1, l'EN2 précise au chercheur que l'activité dans laquelle la FU le place ne l'aide pas vraiment à sortir de ses propres difficultés de pratiquant (Extrait 28).

Extrait 28 (EN2 - EAC - Séquence 1)

C : Qu'est-ce que tu fais là ?

EN2 : Je regarde ce que fait V (l'EN3).

C : Sur quoi tu t'appuies pour regarder V (l'EN3) ?

EN2 : J'observe la forme... mais... c'est difficile de me servir de ce qu'on a vécu pour observer.

C : Cette activité : « vous regarder les uns les autres », tu penses que c'est utile ?

EN2 : Ben... Je ne vais pas forcément chercher à corriger ce qu'il fait dans le sens où j'ai l'impression que ça ne peut même pas m'aider à réussir le tour.

Dans cet extrait d'EAC, l'EN2 rend compte de son activité en suivant la règle : [*« Regarder la réalisation d'un autre EN en difficulté »* vaut pour essayer d'*« observer la forme de ce qui est réalisé à partir de ce qu'on a soi-même vécu lors de la réalisation »* ce qui obtient comme résultats *« de se sentir en difficulté »* et *« de ne pas s'engager dans une activité de correction »*].

L'analyse laisse entrevoir que l'EN2 entre dans l'activité proposée par la FU. Il cherche effectivement à observer la réalisation de son camarade. Toutefois, il souligne combien pour

lui « *c'est difficile de se servir de ce qu'on a vécu pour observer* ». Il précise, par ailleurs, au chercheur qui l'interroge sur ce point qu'il ne perçoit pas vraiment l'intérêt d'une telle activité alors qu'il est en train de s'exercer comme pratiquant. Il souligne en effet qu'il ne s'engage pas vraiment dans l'activité de correction demandée car « *il a l'impression que ça ne peut pas forcément l'aider à réussir le tour* ». En d'autres termes, le détour proposé par la FU par le jeu de langage de l'enseignement pour optimiser les apprentissages en cours d'ENS relevant du jeu de langage de la pratique de la danse n'apparaît pas pertinent aux yeux de l'EN2. Non convaincu, il restera en marge de cette activité et attendra que la FU leur propose de s'exercer à nouveau en tant que pratiquant pour se réinvestir pleinement dans la formation.

Il est intéressant de souligner que cette modalité de formation, consistant à procéder à un détour par un autre jeu de langage que celui dans lequel sont investis les EN pour les aider à réussir, est exploitée à plusieurs reprises par la FU. C'est aussi le cas à l'instant considéré de la Séquence 1 détaillé ci-après. A cet instant, la FU a relancé les EN dans leurs réalisations. Elle poursuit son accompagnement auprès de l'EN3. A l'instant considéré (53'17), ce dernier rencontre encore des difficultés pour placer correctement son poids du corps durant la rotation. Alors que la FU tente de l'aider, l'EN2 et l'EN1 continuent de s'exercer en s'observant mutuellement comme le leur a demandé la FU en leur précisant que cela pourra leur servir à plus long terme quand ils auraient à enseigner (Extrait 29).

Extrait 29 (Séquence 1)

Comportements des acteurs	Interactions et comportements des acteurs
<p>La FU s'approche de l'EN3.</p> <p>La FU montre le placement du poids du corps avant de commencer la rotation (53'17). L'EN1 tente de réaliser correctement le tour.</p>	



L'EN3 s'engage dans une nouvelle réalisation du tour.



Pendant ce temps, l'EN1 observe l'EN2 réaliser le tour. Ce dernier le réalise correctement.



FU : « *Je mets le poids du corps à l'arrière de mes deux appuis. Je ne le mets pas entre mes deux appuis. Tu vois la différence ? Je le mets à l'arrière de mes deux appuis. Je rebascule devant. Tu rebascules ta crête et là tu tournes.* »

FU : « *Là, tu n'as pas créé de vitesse.* »

Autoconfronté à cet extrait de la Séquence 1, l'EN2 précise au chercheur qui l'interroge qu'il ne tient pas compte de l'intervention en cours de la FU auprès de l'EN3. A cet instant de la Séquence 1, son seul objectif est « *de bien réaliser le tour* ». Il ne cherche donc pas à se « *projeter en tant que futur enseignant* » en essayant comme le leur a demandé la FU d'essayer de s'observer et de se corriger mutuellement (Extrait 30).

Extrait 30 (EN2 - EAC - Séquence 1)

EN2 : A ce moment-là, je suis en train d'apprendre pour... je veux bien réaliser le tour.

C : D'accord.

EN2 : Je ne suis pas du tout dans le long terme, je ne suis pas du tout en train de me projeter en tant que futur enseignant. Je suis à fond dans le court terme. Il faut que je le fasse bien quoi avec les éléments et surtout le résultat qu'il faut obtenir.

C : Là, tu es uniquement dans la pratique de la danse ?

EN2 : À fond,

C : Il faut le faire ?

EN2 : Ah oui, oui. À fond.

Autoconfronté à cet extrait, l'EN2 rend compte de son activité au chercheur. Pour ce faire, il suit la règle : [*« Etre en train d'apprendre à réaliser correctement un élément technique »* vaut pour *« s'engager à fond dans le court terme »* et *« essayer de bien réaliser ce qui est demandé à partir des éléments enseignés et surtout du résultat qu'il faut obtenir »* ce qui a comme résultat attendu de ne pas *« se projeter dans le long terme comme futur enseignant »*].

En suivant cette règle, l'EN2 précise au chercheur la nature de l'expérience dans laquelle il est engagé. Il s'efforce de mener à bien ses premiers suivis de l'ENS préalablement enseignée par la FU en s'appuyant sur les éléments, autrement dit les aspects de l'exemple exemplaire enseigné, mais aussi et surtout du résultat à obtenir. Cette activité lui est semble-t-il coûteuse car il s'y engage *« à fond »* afin de parvenir à *« bien réaliser le tour »*. On comprend dès lors le fait qu'il ne puisse pas parallèlement mener à bien l'activité d'enseignement dans laquelle la FU souhaiterait qu'il s'engage. Alors que pour cette dernière, il y a là sans doute une modalité de formation qui devrait permettre à l'EN2 de s'améliorer en tant que pratiquant, ce dernier ne le signifie pas ainsi. Pour lui, c'est là une projection sur le long terme *« en tant que futur professeur d'EPS »* qui lui apparaît comme inutile à l'instant considéré. Il préfère donc ne pas s'y engager et se concentrer pleinement sur son activité de pratiquant. A ce niveau de développement, il est intéressant de mettre en avant que les difficultés vécues par l'EN2 en tant que pratiquant le font pour ainsi dire sortir de la finalité de l'apprentissage des ENS constitutives du jeu de langage de la pratique de la danse. En introduction de la Séquence 1, la FU avait en effet précisé aux EN que l'objectif de ce dispositif de formation était bien d'apprendre ces ENS pour ensuite alimenter leur activité d'enseignement.

Complémentaire au résultat précédent, celui-ci met une nouvelle fois en avant le caractère discutable de la modalité de formation ponctuellement adoptée par la FU consistant à procéder à un détour par un autre jeu de langage que celui dans lequel sont investis les EN

afin de les aider à réussir. Ce résultat met plus précisément en exergue que, pour éviter d'être placés en difficulté par la façon de procéder de la FU, certains EN décident de ne pas s'engager dans le travail demandé et restent pour ainsi dire seulement engagés dans les ENS constitutives du jeu de langage en cours. Ce résultat met à nouveau en évidence l'étanchéité relative entre le jeu de langage de la pratique de la danse et le jeu de langage de l'enseignement.

3. Aider les enseignants novices à suivre certains aspects des expériences normatives situées constitutives du jeu de langage de la pratique de la danse dans le jeu de langage de l'enseignement⁹⁷

Au sein du dispositif de formation, la Séquence 2 était conçue et mise en œuvre de sorte que les EN construisent une leçon à partir des ENS suivies en tant que pratiquants durant la Séquence 1. A l'instant considéré (9'28), la FU cherche à accompagner le travail de planification de la situation d'échauffement menée par les EN. Constatant que ces derniers détournent en quelque sorte la tâche qui leur a été prescrite (voir pour plus de détails le premier résultat de la Section 2) et que, de fait, leur production n'est pas celle qu'elle aurait souhaitée, la FU décide de ne plus les laisser travailler en autonomie et d'intervenir.

Pour essayer d'aider les EN, la FU s'engage dans ce qu'il est possible d'assimiler à une démonstration du type d'échauffement qu'elle souhaiterait qu'ils planifient. Pour ce faire, elle tient pour ainsi dire trois rôles quasi simultanément. Tout d'abord, elle interpelle les EN en tant que formatrice. Ainsi, elle leur précise ce que devrait être un échauffement intégrant, comme souhaité, les ENS vécues comme pratiquant en Séquence 1. Elle s'efforce toutefois de tenir compte du thème (« *les déplacements au cœur de la ville de New York* ») choisi initialement par les EN. Elle leur précise, par exemple, qu'il est nécessaire de placer les EE « *déjà dans un contexte de danse, de les faire travailler sur la traversée (imaginaire des rues de la ville de New-York)* ». Toutefois, elle rappelle aux EN la nécessité de « *faire travailler (les EE) sur des symboliques très simples et dans lesquelles ils ne sont pas dans un processus de création. Il ne faut pas qu'ils soient eux à la recherche de symboliser* ». Ensuite, la FU tient aussi le rôle fictif de l'enseignante d'EPS qui délivre les consignes aux EE durant un échauffement. Par exemple, elle donne comme consignes relatives à l'organisation de l'échauffement (« *Vous allez vous déplacer de côté cour (côté droit de l'espace scénique lorsque l'on est placé en tant que spectateur) à côté jardin (côté gauche de l'espace scénique lorsque l'on est placé en tant que spectateur) comme si vous étiez à New York* »). Elle délivre aussi des consignes relevant de ce qu'il y a à faire apprendre aux EE, c'est-à-dire relevant des expériences à leur faire vivre (« *Quand je m'arrête je monte sur demi-pointes et je repars en*

⁹⁷ Ce résultat a donné lieu à une communication (Dastugue, L., Ducès, C. et Chaliès, S. (2015, janvier). *Faut-il avoir vécu ce que l'on enseigne pour correctement l'enseigner ? Le cas de la pratique physique et sportive pour les futurs enseignants d'EPS*. Colloque « Conditions enseignantes, conditions pour enseigner », Lyon, France).

déséquilibre arrière et je chute »). Enfin, elle adopte le rôle fictif d'un EE qui s'attacherait à exploiter les consignes délivrées par l'enseignant en démontrant ses potentiels comportements moteurs (Extrait 31).

Extrait 31 (Séquence 2)

Comportements des acteurs	Interactions et communications des acteurs
<p>La FU se lève. Elle se place devant les EN (9'28).</p>  <p>La FU se met sur ses demi-pointes et réalise un déséquilibre vers l'arrière.</p> 	<p>La FU s'adresse aux EN : « <i>On les met déjà dans un contexte de danse, on les fait travailler sur la traversée mais par contre quand vous les faites travailler là-dessus, il faut les faire travailler sur des symboliques très simples et dans lesquelles ils ne sont pas dans un processus de création. Il ne faut pas qu'ils soient eux à la recherche de symboliser. Vous allez leur dire (la FU prend le rôle fictif de l'enseignante d'EPS) : « Vous allez vous déplacer de côté cour à côté jardin comme si vous étiez à New York », « Quand on traverse à New York, on s'arrête parce qu'il y a quelqu'un qui passe très vite », (La FU reprend son rôle de formatrice) « Vous allez faire passer certains (élèves) dans des orientations différentes. »</i></p> <p>La FU se met dans la peau d'un élève et s'adresse aux EN : « <i>Quand je m'arrête, je monte sur demi-pointes et je repars en déséquilibre arrière et je chute » (la FU prend le rôle à nouveau de la formatrice). « On n'est pas en train d'éliminer le travail technique. Mais finalement, la symbolique permet d'apporter un côté ludique mais ce n'est pas là-dessus que l'on travaille ».</i></p>

Autoconfrontée à cet extrait de la Séquence 2, la FU précise au chercheur qui l'interroge qu'elle cherche à « *montrer* » aux EN comment, « *à partir de l'aménagement qu'ils ont*

choisi », il est possible de faire travailler les EE sur ce qu'ils ont vécu comme pratiquants en Séquence 1, c'est-à-dire « *les appuis* » (Extrait 32).

Extrait 32 (FU - EAC - Séquence 2)

C : Alors là, tu fais quoi?

FU : Là, je démontre.

C : Tu démontres quoi ?

FU : Là, je suis en train (...) de construire leur échauffement (...) Mon objectif est de les faire travailler sur les appuis donc là (...) je démontre et je leur montre comment l'aménagement - ce n'est que de l'aménagement leur histoire de côté cour, côté jardin et de New York - peut être très propice à faire travailler les EE sur les appuis.

C : Ce qui m'intéresse dans ce que tu me dis, c'est : « Je démontre » et c'est vrai que pendant que tu es en activité, tout d'un coup apparaît le concept de déséquilibre arrière qui était un élément vécu en Séquence 1. Ça ne vient pas d'eux ça, ça c'est toi ?

FU : Ça, ça ne vient pas d'eux. C'est moi qui leur montre comment à partir de leur aménagement, il peut être très simple d'introduire un travail sur les appuis à partir du déséquilibre. Parce que pour l'instant, ils n'arrivent pas à mobiliser ce qu'ils ont vécu durant la Séquence 1.

C : Donc, attends, concrètement, ça veut dire que, toi, tu profites de leurs propositions en termes d'aménagement...

FU (coupe la parole au C) : Oui je les contrôle (...) Je les amène (...) Je leur donne un exemple de comment leur aménagement va leur permettre de travailler sur des appuis à partir du déséquilibre, je leur montre avec ce qui leur tient à cœur, c'est-à-dire l'idée de New York. Ils veulent quand même être là-dedans. Mais...

C : Tu t'attends à quoi ?

FU : Je m'attends à ce qu'ils arrivent à construire tout l'échauffement sur cette base-là des appuis.

Lors de cet extrait d'EAC, la FU rend compte de son activité au chercheur en suivant la règle formalisable comme suit : [*« Démontrer comment construire un échauffement respectant l'aménagement choisi par les EN mais intégrant ce qu'ils ont vécu préalablement comme pratiquants »* vaut pour *« construire l'échauffement en contrôlant les propositions des EN »* et *« donner à voir un exemple d'échauffement articulant l'aménagement et ce qu'ils ont vécu »* ce qui a comme résultat attendu *« que les EN arrivent à construire tout l'échauffement à partir de leur vécu comme pratiquant »*].

L'analyse de cet extrait permet de situer toute la complexité de l'activité de la FU. Constatant que les EN ne parviennent pas à exploiter (*« Ca, ça ne vient pas d'eux. C'est moi qui leur montre comment à partir de leur aménagement, il peut être très simple d'introduire un travail sur les appuis à partir du déséquilibre »*) ce qu'ils ont vécu en tant que pratiquants lors de la Séquence 1 pour construire leur situation d'échauffement, elle décide d'intervenir. Elle ne procède pourtant pas réellement à un enseignement ostensif de l'ENS qui pourrait être étiquetée de la façon suivante : *« Construire un échauffement en intégrant dans un aménagement prédéfini un travail sur les appuis »*. En effet, elle n'étiquette pas clairement cette expérience déployée pour ainsi dire sous les yeux des EN et n'y associe pas de résultats

attendus. Toute son activité semble plutôt centrée sur la (dé)monstration (« *je démontre* », « *je montre comment* ») d'un exemple de construction de ce type d'échauffement permettant de rendre propice un aménagement prédéfini (« *comment l'aménagement - ce n'est que de l'aménagement leur histoire de côté cour, côté jardin et de New York* ») pour rapatrier leur vécu antérieur de pratiquant (« *je démontre et je leur montre comment l'aménagement peut être très propice à faire travailler les EE sur les appuis* »).

Ce résultat montre une situation paradoxale. Les EN sont dans le jeu de langage de l'enseignement puisqu'ils doivent planifier. Pour autant, ils n'y ont pas été formés et c'est, en quelque sorte, volontaire de la part de la FU qui espère qu'ils vont de fait rapatrier ce qu'ils ont vécu antérieurement comme pratiquants. Les EN sont en difficulté et rapatrient une ENS relative à l'échauffement d'un autre dispositif de formation. Constatant qu'ils détournent la tâche prescrite, la FU reprend la main sur le travail en cours. Par contre, elle ne procède pas à un enseignement ostensif susceptible d'initier un apprentissage d'une ENS constitutive du jeu de langage de l'enseignement. Comme précisé en amont, elle est dans la monstration d'un exemple sans l'avoir nommé ni même y avoir associé des résultats attendus.

Alors qu'elle est sollicitée par l'EN2 qui l'interpelle sur le comment mener à bien l'échauffement (11'32), la FU se rapproche des EN et leur montre à nouveau tout en le verbalisant comme y intégrer leur vécu de pratiquants. Elle procède de la même façon que précédemment en s'engageant alternativement dans différents rôles. En effet, elle s'adresse tout d'abord aux EN en tant que FU. Elle se positionne par ailleurs comme enseignante d'EPS se mettant en situation fictive de mener l'échauffement auprès des EE. Enfin, elle démontre de possibles comportements d'EE pour justifier certaines consignes à délivrer (Extrait 33).

Extrait 33 (Séquence 2)

Comportements des acteurs	Interactions et communications des acteurs
<p>La FU se lève à nouveau et se met à simuler l'activité de l'enseignant qui dirige son échauffement mais aussi de l'EE en train de s'échauffer (11'32).</p>   	<p>L'EN2 demande des précisions à la FU concernant la délivrance des consignes durant l'échauffement : <i>« En termes vraiment pratique quand est-ce que je leur dis de faire un déséquilibre ? »</i></p> <p>La FU s'adresse à l'EN2 : <i>« Tu fais deux lignes côté cour et côté jardin et on y va on se croise. Sur la première traversée, tu ne fais que marcher. Là, vous n'avez fait que faire marcher les EE. »</i></p> <p>FU : <i>« Ok, vous retournez côté cour et côté jardin. Maintenant, vous marchez et là tout d'un coup tout le monde va s'arrêter. Ne bougez plus, vos appuis sont comment ? Ils sont l'un à côté de l'autre. »</i></p> <p>La FU s'adresse aux EN : <i>« Qu'est-ce qu'on peut faire à partir de maintenant ? Comment on réenclenche le mouvement ? Bonne question... il va falloir créer quoi ? Du déséquilibre avant et on repart... »</i></p> <p>EN2 : <i>« Oui, en fait, il faut couper l'histoire. »</i></p> <p>FU : <i>« Oui par exemple, tu peux faire ça. Là, on a intégré le déséquilibre. On repart sur les côtés, on fait quatre appuis, Déséquilibre, fente. »</i></p>



FU : « Tu vas intégrer un passage au sol. Je vais faire mon passage au sol et puis je vais me relever parce qu'à New York, on ne s'arrête jamais de marcher. »

Autoconfrontée à cet extrait de la Séquence 2, la FU précise au chercheur qui l'interroge qu'elle poursuit l'activité de « démonstration » de la construction d'un échauffement qu'elle avait déjà préalablement engagée tout en changeant d'objet (« *ce n'est pas le même objet de la démonstration* »). A cet instant, elle s'efforce plus précisément de montrer aux EN comment construire une « logique » dans leur enchaînement « *en rapatriant ce qu'ils ont vécu* » en tant que pratiquants (« *Je montre la logique d'un enchaînement du travail sur les appuis* ») (Extrait 34).

Extrait 34 (FU - EAC - Séquence 2)

C : Là, du coup tu fais quoi ?

FU : Je leur montre une situation d'échauffement en rapatriant ce qu'ils ont vécu au niveau des appuis. C'est abstrait pour eux. Donc, comme ça reste abstrait, je leur fais une démonstration.

C : Juste avant, tu as déjà fait une démonstration. C'était déjà un temps de démonstration. Là, tu refais une démonstration ?

FU : Oui... mais ce n'est pas le même objet de la démonstration. Je montre la logique d'un enchaînement du travail sur les appuis. Comment est-ce que d'un point de vue de la logique motrice un déséquilibre peut amener une fente, une fente peut amener un passage au sol, etc. (...) Premièrement, les EE vont marcher. Deux, ils vont marcher et se déséquilibrer. Trois, ils vont marcher, se déséquilibrer, fente. Quatre, marcher, déséquilibre, fente, passage au sol. Ça devrait être le début de leur échauffement à peu de choses près. Ça doit être la logique qui anime le début de leur échauffement.

C : Alors là, tu es en train de me dire : je fixe ce qu'ils vont devoir faire.

FU : Oui. Très concrètement, là, je veux qu'ils posent le début de l'échauffement. Pour moi, maintenant.

C : D'accord. On est toujours d'accord que tu me disais que tu ne vas pas les aider à construire une leçon.

FU : (Rires) Je les aide d'une certaine manière mais en fermant leurs propositions parce que la proposition de départ n'était pas bonne, et que je vois bien qu'ils n'arrivent pas à faire ce que j'attends d'eux notamment de se servir de ce qu'ils ont vécu lors de la Séquence 1 pour planifier.

Lors de cet extrait d'EAC, la règle suivie par la FU pour rendre compte de son activité au chercheur peut être formalisée ainsi : [*« Montrer aux EN une situation d'échauffement intégrant leur vécu de pratiquants »* vaut pour *« faire une démonstration mettant en exergue la logique motrice structurant l'échauffement »* ce qui a comme résultats attendus de *« fermer les propositions des EN »* et de les aider *« à se servir de leur vécu de pratiquants pour planifier »*].

L'analyse de cet extrait permet de mettre en avant que la FU s'engage une nouvelle fois dans la monstration aux EN de comment structurer un échauffement à partir de ce qu'ils ont vécu antérieurement comme pratiquants (Séquence 1). Elle s'engage dans cette activité parce qu'elle considère que les EN *« n'arrivent pas à faire ce qu'elle attend d'eux »* et ce, certainement parce que l'objectif qu'elle leur a fixé *« reste abstrait »*. Pour sortir les EN de cette difficulté, elle leur *« montre »* comment il est possible de construire une *« logique d'enchaînement du travail sur les appuis »*, autrement dit ce qu'ils ont travaillé en Séquence 1, tout au long de l'échauffement. C'est en ce sens qu'elle montre et verbalise très précisément ce qu'il serait possible de faire faire comme échauffement aux EE : *« un déséquilibre peut amener une fente, une fente peut amener un passage au sol, etc. donc, premièrement, les EE vont marcher. Deux, ils vont marcher et se déséquilibrer. Trois, ils vont marcher, se déséquilibrer, fente. Quatre, marcher, déséquilibre, fente, passage au sol »*.

Comme nous l'avions précisé pour le résultat précédent, la FU ne procède pourtant pas réellement encore ici aussi à un enseignement ostensif de l'ENS qui pourrait être étiquetée de la façon suivante : *« Construire un échauffement selon la logique d'enchaînement du travail sur les appuis »*. En effet, elle n'étiquette pas clairement cette expérience déployée pour ainsi dire sous les yeux des EN et n'y associe pas non plus de résultats attendus. Toute son activité semble plutôt centrée sur la (dé)monstration (*« je démontre »*, *« je montre comment »*) d'un exemple de construction de ce type d'échauffement permettant aux EN de s'appuyer sur leur vécu antérieur de pratiquants (*« qu'ils puissent se servir de ce qu'ils ont vécu »*). En procédant de la sorte, elle a pour intention *« d'aider »* les EN à sortir de leurs difficultés à faire ce qu'elle attend d'eux et ce, même si elle a bien conscience que ce type d'accompagnement *« ferme leurs propositions »*. Ce type d'accompagnement lui apparaît néanmoins comme nécessaire car les premières propositions des EN ne sont pas bonnes et laissent supposer qu'ils ne parviennent pas à *« se servir de ce qu'ils ont vécu comme pratiquants pour*

planifier ». L'extrait d'EAC suivant confirme cette idée et permet de mettre en exergue toute la complexité de la situation (Extrait 35).

Extrait 35 (FU - EAC - Séquence 2)

FU : Ils n'arrivent pas à rapatrier ce qu'ils ont vécu au niveau des appuis.

C : Mais par rapport... si on fixe par rapport à la problématique qui est la nôtre : du vécu qu'ils ont eu la semaine passée, ils n'arrivent pas à faire...

FU : Ils n'arrivent pas à faire, ils n'arrivent pas à comprendre comment était construit l'échauffement qu'ils ont vécu eux-mêmes.

Outre le fait de nous confirmer qu'elle a bien perçu la difficulté des EN à « *rapatrier ce qu'ils ont vécu* » en tant que pratiquants dans le travail sur le thème des appuis, la FU souligne aussi qu'ils n'arrivent pas non plus « *à comprendre comment était construit l'échauffement qu'ils ont vécu eux-mêmes* ». Autrement dit, la FU met ici indirectement en avant qu'elle s'attendait à ce que les EN, invités à construire une situation d'échauffement, soient en capacité de rapatrier ce qu'ils avaient vécu en tant que pratiquants relevant tout à la fois d'aspects moteurs (tout le vécu autour du travail sur les appuis) mais aussi cognitifs (la compréhension de la structuration de l'échauffement vécu en Séquence 1).

A ce niveau de développement se pose la question de la pertinence de l'activité menée par la FU en Séquence 1 permettant ou pas aux EN de répondre à ce qui est attendu d'eux en Séquence 2. Lors du moment considéré de la Séquence 1 (8'39), la FU mène une situation d'échauffement. Lors de celle-ci, elle s'attache à travailler avec les EN sur les principes de gestion des appuis, de gestion de poids du corps et de déséquilibre (Extrait 36).

Extrait 36 (Séquence 1)

Comportements des acteurs	Interactions et communications des acteurs
Durant l'échauffement, la FU demande aux EN de s'arrêter sur un appui (8'39).	



FU : « *On s'arrête sur un appui. On se suspend. A partir de là, qu'est ce qu'on peut faire ? Ça, c'est le départ de plein de choses, de plein de mouvements potentiellement. Qu'est ce qu'on peut faire à partir de là ?* »

EN1 : « *On peut ouvrir les jambes.* »

FU : « *Oui, effectivement. On peut ouvrir les jambes. Tu vas créer un mouvement à partir de quoi ?* »

EN1 : « *Un étirement.* »

FU : « *Oui. A partir d'un étirement/renvoi.* »

EN4 : « *On peut tirer la jambe vers l'arrière.* »

La FU : « *On atterrit comment ?* »

L'EN4 : « *En fente.* »

L'EN4 se place en fente arrière




La FU : « *En fente. Effectivement. La fente, on le verra tout à l'heure, c'est le point de départ de plein de choses en danse notamment le passage au sol et tout ce qui est tour aussi. Vous voyez que c'est facile de partir d'un exercice de marche avec vos élèves. Vous travaillez justement sur la gestion du poids du corps sur : Je suspends. De là, je fais quoi ? Je pars en fente.* »



La FU en s'adressant à l'EN4 : « *Alors, toi, tu es parti en fente en déplaçant l'appui vers l'arrière. Mais alors comment, comment est-ce que vous pourriez partir en fente ?* »

EN4 : « *Vers l'avant.* »

<p>L'EN4 se déséquilibre vers l'avant et se place en fente avant.</p> 	<p>FU : « <i>Oui. et qu'est-ce que vous créez finalement ?</i> »</p> <p>EN1 : « <i>Du déséquilibre.</i> »</p> <p>FU : « <i>Du déséquilibre. C'est ça. Finalement, lorsqu'on travaille sur les appuis et qu'on travaille sur la gestion et le transfert du poids du corps, on travaille fondamentalement sur l'équilibre et le déséquilibre.</i> »</p>
--	---

L'analyse de ces données extrinsèques permet de repérer que durant l'échauffement de la Séquence 1, la FU engage les EN dans un vécu spécifique ayant pour objet la mobilisation de principes moteurs similaires à ceux qu'elle convoquera lors de l'accompagnement de leur propre travail de planification de l'échauffement en Séquence 2. Elle travaille en effet sur les principes de « *déséquilibre* », de « *gestion* » et du « *transfert du poids du corps* ». Pour ce faire, elle précise oralement aux EN comment ces principes peuvent être intégrés dans des éléments singuliers tels que par exemple la « *fente* » (« *La fente, on le verra tout à l'heure, c'est le point de départ de plein de choses en danse notamment le passage au sol et tout ce qui est tour aussi* ») ou un déplacement de type marche (« *c'est facile de partir d'un exercice de marche avec vos élèves. Vous travaillez justement sur la gestion du poids du corps sur : je suspends. De là, je fais quoi ? Je pars en fente* »). Autrement dit, la FU semble donc se situer, à certains moments de la Séquence 1, dans le jeu de langage de l'enseignement. Elle ne se limite pas seulement à l'accompagnement d'une situation dont le seul objectif serait l'échauffement corporel des EN. Elle s'efforce en effet de leur expliciter comment certains principes moteurs sous-jacents à la danse peuvent être mobilisés pour structurer

l'échauffement de façon cohérente. Au regard de la difficulté à laquelle sont confrontés les EN pour construire leur propre échauffement lors de la Séquence 2, on peut néanmoins supposer qu'ils n'ont pas signifié ce qui leur était proposé par la FU. Pleinement engagés dans leur propre activité de danseur, ils ont sans doute essentiellement et strictement signifié ce qui pouvait leur être utile dans le cadre du jeu de langage de la pratique de la danse. Ils rencontrent de ce fait de vraies difficultés pour rapatrier ce vécu pour s'engager dans le jeu de langage de l'enseignement.

Ce résultat confirme, comme les précédents, que sans y être véritablement accompagnés, les EN rencontrent de vraies difficultés à faire d'ENS vécues (ou d'aspects d'ENS vécues) dans un jeu de langage le substrat d'autres ENS constitutives d'un autre jeu de langage. En l'occurrence, il semble que la FU accentue cette difficulté en n'entrant pour ainsi dire jamais dans l'enseignement ostensif d'ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement. Bien qu'elle crée les conditions minimales en invitant les EN à rapatrier ce qu'ils ont vécu comme substrat de leur activité d'enseignement, ils restent pour ainsi dire livrés à eux-mêmes dans la reconstruction d'ENS qui finalement auraient certainement pu leur être concrètement enseignées.

Suite à la démonstration en Séquence 2 de ce que devrait être un échauffement, les EN (notamment l'EN2) reconnaissent qu'il leur apparaît alors plus envisageable de « *se projeter* » en train de mener l'échauffement en tant qu'enseignant. Ils réalisent en effet les liens qui peuvent effectivement être établis entre le thème qu'ils avaient sélectionné et ce qu'ils avaient vécu en tant que pratiquant. L'extrait d'EAC de l'EN2 proposé en suivant permet de confirmer cette idée (Extrait 37).

Extrait 37 (EN2 - EAC - Séquence 2)

C : Et là, ton activité c'est quoi ? C'est toujours la même qu'auparavant ?

EN2 : Là déjà, je me projette un petit peu plus. Déjà le fait qu'elle ait montré par exemple ce que peut donner le travail sur les appuis : je m'arrête, je bascule vers l'arrière...

C : Se projeter, ça veut dire quoi ?

EN2 : Ça veut dire je vois un petit peu plus la façon dont je vais mener l'échauffement avec les EE mais rapidement...

C : Tu me dis : « Je me projette là » ?

EN2 : Je me projette... le thème de New York, c'est quelque chose qu'on a déjà fait ailleurs donc on arrive à bien identifier ce que ça va rendre. Et là, elle nous donne un exemple très bref de ce que ça peut donner de construire l'échauffement autour des appuis et je me dis que ça peut coller très bien à l'idée d'échauffement, des traversées, l'idée d'espace qu'on avait défini etc. Je me dis que ça peut bien couler... on utilise un échauffement qu'on a déjà vécu. Et on reprend aussi... mais c'est vrai qu'on ne pense pas forcément à ce qu'on a fait durant la Séquence 1.

C : Voilà, parce que souvent j'entends « New York »... je n'entends pas la Séquence 1 : on part de la marche, on monte sur ses appuis, ça ne réapparaît pas là ?

EN2 : Non.


Autoconfronté à cet extrait, l'EN2 signifie son activité en suivant la règle : [*« Se projeter dans un échauffement qui intègre le travail moteur vécu en amont »* vaut pour *« voir dans l'exemple donné par la FU ce que ça va rendre »* ce qui a comme résultat attendu *« de prendre conscience de la possibilité d'intégrer dans le thème d'échauffement présélectionné le travail moteur vécu en amont »*].

L'analyse de ce résultat permet de situer les conséquences d'une absence d'enseignement ostensif d'ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement. Tout d'abord, il semble que l'EN2 fasse pour ainsi dire appel à une expérience vécue dans une autre formation pour y remédier. Il précise en effet que, durant cette Séquence 2, ils utilisent un échauffement qu'ils ont déjà vécu dans une autre formation (*« Le thème de New York, c'est quelque chose qu'on a déjà fait ailleurs donc on arrive à bien identifier ce que ça va rendre »*). Précisément, cet échauffement était relatif au thème de la ville de New-York. D'ailleurs, l'EN2 précise durant l'EAC qu'il pense plus facilement à cet échauffement qu'aux ENS vécues durant la Séquence 1 pour construire l'échauffement durant la Séquence 2 (*« c'est vrai qu'on ne pense pas forcément à ce qu'on a fait durant la Séquence 1 »*). Pour autant, l'EN2 explique au chercheur qui l'interroge qu'il mobilise toutefois la démonstration de la FU durant cette Séquence 2 pour *« se projeter »* dans l'échauffement qu'il devra mener avec les EE durant la Séquence 3 (*« Et là, elle nous donne un exemple très bref de ce que ça peut donner de construire l'échauffement autour des appuis et je me dis que ça peut coller très bien à l'idée d'échauffement, des traversées, l'idée d'espace qu'on avait défini etc. Je me dis que ça peut bien couler... »*). Autrement dit, l'EN2 voit un exemple de ce que pourrait être un échauffement et se rend compte qu'il peut utiliser ce qu'il a vécu en tant que pratiquant pour répondre à la demande de la FU en Séquence 2 (*« Là déjà, je me projette un petit peu plus. Déjà le fait qu'elle ait montré par exemple ce que peut donner le travail sur les appuis : je m'arrête, je bascule vers l'arrière »*). Bien que l'EN2 ne sache pas encore à quoi corresponde un échauffement structuré par des principes moteurs, il apparaît que l'activité d'accompagnement de la FU relative à l'ENS *« Construire un échauffement sur le thème des appuis »* l'ait aidé à mobiliser l'aspect relatif aux appuis pour construire un échauffement.

L'analyse d'un autre extrait de formation permet d'appuyer le résultat précédent.

Au début de la Séquence 2 du dispositif de formation, la FU a aidé les EN à construire l'échauffement. Les EN se sont ensuite essayés à sa mise en œuvre dans une situation d'enseignement simulé. A l'instant considéré (38'02), les EN sont engagés dans ce temps de simulation. Ils expérimentent l'échauffement qu'ils souhaitent faire réaliser aux EE durant la Séquence 3. Malgré l'aide de la FU, les EN rencontrent encore des difficultés. Ils ne parviennent toujours pas à rapatrier correctement leur vécu de pratiquants (Extrait 38).

Extrait 38 (Séquence 2)

Comportements des acteurs	Interactions et communications des acteurs
<p>La FU se place au centre des EN (38'02).</p> 	<p>La FU : « Vous, à l'origine, vous travaillez sur les appuis donc sur l'équilibre et le déséquilibre. Ensuite à partir de ce travail, il faut intégrer le travail sur tout ce qui est saut, tour, passage au sol. C'est pour ça qu'on est ensuite obligé d'intégrer la vitesse et la dissociation. Pour créer du mouvement, il n'y a pas que le déséquilibre. Pour créer du mouvement, comme tu l'as sur un tour, ce n'est plus du déséquilibre. C'est de l'équilibre mais associé à une création de vitesse grâce au segment libre, grâce à l'ouverture fermeture etc. »</p>

L'analyse de ces données extrinsèques laisse *a minima* apparaître que les EN sont en difficulté pour mettre en œuvre l'échauffement préalablement planifié. Malgré le fait que la FU ait montré aux EN comment intégrer le travail sur des principes moteurs dans un échauffement thématique, les EN ne parviennent pas encore à rapatrier les éléments techniques travaillés durant la Séquence 1.

La confrontation de la FU à ce temps de formation permet d'approfondir cette analyse. Elle précise en effet au chercheur qu'elle « revient sur tout ce qu'ils ont appris » comme principes moteurs (par exemple : « la gestion du centre de gravité, la création et l'entretien de la vitesse et la coordination ») et qu'ils devront faire apprendre aux EE. Toutefois, si elle procède ainsi, c'est qu'elle souhaite que, par l'intermédiaire de ces « principes moteurs », les

EN parviennent à intégrer dans leur échauffement des éléments techniques travaillés en Séquence 1 (Extrait 39).

Extrait 39 (FU - EAC - Séquence 2)

FU : Là, je reviens sur les principes moteurs des éléments techniques comme le tour.

C : Ca veut dire quoi revenir sur les principes moteurs ?

FU : Je reviens sur tout ce qu'ils ont appris : la gestion du centre de gravité, la création et l'entretien de la vitesse et la coordination, c'est-à-dire tout ce qu'ils vont pouvoir faire apprendre aux EE.

C : Et donc, qu'est-ce que tu cherches en faisant ça ?

FU : Je cherche à ce qu'ils comprennent que ces principes vont leur permettre d'intégrer progressivement les éléments techniques durant l'échauffement.

Autoconfrontée à ce temps de formation, la FU rend plus précisément compte de son activité au chercheur qui l'interroge en suivant la règle : [*« Revenir sur les principes moteurs des éléments techniques vécus par les EN comme pratiquants »* vaut pour *« revenir sur ce qu'ils ont appris et pourront faire apprendre aux EE »* ce qui a comme résultat attendu *« que les EN comprennent qu'à partir de ces principes ils vont pouvoir intégrer progressivement durant l'échauffement les éléments techniques sur lesquels ils se sont exercés »*].

Constatant les difficultés des EN en situation de construction de leur échauffement, la FU s'engage dans une démonstration de ce qui pourrait être fait. Elle s'engage donc dans le suivi d'une ENS constitutive du jeu de langage de l'enseignement. En effet, elle donne à voir « ce qu'il faudrait faire », c'est-à-dire ce qu'elle ferait si elle devait mener cet échauffement. Lors de cette démonstration, elle donne à voir comment des aspects moteurs permettent de structurer une logique motrice au sein de l'échauffement. Autrement dit, les EN sont plus aidés sur les aspects moteurs et moins sur les éléments techniques qui les intègrent et qui ont été travaillés en Séquence 1.

Lors de la mise en simulation de l'échauffement, la FU constate une nouvelle difficulté. Les EN ne rapatrient pas les éléments techniques vécus en tant que pratiquants. Elle s'engage dans une nouvelle activité qui est ici aussi discutable. Elle ne revient pas directement sur les éléments techniques qu'elle souhaiterait voir apparaître dans l'échauffement planifié. Elle procède une nouvelle fois par une activité détournée en revenant avec les EN sur les aspects moteurs. Elle espère ainsi qu'ils vont comprendre qu'ils peuvent intégrer progressivement durant l'échauffement les éléments techniques sur lesquels ils se sont exercés.

L'extrait suivant permet de mettre en évidence les raisons de l'insistance de la FU sur les aspects moteurs sous-jacents aux éléments techniques. Selon la FU, ces aspects ne

semblent pas encore « clairs » pour les EN. Ceci explique leurs difficultés à en user pour penser leur propre enseignement. Elle précise d'ailleurs qu'ils ne sont toujours pas « clairs » car lorsqu'ils étaient pratiquants, les EN ont dû faire face à de nombreuses informations nouvelles. De ce fait, ils se sont certainement centrés sur les éléments techniques et moins sur les aspects moteurs sous-jacents (Extrait 40).

Extrait 40 (FU - EAC - Séquence 2)

C : Alors que jusqu'à maintenant tu imposais ce qu'il y avait à faire, maintenant tu cherches à ce qu'ils comprennent ?

FU : À clarifier en fait parce que j'ai l'impression que ce n'est pas clair.

C : D'accord.

FU : Je crois que ce qui n'est pas clair c'est ce qu'ils mettent derrière un appui en termes de placement du centre de gravité, équilibre, déséquilibre...

C : Mais ça, ce ne sont pas des choses que vous avez fait durant la Séquence 1 ?

FU : Si, ce sont des choses qui ont été faites avant mais ce n'est pas clair pour autant.

C : Quand tu dis ce n'est pas clair, ça veut dire quoi ?

FU : C'est que leur compréhension des phénomènes moteurs et du processus moteur qui ont été en jeu lorsqu'ils étaient pratiquants est très partielle et cela crée des difficultés pour exploiter ce qu'ils ont vécu

C : Et tu me dis : « ça, c'est du fait qu'on ait changé de contexte ? » Ou c'est vraiment parce qu'ils ne l'ont pas compris ?

FU : Je pense que dans la Séquence 1, il y a beaucoup d'informations et je pense que ce n'est pas digéré, ce n'est pas compris.

Dans cet extrait, la FU précise au chercheur qui l'interroge qu'elle « *pense que durant la Séquence 1, il y a beaucoup trop d'informations* » délivrées aux EN. Elle « *pense que ce n'est pas digéré, ce n'est pas compris* » par les EN et que « *la compréhension des phénomènes moteurs qui ont été en jeu dans la pratique (...) est très partielle* ». La FU précise au chercheur que la compréhension des aspects moteurs concourant à la bonne réalisation des éléments techniques n'est pas réalisée. Elle considère que cela est certainement dû au fait que les EN ont eu beaucoup trop d'informations délivrées lors de la Séquence 1 (« *Je pense que dans la Séquence 1, il y a beaucoup d'informations et je pense que ce n'est pas digéré, ce n'est pas compris* »). Les EN se sont ainsi certainement centrés sur la bonne réalisation des éléments techniques en tant que tels (par exemple en termes d'atteinte des résultats attendus). Les propos tenus par la FU sont ici d'autant plus significatifs qu'ils permettent de donner une intelligibilité à une grande partie de son activité lors de la Séquence 2. En effet, tout au long de cette dernière, la FU cible son accompagnement sur les aspects moteurs sous-jacents aux éléments techniques. L'activité d'accompagnement de la FU menée durant cette Séquence 2 se répète durant la Séquence 3.

Lors de la Séquence 3 du dispositif de formation, les EN sont placés en situation d'enseignement auprès d'EE. A l'instant considéré (10'01), les EE sont engagés dans la situation d'échauffement qui leur est proposée par les EN. Tout en les observant s'exercer, l'EN1 se parle à lui-même en énonçant à voix haute certains principes moteurs préalablement abordés avec la FU. Plus précisément, il tente de se remémorer les différents principes moteurs constitutifs de l'ENS « Tour ». La FU observe également les EE. Pendant ce temps d'observation mutuelle, elle s'adresse à l'EN1. Elle l'interpelle sur le fait que les EE ne perçoivent certainement pas corporellement le principe de « *mise en tension renvoi* » (Extrait 41).

Extrait 41 (Séquence 3)

Comportements des acteurs	Interactions et communications des acteurs
<p>Les EE sont engagés dans la situation d'échauffement. Ils s'efforcent de réaliser des changements de direction en effectuant un demi-tour (10'01).</p> <p>La FU reste à côté d'EN1 durant les réalisations des EE.</p>	<p>L'EN1 se parle à lui-même : « <i>La jambe avant, c'est ok... comment on fait pour réaliser l'allègement ? Le poids du corps sur la jambe, ok...</i> »</p> <p>La FU s'adresse à l'EN1: « <i>A mon avis, ils ne sentent pas la mise en tension renvoi.</i> »</p> <p>L'EN1 : « <i>Euh... je crois que je ne le sens pas non plus.</i> »</p> <p>La FU regarde à nouveau les EE : « <i>Oui, ça, à mon avis, ils ne le sentent pas.</i> »</p>

Autoconfronté à cet extrait de la Séquence 3, la FU précise au chercheur qu'elle perçoit à cet instant la nécessité d'intervenir auprès des EE en activité sur le principe de « *mise en tension renvoi* ». Bien qu'elle ait incité l'EN1 à procéder à cette régulation, ce dernier ne s'y engage pas. La FU « sent » qu'elle va devoir elle-même le réaliser (Extrait 42).

Extrait 42 (FU - EAC - Séquence 3)

C : Toi ton activité c'est quoi ?

FU : Je sens que je vais devoir expliquer la mise en tension renvoi.

C : C'est-à-dire ?

FU : Je ne voulais pas revenir à cette explication et je sens que c'est nécessaire. (...) J'essaie de l'inciter et il n'y va pas. Il me dit même qu'il ne le sent pas lui-même.

C : Tu penses que c'est aussi à cause de ça qu'il n'y va pas ? (...)

FU : Je ne sais pas...

C : Mais toi tu t'attends à quoi en faisant ça ?

FU : Que maintenant il leur parle de mise en tension renvoi.

C : Même s'il te dit qu'il ne le sent pas.

FU : Ben... j'aimerais qu'il passe dans un temps où il va arrêter les EE, où il va reprendre ce principe, l'expliquer et le démontrer. Là, ce serait l'idéal.

C : Là, tu me dis : « je craque et là, craquer, c'est changer de façon de faire ».

FU : Oui, j'aimerais bien dans la mesure du possible.

Autoconfrontée à cet extrait, la FU rend compte de son activité au chercheur en suivant la règle : [*« Sentir qu'il va être nécessaire d'expliquer soi-même un principe aux EE »* vaut pour *« constater que l'EN ne réalise pas de lui-même cette explication bien qu'il y ait été incité depuis un moment »* et *« s'entendre dire par l'EN qu'il ne se sent pas capable de bien mener cette explication »* ce qui a comme résultat attendu de progressivement faire *« craquer son intention première de ne pas intervenir à la place de l'EN »*].

Alors que la FU ne souhaitait pas intervenir lors de l'enseignement mené par les EN, elle sent à cet instant qu'elle va peut-être devoir le faire car cela lui apparaît comme de plus en plus « *nécessaire* ». Alors qu'elle considère que l'EN1 est en capacité « *d'arrêter les EE et leur démontrer* » ce qu'est une bonne mise en tension renvoi lors de la réalisation du tour, ce dernier « *n'y va pas* ». Elle précise par ailleurs au chercheur qui l'interroge l'une des raisons potentielles à cette crainte de l'EN1 à engager cette activité de correction. Selon elle, tel qu'il le lui a dit ouvertement, l'EN1 ne « *sent pas non plus* » ce principe lorsqu'il réalise ses propres tours. Il reste donc très réservé quant à sa capacité de bien corriger les EE sur ce principe, notamment par l'intermédiaire d'une démonstration. Finalement, même si elle considère que l'idéal serait que l'EN1 accepte de se lancer dans cette régulation, la FU s'apprête à s'engager dans la leçon en cours pour procéder à l'explication de ce principe (« *Je sens que je vais devoir expliquer la mise en tension renvoi* »).

L'analyse de la suite de la Séquence 3 (11'42) permet de repérer que la FU ne va finalement pas s'engager directement dans la leçon comme supposé. Elle procède en effet à une démonstration du tour mais seulement auprès de l'EN1. Durant cette démonstration, elle insiste sur le principe de « *mise en tension renvoi* » (Extrait 43).

Extrait 43 (Séquence 3)

Comportements des acteurs	Interactions et communications des acteurs
<p>La FU démontre le tour à l'EN1 et insiste sur ce qu'est « la mise en tension renvoi » en cours de réalisation (11'42). L'EN1 observe attentivement la FU.</p>	<p>La FU : « <i>Là, quand tu ouvres le bras, tu crées de la vitesse. Cette ouverture du bras entraîne la fermeture de la hanche. Elle est là la mise en tension renvoi.</i> »</p>

Autoconfrontée à cet extrait de la Séquence 3, la FU précise au chercheur qu'elle « *revient* » sur ce qu'elle avait déjà proposé lors des séquences précédentes. Elle « *réexplique* » à l'EN1 ce qu'est « *la mise en tension renvoi* » tout en le démontrant (Extrait 44).

Extrait 44 (EAC - FU - Séquence 3)

FU : Là, je lui réexplique la mise en tension renvoi en lui démontrant. Là, c'est mon activité des Séquences 1 et 2. Je reviens faire ça.
 C : C'est marrant, là, tu me disais : « ça va me prendre du temps » (...) Ça te prend du temps-là ?
 FU : Ben (hésitation) moi ça me prend pas de temps, lui, je ne sais pas dans quelle mesure il arrive à gérer son groupe, à me regarder. Je pense que cognitivement ce n'est pas possible.
 C : Alors pourquoi tu le fais ?
 FU : Parce que je craque (rires)
 C : Donc tu craques, tu reviens sur un principe moteur, tu le démontres. Tu me dis : « pareil qu'en Séquence 1 ». Tu ne fais pas différemment, c'est toi qui me dis ça.
 FU : Là, mon activité c'est la même.
 C : Tu es toujours dans la même activité, c'est-à-dire il va s'en saisir pour l'intégrer dans l'échauffement.
 FU : J'espère.

A cet instant, la FU rend compte de son activité en suivant la règle : [*« Réexpliquer aux EN un principe déjà abordé et vécu durant les séquences précédentes »* vaut pour *« reproduire une activité déjà réalisée antérieurement »* ce qui permet d'obtenir comme résultat que les *« EN se saisissent du principe considéré pour l'exploiter auprès des EE »*].


L'analyse de cet extrait permet par ailleurs de mettre en exergue qu'il n'était pas dans l'intention initiale de la FU d'intervenir auprès des EN au cours de leur leçon. Toutefois, constatant qu'ils ne parviennent pas à faire ce qu'elle attend d'eux, à savoir redéployer un principe moteur travaillé lors des séquences antérieures pour aider les EE, elle *« craque »*. De façon complémentaire, son activité est ici significative. Elle dit mener la même activité que celle qu'elle a pu engager en Séquences 1 et 2. Autrement dit, elle s'engage dans une activité singulière d'explication (ici assimilable à une démonstration commentée) auprès de l'EN2 afin de lever la mésinterprétation qui subsiste chez lui sur le principe de mise en tension renvoi. Autrement dit, elle n'est pas ici engagée dans une activité d'accompagnement des premiers suivis des ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement mais bien d'une ENS constitutive du jeu de langage de la pratique de la danse. Ainsi, elle n'accompagne pas l'activité d'enseignement de l'EN1 à proprement parler. Par exemple, elle ne s'explique pas sur le comment se saisir de cette explication liée à la mise en tension renvoi pour observer autrement l'activité des EE et aider les EE les plus en difficulté. Autrement dit, elle n'aide pas l'EN1 à mobiliser les aspects du « Tour » pour s'engager dans une autre ENS (celle de l'accompagnement de l'activité d'échauffement des EE).

Finalement, il semble possible de postuler que la FU se rende compte que l'EN1 n'est pas en capacité d'engager une activité d'explication auprès des EE sur l'aspect de mise en tension renvoi. Pour ne pas procéder elle-même à cette explication, elle tente, en procédant de façon identique aux séquences précédentes, d'outiller l'EN1. Elle lui réexplique donc cet aspect et le lui démontre son intention. Par ce travail qui relève d'un accompagnement de l'EN1 pratiquant et moins de l'EN1 enseignant, elle souhaite qu'il s'en saisisse pour engager une aide en tant qu'enseignant auprès des EE. C'est là tout le paradoxe de son activité. Sans doute qu'elle considère (même si les données ne permettent pas de le confirmer) que s'il parvient à sentir l'aspect considéré dans sa pratique alors l'EN1 serait plus en facilité pour intervenir auprès des EE.

Enfin, un dernier extrait met en exergue que l'accompagnement de la FU est nécessaire afin que les EN soient en capacité d'exploiter les aspects des ENS vécues dans le jeu de langage de la pratique de la danse pour enseigner.

Durant la Séquence 3 du dispositif de formation, l'EN2 démontre le tour aux EE tout en verbalisant le résultat à obtenir en cas de bonne réalisation. A la fin de cette démonstration, la FU s'approche de l'EN2 (18'34). Jugeant son activité d'enseignement comme peu adéquate, elle l'interpelle sur sa façon de s'y prendre (Extrait 45).

Extrait 45 (Séquence 3)

Comportements des acteurs	Interactions et communications des acteurs
<p>La FU s'approche d'EN2 et l'interpelle (18'34).</p> 	<p>La FU dit à l'EN2 : « <i>T'as rien expliqué. T'as montré et puis c'est tout. Tu veux qu'ils déclenchent avec le bras ? Au moins leur expliquer comment déclencher le tour.</i> »</p> <p>L'EN2 répond : « <i>Oui, c'est vrai...</i> »</p> <p>La FU : « <i>N'oublies pas de préciser ça. Et les autres éléments du tour ?</i> ».</p> <p>L'EN2 ajoute : « <i>Le regard...</i> »</p> <p>La FU explique : « <i>Le poids du corps aussi. Sers-toi de ce que vous avez vécu.</i> »</p> <p>L'EN2 : « <i>Poids du corps sur l'appui...</i> »</p> <p>La FU : « <i>Oui.</i> »</p> <p>La FU fait remarquer à l'EN2 : « <i>Tu vois le déséquilibre arrière sur cet EE ? C'est important pour réussir le tour.</i> »</p>

	L'EN2 : « <i>Oui, c'est vrai qu'il y en a qui ne le font pas.</i> »
--	---

Autoconfrontée à cet extrait de la Séquence 3, la FU précise au chercheur qu'elle décide d'intervenir auprès de l'EN2 car « *ça ne va pas* ». Selon elle, l'EN2 ne verbalise pas assez ce qu'il y a concrètement à faire pour réaliser correctement le tour. Elle souhaiterait que l'EN2 délivre davantage de principes moteurs (par exemple celui permettant de « *déclencher le tour* ») préalablement abordés et/ou vécus lors des séquences précédentes afin que les EE puissent s'en saisir, s'essayer et finalement atteindre le résultat attendu (Extrait 46).

Extrait 46 (FU - EAC - Séquence 3)

C : Qu'est-ce que tu fais ?

FU : Là ça ne va pas alors j'interpelle P (l'EN2) à la fin de son enseignement. Je lui dis : envoyer mais envoyer quoi ? Très concrètement, comment tu déclenches le tour ? Ensuite, je reste avec lui pour savoir s'il se rappelle quelque chose. Il faudrait qu'il soit plus précis pour les EE et donc là j'attends de voir s'il se rappelle ce que nous avons dit dans les séquences précédentes (de formation).

C : Mais tu donnes d'autres éléments non ?

FU : Et oui, parce que la première chose qu'il me dit c'est le regard, c'est vrai qu'on en avait parlé durant la Séquence 1. C'est quelque chose d'important (...) mais ce n'est pas seulement ça. Après, je lui parle du poids du corps. Donc je l'invite à revenir sur ce qu'ils ont vécu en tant que pratiquants. Parce que ce qu'ils ont vécu tous, le regard mais aussi le déséquilibre arrière dans le tour avec le placement du poids du corps. Donc très vite, je lui dis : regarde s'il n'y a pas un déséquilibre arrière dans le tour. Comme durant la Séquence 2, ce qu'on a fait c'est de tenter de remettre au centre de leurs leçons les principes moteurs.


Autoconfrontée à cet extrait, la FU rend compte de cette activité en suivant la règle : [*« Interpeller l'EN suite à son enseignement »* vaut pour *« l'interroger pour voir s'il se rappelle de ce qui avait été dit en formation »* et *« l'inviter à revenir sur ce qu'il a lui-même vécu en tant que pratiquant »* ce qui permet d'obtenir comme résultat attendu *« d'être plus précis pour les EE »*].

A cet instant de la Séquence 3, la FU constate que l'EN2 rencontre des difficultés pour mener à bien son enseignement de l'ENS « Tour ». Elle s'engage donc dans un accompagnement de cette activité. Elle s'emploie plus précisément à contrôler ce qu'il fait (*« rester à proximité pour voir s'il se rappelle de ce qui avait été dit en formation »*), à l'interpeller compte tenu du caractère inadéquat de son activité (*« l'interpeller sur la qualité et le caractère suffisant de ces consignes »*) et à lui demander de se remémorer ce qu'il a lui-

même vécu en tant que pratiquant durant la Séquence 1 (« *l'inviter à revenir (avec les EE) sur ce qu'il a lui-même vécu* »). On peut ici considérer que la FU est, pour ainsi dire, en train de suivre une ENS étiquetée « *Aider l'EN2 à enseigner une ENS aux EE* ». Le paradoxe réside ici sans doute dans le fait que l'EN2 n'a en réalité jamais véritablement bénéficié en amont d'un enseignement ostensif des ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement. Dans le meilleur des cas, comme nous avons pu le mettre en avant lors des résultats précédents, il rapatrie sans d'ailleurs en avoir pleinement conscience des façons de faire observées chez la FU lorsqu'elle s'attachait elle-même à leur enseigner certains éléments techniques. L'EN2 reproduit donc, par mimétisme, cette activité (ici l'EN2 procède par exemple à un enseignement du « Tour » que l'on pourrait formellement caractériser d'ostensif) sans pouvoir en contrôler la conformité. A cet instant de la leçon, la FU interpelle plus précisément l'EN2 pour l'inviter à mieux préciser les aspects moteurs du « Tour » qu'il tente d'enseigner ostensivement aux EE. Selon elle, l'exemple même s'il est ici enseigné visuellement par l'intermédiaire d'une démonstration nécessite d'être enrichi par la verbalisation des aspects les plus significatifs (« *Et oui, parce que la première chose qu'il me dit c'est le regard, c'est vrai qu'on en avait parlé durant la Séquence 1. C'est quelque chose d'important (...) mais ce n'est pas seulement ça. Donc je l'invite à revenir sur ce qu'ils ont vécu en tant que pratiquants. Parce que ce qu'ils ont vécu tous, le regard mais aussi le déséquilibre arrière dans le tour avec le placement du poids du corps. Donc très vite, je lui dis : regarde s'il n'y a pas un déséquilibre arrière dans le tour* »). Le caractère paradoxal de la situation de formation tient dans le fait que la FU, bien que présente aux côtés de l'EN2, ne s'engage pas réellement dans des explications ostensives à propos de ces aspects. Elle place l'EN2 dans une situation de réflexion en lui demandant de se rappeler ce qu'il avait lui-même pu vivre en tant que pratiquant pour pouvoir ensuite le mobiliser au sein de son enseignement. Pour l'aider, elle propose d'ailleurs à l'EN2 d'observer les réalisations d'un des EE afin d'y constater certains problèmes (« *déséquilibre arrière dans le tour* ») qui, interprétés, devraient progressivement l'amener à se corriger.

Sans véritablement laisser le temps à l'EN2 d'observer les EE comme elle vient pourtant tout juste de lui demander (19'47), la FU lui rappelle en suivant l'ensemble des principes moteurs du tour vécus lors des Séquences 1 et 2 (Extrait 47).

Extrait 47 (Séquence 3)

Comportements des acteurs	Interactions et communications des acteurs
<p>La FU reste à côté de l'EN2 (19'47).</p> 	<p>La FU explique à l'EN2 : « <i>Et là, ils (les EE) vont créer de la vitesse avec le bras.</i> »</p> <p>L'EN2 en se parlant à lui-même : « <i>Le bras droit, le regard aussi...</i> »</p> <p>La FU lui répond : « <i>Oui et puis rappelles toi, tu transfères le poids du corps, faut que tu crées de la vitesse... Et après, tu insistes sur l'ouverture-fermeture et tu parles de mise en tension renvoi...</i> »</p>

Autoconfrontée à cet extrait de la leçon, la FU précise au chercheur qu'elle sent « *la nécessité* » d'intervenir auprès de l'EN2 car elle a « *vu comment il a enseigné* » et « *ça l'inquiète* ». Elle décide plus précisément de lui « *rappeler l'ensemble des principes moteurs du tour* » afin qu'il puisse les enseigner aux EE et leur permettre enfin de réussir (Extrait 48).

Extrait 48 (FU - EAC - Séquence 3)

C : Là, tu fais quoi ?

FU : (...) Là, je lui donne tous les principes du tour : le transfert du poids du corps, la création de vitesse avec l'ouverture fermeture et la mise en tension renvoi.

C : Mais tu ne le laisses pas regarder les élèves ? Juger de leurs difficultés ?

FU : Non, parce que vu comment il leur enseigne le tour, ça m'inquiète.

C : Qu'est-ce qui t'inquiète ?

FU : Quand il dit : Vous allez tout lancer et voilà. Là je sens la nécessité (...) de tout lui rappeler (...) les EE ne peuvent pas atteindre ce que l'on attend d'eux s'il ne donne pas ces principes.

C : Tu t'attends à quoi ?

FU : Ben... Je m'attends à ce qu'il les arrête et qu'il leur donne l'ensemble des principes moteurs... qu'il revienne au moins sur le déclenchement du tour, au moins comment on crée de la vitesse et préalablement comment on place on place son poids du corps.

Autoconfrontée à cet extrait, la FU rend compte de son activité au chercheur en suivant la règle : [« *Donner tous les principes moteurs à l'EN* » vaut pour « *lui rappeler l'ensemble des principes moteurs préalablement enseignés et vécus comme pratiquant* » ce qui permet

d'atteindre comme résultat attendu que « l'EN2 puisse arrêter les EE et leur rappeler l'ensemble de ces principes »].

A cet instant, la FU est encore, semble-t-il, engagée dans une activité d'accompagnement de l'activité d'enseignement de l'EN2. Alors même qu'elle l'avait préalablement invité à observer les EE pour se remémorer ce qu'il avait vécu en tant que pratiquant, elle s'engage immédiatement dans un rappel de l'ensemble des aspects qu'elle avait pu lui enseigner pour réaliser correctement un tour. Selon la FU, l'EN2 n'est en effet pas en mesure de rapatrier seul ces différents aspects pour accompagner correctement les EE et leur permettre d'atteindre ce qui est attendu d'eux. Comme pour le résultat précédent, il est possible ici aussi de mettre en avant le caractère paradoxal de la situation. La FU attend de l'EN2 qu'il s'engage dans le suivi d'ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement alors même qu'elle ne l'a pas concrètement préparé à cela. Constatant sa difficulté, elle poursuit pour ainsi dire dans la même direction puisqu'elle ne lui enseigne pas comment faire pour enseigner un élément technique à partir de ce qu'ils avaient pu travailler dans les séquences précédentes. Elle se contente de lui rappeler ce qu'elle avait pu lui enseigner pour l'aider en tant que pratiquant. Autrement dit, la FU attend de l'EN2 qu'il s'engage dans le suivi d'ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement alors même qu'elle ne lui a véritablement enseigné ostensivement que des ENS constitutives du jeu de la pratique de la danse.

L'analyse de l'autoconfrontation de l'EN2 à ce même extrait de la Séquence 3 renforce pour ainsi dire l'hypothèse de cette confusion. Lorsque le chercheur l'interroge sur son activité, l'EN2 précise au chercheur qu'il a bien conscience que souhaitant « *tellement bien démontrer* » l'élément technique aux EE, il a certainement trop insisté sur le résultat à obtenir et pas assez sur les « *principes moteurs* » relatifs à l'exemple exemplaire (Extrait 49).

Extrait 49 (EN2 - EAC - Séquence 3)

C : Qu'est-ce que tu fais P. (EN2) là ?

EN2 : Je voulais tellement bien démontrer qu'au final, j'en ai oublié tous les principes. J'étais fixé sur le résultat attendu (...) Sans mentir, heureusement qu'elle (la FU) vient, parce que je ne les aurais pas tous donnés dans la suite. Donc là, elle me dit tous les principes, moi, en fait, je les intègre (...) Il vaut mieux qu'elle vienne maintenant parce que si elle me laisse cinq minutes, c'est sûr et certain qu'il y en a plein que je ne dis pas.

C : Oui. Pourtant est-ce qu'elle dit des choses nouvelles par rapport à...

EN2 : Non, moi ça me permet de me rappeler ce qu'on a vécu lorsqu'on a fait le tour...

C : Ca veut dire que quand tu as fait ta démonstration, tu ne t'es pas dit : Alors, il faut le bras... Tu ne t'es pas remis dans le vécu que tu avais travaillé en amont ?

EN2 : Je me suis remis dans le vécu uniquement par rapport aux résultats attendus (...)

C : D'accord. Et tu me dis que son activité, alors que moi je la jugeais de l'extérieur déstabilisante, toi t'as l'air de me dire que c'est plutôt intéressant, elle refait le point sur...

EN2 : Sur le coup, ça me fait du bien. Parce que c'est vrai, même si j'étais entré dans cette logique de devoir démontrer, dans la foulée, je n'aurais pas su sur quoi enchaîner. Du coup, ça m'a donné la façon de donner les principes lorsque j'enseigne le tour.

C : D'accord.

Autoconfronté à cet extrait, la règle suivie par l'EN2 pour rendre compte de son activité peut être formalisée de la façon suivante: [*« Intégrer dans l'enseignement d'un élément technique les principes rappelés par la FU »* vaut pour *« se rappeler ce qu'on a vécu lorsqu'on a réalisé soi-même cet élément en tant que pratiquant »* ce qui a comme résultat attendu de parvenir à *« comprendre comment donner les principes moteurs lors de l'enseignement d'un élément technique »*].

A cet instant, il apparaît donc que l'EN2 est en difficulté pour se remémorer par lui-même les aspects moteurs du « Tour », aspects qui lui ont été enseignés et qu'il a par ailleurs utilisés pour pratiquer (*« Sans mentir, heureusement qu'elle (la FU) vient, parce que je ne les aurais pas tous donner dans la suite »*). Il apparaît qu'en essayant de bien démontrer le tour aux EE, l'EN2 se place pour ainsi dire lui-même en difficulté car il ordonne sa démonstration en fonction du résultat souhaité en fin de tour (*« Je voulais tellement bien démontrer qu'au final, j'en ai oublié tous les principes. J'étais fixé sur le résultat attendu (...) »*). Autrement dit, il veut donner à voir aux EE un tour correctement réalisé, c'est-à-dire aboutissant au résultat attendu souhaité. Lors de sa démonstration, il se fixe sur ce résultat et laisse donc de côté la verbalisation d'aspects moteurs relevant de l'exemple exemplaire de l'ENS « Tour » considérée. Ce résultat permet de postuler que l'EN2 n'a pas appris l'ENS. Théoriquement, s'il avait appris cette ENS, il aurait davantage été capable d'associer des éléments de verbalisation à ce qu'il était en train de démontrer corporellement. De plus, il reconnaît que l'accompagnement de la FU est nécessaire pour qu'il puisse user des aspects d'une ENS apprise dans le jeu de langage de la pratique de la danse comme substrat expérientiel de son enseignement. Il admet qu'*« heureusement qu'elle (la FU) vient, parce que je ne les (les exemples exemplaires) aurais pas tous donnés dans la suite »*. Il ajoute qu'*« il vaut mieux qu'elle (la FU) vienne maintenant parce que si elle me laisse cinq minutes, c'est sûr et certain qu'il y a plein de principes que je ne dis pas »*. Comme montré dans les résultats précédents (voir pour plus de détails le premier résultat de la Section 1), l'EN2 s'est effectivement centré en tant que pratiquant sur l'aspect du résultat attendu de l'ENS étiquetée « Tour ». Cet aspect est celui qui a majoritairement conditionné son activité de pratiquant lorsque celui-ci s'est essayé au suivi du « Tour » dans le jeu de langage de la pratique de la danse. Cet aspect était

considéré par l'EN2 comme significatif pour envisager avoir appris le « Tour ». Au regard de l'activité de l'EN2 durant cette Séquence 3, il semble que la centration de celui-ci sur cet aspect « empêche » la mobilisation des autres aspects. C'est en ce sens que l'accompagnement de la FU est considéré comme nécessaire afin que l'EN2 puisse exploiter l'ensemble des aspects de l'ENS pour enseigner.

Au regard de la règle suivie par l'EN2 durant cette Séquence 3 (« *Intégrer dans l'enseignement d'un élément technique les principes rappelés par la FU* ») vaut pour « *se rappeler ce qu'on a vécu lorsqu'on a réalisé soi-même cet élément en tant que pratiquant* » ce qui a comme résultat attendu de parvenir à « *comprendre comment donner les principes moteurs lors de l'enseignement d'un élément technique* »], on ne peut pas dire que l'activité de la FU n'ait pas eu d'effets sur son activité d'enseignement. Pour autant, la situation est une nouvelle fois assez paradoxale. La FU n'enseigne pas comment enseigner mais l'EN2 trouve dans l'activité de celle-ci du redondant pour progressivement parvenir à enseigner plus efficacement. Il s'attend, grâce à l'activité de la FU, non pas à mieux réaliser le tour mais à comprendre comment donner les aspects moteurs d'un élément technique en cours d'enseignement. Autrement dit, il entre là dans le jeu de langage de l'enseignement.

CHAPITRE 2

-

RESULTATS OBTENUS DANS LE CADRE DE LA MISE EN PLACE DU DISPOSITIF DE FORMATION 2

Le Chapitre 2 est organisé en deux sections qui correspondent aux deux principaux résultats.



La Section 1 montre que l'enchaînement structuré et mis en œuvre des situations de formation est source de substratification expérientielle.

La Section 2 met en évidence les circonstances de formation créant de la discontinuité dans le processus de substratification expérientielle.

1. Un enchaînement singulier des situations de formation source de substratification expérientielle

Lors de la Séquence 3 du dispositif de formation, les EN sont placés en situation d'enseignement auprès d'élèves. Ils sont invités à mettre en œuvre la leçon planifiée en Séquence 2. Plus exactement, ils doivent mener une situation dite « *d'apprentissage des éléments techniques* » et une situation dite « *de travail d'écriture chorégraphique* ». A l'instant considéré (14'45), l'EN1 a la responsabilité du groupe classe. Il s'engage dans la démonstration de l'élément technique tour (Extrait 50).

Extrait 50 (Séquence 3)

Comportements des acteurs	Interactions et communications des acteurs
<p>L'EN1 se place devant les élèves (14'45).</p>  <p>Les élèves reproduisent ce qu'est en train de démontrer et verbaliser l'EN1.</p> 	<p>EN1 : « <i>Pour commencer, je vais vous apprendre le tour. Les pieds largeur du bassin pour démarrer, on avance sur le pied droit, on place le poids du corps sur la pointe du pied avant droite.</i> »</p> <p>L'EN1 poursuit son enseignement : « <i>Poids du corps, on ouvre le bras pour prendre de la vitesse</i> (il réalise l'ouverture du bras en même temps qu'il le verbalise). »</p>

L'EN1 termine le tour en fente avant et équilibré. Les élèves réalisent le tour en même temps que lui.



EN1 : « *Le résultat attendu, c'est arrivé équilibré premièrement et en fente avant, pied gauche devant.* »

Autoconfronté à cet extrait de la Séquence 3, l'EN1 précise au chercheur qu'il se lance dans la « *démonstration du tour* ». Il insiste sur « *le premier élément qui était important pour réaliser le tour à savoir : le poids du corps sur la pointe de pied avant droit* » ainsi que sur « *l'ouverture du bras* » et le « *résultat attendu* ». A cet instant, il associe une démonstration de l'élément technique à une description verbale des différents « *éléments* » à mettre en œuvre pour parvenir à « *arriver équilibré en fente avant, pied gauche devant* » (Extrait 51).

Extrait 51 (EN1 - EAC - Séquence 3)

C : Qu'est-ce que tu fais ?

EN1 : Je démontre le tour. En fait, je démontre... j'amène le premier élément qui était important pour réaliser le tour : le poids du corps sur la plante du pied droit (...) Ensuite, j'enchaîne avec l'ouverture du bras et puis à la fin de mon tour je donne le résultat attendu... une arrivée équilibrée, pied gauche devant.

C : Tu peux préciser démontrer ? Tu t'y prends comment ?

EN1 : Ouais... je... j'essaye de montrer correctement et j'explique en même temps ce que je suis en train de faire, ça leur permet de comprendre.

C : Tu te juges comment ?

EN1 : Je pense que c'est pas mal.

C : D'accord. Tu expliques et en même temps tu démontres si je comprends bien ?

EN1 : En même temps que je suis en train de le faire, j'explique pour qu'elles puissent comprendre (...)

C : Tu attends comme résultat qu'elles comprennent juste ?


EN1 : D'abord, qu'elles aient vraiment la vision du tour et après qu'elles le comprennent.

Autoconfronté à cet extrait de la séquence de formation, l'EN1 rend compte de son activité en suivant la règle : [« *Démontrer le tour* » vaut pour « *amener les premiers éléments techniques importants pour le réaliser en les montrant correctement tout en les expliquant* » ce qui a pour résultats attendus « *que les élèves aient une vision de l'élément technique à apprendre et le comprennent* »].

L'EN1 suit une règle dont la formalisation rend compte d'un certain nombre d'aspects similaires à ceux qui constituaient les ENS suivies par lui lors des Séquences 1 et 2. Plus exactement, l'EN1 met en jeu ici dans son activité certains aspects (ce qu'il y a à faire lors d'une démonstration) d'ENS vécues dans la situation d'enseignement simulé, ENS au cœur desquelles étaient intégrés comme substrat certains aspects d'ENS suivies lors de la pratique de la danse (les aspects des exemples exemplaires et du résultat attendu). L'analyse des extraits des séquences précédentes permet d'apprécier plus en détails la source de cette activité.

Un retour à la Séquence 1 du dispositif de formation permet en quelque sorte de situer comment a pu se construire l'activité de l'EN1. Lors de cette séquence, la FU s'est attachée à enseigner aux EN certaines ENS constitutives du jeu de langage de la pratique de la danse afin qu'ils puissent à leur tour les enseigner à des élèves. A l'instant considéré de la Séquence 1 (14'37), la FU débute l'enseignement de l'ENS « Tour ». Pour ce faire, elle se place devant les EN et s'engage dans une démonstration commentée de ce qu'elle réalise simultanément (Extrait 52).

Extrait 52 (Séquence 1)

Comportements des acteurs	Interactions et communications des acteurs
<p>La FU se place devant les EN (14'37).</p> <p>La FU démontre le placement du poids du corps sur l'appui droit avant. Les EN reproduisent ce que fait la FU.</p> 	<p>FU : « On va apprendre le tour. Pour faire ce tour, il va falloir transférer votre poids du corps sur le pied droit voire même sur la plante avant droite pour arriver à tenir l'équilibre durant le tour parce que le résultat attendu de votre tour, c'est de tenir l'équilibre. D'accord. La première des conditions même si c'est un départ en fente avant droite c'est de mettre le poids du corps sur l'appui droit. Pour savoir si vous avez le poids du corps ; il faut être capable de décoller le pied gauche. »</p>

Autoconfrontée à ce moment de la Séquence 1, la FU précise qu'elle est en train d'« *enseigner le tour* ». Plus précisément, elle déclare être en train de démontrer cet élément tout en l'expliquant (Extrait 53).

Extrait 53 (FU - EAC - Séquence 1)

C : Là tu fais quoi ?

FU : Là, je suis en train de leur enseigner un premier élément technique : le tour.

C : C'est-à-dire enseigner le tour ?

FU : Ben... je suis en train de démontrer et d'expliquer en même temps ce qui va constituer notre tour.

C : Donc enseigner c'est expliquer et démontrer en même temps ?

FU : Oui, ici je verbalise et je démontre le placement du poids du corps sur la jambe avant.

C : Tu penses que tu t'y prends bien ?

FU : Euh... (Silence). Ça, je ne sais pas parce que... compte tenu du fait qu'il paraît que c'est moins efficace de décrire le mouvement puis de l'expliquer⁹⁸. J'essaie de faire les deux en même temps.

C : Ouais.

FU : Apparemment ça n'a pas perturbé les EN. Pourtant ça me donne l'impression quand je le fais de donner trop de choses en même temps.

C : Tu t'attends à quoi en faisant ça ?

FU : Je m'attends à ce qu'ils réussissent à l'apprendre plus vite.

Autoconfrontée à cet extrait de la Séquence 1, la FU rend compte de son activité au chercheur en suivant la règle : [« *Enseigner un élément technique* » vaut pour « *le démontrer correctement tout en verbalisant ce qu'il y a à faire pour réussir* » ce qui a pour résultat attendu « *que les EN l'apprennent plus vite* »].

Elle précise par ailleurs au chercheur que cette façon de faire, qu'elle a adoptée suite à ce qu'elle a retiré de l'analyse de son activité lors de la mise en œuvre du premier dispositif de formation, présente certaines contraintes. Elle a en effet « *l'impression de donner trop de choses en même temps* ». Il est aussi intéressant de noter que la FU enseigne le « Tour » en procédant à l'enseignement de plusieurs ENS (« *je verbalise et je démontre le placement du poids du corps sur la jambe avant* »). Autrement dit, elle « découpe » l'enseignement ostensif du « Tour » en plusieurs ENS.

Autoconfronté à ce même extrait de formation, l'EN1 explique au chercheur qui l'interroge que son intention à l'instant considéré est double. Il cherche à la fois à « *bien écouter ce que dit la FU* » mais aussi dans le même temps « *à essayer de ressentir* » ce

⁹⁸ Lors du DF1, les chercheurs et la FU ont fait le constat que les EN apprenaient plus rapidement les ENS constitutives du jeu de langage de la pratique de la danse lorsque l'élément technique à apprendre leur était tout à la fois démontré et commenté.

qu'elle verbalise. Il s'essaye donc à éprouver physiquement ce que la FU entend par le placement du « *poids du corps sur la pointe de pied avant* » (Extrait 54).

Extrait 54 (EN1 - EAC - Séquence 1)

C : Alors A (l'EN1), tu fais quoi ?

EN1 : Je suis en train d'un côté d'écouter ce que dit Mme D. (la FU) et de l'autre, je suis en train de mettre en application ce qu'elle est en train de nous dire, à savoir le poids du corps sur la pointe du pied avant droit.

C : D'accord. Tu as une double activité : écouter et essayer de mettre en application ce que la FU dit ?

EN1 : Tout de suite, j'essaye de ressentir la chose pour ne pas... je sais qu'après, il va y avoir autre chose et je ne veux pas être dépassé. J'essaye d'intégrer rapidement ce placement.

C : Tu dis : « J'essaye de ressentir ». Ça veut dire quoi ressentir ?

EN1 : Dans ce cas-là, le ressenti, ça va être (hésitations)... comme elle dit... être capable de ressentir le poids du corps sur la pointe de pied avant c'est-à-dire pouvoir tenir l'équilibre juste sur cette pointe de pied avant... ça va être mon ressenti... c'est pour ça que j'essaye de vite le mettre en application. Très rapidement, je vois que ça fonctionne... ce n'est pas parfait mais j'y arrive assez rapidement.

C : Tu t'attends à quoi en faisant ça ?

EN1 : Je m'attends rapidement... je m'attends... à maîtriser ce placement, même s'il est assez simple mais je veux le maîtriser pour assez rapidement passer à la suite, tranquillement, sans pression.



Autoconfronté à cet extrait de la séquence de formation, l'EN1 rend compte de son activité au chercheur en suivant la règle : [*« Ecouter et essayer de mettre en application ce qui est dit par la FU »* vaut pour *« rapidement mettre en application »* et *« ressentir physiquement le placement dont parle la FU »* ce qui a pour résultats attendus de le *« maîtriser rapidement »* et de pouvoir *« passer à un autre aspect »* de l'élément technique].

A cet instant de la Séquence 1, il est possible de remarquer que l'EN1 centre son activité sur un des aspects du « Tour » enseigné par la FU. En effet, l'EN1 fixe pour ainsi dire son attention sur le placement du poids du corps sur la pointe de pied avant (l'EN1 explique au chercheur qui l'interroge qu'il cherche à *« être capable de ressentir le poids du corps sur la pointe de pied avant c'est-à-dire pouvoir tenir l'équilibre juste sur cette pointe de pied avant... ça va être mon ressenti... c'est pour ça que j'essaye de vite le mettre en application »*). Etant donné que la FU « découpe » le « Tour » en plusieurs ENS, chaque aspect est enseigné par celle-ci comme une ENS. C'est ainsi que l'EN1 s'essaye sur l'aspect considéré et espère le maîtriser avant de passer à la suite. Autrement dit, il s'engage dans des premiers suivis non pas du « Tour » mais de l'ENS enseignée, c'est-à-dire en définitive d'une ENS correspondant à un des aspects du « Tour ».

L'analyse de la suite de la Séquence 1 (14'59) permet de compléter ce résultat. Après avoir enseigné ce qu'est *« le placement du poids du corps sur l'appui avant en début de*

tour », la FU insiste sur l'importance d'exploiter les « *segments libres* » pour créer de la vitesse de rotation durant le tour (Extrait 55).

Extrait 55 (Séquence 1)

Comportements des acteurs	Interactions et communications des acteurs
<p>La FU est devant les EN. Elle est en appui sur la pointe de pied avant droite.</p>  <p>L'EN2 fait un mouvement de rotation avec les membres supérieurs comme s'il allait tourner.</p>  <p>La FU réalise l'ouverture du bras droit et crée de la vitesse de rotation.</p>	<p>FU : « Une fois qu'on a placé le poids du corps sur l'appui avant. A votre avis, qu'est-ce qu'il va falloir travailler ? »</p> <p>FU : « Les épaules et les bras. En fait, c'est ce qu'on appelle les segments libres. Finalement la première chose à faire, c'est placer le poids du corps sur l'appui avant et une fois que vous avez fait ça, vous allez créer de la vitesse par les segments libres. Pour tourner à droite, on va créer de la vitesse avec le bras droit. »</p>



Elle réalise un tour en arrivant équilibrée en fente avant. Les EN réalisent le tour en même temps que la FU



La FU explique à la fin du tour : « *On va revenir en position initiale mais par contre avec la jambe gauche devant et le poids du corps au milieu.* »

Autoconfrontée à cet extrait de la Séquence 1, la FU précise au chercheur qu'elle est toujours engagée dans l'enseignement du « Tour » mais qu'elle est train « *d'expliquer les conditions nécessaires à la réussite* » de cette ENS. Plus exactement, elle dit insister auprès des EN sur deux conditions à respecter (le « *placement du poids du corps sur l'appui avant* » et « *l'ouverture du bras pour créer de la vitesse* ») et sur le résultat à atteindre (Extrait 56).

Extrait 56 (FU - EAC - Séquence 1)

C : Là, tu fais quoi ?

FU : Je suis toujours en train d'enseigner le tour mais je suis en train, dans l'enseignement de mon tour, d'expliquer les conditions nécessaires à la réussite. D'abord, le placement du poids du corps sur l'appui avant. Je sais que c'est un vrai problème chez les élèves, qui ne le sentent pas ce poids du corps vers l'avant (...) J'insiste aussi sur l'ouverture du bras pour créer de la vitesse. Et puis, à la fin, je leur donne le résultat à atteindre... qu'ils aient tout.

C : D'accord.

FU : Je leur donne des repères pour aller plus vite dans l'apprentissage.

Autoconfronté à cet extrait de la Séquence 1 du dispositif de formation, la FU rend compte de son activité en suivant la règle: [*« Enseigner le tour »* vaut pour « *démontrer et expliquer certaines conditions nécessaires à sa réalisation* » et « *donner le résultat attendu* »

ce qui a pour résultats attendus que « *les EN connaissent ces conditions et ce résultat* » et « *apprennent plus vite* »].

Il est ici intéressant de souligner que la FU est engagée dans un enseignement ostensif de l'ENS « Tour ». Après avoir étiqueté l'ENS, elle y associe un exemple exemplaire à visualiser par l'intermédiaire d'une démonstration ainsi que le résultat à atteindre. De façon complémentaire, elle rend significatif certains aspects de l'exemple exemplaire du « Tour ». En effet, elle insiste particulièrement sur « *le placement du poids du corps sur l'appui avant* » avant de tourner, sur « *l'ouverture du bras pour créer de la vitesse (de rotation)* » et sur le résultat attendu (« *à la fin, je leur donne le résultat attendu* »). On peut ici mettre en avant la singularité de l'activité de la FU qui rend significatif certains aspects de ce qu'elle donne à visualiser aux EN en les verbalisant (elle les décrit). Ce sont ces aspects à la fois visualisés et décrits qui sont donc retenus et finalement exploités par les EN lors de leur propre expérience d'enseignant. Lors de l'EAC relatif à la Séquence 3, l'EN1 explique en effet au chercheur qui l'interroge qu'il « *amène le premier élément qui était important pour réaliser le tour : le poids du corps sur la plante du pied droit (...) Ensuite, j'enchaîne avec l'ouverture du bras et puis à la fin de mon tour je donne le résultat attendu* ». L'enseignement singulier fait d'aspects verbaux et visuels contribue donc semble-t-il à rendre significatif certains aspects et facilite leur substratification dans de nouvelles expériences au cœur du jeu de langage de l'enseignement.

Autoconfronté au même extrait de la séquence de formation, l'EN1 précise au chercheur que l'activité singulière d'enseignement menée par la FU a des conséquences sur sa propre activité de pratiquant. Il écoute ce qui est expliqué par la FU et s'efforce de centrer son attention sur le « *nouvel élément* » verbalisé relatif « *à l'ouverture du bras pour créer de la vitesse* » (Extrait 57).

Extrait 57 (EN1 - EAC - Séquence 1)

C : Alors, là, tu as toujours la même activité ?

EN1 : Là, je suis en train d'écouter pour savoir ce que va être la suite sachant que ça risque de devenir un peu plus compliqué pour moi.

C : Quand tu dis : « Écouter », tu peux étayer un peu plus ça ?

EN1 : Euh... Je dirais que par écouter... J'écoute... ce qu'elle (la FU) est en train de donner comme nouvel élément l'ouverture du bras et je suis en même temps en train de me représenter (...). Oui, j'essaye de me le représenter, c'est pour ça que je suis déjà en train d'essayer de mettre le bras un peu. J'essaye de me le travailler pour...

C : « Me le représenter... ». Tu peux aller un peu plus loin ?

EN1 : Euh... Représenter, ça va être qu'est-ce qu'il faut... enfin, pour moi, qu'est-ce qu'il va falloir que je fasse pour donner de la vitesse. Même si elle est en train de l'expliquer. Moi, je suis en train de réfléchir à comment je vais faire moi et ensuite de reproduire ce qu'elle est en train de montrer.

C : Si je comprends bien ce qu'elle te dit en termes de sensations guide ton activité ?

EN1 : Oui.

C : C'est ça ?

EN1 : Oui.

C : Et tu t'attends à quoi en faisant tout cela ? Ecouter, te représenter ?

EN1 : J'essaie de l'intégrer le plus rapidement possible. J'ai déjà intégré le premier élément : le poids du corps sur le pied avant maintenant on va passer sur l'ouverture du bras. J'essaie de l'intégrer rapidement (...) J'essaie de rapidement intégrer les bras pour rester dans le temps d'apprentissage.

C : Donc le résultat que tu vises, c'est intégrer ce qu'elle dit pour ne pas être en retard sur la suite ?

EN1 : D'une part mais c'est aussi pour être au plus proche de ce qu'elle nous dit et pouvoir réaliser le tour comme elle souhaite qu'on le fasse. Je pense que si déjà, je commence à m'éloigner alors qu'on en est qu'au début du tour. Je suppose que je serai par la suite éloigné du tour attendu.

Autoconfronté à ce temps de formation, l'EN1 suit la règle : [*« Ecouter et se représenter le nouvel élément du tour qui est expliqué par la FU »* vaut pour *« essayer d'intégrer cet élément en réfléchissant au comment le réaliser »* ce qui a pour résultat attendu d'*« arriver à ne pas prendre de retard et à réaliser le tour comme souhaité »*].

Lors de cet extrait d'EAC, l'EN1 précise donc au chercheur comment il s'organise pour apprendre le tour. Il essaye de rapidement *« intégrer »* chaque nouvel élément afin de ne pas prendre de retard sur ce qu'enseigne la FU (*« rester dans le temps de l'apprentissage »*) et se trouver finalement en situation de pouvoir réaliser ce que l'on attend de lui. Après avoir intégré le *« premier élément »* (*« le poids du corps sur le pied avant »*), il s'efforce maintenant, dès l'explication de la FU, de s'engager dans la réalisation *« d'une ouverture de bras »* permettant de donner de la vitesse. Son activité est pour ainsi dire nourrie par une double intention. A l'instant considéré, il souhaite apprendre au plus vite à faire l'ouverture du bras. Parallèlement, il s'attend en procédant de la sorte à réaliser le tour comme la FU souhaite qu'il le fasse.

Lorsque l'on compare la règle suivie par l'EN1 lors de la Séquence 3 (*« Démontrer le tour »* vaut pour *« amener les premiers éléments techniques importants pour le réaliser en les montrant correctement tout en les expliquant »* ce qui a pour résultats attendus *« que les élèves aient une vision de l'élément technique à apprendre et le comprennent »*) et celle suivie par la FU lors de la Séquence 1 (*« Enseigner un élément technique »* vaut pour *« le démontrer correctement tout en verbalisant ce qu'il y a à faire pour réussir »* ce qui a pour résultat attendu *« que les EN l'apprennent plus vite »*), on peut constater que l'EN1 enseigne comme la FU. En effet, il enseigne comme l'a fait cette dernière lorsqu'il était pratiquant. Il reproduit un découpage de l'élément selon les aspects le constituant et procède à une démonstration

commentée. Ensuite, lorsque la règle suivie par l'EN1 en Séquence 3 est comparée à celles suivies par ce dernier lors de la Séquence 1 (« *Ecouter et essayer de mettre en application ce qui est dit par la FU* » vaut pour « *rapidement mettre en application* » et « *ressentir physiquement le placement dont parle la FU* » ce qui a pour résultats attendus de le « *maîtriser rapidement* » et de pouvoir « *passer à un autre aspect* » de l'élément technique » et « *Ecouter et se représenter le nouvel élément du tour qui est expliqué par la FU* » vaut pour « *essayer d'intégrer cet élément en réfléchissant au comment le réaliser* » ce qui a pour résultat attendu « *arriver à ne pas prendre de retard et à réaliser le tour comme souhaité* »), on peut noter que l'EN1 exploite les aspects des exemples exemplaires des ENS suivies sur lesquels il s'est centré en tant que pratiquant pour réaliser la démonstration du tour lors de la Séquence 3.



Au final, l'EN1 exploite les aspects d'une ENS constitutive du jeu de langage de la pratique de la danse pour enseigner cette ENS aux élèves. A ce stade de l'analyse, on pourrait alors dire que l'EN1 exploite tout à la fois ce qu'il a vu faire par la FU lors de l'enseignement ostensif du « Tour » et les aspects de l'exemple exemplaire et du résultat attendu du « Tour » afin d'enseigner un élément technique aux élèves. Autrement dit, l'EN1 exploite les ENS vécues lors de la Séquence 1 pour enseigner. Le résultat qui suit vient nuancer ce premier constat. Il montre, en effet, que l'EN1 a véritablement construit sa capacité à démontrer un élément technique dans la situation d'enseignement simulé. La transformation engagée entre les deux dispositifs de formation mis en œuvre est donc significative du point de vue de la formation des EN.

Au sein du DF2, la Séquence 2 a été aménagée de sorte que les EN puissent s'engager dans un enseignement simulé des ENS qu'ils ont vécues auparavant en tant que pratiquants. Pour les y aider, la FU s'est efforcée de former les EN en début de séquence à un certain nombre d'ENS constitutives non plus du jeu de langage de la pratique de la danse mais de l'enseignement. Elle a ainsi procédé, par exemple, à l'enseignement de l'ENS étiquetée « *Démontrer un élément technique aux élèves* », dont l'exemple exemplaire permet de se saisir de comment « *se placer pour démontrer* », « *réaliser en même temps que les élèves* », « *réaliser l'élément technique à vitesse réduite tout en verbalisant lentement ce qu'il y a à faire* », « *répéter plusieurs fois pour permettre aux élèves de mémoriser* » et dont les résultats attendus sont que « *les élèves aient la vision au complet de l'élément technique à apprendre* ». Suite à cet enseignement, elle a accompagné les premiers suivis de cette ENS en faisant

visionner et commenter aux EN un extrait vidéo de la Séquence 1 lors duquel elle suit elle-même cette ENS.

A l'instant considéré (27'33), la FU invite les EN à s'essayer dans une situation d'enseignement simulé à réaliser la démonstration du tour. Dans cette situation, l'EN1 est désigné pour jouer le rôle de l'enseignant. Les autres EN jouent le rôle des élèves. L'EN1 se place devant les autres EN et démontre le tour tout en verbalisant ce qu'il fait. Ensuite, il « *regarde* » les EN réaliser leurs tours. La FU décide alors d'intervenir et de stopper la situation (Extrait 58).

Extrait 58 (Séquence 2)

Comportements des acteurs	Interactions et communications des acteurs
<p>L'EN1 prend le rôle de l'enseignant (27'33). Il est invité par la FU à réaliser la démonstration du tour. Il se place face aux autres EN qui jouent le rôle d'élèves.</p>  <p>L'EN1 place son poids du corps sur l'appui avant droit. Ensuite, il ouvre le bras droit.</p> 	<p>EN1 : « <i>On va apprendre le tour. On va commencer pied largeur des épaules, on transfère le poids du corps sur la plante avant droite. La deuxième chose à faire est de créer de la vitesse. Donc on va utiliser le bras.</i> »</p> <p>L'EN1 s'adresse aux autres EN : « <i>Vous vous aidez de la tête et vous tournez.</i> »</p>

Il tourne en s'arrêtant en fente avant mais déséquilibré.



EN1 : « Allez, c'est parti. Je regarde. On passe le poids du corps sur la pointe des pieds et on ouvre le bras pour qu'il y ait de la vitesse. »

Les EN réalisent le tour.

La FU stoppe la simulation.



Autoconfrontée à cet extrait de la séquence de formation, la FU explique au chercheur qu'elle intervient car elle considère que l'EN1 s'engage dans une activité de correction des réalisations de ses camarades alors même qu'« *il n'a pas terminé sa démonstration* » (Extrait 59).

Extrait 59 (FU - EAC - Séquence 2)

C : Qu'est-ce que tu fais là ?

FU : En fait, c'est lui (l'EN1) qui me fait intervenir (...) Il est en train de s'engager dans une correction du tour sans avoir terminé sa démonstration.

C : Je te ramène sur ton activité. Toi, tu dis intervenir ?

FU : Oui, je l'arrête dans son activité. J'ai repéré des éléments qui n'allaient pas dans sa façon de démontrer le tour. Il n'a pas donné le résultat attendu par exemple. Je vais y revenir.

C : Et quand tu intervies, tu t'attends à quoi quand tu fais ça ?


FU : Euh... à quoi je m'attends ? Euh... je vais guider les autres EN pour qu'ils arrivent à trouver ce qui ne va pas dans sa démonstration.

Lors de cet extrait d'EAC, la FU rend compte de son activité au chercheur en suivant la règle : [*« Intervenir sur l'activité de l'EN1 »* vaut pour *« avoir repéré des éléments qui n'allaient pas dans sa façon de faire et stopper son activité »* ce qui a pour résultats attendus *« revenir sur ces éléments »* et de *« guider les autres EN pour qu'ils arrivent à trouver ce qui n'allait pas dans ce qui était fait »*].

La FU précise donc au chercheur que c'est sur la base de ce que réalise l'EN1 (*« c'est lui (l'EN1) qui me fait intervenir »*) qu'elle décide d'intervenir. Plusieurs raisons semblent plus précisément inviter la FU à intervenir. Tout d'abord, elle estime que l'EN1 ne mobilise pas correctement ce qu'il a appris comme pratiquant lors de son enseignement ostensif (*« J'ai repéré des éléments qui n'allaient pas dans sa façon de démontrer le « Tour »*). Par ailleurs, elle considère que son activité d'enseignement est aussi inadéquate car l'EN1 oublie de verbaliser le résultat attendu du « Tour » durant sa démonstration (*« Il n'a pas donné le résultat attendu par exemple »*). Enfin, elle considère que l'EN1 fait une mésinterprétation entre deux ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement. Alors qu'il est en effet encore engagé dans une activité de démonstration d'un élément technique, il débute la « correction » des réalisations de ses camarades (*« Il est en train de s'engager dans une correction du tour sans avoir terminé sa démonstration »*). Selon la FU, les aspects des exemples exemplaires de ces deux ENS (*« Démontrer un élément technique »* et *« Corriger les réalisations d'un élément technique »*) constitutives du jeu de langage de l'enseignement sont mésinterprétés et confondus par l'EN1.

L'analyse de la suite de la séquence de formation permet de compléter ce résultat en appréhendant comment la FU se saisit de ce temps d'enseignement simulé pour former les EN. Après avoir stoppé tous les EN (28'12), la FU leur demande d'analyser l'activité de l'EN1. Face aux hésitations, elle leur demande quelle activité était en train de réaliser l'EN1. L'EN2 lui répond *« Correction »*. Suite à cette réponse, la FU explique aux EN que l'EN1 était effectivement en train de s'engager dans une activité de correction du tour (Extrait 60).

Extrait 60 (Séquence 2)

Comportements des acteurs	Interactions et communications des acteurs
<p>La FU stoppe la situation de simulation (28'12).</p> 	<p>FU : « Là, il est déjà en train de passer dans quelle activité ? »</p> <p>L'EN2, un des EN jouant le rôle fictif d'élève : « Correction. »</p> <p>FU : « Et, oui. Il est déjà en train de passer sur la correction du tour. Donc, est ce qu'il a donné tous les exemples exemplaires ? Il a démontré en partie seulement le tour et il a vite enchaîné sur la correction. »</p>

Autoconfrontée à cet extrait de la séquence de formation, la FU précise au chercheur qui l'interroge qu'elle questionne les EN afin de les rendre « sensibles au fait qu'il ne faut pas mélanger » ce qui sera donné aux élèves lors de la démonstration et ce qui sera ensuite proposé lors des corrections de leurs premiers tentatives (Extrait 61).

Extrait 61 (FU - EAC - Séquence 2)

FU : Là, en fait, je les ai interrogés sur ce qu'il manque dans la démonstration du tour. Dans cet exercice, ce qui est compliqué, c'est que comme ils l'ont vécu, ils rapatrient leur vécu sans savoir ce qu'on donne dans le temps de la démonstration et ce qu'on donne dans le temps de la correction (...) Donc, en fait ce n'est pas ça.

C : Ok. T'as interrogé dans le but de délimiter ce qu'on fait durant la démonstration et ce qu'on fait durant la correction ?

FU : Et oui, parce que sinon, ce qui va se passer, c'est que eux en tant que pratiquants, ils ont vécu des choses dans le temps de la démonstration et de la correction (...) et là, il est en train de faire tout en même temps. Il oublie le résultat attendu par contre il parle du regard lorsqu'il parle de la tête qui tourne. Il a l'intention de tout faire en même temps. S'il fait ça, il va perdre ses élèves. Je les rends sensibles au fait qu'il ne faut pas qu'ils mélangent tous les temps.

Lors de cet extrait d'EAC, la FU rend compte de son activité en suivant la règle :
[« Corriger la démonstration simulée d'un élément technique » vaut pour « interroger les EN

sur ce qui est attendu en termes de démonstration » ce qui a pour résultat attendu « délimiter ce qu'il y a à faire lors de la démonstration d'un élément technique et ce qu'il y a à faire lors de la correction de cet élément technique »].

La FU précise donc au chercheur qu'elle tente de lever les mésinterprétations des EN sur les aspects des ENS liées à l'enseignement par, pour ainsi dire, une activité de détour. Elle ne s'engage pas en effet immédiatement dans une activité d'explication ostensive. Elle les interroge sur ce qui était absent de la démonstration du tour effectuée par l'EN1 de sorte qu'ils identifient les éléments manquants (« *je les ai interrogés sur ce qu'il manque dans la démonstration du tour* »). En procédant ainsi, elle s'attend à mieux délimiter ce qu'il y a à donner aux élèves lors de la démonstration de ce qu'il faudra sans doute apporter en suivant lors de la correction de leurs premières tentatives (« *là, il est en train de faire tout (la démonstration et la correction) en même temps* »). Il est ici intéressant de mettre en exergue le fait que la FU considère que le nouveau dispositif de formation (DF2) au sein duquel sont impliqués les EN n'est sans doute pas étranger à cette mésinterprétation. Tel qu'elle le précise, les EN « *ont vécu en tant que pratiquant des choses dans le temps de la démonstration et de la correction (...) et là, il est en train de faire tout en même temps* ». Indirectement, elle met finalement là en avant la nécessité d'un enseignement ostensif des ENS (telles que celles de la démonstration d'un élément technique ou de correction des réalisations des élèves) constitutives du jeu de langage de l'enseignement.

Lors de son EAC relatif à ce même extrait de la séquence de formation, l'EN1 fait part de son acceptation des remarques portées par la FU sur son activité. Il sait d'ailleurs, « *dès que la situation est interrompue, (...), qu'il va y avoir des choses qui ne vont pas aller* » (Extrait 62).

Extrait 62 (EN1 - EAC - Séquence 2)

C : Alors, ici, qu'est-ce que tu fais ?

EN1 : J'acquiesce par rapport à ce que dit la FU et rapidement je me replonge dans ce que je viens de faire. Très rapidement, je vois ce que j'aurais dû faire.

C : Tu acquiesces là ?

EN1 : Enfin... j'écoute les remarques et les critiques qui vont être faites car je sais déjà, dès que la situation est interrompue, je sais qu'il va y avoir des éléments qui ne vont pas aller parce que pendant et à la fin de mon enseignement, j'ai réalisé que j'avais oublié plein de choses qu'on avait vécues lorsqu'on avait appris le tour en Séquence 1 et que ma démonstration est vraiment insuffisante. Je sais que j'aurais pu procéder différemment pour l'enseigner (...)

C : Tu t'attends à quoi ?


EN1 : En fait, j'attends qu'elle (la FU) me corrige, qu'elle me dise ce que j'ai oublié.

Lors de cet extrait d'EAC, l'EN1 rend compte de son activité au chercheur en suivant la règle : [*« Ecouter et acquiescer les remarques portées par la FU sur son activité »* vaut pour *« se replonger rapidement dans ce qui vient d'être fait et y voir ce qui aurait être réalisé »* ce qui a pour résultat attendu d'être *« corrigé »*].

Il est ici intéressant de constater qu'en procédant ainsi l'EN1 considère qu'il n'a réalisé qu'une démonstration *« vraiment insuffisante »* du tour car il a *« oublié plein de choses qu'ils avaient vues lors de la Séquence 1 »*. On peut constater que l'intérêt de la situation d'enseignement simulé se situe du côté de la FU. En effet, celle-ci peut voir les EN s'essayer à enseigner pour ensuite les accompagner et les corriger. D'ailleurs, l'EN1 attend que la FU corrige sa démonstration (*« j'attends qu'elle (la FU) me corrige, qu'elle me dise ce que j'ai oublié »*). A ce stade de la situation d'enseignement simulé, on peut supposer que l'EN1 est en mesure de démontrer un élément technique en exploitant partiellement les ENS suivies en tant pratiquant et en tant que futur enseignant.

L'analyse de la suite de la séquence de formation permet de situer comment la FU corrige l'activité de démonstration du tour réalisée par l'EN1. Pour cela, elle compare sa propre démonstration du tour lors de la Séquence 1 à celle réalisée par l'EN1. Plus précisément, la FU s'attache à rappeler aux EN les différents éléments constitutifs du tour vécus par ces derniers en tant que pratiquants (Extrait 63).

Extrait 63 (Séquence 2)

Comportements des acteurs	Interactions et communications des acteurs
<p>La FU explique aux EN comment réaliser la démonstration du tour (30'03).</p> 	<p>FU : <i>« Là, on est un peu gêné car ils (les autres EN) connaissent le tour. Mais la semaine prochaine, ils (les futurs élèves) ne le connaîtront pas. Tu ne vas pas pouvoir aller aussi vite qu'aujourd'hui. Moi je démontre en 2 minutes, toi tu démontres en 30 secondes. Après est ce qu'il y avait des éléments indispensables ? »</i></p> <p>EN2 : <i>« Oui, l'ouverture du bras. »</i></p>

La FU démontre aux EN comment démontrer le tour.



L'EN1 écoute et se met à imiter la FU.

FU : « D'abord, il y a le poids du corps devant. Ensuite, l'ouverture du bras. Pour créer de la vitesse avec le bras. Par contre, tu ne donnes pas la position de fin... on a la moitié du tour puisqu'on n'a pas la fin. Par contre, on a les deux éléments qui constituent l'exemplaire c'est-à-dire le poids sur la jambe avant et la création de vitesse par l'ouverture du bras. »

Lorsqu'elle est autoconfrontée à cet extrait de la Séquence 2, la FU précise au chercheur qu'elle « *simule la démonstration du tour avec les EN* » afin de mettre en avant ce que doit être une « *bonne démonstration du tour* » (Extrait 64).

Extrait 64 (FU - EAC - Séquence 2)

C : Là, tu montres une autre activité non ?

FU : Euh... Je simule la démonstration du tour avec eux.

C : Simuler ?

FU : Oui, je simule très chronologiquement en me mettant à la place de l'EN1.

C : Ok.

FU : Donc, je reprends sa démonstration. Ce qu'il a fait : il s'est mis devant. Il a parlé des appuis ? Oui, il a parlé des appuis. Il a parlé du bras ? Oui, il a parlé du bras. Il a parlé du résultat attendu ? Non, il n'a pas parlé du résultat attendu.

C : C'est une explication en fait ?

FU : Ah, oui. C'est une explication. C'est sur la base de ce qu'il vient de proposer que je simule et je remontre. Donc, je reprends ce que doit être une démonstration et je leur montre ce que devrait être la bonne démonstration du tour.

Lors de cet extrait d'EAC, la FU rend compte de son activité au chercheur en suivant la règle: [« *Simuler la démonstration d'un élément technique avec les EN* » vaut pour « *se mettre à la place de l'EN qui vient de démontrer en reprenant exactement et chronologiquement ce qu'il a fait* » et « *remontre une bonne démonstration* » ce qui a pour résultat attendu « *que les EN puissent comparer et voir les manques dans la démonstration de leur camarade* »].

A cet instant de la formation, la FU s'engage dans une explication ostensive de l'ENS « *Démontrer un élément technique* ». Pour ce faire, elle multiplie les exemples, en l'occurrence ici celui de l'EN ayant joué le rôle de l'enseignant et « *ce que devrait être la*

bonne démonstration », et invite les EN à y repérer des différences. Elle s'attend en procédant ainsi à ce que les EN repèrent par eux-mêmes les éléments absents de la réalisation de leurs camarades. Pour aider les EN, elle simule avec moins de vitesse « *en reprenant exactement et chronologiquement ce qu'il a fait* ».

A ce niveau de développement, il est intéressant de souligner que la FU s'engage dans une activité d'explication singulière. Elle ne fait, en effet, que répéter ce qu'elle a pu enseigner préalablement lors de la Séquence 1 pour amener les EN à apprendre à réaliser un tour ainsi que ce qu'elle considère relever d'une bonne démonstration d'un élément technique. Pour ce faire, elle simule à l'identique pour faire apparaître aux autres ce qui est présent ou absent des aspects du « Tour ». Malgré l'aménagement du dispositif, on peut noter que la FU s'en tient pour ainsi dire aux aspects du « Tour » pour étalonner ce qui a été fait. Elle juge de la démonstration de l'EN1 à partir de ces aspects ou tout du moins essentiellement à partir de ces aspects. Elle dit bien que le temps de démonstration est rapide pour que les élèves puissent retenir l'ensemble des aspects enseignés. On peut aussi relever que la FU regarde justement la durée de la démonstration sans doute parce qu'elle a pris le temps de bien démontrer chaque aspect du « Tour » au point de procéder à un enseignement de chacun d'entre eux isolément.

Autoconfronté à cet extrait de la situation de formation, l'EN1 précise au chercheur qu'il est tout à la fois engagé dans l'écoute attentive du « *débriefing* » de la FU mais aussi dans une nouvelle « *réalisation du tour avec les éléments qu'il a pu oublier* » (Extrait 65).

Extrait 65 (EN1 - EAC - Séquence 2)

C : Là, il y a plusieurs choses. Quelle est ton activité ?

EN1 : Je suis en train d'écouter ce que dit la FU et en même temps... réfléchir un peu en même temps que... écouter le bilan et le débriefing de ce qui n'a pas été.

C : Tu ne fais que réfléchir ?

EN1 : J'essaie en même temps de refaire le tour avec les éléments que j'ai pu oublier. Pendant qu'elle est en train de décrire... au fur et à mesure... je vois ce que j'aurais dû faire durant la démonstration. Ça me permet de me rendre compte de ce que j'ai oublié dans cet enseignement.

C : Réfléchir pour toi c'est donc écouter ce que dit la FU et c'est en même temps refaire le mouvement ?

EN1 : Disons que... ça m'aide à... en refaisant... ouais... en refaisant les différents éléments du tour, ça me permet de voir ce que j'ai oublié de donner durant ma démonstration.

Lors de cet extrait d'EAC, l'EN1 rend compte de son activité au chercheur en suivant la règle : [« *Ecouter le bilan de la FU* » vaut pour « *être attentif à sa description* » et « *refaire le tour en même temps* » ce qui a pour résultat attendu d'« *identifier les éléments qui ont été oubliés* »].

Au regard de la règle suivie par l'EN1, il semble que celui-ci soit engagé dans une activité singulière. Il est bien à l'écoute de ce que propose comme bilan la FU. Toutefois, celle-ci ne propose pas de bilan en tant que tel. Elle procède à une lente et précise description de ce qui a été fait. Cette activité conduit l'EN1 à écouter mais aussi simultanément à réaliser en même temps que le tour la simulation verbalisée de la FU. Au final, cet engagement lui permet de repérer quels sont les aspects du « Tour » qui sont absents.


L'analyse de ce résultat permet de constater que l'EN1 n'est pas en mesure à cet instant de la Séquence 2 de simuler la démonstration d'un élément technique en mobilisant à la fois les aspects d'une ENS constitutive du jeu de langage de l'enseignement (l'ENS étiquetée « *Démontrer un élément technique* ») et les aspects d'une ENS constitutive du jeu de langage de la pratique de la danse (l'ENS étiquetée « *Tour* »). L'accompagnement par la FU dans la situation d'enseignement simulé apparaît donc comme indispensable pour que l'EN1 parvienne à mobiliser les aspects de ces différentes ENS pour simuler la démonstration. En effet, il y a une centration de la FU et des EN durant la situation d'enseignement simulé sur l'ENS étiquetée « *Tour* » et moins sur ce qui est constitutif de l'ENS étiquetée « *Démontrer un élément technique* ». Lorsque la FU explique aux EN, elle reproduit ce qui a été fait pour faire ressortir ce qui manque dans les aspects du « Tour » et non pour faire signifier ce qui est inadéquat d'un point de vue de l'activité de démonstration. Au regard de la règle suivie par l'EN1 lors de la Séquence 3 (« *Démontrer le tour* » vaut pour « *amener les premiers éléments techniques importants pour le réaliser en les montrant correctement tout en les expliquant* » ce qui a pour résultat attendu « *que les élèves aient une vision de l'élément technique à apprendre et le comprennent* »), on peut supposer que les corrections apportées par la FU lors de la situation d'enseignement simulé ont permis à l'EN1 de signifier les aspects de l'ENS « Tour » à exploiter durant sa démonstration.

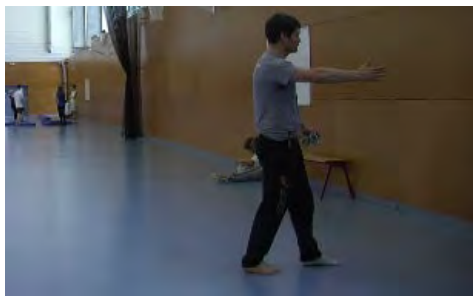
Un autre résultat permet de constater que l'enchaînement structuré des situations de formation est source de substratification expérientielle.

Comme lors du DF1, la Séquence 3 du DF2 est une séquence lors de laquelle les EN sont amenés à s'engager dans une activité d'enseignement auprès d'élèves. A l'instant considéré (20'40), l'EN1 termine son enseignement ostensif du tour. Il circule auprès des élèves et observe leurs réalisations. Compte tenu des difficultés rencontrées par certains d'entre eux, l'EN1 rappelle à voix haute qu'il est attendu une arrivée équilibrée en position de fente avant. Il leur rappelle également les principes relatifs au « *poids du corps* » et à

l'« ouverture » et « fermeture de la hanche » délivrés durant son enseignement préalable. Suite à cette intervention, l'EN1 s'attache à aider individuellement certains élèves. Il intervient plus précisément auprès d'une élève en lui rappelant qu'il est important de placer « le poids de son corps sur l'appui droit » et travailler « son ouverture de bras » pour parvenir à réaliser correctement le tour (Extrait 66).

Extrait 66 (Séquence 3)

Comportements des acteurs	Interactions et communications des acteurs
<p>A la fin de l'enseignement ostensif du tour par l'EN1, les élèves tentent plusieurs fois à la suite de réaliser cet élément technique.</p> <p>L'EN1 circule entre les élèves et les observe (20'40).</p>  <p>L'EN1 s'arrête en regardant une élève. Il l'observe réaliser le tour. A la fin de sa réalisation, il s'approche d'elle.</p> <p>L'EN1 démontre le placement du poids du corps sur l'appui droit. Ensuite, il démontre le tour en arrivant équilibré et en fente avant.</p>	<p>Compte tenu des difficultés rencontrées par une majorité d'élèves, l'EN1 répète certaines consignes : « Poids du corps, équilibre. Le résultat à la fin : j'arrive à la fin du tour et je suis équilibré. Ma position de fin est la fente avant. Allez, on y va. »</p> <p>L'EN1 circule entre les élèves et s'adresse à eux : « Si je récapitule, poids du corps, ouverture du bras, ouverture de la hanche, fermeture de la jambe, faites à nouveau... Allez, c'est parti. »</p> <p>EN1 : « On essaye, ce n'est pas grave si on n'y arrive pas tout de suite. On se concentre sur l'ouverture du bras et de la hanche. »</p>



EN1 : « *Essaye de te mettre comme ça.* »

L'EN1 demande à l'élève de faire à nouveau le tour. L'élève s'exécute et le refait en arrivant en fente mais sans être équilibrée.



EN1 : « *Vas-y, refais le moi.* »

A la fin du tour, l'EN1 dit à l'élève en difficulté : « *Si tu veux arriver équilibrée, il faut que tu mettes de la vitesse quand tu ouvres ton bras.* »

Autoconfronté à cet extrait de la Séquence 3, l'EN1 précise au chercheur que son intention est, à cet instant de la leçon, d'aider l'élève (« *je vois qu'elle n'arrive pas à terminer équilibrée* ») afin qu'elle parvienne « *à une arrivée équilibrée et en fente avant* » en fin de tour (Extrait 67).

Extrait 67 (EN1 - EAC - Séquence 3)

C : Là, tu fais quoi ?

EN1 : Là (...) je corrige une élève en particulier (...) je vois qu'elle n'arrive pas à terminer équilibrée et en fente avant (...) j'ai remarqué qu'elle ne crée pas assez de vitesse lorsqu'elle ouvre son bras (silence). Son ouverture du bras ne crée pas assez de vitesse d'après moi donc il lui est difficile d'atteindre le résultat attendu.

C : Tu corriges ?

EN1 : Ben...corriger... j'explique (...) je suis plus sur l'explication c'est-à-dire que j'insiste sur l'ouverture du bras pour créer de la vitesse.

C : Tu expliques et insistes. Pour faire ça, tu fais appel à quoi ?

EN1 : (...) J'essaie de regarder le tour de façon générale, je vois que ça manque de vitesse (...) je m'appuie sur l'ouverture du bras et de la fermeture de la jambe pour comprendre pourquoi elle n'arrive

pas au résultat. Mais pour moi c'est plutôt le bras puisque dès le départ il me semble qu'il n'y a pas assez de vitesse. Oui, s'il y a un manque de vitesse, ce qui me vient c'est l'ouverture du bras.

C : Parce que tu l'avais vécu ça ?

EN1 : Parce que je l'avais vécu. On l'avait aussi mis en avant durant les Séquences 1 et 2. C'était un principe d'utilisation du bras qui permet de créer de la vitesse même si ce n'est pas le seul. Le bras et la fermeture de la jambe vont permettre de mettre la vitesse. Mais pour cette élève, pour moi c'est l'ouverture du bras (...)

C : Et tu t'attends à quoi comme résultat ?

EN1 : Qu'elle arrive à mettre plus de vitesse dans son bras et qu'elle arrivât équilibrée en fente avant.


Autoconfronté à cet extrait, l'EN1 rend compte de son activité au chercheur en suivant la règle formalisable comme suit : [*« Corriger la réalisation d'un élément technique par une élève en difficulté »* vaut pour *« regarder ses réalisations de façon générale »* et *« lui expliquer comment faire pour le réaliser correctement en insistant sur un des aspects préalablement enseignés »* ce qui a pour résultat attendu *« que l'élève travaille sur cet aspect et finalement atteigne le résultat attendu »*].

L'analyse de cet extrait permet de situer l'activité dans laquelle est engagée l'EN1. En premier lieu, l'EN1 mène une activité de signification et de jugement de l'activité de l'élève. Autrement dit, il observe l'activité de cette dernière par l'intermédiaire de ce qu'il avait lui-même appris antérieurement (*« je vois qu'elle n'arrive pas à terminer équilibrée et en fente avant (...) j'ai remarqué qu'elle ne crée pas assez de vitesse lorsqu'elle ouvre son bras (silence). Son ouverture du bras ne crée pas assez de vitesse d'après moi donc il lui est difficile d'atteindre le résultat attendu »*). On constate d'ailleurs que l'aspect qui étalonne cette observation est le résultat attendu de l'ENS considérée. Il observe ainsi qu'elle ne finit pas en fente avant équilibrée (*« je vois qu'elle n'arrive pas à terminer équilibrée et en fente avant »*). Ayant signifié cette inadéquation en termes de résultats attendus, l'EN1 s'engage alors dans des explications ostensives. Il s'efforce alors de revenir sur un des aspects de l'exemple exemplaire. Selon l'EN1, si cet aspect était mieux exploité, il permettrait à l'élève en difficulté de parvenir en fente avant équilibrée. Plus dans le détail, l'élève en difficulté n'arrive pas en fente avant équilibrée car elle n'a pas assez de vitesse dans sa rotation. Pour l'EN1, c'est l'aspect relatif à l'ouverture du bras qui devrait être amélioré (*« Le bras et la fermeture de la jambe vont permettre de mettre la vitesse »*). Son explication se centre donc sur cet aspect. L'EN1 a par ailleurs conscience que c'est là une interprétation de sa part. L'absence de création de vitesse source de déséquilibre en fin de tour pouvant être aussi liée à la mauvaise exploitation d'autres aspects (*« C'était un principe d'utilisation du bras qui permet de créer de la vitesse même si ce n'est pas le seul... Mais pour cette élève, pour moi c'est l'ouverture du bras »*).

Finalement, il est donc possible de postuler que l'activité de l'EN1 à cet instant de la Séquence 3 est chargée d'aspects des ENS suivies lors de la séquence consacrée à la pratique de la danse (Séquence 1) et lors de la situation d'enseignement simulé (Séquence 2). Les résultats suivants relatifs à la Séquence 1 et 2 ont pour ambition de confirmer ce postulat.

Un retour sur la Séquence 1 du dispositif de formation permet d'identifier que la FU s'attache à enseigner certaines ENS puis à accompagner leurs premiers suivis par les EN. Elle cherche à faire en sorte que ces derniers puissent, après les avoir apprises, les enseigner aux élèves lors de la Séquence 3. A l'instant considéré (12'38), la FU vient de terminer l'enseignement ostensif de l'ENS étiquetée « Tour ». Elle fait un récapitulatif de l'ensemble des aspects du « Tour ». Elle rappelle ce qui, selon elle, est constitutif de l'exemple exemplaire du « Tour » ainsi que les résultats qu'il est possible d'attendre d'une réalisation adéquate. Pour cela, elle s'engage dans une explication de type démonstration qu'elle agrmente verbalement (Extrait 68).

Extrait 68 (Séquence 1)

Comportements des acteurs	Interactions et communications des acteurs
<p>La FU se positionne devant les EN. Elle réalise le tour tout en verbalisant ce qu'il y a à faire (12'38). Les EN réalisent le tour en même temps que la FU.</p>  <p>Les EN réalisent plusieurs fois le tour sans arriver équilibrés. La FU les observe.</p>	<p>FU : « <i>Pour récapituler, on met bien le poids du corps sur la plante avant droite. On crée de la vitesse avec le bras droit. On tourne et on ramène la jambe en fente avant. On finit équilibré.</i> »</p> <p>FU: « <i>Vous l'avez celui-là ?</i> »</p> <p>FU : « <i>Allez-y. Montrez-moi.</i> »</p> <p>FU : « <i>Qu'est-ce qui vous manque à votre avis ?</i> »</p>

	<p>EN1 : « <i>Je suis déséquilibré</i> ».</p> <p>FU : « <i>Le résultat attendu n'est pas atteint. Vous n'êtes pas en équilibre. Votre tendance à vous c'est de faire quoi ? Votre tendance pendant le tour c'est quoi ? Tu dis qu'on est en déséquilibre mais qu'est-ce qu'on fait très concrètement ?</i> »</p>
--	--

Autoconfrontée à cet extrait de la Séquence 1, la FU précise au chercheur qui l'interroge qu'elle réalise à cet instant « *un récapitulatif de l'ensemble des éléments du tour* » afin que les EN les aient « *bien en tête* » et puissent parvenir à faire un tour correctement (Extrait 69).

Extrait 69 (FU - EAC - Séquence 1)

C : Là, tu reviens sur une activité que tu avais au tout début ?

FU : Oui. Là, je fais un récapitulatif de l'ensemble des éléments du tour.

C : Faire un récapitulatif, c'est-à-dire...

FU : Je reviens sur un : le poids du corps sur la plante avant, deux : la création de la vitesse avec le bras, trois : finir en fente, jambe gauche devant, équilibré.

C : Tu reviens sur les expériences à vivre durant ce tour ?

FU : Oui.

C : T'est toujours juste sur le fait qu'ils le vivent ou tu attends un vrai résultat ?

FU : Oui... je suis plus... oui mais j'aimerais voir le tour fini. Euh... Compte tenu du fait, que je vois bien qu'ils n'y arrivent pas tout à fait, j'essaie de bien récapituler pour qu'ils aient bien ces éléments en tête... qu'ils arrivent à les mettre en œuvre pour réussir mieux.

Lors de cet extrait d'EAC, la FU rend compte de son activité en suivant la règle : [« *Faire le récapitulatif aux EN des éléments constitutifs d'un élément technique* » vaut pour « *leur rappeler l'ensemble des éléments relatifs à ce qui a à faire et ce qu'il faut obtenir* » ce qui a pour résultat attendu que les EN « *aient ces éléments bien en tête* » et qu'ils « *arrivent à les mettre en œuvre pour réussir* »].

Par ce suivi, la FU précise bien au chercheur qu'elle a pour intention première que les EN parviennent à réaliser correctement ce qui vient de leur être enseigné. Par voie de conséquence, son activité engagée, compte tenu du fait qu'elle voit « *bien qu'ils n'y arrivent pas tout à fait* », peut donc être associée à une explication ostensive. Pour autant, la FU ne réalise pas pour ainsi dire correctement cette explication. Elle ne cherche pas en effet à modifier l'exemple initialement enseigné aux EN pour davantage les aider à réussir. Elle procède plutôt à une répétition de son enseignement initial. Selon elle, une fois que les EN auront l'ensemble des éléments enseignés « *en tête* », ils seront plus à même de les exploiter

lors de leurs tentatives et se verront finalement plus facilement en réussite (« *J'essaie de bien récapituler pour qu'ils aient bien ces éléments en tête... qu'ils arrivent à les mettre en œuvre pour réussir mieux* »).

Autoconfronté comme la FU préalablement à l'extrait de la Séquence 1, l'EN1 précise au chercheur qu'il tente de réaliser le tour en se centrant particulièrement sur la gestion de son poids de corps durant la rotation ainsi que sur l'ouverture du bras (Extrait 70).

Extrait 70 (EN1 - EAC - Séquence 1)

C : Tu fais quoi ici ?

EN1 : Là, à vrai dire, j'essaie de faire le tour avec les deux éléments qu'elle (la FU) nous a donnés lors de la démonstration... le poids du corps sur la pointe et l'ouverture du bras. A partir de là, j'essaie de le faire bien et de voir ce que ça donne.

C : Et le résultat que tu vises.

EN1 : Le résultat (hésitation). De l'extérieur, je trouve que ce n'est pas encore ça mais ce n'est quand même pas si mal. En fait, moi, au niveau de mon ressenti, je pensais que c'était assez loin du tour que je m'imaginai.

C : D'accord. Quand tu es en train de le faire, tu t'attends à le réussir tout de suite ?

EN1 : (Silence) D'après mon vécu en danse et sur le tour, je sais que je vais avoir du mal car je sais que j'ai toujours du mal à passer sur la pointe de pied, à tourner vraiment.

C : Et alors, le résultat que tu attends ?

EN1 : Arriver équilibré mais bon, pas facile.

Autoconfronté à cet extrait de la Séquence 1, l'EN1 rend compte de son activité au chercheur en suivant la règle : [*« Essayer de faire correctement l'élément technique enseigné préalablement par la FU »* vaut pour *« prêter attention aux deux éléments que la FU a verbalisés lors de sa démonstration »* ce qui a pour résultat attendu *« de se lancer et de voir ce que ça donne »*].

L'EN1 engage donc ses premiers suivis de l'ENS préalablement enseignée par la FU avec comme expérience étalon *« les deux éléments »* (*« je suis déjà en train d'essayer de faire le tour avec les deux éléments qu'elle nous a donnés lors de la démonstration... le poids du corps sur la pointe et la création de la vitesse par l'ouverture du bras »*) que cette dernière leur a enseignés par l'intermédiaire d'une démonstration commentée. C'est à partir de ces deux *« éléments »* qu'il ordonne ses premières tentatives (*« A partir de là, j'essaie de le faire bien »*) et qu'il tente ensuite d'en apprécier l'adéquation avec ce qui est attendu.

A ce niveau de développement, il est intéressant de souligner que l'EN1 reproduit sans doute ce qu'il a vu faire par la FU en Séquence 1 lorsqu'il s'engage lui-même dans une activité d'explication auprès des élèves placés sous sa responsabilité en Séquence 3. Il

procède en effet de façon similaire en rappelant à haute voix aux élèves l'ensemble des éléments constitutifs de ce qui a à faire et de ce qu'il faut obtenir lors de la réalisation d'un tour (l'EN1 dit aux élèves lors de la Séquence 3 : « *Poids du corps, équilibre. Le résultat à la fin : j'arrive à la fin du « Tour » et je suis équilibré. Ma position de fin est la fente avant. Allez, on y va* »). Pour autant, lorsque l'on compare la règle suivie par l'EN1 lors de la Séquence 3 (« *Corriger la réalisation d'un élément technique par une élève en difficulté* ») vaut pour « *regarder ses réalisations de façon générale* » et « *lui expliquer comment faire pour le réaliser correctement en insistant sur un des aspects préalablement enseignés* » ce qui a pour résultat attendu « *que l'élève travaille sur cet aspect et finalement atteigne le résultat attendu* ») et celle suivie par la FU lors de la Séquence 1 (« *Faire le récapitulatif aux EN des éléments constitutifs d'un élément technique* ») vaut pour « *leur rappeler l'ensemble des éléments relatifs à ce qui a à faire et ce qu'il faut obtenir* » ce qui a pour résultat attendu que les EN « *aient ces éléments bien en tête* » et qu'ils « *arrivent à les mettre en œuvre pour réussir* »), on peut noter que l'activité d'explication de l'EN1 durant la Séquence 3 se situe moins dans le rappel de l'ensemble des éléments préalablement enseignés que dans l'insistance sur l'un de ces éléments. Il est donc possible de considérer que l'EN1 n'a pas une activité similaire à celle de la FU durant la Séquence 1. En effet, celle-ci corrige en mobilisant l'ensemble des aspects (autrement nommés « éléments » par les acteurs) de l'ENS enseignée (à la fois ceux relevant de l'exemple exemplaire et ceux relevant des résultats attendus). Durant la Séquence 3, l'EN1 ne mobilise finalement que certains des aspects de l'exemple exemplaire du « Tour ». En effet, la règle suivie par l'EN1 durant la Séquence 3 montre que son activité d'explication se situe moins dans le rappel de l'ensemble des éléments préalablement enseignés que dans l'insistance sur l'un de ces éléments. Cet aspect est plus précisément celui qui lui a été selon lui démontré et verbalisé de façon significative par la FU.


Finalement, l'activité d'enseignement de l'EN1 durant la Séquence 3 est, pour ainsi dire, doublement alimentée. D'une part, certains aspects de ce qui lui a été enseigné par la FU durant la Séquence 1, et à partir desquels il s'est engagé dans une pratique, deviennent des substrats de son activité d'enseignement. Par ailleurs, cette dernière semble aussi alimentée par ce qu'il a vu faire par la FU. Il procède en effet sans que ce soit totalement significatif pour lui comme cette dernière. Il corrige en répétant ce qui a été antérieurement enseigné. Toutefois, on peut noter que contrairement à la FU, l'EN1 n'est pas semble-t-il en capacité de mener une activité de répétition de l'ensemble des aspects préalablement enseignés. Il se

centre donc sur certains aspects de l'exemple exemplaire enseigné et insiste particulièrement sur un.

Un retour sur la Séquence 2 permet également de constater que l'activité de l'EN1 est aussi chargée d'aspects des ENS vécues lors de cette séquence.

Durant la Séquence 2 du dispositif de formation, la FU est amenée à expliciter aux EN comment parvenir en situation d'enseignement à observer et corriger un élément technique. Pour cela, elle s'engage dans l'enseignement ostensif de l'ENS étiquetée « *Corriger un élément technique* ». Pour exemplariser son propos, elle fait visualiser un extrait vidéo de la Séquence 1 lors duquel elle réalise la correction du tour. Une fois ce visionnage terminé, elle invite les EN à s'essayer, dans une situation d'enseignement simulé, à s'observer et se corriger mutuellement sur des réalisations du tour. A l'instant considéré (45'37), l'EN1 adopte le rôle de l'enseignant au sein du groupe d'EN. Il se place devant les autres (jouant alors le rôle d'élèves) et les observe en train de réaliser leurs tours (Extrait 71).

Extrait 71 (Séquence 2)

Comportements des acteurs	Interactions et communications des acteurs
<p>L'EN1 se place devant les autres EN jouant le rôle d'élèves (35'37). Il est face à eux. Les EN réalisent le tour.</p>  <p>L'EN2 et l'EN3 s'essayent à réaliser le tour correctement. L'EN1 regarde attentivement l'EN3.</p> <p>L'EN3 s'essaye trois fois à la suite à réaliser le tour.</p> <p>Au premier essai, l'EN3 termine son tour en étant déséquilibré. L'EN1 reste silencieux. Au deuxième essai, l'EN2 ne parvient toujours pas au résultat</p>	<p>EN1 : « <i>Allez, c'est parti les garçons, on y va.</i> »</p> <p>EN1 : « <i>C'est pas mal. T. (l'EN3).</i> »</p>

attendu. L'EN1 reste toujours silencieux. Au troisième essai, l'EN3 termine son tour de façon équilibrée et en fente avant.

L'EN1 en s'adressant à l'EN3 à la fin de son troisième essai : « *Oui...là, c'est bon...Tu te places bien et t'as bien ouvert le bras.* »

Autoconfronté à cet extrait de la Séquence 2, l'EN1 précise au chercheur qu'il observe les réalisations du tour par ses camarades en se centrant particulièrement sur « *le poids du corps* » et « *l'utilisation du bras* » (Extrait 72).

Extrait 72 (EN1 - EAC- Séquence 2)

C : Tu fais quoi ?

EN1 : J'observe l'activité des élèves (ici les EN jouant le rôle des élèves).

C : Tu entends quoi par observation ?

EN1 : L'observation même si c'est compliqué... j'essaye de me centrer pratiquement uniquement sur le poids du corps sur la plante du pied avant et puis l'utilisation du bras. J'essaye juste de regarder ça.

C : Tu rapatries ce qu'a dit la FU auparavant ?

EN1 : Plus ce que moi j'essayais de mettre en œuvre lors de la Séquence 1 et les deux éléments que moi aussi rapidement j'ai intériorisés en faisant le tour.

C : En tant que pratiquant lors de la Séquence 1 ?

EN1 : Oui, en tant que pratiquant, parce que durant la pratique, j'ai rapidement compris que c'était les deux éléments qui faisaient le tour.

C : D'accord. Tu t'attends à quoi suite à cette activité ?

EN1 : A repérer si ces deux éléments sont mis en œuvre ou pas par les élèves.


Autoconfronté à ce temps de formation, l'EN1 suit la règle : [« *Observer l'activité des élèves réalisant le tour* » vaut pour « *se centrer pratiquement uniquement sur les deux éléments qui lui ont permis de réussir le tour en tant que pratiquant* » ce qui a pour résultat attendu « *repérer si ces éléments sont présents dans les réalisations des élèves* »].

L'EN1 exploite donc seulement une partie des aspects de l'ENS « Tour » enseignés par la FU lors de la Séquence 1. Plus exactement, pour observer l'activité de ses camarades et juger de la qualité de leurs réalisations, l'EN1 convoque les deux « éléments » (« *J'essaye de me centrer pratiquement uniquement sur le poids du corps sur la plante du pied avant et puis l'utilisation du bras pour créer de la vitesse* ») qu'il a lui-même intériorisés, c'est-à-dire sur lesquels il s'est appuyé pour réguler ses propres réalisations lorsqu'il était pratiquant (« *En tant que pratiquant, (...) j'ai rapidement compris que c'était les deux éléments qui faisaient le tour* »). On peut donc noter ici que l'activité d'enseignement de l'EN1 exploite donc comme substrat deux aspects d'une ENS du jeu de langage de la pratique de la danse. Dit autrement, une substratification de certains aspects d'une ENS constitutive du jeu de langage de la

pratique de la danse à une ENS constitutive du jeu de langage de l'enseignement se produit donc à l'occasion de cette situation singulière d'enseignement simulé. Le résultat décrit en suivant permet de confirmer cette conclusion. Il est d'autant plus significatif que l'activité de l'EN1 ne relève plus pour ainsi dire seulement de l'observation de la pratique d'autrui mais peut être assimilée à une explication.

A l'instant considéré (36'59), l'EN1 observe les réalisations de l'EN2. Il s'engage alors dans une activité d'explication en lui rappelant l'importance de « *l'ouverture du bras pour créer de la vitesse dans le tour* » (Extrait 73).

Extrait 73 (Séquence 2)

Comportements des acteurs	Interactions et communications des acteurs
<p>L'EN2 réalise à nouveau le tour (36'59). Il n'arrive pas au résultat attendu. L'EN1 l'observe.</p> <p>L'EN2 refait à nouveau le tour.</p> 	<p>EN1 : « <i>Insiste bien sur l'ouverture du bras. Allez...ouvre moi bien ce bras...</i> »</p>

Autoconfronté à cet extrait de la Séquence 2, l'EN1 précise au chercheur qu'après avoir observé les réalisations de l'EN2, il essaye de les « *revisualiser une deuxième fois* » pour essayer de voir si les deux éléments qui ont ordonnés sa propre pratique sont présents. Constatant qu'ils sont absents, il les verbalise à nouveau (Extrait 74).

Extrait 74 (EN1 - EAC - Séquence 2)

C : Et là, tu as changé d'activité ?

EN1 : J'ai juste corrigé de façon verbale une fois que j'ai observé K (l'EN2 jouant le rôle d'élève). J'essaie de me repasser et revisualiser une deuxième fois sa réalisation pour voir si son placement du poids du corps et sa vitesse créée par le bras sont présents. Et s'il arrive en fente avant et équilibré. J'essaie de voir si ces éléments sont là.

C : Et tu cherches quoi comme résultat ?

EN1 : Ben... à amener des éléments de correction et là, il fallait que je revienne sur l'ouverture du bras.

Autoconfronté à cet extrait, l'EN1 rend compte de son activité en suivant la règle : [*« Corriger l'activité d'un camarade »* vaut pour *« s'essayer à revisualiser une deuxième fois les réalisations pour apprécier si les deux éléments qui ont étalonné sa propre pratique sont présents »* ce qui a pour résultat attendu *« rappeler verbalement tout élément absent »*].

A cet instant de la Séquence 2, il semble que l'activité de correction demandée par la FU soit plus difficile à réaliser pour l'EN1 que celle d'observation. Pour mener correctement cette correction, c'est-à-dire une activité d'explication adéquate, l'EN1 s'engage en effet pour ainsi dire dans une activité intermédiaire entre l'observation des réalisations de ses camarades et l'apport de corrections. Il essaye en effet de revisualiser la réalisation pour se donner un peu plus de temps pour apprécier si les deux aspects qu'il a utilisés pour étalonner ses propres tentatives pratiques sont présents ou pas (*« J'essaie de me repasser et revisualiser une deuxième fois sa réalisation pour voir si son placement du poids du corps et sa vitesse créée par le bras sont présents »*). S'il ne parvient pas à les visualiser alors il s'engage dans une explication. Cette explication est singulière puisqu'elle consiste à verbaliser l'élément absent (*« là, il fallait que je revienne sur l'ouverture du bras »*). On constate alors que l'EN1 ne s'engage pas dans une explication ostensive lors de laquelle il chercherait à lever les mésinterprétations ou difficultés de ses camarades. En complétant l'exemple exemplaire initialement enseigné, il procède une nouvelle fois comme la FU en rappelant l'élément absent mais il se limite comme nous l'avons noté antérieurement à un des aspects et non à l'ensemble.

Finalement, on peut donc ici poser comme résultat que l'EN1 exploite ce qu'il a vécu durant la situation d'enseignement simulé pour observer et corriger la réalisation d'un élément technique par les élèves lors de la Séquence 3. En effet, lorsque l'on compare les règles suivies par l'EN1 durant la Séquence 3 (*« Corriger la réalisation d'un élément technique par une élève en difficulté »* vaut pour *« regarder ses réalisations de façon générale »* et *« lui expliquer comment faire pour le réaliser correctement en insistant sur un des aspects préalablement enseignés »* ce qui a pour résultat attendu *« que l'élève travaille sur cet aspect et finalement atteigne le résultat attendu »*) et la Séquence 2 (*« Corriger l'activité d'un camarade »* vaut pour *« s'essayer à revisualiser une deuxième fois les réalisations pour*

apprécier si les deux éléments qui ont étalonné sa propre pratique sont présents » ce qui a pour résultat attendu « *rappeler verbalement tout élément absent* », on peut s'apercevoir que l'EN1 exploite ce qu'il a vécu dans la situation d'enseignement simulé pour enseigner auprès des élèves. En effet, ce dernier insiste auprès des élèves sur l'élément qu'il avait considéré comme absent lors de la situation d'enseignement simulé. C'est bien là une différence significative avec le DF1 qui ne comportait pas de situation d'enseignement simulé « outillée » permettant l'enseignement d'ENS spécifiques. La situation d'enseignement simulé a bien été source de substratification chez les EN. Cet agencement supplémentaire du dispositif de formation est donc contributif d'une optimisation de la formation professionnelle.

Enfin, un dernier résultat permet de mettre en évidence que l'enchaînement des situations de formation est bien source de substratification expérientielle.

Lors de la Séquence 3 du dispositif de formation, l'EN1 enseigne aux élèves les ENS étiquetées « Saut », « Tour » et « Passage au sol ». A la fin de ce premier temps, comme prévu sur la fiche de planification pré-construite, l'EN3 lance les élèves dans un travail d'écriture chorégraphique à partir de la situation d'apprentissage dénommée « *L'album photo* ». Dans cette situation, des binômes d'élèves doivent dans un premier temps essayer de reproduire à l'identique les postures visualisées sur les photos présentées par l'EN3. Une fois que la reproduction des postures est considérée comme adéquate par ce dernier, il leur demande de lier ces postures en utilisant les éléments techniques appris précédemment. Par cette articulation entre les éléments techniques et les postures reproduites à partir des photos, les élèves doivent finalement progressivement aboutir à la construction d'une phrase chorégraphique. D'un point de vue organisationnel, les EN laissent vingt cinq minutes aux élèves pour créer, répéter et mémoriser cette phrase chorégraphique. Une fois les répétitions terminées, les élèves doivent être en mesure de présenter la phrase chorégraphique à l'ensemble du groupe classe.

A l'instant considéré de la Séquence 3 (63'45), les élèves viennent de terminer la création et la répétition de leur phrase chorégraphique. L'EN2 adopte le rôle de l'enseignant alors que l'EN1 et l'EN3 s'écartent. Il demande aux élèves de venir s'asseoir face à lui et leur explique qu'elles vont devoir réaliser un travail d'observation. L'EN2 précise que ce travail d'observation consiste à observer la continuité du mouvement en se centrant particulièrement sur le placement des appuis et le trajet des bras des danseurs. Lorsque l'EN2 délivre ces

critères d'observation, les élèves sont silencieuses. Deux élèves sont désignées pour présenter au reste de la classe leur phrase chorégraphique (Extrait 75).

Extrait 75 (Séquence 3)

Comportements des acteurs	Interactions et communications des acteurs
<p>L'EN2 demande aux élèves de venir s'asseoir (63'45). Une fois que les élèves sont assises, il se place devant elles.</p>  <p>Deux élèves présentent leur phrase chorégraphique. Dans cette phrase, les deux élèves réalisent un tour et enchaînent avec une posture avec rond de bras où elles descendent de façon maîtrisée au sol.</p>  <p>Elles réalisent un passage au sol. Elles se replacent debout de façon hésitante, se regardent, réalisent trois pas en avançant et font un tour. Elles finissent en</p>	<p>L'EN2 explique aux élèves : « <i>Ok. Très bien. Donc maintenant, un groupe de deux va montrer son travail aux autres. Pendant que ce groupe passe, vous (en désignant les élèves spectatrices), vous allez observer certaines choses. Ce que vous allez regarder, c'est ce que vous avez travaillé tout au long de la situation de « l'album photo ». C'est la continuité. Vous avez toutes compris ce que c'est que la liaison, que ce soit continu, qu'il n'y ait pas de temps d'arrêt. Vous allez observer les appuis (l'EN2 démontre le placement du poids du corps sur le pied), les bras et voir s'il y a des liaisons (l'EN2 réalise un mouvement de bras pour démontrer la continuité du mouvement). Il faut que ce soit logique. Vous avez compris. Ok c'est parti.</i> »</p>

restant immobiles trois secondes. Les EN les observent en restant silencieux.	
--	--

Autoconfronté à cet extrait de la Séquence 3, l'EN1 précise au chercheur qu'il essaie à cet instant de la séquence de voir si les élèves parviennent à réaliser leur phrase chorégraphique de façon continue. Pour cela, il est particulièrement attentif au trajet des bras et au placement des appuis (Extrait 76).

Extrait 76 (EN1 - EAC - Séquence 3)

C : Là, tu fais quoi ? On te voit : les bras croisés, le regard est bien fixe.

EN1 : J'observe ce qu'elles font avec leurs bras et ce qu'elles font avec leurs appuis. J'essaie de voir s'il y a cette continuité chez les élèves.

C : Quand tu dis observer...

EN1 : J'essaie de regarder les deux élèves à la fois.

C : C'est-à-dire ?

EN1 : J'essaie de trouver un moment où ça s'arrête d'être continu. J'essaie de voir les deux. C'est possible que par moments je me centre que sur une élève. Il y a des moments peut-être que je me centre sur une seule pour vraiment observer.


Autoconfronté à cet extrait, l'EN1 suit la règle: [« *Observer s'il y a une continuité dans ce que font les deux élèves* » vaut pour « *observer ce qu'elles font avec leurs bras et ce qu'elles font avec leurs appuis* » ce qui obtient comme résultat d'« *identifier un moment où il n'y a plus de continuité* »].

Ce résultat permet de situer la nature de l'activité d'observation de l'EN1. Un retour sur les séquences précédentes du DF2 permet de repérer de façon complémentaire la construction de cette activité. Ceci laisse à penser que les ENS suivies par l'EN1 lors des Séquences 1 et 2 ont ensuite alimenté l'activité d'observation de ce dernier lors de la Séquence 3. Pour confirmer ce résultat, les résultats relatifs à la Séquence 1 et la Séquence 2 sont présentés ci-après.

Durant la Séquence 1 du dispositif de formation, la FU réalise dans un premier temps un enseignement ostensif des ENS étiquetées « Saut », « Tour » et « Passage au sol ». En suivant, les EN sont invités à réaliser un travail d'écriture chorégraphique. Pour cela, la situation d'apprentissage dite de « *L'album photo* » est proposée aux EN. A l'instant considéré (52'34), ces derniers commencent leur travail d'écriture chorégraphique. Suite à l'enseignement de la FU, les EN s'essayaient à lier les postures visualisées sur les photographies placées à leur disposition à l'aide des ENS. Lors de ce travail qui initialement avait été pensé pour être

réaliser en autonomie par les EN, la FU circule et observe leurs réalisations. Pour aider les EN, elle leur demande d'arrêter leur travail à plusieurs reprises et leur rappelle que l'objectif de ce travail est de rendre le mouvement continu (Extrait 77).

Extrait 77 (Séquence 1)

Comportements des acteurs	Interactions et communications des acteurs
<p>Les EN s'entraînent à lier les postures visualisées sur les photographies (52'46). La FU circule entre les EN en restant silencieuse. Elle observe quelques secondes l'EN1.</p>  <p>Les EN s'arrêtent.</p> <p>La FU démontre un tour et s'arrête.</p>	<p>FU : « Attention, vous avez vu que depuis le début, j'ai marqué au tableau, réussir à ce que les mouvements soient continus. »</p> <p>FU : « Si tu as une position particulière... Il faut que tu penses que cette position doit te permettre d'enchaîner sur une autre posture (tout en explicitant, la FU démontre). C'est surtout qu'il n'y ait pas de coupure entre les postures ».</p> <p>La FU en regardant l'EN1 : « C'est ça la continuité, tu sens en permanence le travail de tes appuis et de tes bras. Le spectateur ne doit pas voir de coupure dans le mouvement ».</p>

Autoconfrontée à cet extrait de la Séquence 1, la FU précise au chercheur qui l'interroge qu'elle constate que les EN n'atteignent pas l'objectif qu'elle leur a fixé à savoir lier les

postures par les « *éléments techniques* » tout en produisant un « *mouvement continu* ». Afin de les « *sensibiliser au fait qu'ils sont peut-être à côté* » de ce qui est attendu, elle leur « *explique* » ce qu'est la continuité du mouvement tout en s'engageant dans une démonstration (Extrait 78).

Extrait 78.(FU - EAC - Séquence 1)

C : Là, qu'est-ce que tu fais ?

FU : Je les accompagne. J'ai commencé à regarder le résultat attendu pour voir si très vite, ils arrivaient à mettre en œuvre l'utilisation des bras et des appuis pour créer la continuité. Je les regarde collectivement. Je fais un retour collectif parce qu'effectivement... euh... je constate que les mouvements ne sont pas liés, ni continus.

C : Tu fais un retour collectif ?

FU : Oui, je cherche... je leur dis : « Attention ». Je cherche à les sensibiliser au fait qu'ils sont peut-être à côté du résultat attendu. Ils s'en éloignent. Je vais rappeler ce qu'est la continuité (...) Je vais l'expliquer en la démontrant d'ailleurs. Je refais une démonstration. Je reprends un exemple précis que je démontre pour concrétiser véritablement ce qu'est une liaison.

C : Mais tu t'attends à quoi ?

FU : Qu'ils voient un mouvement continu.


Autoconfrontée à cet extrait de la séquence, la FU rend compte de son activité en suivant la règle : [*« Accompanyer le travail mené en autonomie par les EN »* vaut pour « *regarder si le résultat auquel ils aboutissent correspond à ce qui est attendu* » ce qui a pour résultat attendu « *de faire un retour collectif pour faire signifier aux EN qu'ils ne réalisent pas ce qui est attendu* » et « *d'expliquer cet attendu en procédant à une démonstration* »].

A cet instant de la séquence de formation, la FU observe les réalisations des EN qu'elle a initialement placés dans un travail collectif. Son observation est pour ainsi dire étalonnée par ce qu'elle attend d'eux, à savoir qu'ils parviennent à construire un enchaînement continu de postures et d'éléments techniques permettant de les lier (« *J'ai commencé à regarder le résultat attendu pour voir si très vite, ils arrivaient à mettre en œuvre l'utilisation des bras et des appuis pour créer la continuité* »). Alors même qu'elle souhaitait que les EN travaillent en autonomie, elle se voit contrainte d'intervenir car les réalisations des EN ne correspondent pas à ce qu'elle souhaite (« *Je constate que les mouvements ne sont pas liés, ni continus* »). Elle procède alors à « *un retour collectif pour faire signifier aux EN qu'ils ne réalisent pas ce qui est attendu* ». De façon complémentaire, elle s'engage dans une « *explicitation* » de ce qu'elle attend en leur proposant un exemple sous la forme d'une démonstration commentée. En procédant ainsi, elle s'attend à rendre davantage significatif aux EN ce qu'elle attend et qu'ils s'en saisissent pour étalonner lors de leurs prochaines tentatives. On peut constater que l'activité de la FU est singulière. Alors qu'elle a procédé à un enseignement ostensif des ENS

relevant des éléments techniques de la danse, elle procède sur ce travail chorégraphique de façon différente. Compte tenu du fait qu'elle n'a pas enseigné l'ENS relative au travail demandé (« *Lier avec continuité les postures par des éléments techniques* »), elle place les EN dans une situation de recherche. Constatant que ces derniers sont en difficulté pour réaliser ce pour quoi ils n'ont pas été formés, elle procède non pas à une explication mais à un enseignement « tardif » (« *Je vais rappeler ce qu'est la continuité (...) Je vais l'explicitier en la démontrant d'ailleurs. Je refais une démonstration. Je reprends un exemple précis que je démontre pour concrétiser véritablement ce qu'est une liaison* »).

Suite à l'intervention de la FU, les EN continuent le travail de création (54'43) (Extrait 79).

Extrait 79 (Séquence 1)

Comportements des acteurs	Interactions et communications des acteurs
<p>Les EN continuent le travail de création. La FU circule entre les EN (54'43).</p> 	<p>FU : « <i>Cherchez les mouvements les plus simples. Là, où il est le plus fluide. Là, où il est le plus continu.</i> »</p>

Autoconfronté à cet extrait de la Séquence 1, l'EN1 précise au chercheur qui l'interroge qu'il est maintenant à la recherche d'« *une certaine continuité* » dans son travail d'écriture chorégraphique après avoir passé du temps à essayer de mémoriser l'ensemble des postures et des éléments techniques à y intégrer (Extrait 80).

Extrait 80 (EN1 - EAC - Séquence 1)

C : Et ici, tu fais quoi?

EN1 : La mémoire ça commence à être pas mal. Du coup, j'essaie de commencer à ce qu'il y ait une certaine continuité. Par contre, je n'ai pas encore tout mémorisé.

C : Tu dis : « Commencer à intégrer ». Ça m'intéresse. Si je comprends bien, tu es sur un travail plus qualitatif ?

EN1 : J'essaie de commencer à affiner. Comme je sais qu'après, il va falloir passer... Enfin, il va falloir démontrer et comme je sais que je ne vais pas avoir tout le temps nécessaire. Je me dis : « Tant pis pour la mémorisation ». J'essaie de commencer à affiner mes appuis, le trajet des bras, qu'il y ait cette continuité que la FU nous demande.

C : Le résultat attendu que tu vises ? C'est avoir cette continuité ?

EN1 : Ouais... Ouais... avoir une continuité dans l'enchaînement avec les appuis et puis si possible les bras mais je suis plus centré sur mes appuis.

Autoconfronté à cet extrait de la Séquence 1, l'EN1 rend compte de son activité au chercheur qui l'interroge en suivant la règle : [*« Commencer à essayer de créer une continuité dans son écriture chorégraphique »* vaut pour *« commencer à l'affiner en travaillant à certains aspects des éléments techniques après avoir cherché à la mémoriser »* ce qui a pour résultat attendu *« se donner le temps d'être prêt au moment de la démonstration finale devant le reste des EN »*].

En amont de l'intervention de la FU, l'EN1 a travaillé à la construction de son écriture chorégraphique, c'est-à-dire à essayer d'enchaîner de façon cohérente les postures issues des photographies et les éléments techniques préalablement travaillés comme pratiquant. Son intention était alors d'aboutir à la construction de cette écriture mais aussi de correctement la mémoriser.

Suite à l'intervention de la FU pour les aider, il bascule pour ainsi dire dans un autre travail. Il cherche maintenant à répondre au résultat attendu enseigné par la FU à savoir créer de la continuité. Pour ce faire, il cherche à affiner son écriture en travaillant à partir de certains aspects des éléments techniques (*« J'essaie de commencer à affiner mes appuis, le trajet des bras, qu'il y ait une certaine continuité que la FU nous demande »*). Autrement dit, on peut postuler que ce qui étalonne son activité relève de ce que la FU a enseigné ostensiblement avec une démonstration. Il s'appuie en effet sur deux aspects qui ont été verbalisés et démontrés par la FU.

Finalement, créer les conditions de la substratification revient à faire en sorte que certains aspects d'ENS constitutives d'autres jeux puissent être suivies par les EN au sein d'un jeu. En d'autres termes, les aspects des ENS vécues comme pratiquant constituent un substrat expérientiel mobilisé par l'EN1 pour s'engager dans une activité d'observation des réalisations des phrases chorégraphiques des élèves. En effet, lorsque l'EN1 suit la règle *« Observer s'il y a une continuité dans ce que font les deux élèves »* vaut pour *« observer ce*

qu'elles font avec leurs bras et ce qu'elles font avec leur appuis » ce qui obtient comme résultat d'« identifier un moment où il n'y a plus de continuité » lors de la Séquence 3, il mobilise principalement les aspects des éléments techniques vécus en tant que pratiquant. Un retour sur la Séquence 2 permet également de constater que l'EN1 exploite ce qu'il a vécu lors de la situation d'enseignement simulé pour observer et corriger les réalisations des phrases chorégraphiques des élèves.

Lors de la Séquence 2 du dispositif de formation, la FU enseigne de façon ostensive aux EN l'ENS étiquetée « *Corriger le travail d'écriture chorégraphique* ». Afin de les accompagner dans les premiers suivis de cette ENS, la FU fait visualiser aux EN tout en le commentant un extrait vidéo relatif à la Séquence 1, extrait lors duquel elle était elle-même engagée dans une activité de correction de leurs propres phrases chorégraphiques. Suite à ce temps de visionnage, la FU place les EN dans une situation d'enseignement simulé. Elle leur demande plus précisément de se placer par trois afin que l'un présente son travail et que les deux autres puissent l'observer et éventuellement le corriger. A l'instant considéré (77'34), l'EN3 est invité à présenter sa phrase chorégraphique à l'EN1 et à l'EN2 (Extrait 81).

Extrait 81 (Séquence 2)

Comportements des acteurs	Interactions et communications des acteurs
<p>L'EN3 présente sa phrase chorégraphique. Il réalise un tour en étant un peu déséquilibré à la fin. Il s'arrête. Il passe au sol de façon continue et lente. Le passage au sol s'effectue sur les fesses. Il avance et réalise un saut.</p>	<p>FU : « <i>Alors, A (l'EN1) tu prends le rôle de spectateur. T (l'EN3) celui du danseur et K (l'EN2), tu te mets dans le rôle de l'enseignant. Allez, on y va.</i> »</p>



Durant ce temps de présentation, l'EN1, la FU et l'EN2 observent en silence le travail d'écriture chorégraphique de T (EN3)

Autoconfronté à cet extrait de la séquence, l'EN1, placé dans le rôle d'élève observateur, précise au chercheur qui l'interroge qu'il « *observe T. (l'EN3) qui réalise sa phrase chorégraphique* ». Il s'efforce plus précisément de « *repérer (...) s'il y a la continuité* » (Extrait 82).

Extrait 82 (EN1 - EAC - Séquence 2)

C : Là, tu fais quoi ?

EN1 : J'observe T. (l'EN3) qui réalise sa phrase chorégraphique.

C : Observer ? Tu regardes juste passivement ?

EN1 : J'essaie de repérer... enfin... si la consigne est respectée... s'il y a la continuité.

C : Tu n'es concentré que sur ça ?

EN1 : Oui, à ce moment-là, j'essaie de me mettre dans la peau d'un élève et j'essaie de ne regarder que les bras et les appuis pour savoir si c'est possible de le faire.

C : Quand tu essayes de cette façon, tu viens de m'expliquer que tu es concentré sur les critères mais tu cherches à faire quoi ? C'est juste pour toi ?

EN1 : C'est pour moi mais c'est aussi pour faire un retour en tant qu'élève. En tant qu'observateur, pour faire un retour de ce que j'ai vu.


Autoconfronté à cet extrait de la séquence de formation, l'EN1 suit la règle : [« *Observer la phrase chorégraphique d'un autre EN* » vaut pour « *essayer de se mettre dans la peau d'un élève* » et « *observer la continuité dans le travail des bras et des appuis* » ce qui a pour résultats attendus « *de voir si c'est possible de faire l'observation* » et « *de faire un retour en tant qu'élève suite à l'observation* »].



L'analyse de cet extrait permet de situer que l'EN1 observe ce qui est réalisé par son camarade en centrant particulièrement son attention sur le trajet des bras et le placement de ses appuis (« *j'essaie de ne regarder que les bras et les appuis* »). Il mobilise donc pour mener à bien son activité ce que lui a enseigné préalablement la FU. Par ailleurs, il prête aussi

une attention au résultat attendu suite au travail engagé (« *J'essaie de repérer... si la consigne est respectée... s'il y a la continuité* »). En d'autres termes, l'EN1 mobilise des aspects d'ENS suivies dans le jeu de langage de la pratique de la danse pour observer l'activité d'un de ses camarades lors de la situation d'enseignement simulé.

L'analyse de la suite de la situation d'enseignement simulé permet de conforter ce résultat. Lorsqu'il a terminé la présentation de sa phrase chorégraphique (78'02), l'EN3 est interpellé par l'EN2, placé par la FU dans le rôle d'enseignant. Ce dernier interagit avec l'EN1 en le questionnant sur la présence ou non du principe de continuité dans la phrase chorégraphique présentée par l'EN3 (Extrait 83).

Extrait 83 (Séquence 2)

Comportements des acteurs	Interactions et communications des acteurs
<p>L'EN3 termine la présentation de sa phrase chorégraphique (78'02).</p>  <p>La FU fait signe à l'EN2 de continuer.</p> 	<p>L'EN2 s'adresse à l'EN1 : « <i>Sur la consigne... euh... sur la consigne qui était... sur la consigne : est ce qu'il y avait de la continuité ? Dans sa chorégraphie (en désignant l'EN3), est ce que tu as vu de la continuité ?</i> »</p> <p>EN1 : « <i>Oui. Il y avait de la continuité.</i> »</p> <p>EN2 : « <i>Est-ce que tu es capable (l'EN2 cherche ses mots)...</i> »</p> <p>La FU à l'EN2 : « <i>Est ce que tu es capable de donner un exemple de continuité ?</i> »</p> <p>L'EN2 répète ce que vient de dire la FU : « <i>Oui, est ce que tu es capable de donner un exemple ?</i> »</p> <p>EN1 : « <i>Tout au long de la chorégraphie, on sent</i></p>

<p>L'EN3 s'exécute et réalise à nouveau sa phrase chorégraphique. Il commence par un tour.</p>  <p>Il descend vers le sol de façon discontinue.</p> 	<p><i>qu'il y a une recherche de continuité. »</i></p> <p>EN2 : <i>« Et à la fin ? »</i></p> <p>EN1 : <i>« A la fin, on sent qu'il est un peu dans la réflexion. Il est plus hésitant ».</i></p> <p>L'EN2 à l'EN3 : <i>« Refais ta phrase. »</i></p> <p>L'EN2 arrête l'EN3 : <i>« Stop. C'est ça que tu appelles recherche de continuité ? »</i></p> <p>FU : <i>« Très bien. »</i></p> <p>EN2 : <i>« Toi, ça te paraît logique quand il passe du haut vers le bas ? »</i></p>
---	---

Autoconfronté à cet extrait de la séquence de formation, l'EN1 met en exergue qu'il explique ce qu'il voit mais en dépassant sans doute ce que pourrait objectivement faire un élève (*« Je suis dans l'explication de ce que je vois. Peut-être pas forcément en tant qu'élève »*). Autrement dit, l'EN1 a conscience qu'il s'extrait de la situation fictive d'élève dans laquelle la FU l'a initialement placé. Il précise en effet au chercheur qu'il est *« dans une analyse de professeur »* car il *« essaye de voir ce que le professeur peut dire à ses élèves »* (Extrait 84).

Extrait 84 (EN1 - EAC - Séquence 2)

C : Tu es toujours en train d'expliquer ? Là, tu fais quoi ?

EN1 : Ouais... Ouais... Je suis dans l'explication de ce que je vois. Peut-être pas forcément en tant qu'élève.

C : Ça c'est intéressant, tout à l'heure, tu me disais que tu étais en train d'expliquer dans ton rôle d'élève et là tu me dis : « J'explique mais je ne suis pas dans le rôle de l'élève ».

EN1 : Je pense que mon niveau d'analyse est un peu au-dessus de ce qu'un élève pourrait dire.

C : Tu as dépassé le rôle d'élève. Tu expliques en dépassant le rôle d'élève ?

EN1 : Oui, j'ai dépassé le rôle d'élève. Comme je connais la consigne... je me rappelle aussi de ce que j'ai vécu en tant que pratiquant... je commence à affiner mon observation. Je pense que mon analyse est plus fine que celle que pourrait faire un élève.

C : Ce que tu dis m'intéresse. Expliquer c'est dépasser ce rôle d'élève et affiner mon observation. Mais t'es dans un autre rôle ?

EN1 : Je ne suis pas sûr que quelqu'un à qui on donne la consigne avant et les critères avant, il soit capable de faire cette analyse en n'étant pas habitué à cette observation. Moi, ce n'est pas la première fois, je l'ai fait aussi durant la Séquence 1(...) je sens que je commence à bien voir les éléments, à voir ce qui va, ce qui ne va pas, à voir s'il y a une continuité au niveau des bras. Je ressens que mon analyse est plus poussée que si par exemple on m'avait amené dans la salle et qu'on avait mis directement en tant que spectateur.

C : Tu attends quoi de cette activité ?

EN1 : Je suis dans une analyse de professeur, j'essaye de voir ce que le professeur peut dire à ses élèves. Et pas forcément ce que les élèves peuvent dire d'eux-mêmes.

Autoconfronté à l'extrait précédent de la séquence de formation, l'EN1 rend compte de son activité au chercheur en suivant la règle : [*« Expliquer ce qui a été vu »* vaut pour *« dépasser une simple observation en l'affinant par son vécu antérieur de pratiquant »* ce qui a pour résultats attendus *« de réaliser une analyse de professeur »* et *« d'identifier ce qu'un professeur pourrait dire à ses élèves »*].

Lorsqu'il rend compte de son activité d'observation et de correction à son camarade, l'EN1 précise donc au chercheur qu'il exploite tout à la fois ce qu'il a vécu en tant que pratiquant durant la Séquence 1 (*« Je me rappelle aussi de ce que j'ai vécu en tant que pratiquant »*) mais aussi ce qu'il a vécu en tant qu'observateur durant cette même séquence (*« Je ne suis pas sûr que quelqu'un à qui on donne la consigne avant et les critères avant, il soit capable de faire cette analyse en n'étant pas habitué à cette observation. Moi, ce n'est pas la première fois, je l'ai fait aussi durant la Séquence 1 »*). C'est là pour lui une activité professionnelle en construction (*« je sens que je commence à bien voir les éléments, à voir ce qui va ce qui ne va pas, à voir s'il y a une continuité au niveau des bras. Je ressens que mon analyse est plus poussée... »*). Toutefois, cette activité se révèle riche et complexe de par les aspects expérientiels qu'il est en capacité de mobiliser pour la mener à bien. C'est d'ailleurs ce qui selon l'EN1 le fait sortir de son rôle fictif d'élève. Il a en effet bien conscience de *« dépasser le rôle d'élève »* dans cette situation d'enseignement simulé pour se projeter en

tant que futur enseignant corrigeant la réalisation de ses élèves (« *Je suis dans une analyse de professeur, j'essaye de voir ce que le professeur peut dire à ses élèves* »).

Au final, ce résultat montre pour ainsi dire plusieurs étapes dans le processus de substratification expérientielle en jeu. Premièrement, il y a substratification de certains aspects d'ENS vécues en tant que pratiquant dans la situation d'enseignement simulé. Les EN mènent des activités que l'on pourrait qualifier d'enseignement à partir de qu'ils ont appris (ou sont en cours d'apprendre) lorsqu'ils étaient pratiquants. Pour autant, leur activité d'enseignement n'est pas seulement déterminée par ce vécu de pratiquant. Lorsque la FU les accompagne comme pratiquant, elle leur donne à voir un « comment faire » en tant qu'enseignant (elle enseigne le plus souvent ostensiblement, parfois ostensivement). On perçoit alors toute la « porosité » des situations de formation. Alors qu'ils apprennent à être pratiquants, l'activité réalisée par la FU les forme (de façon ostensible) déjà à ce qu'ils devront faire en tant qu'enseignants. Deuxièmement, ce résultat permet de constater que l'EN1 mobilise ce qu'il a vécu durant la situation d'enseignement simulé pour observer les élèves. En effet, la règle suivie par l'EN1 durant la Séquence 3 (« *Observer s'il y a une continuité dans ce que font les deux élèves* » vaut pour « *observer ce qu'elles font avec leurs bras et ce qu'elles font avec leur appuis* » ce qui obtient comme résultat d'« *identifier un moment où il n'y a plus de continuité* ») possède des aspects similaires à une des deux règles suivies par l'EN1 lors de la Séquence 2 (« *Observer la phrase chorégraphique d'un autre EN* » vaut pour « *essayer de se mettre dans la peau d'un élève* » et « *observer la continuité dans le travail des bras et des appuis* » ce qui a pour résultats attendus « *de voir si c'est possible de faire l'observation* » et « *de faire un retour en tant qu'élève suite à l'observation* »). Autrement dit, l'EN1 mobilise les aspects des ENS vécues dans la situation d'enseignement simulé pour observer les réalisations des élèves.

2. Des circonstances de formation créant de la discontinuité dans le processus de substratification expérientielle

A l'instant considéré de la Séquence 3 du dispositif de formation (82'20), l'EN2 demande à un binôme d'élèves de présenter la phrase chorégraphique qu'elles ont créée lors de la situation d'apprentissage dite de « *L'album photo* ». Il s'adresse aux élèves spectatrices en leur rappelant qu'elles doivent observer la continuité du mouvement des deux danseuses. L'EN2 leur demande plus précisément d'observer le placement des appuis et le trajet des bras pour juger de cette continuité. Durant la réalisation de la phrase chorégraphique par les deux élèves danseuses, le mouvement des bras des danseuses est discontinu lors de la transition d'un passage au sol à une posture debout. A la fin de la présentation, l'EN1 prend alors la main sur la leçon et demande aux élèves danseuses de recommencer leur réalisation. Les élèves recommencent. Une des deux élèves danseuses s'arrête alors que la seconde poursuit en créant de nouveau un mouvement de bras discontinu lors du passage d'une posture au sol à une posture debout. A la fin de cette présentation, l'EN1 s'approche des élèves spectatrices et leur demande : « *Est-ce que ça vous semble continu les filles ?* ». Les élèves spectatrices restent silencieuses. L'EN1 demande alors à l'élève présentant un mouvement discontinu de le répéter une troisième fois. Parallèlement, il demande aux élèves spectatrices de centrer leur attention sur le mouvement des bras. Une nouvelle fois le mouvement est discontinu. L'EN1 décide alors d'intervenir et de donner son point de vue sur ce qui a été réalisé par les deux élèves danseuses (Extrait 85).

Extrait 85 (Séquence 3)

Comportements des acteurs	Interactions et communications des acteurs
L'EN2 demande à un groupe de présenter sa phrase chorégraphique (82'20).	



Deux élèves se lèvent et se placent devant les élèves spectatrices.

Les élèves danseuses commencent par un appui sur un pied avec le bras gauche en l'air. Ensuite, elles réalisent un tour avec une arrivée équilibrée. Elles sont obligées de s'arrêter pour se regarder et enchaîner la suite des mouvements.



Elles passent au sol pour se retrouver sur les fesses et enchaîner avec un passage debout où elles arrivent en fente avant sur l'appui droit. Durant cette transition entre le niveau bas et le niveau médian, les bras arrêtent d'être continus. Elles tournent sur les deux pieds. Durant l'ensemble de leurs chorégraphies, les danseuses ne sont pas à l'unisson.

Lorsque les élèves danseuses ont terminé leurs chorégraphies, l'EN2 regarde les autres EN. L'EN1 demande aux deux élèves de recommencer le début de leurs chorégraphies.

Les deux élèves recommencent leurs chorégraphies. Une des deux élèves s'arrête à cause d'un problème de mémorisation.

EN2 : « *On va demander à un groupe de passer.* »

L'EN2 s'adresse aux élèves spectatrices : « *Vous allez regarder si le mouvement des bras et le mouvement des appuis vous paraît continu, OK ?* »

EN1 : « *Allez-y les filles, refaites.* »

La deuxième élève danseuse continue la chorégraphie jusqu'au bout et reproduit la même chorégraphie qu'auparavant.

Les bras arrêtent d'être continus au moment du passage du sol à la posture debout.



La deuxième élève danseuse termine sa phrase chorégraphique. L'EN1 se place face aux élèves.



L'EN1 s'approche des élèves spectatrices : « *Est-ce que ça vous semble continu les filles ?* »

Les spectatrices restent silencieuses.

EN1 : « *Elle va le refaire encore. On va se concentrer sur les bras. Ne regardez que les bras. D'accord. Ne regardez que les bras et essayer de voir si le mouvement des bras est continu.* »

L'élève à laquelle l'EN1 a demandé de présenter à nouveau sa phrase chorégraphique se place face aux élèves spectatrices.

Elle commence à nouveau par un appui sur un pied avec le bras gauche en l'air.



Ensuite, elle réalise un tour où l'arrivée est équilibrée. Elle passe au sol pour se retrouver sur les fesses et enchaîner avec un passage debout où elles arrivent en fente avant sur l'appui droit. Durant ce passage les bras arrêtent d'être continus.



Elle tourne sur les deux pieds pour s'arrêter en reproduisant une photo.

A la fin de la présentation, l'EN1 se place devant les élèves spectatrices.

L'EN1 démontre un mouvement de bras de l'arrière vers l'avant et du bas vers le haut.

EN1 : « *Au moment où elle se relève, je trouve que dans la continuité des bras, je trouve que ce n'est pas très logique ?* »

Une élève : « *C'est discontinu quand elle passe du sol à debout.* »



EN1 : « *Oui, au moment où elle place ses bras de devant à derrière, ce n'est pas forcément logique avec ce qu'elle fait au niveau de ses appuis à savoir qu'elle se relève avec les bras devant, les place derrière et les replacent à nouveau devant. On le verra après.* »



EN1 : « *Elle aurait pu trouver quelque chose d'autre par exemple avoir un mouvement de bras qui lui permet de se relever, de remonter sur les deux pieds. Alors que le fait de les mettre comme ça, ça les empêche de se relever (EN1 montre le même mouvement de bras réalisé par l'élève danseuse) Est-ce que vous le voyez ça ?* »

Autoconfronté à cet extrait de la Séquence 3, l'EN1 précise au chercheur qu'il s'engage dans une activité de correction de la phrase chorégraphique de l'élève danseuse. Son intention est que cette correction puisse tout à la fois servir à cette élève en particulier mais aussi et surtout aux autres élèves pour améliorer la continuité de leurs mouvements au sein de leurs phrases chorégraphiques (Extrait 86).

Extrait 86 (EN1 - EAC - Séquence 3)

C : Là, qu'est-ce que tu fais ?

EN1 : Là, je corrige la phrase chorégraphique de cette élève d'abord pour qu'elle puisse se corriger mais aussi pour que les autres (les élèves spectatrices) puissent se servir de cette correction pour améliorer leur propre chorégraphie. En gros, j'essaie d'amener un élément qui pourrait lui permettre d'avoir un mouvement plus continu.

C : Tu te juges comment dans cette activité ?

EN1 : J'essaie d'expliquer comment on pourrait faire pour que le mouvement devienne plus continu. J'essaie aussi de démontrer euh... ouais... démontrer un exemple bien précis : en levant les bras parce que moi ça me semble plus logique des bras qui montent plus que des bras qui descendent au moment où elle se relève. C'est un exemple parmi d'autres. Je leur laisse le choix, je leur donne juste un exemple pour qu'elles puissent rebondir dessus.

C : Tu t'y prends bien ?

EN1 : Je pense que je manque un peu de confiance en tant que pratiquant et du coup, je n'ose pas vraiment... donner un vrai exemple du relevé... ça aurait pu être pas mal... c'est ce que j'aurais pu faire avec mes bras pour justement me relever comme T. (l'EN3) avait pu nous montrer durant la Séquence 2. Je pense qu'avec un peu plus de confiance, je ne sais pas... j'aurais pu démontrer vraiment le passage au sol et juste amener un exemple de mouvements de bras. Je pense que ma correction aurait été meilleure.

Autoconfronté à cet extrait, l'EN1 suit la règle : [*« Corriger la phrase chorégraphique des élèves »* vaut pour *« expliquer comment faire pour conserver de la continuité dans le*

mouvement » et « *démontrer un exemple parmi d'autres possibles* » ce qui a pour résultat attendu « *que les élèves se saisissent de cette correction pour produire des mouvements plus continus dans leurs chorégraphies* »].

A cet instant de la Séquence 3, l'EN1 s'engage donc dans une activité de correction de ce qui a été réalisé par les deux élèves danseuses. Il souhaite, en procédant ainsi, aider toutes les élèves à « *améliorer leur propre chorégraphie* » en parvenant à « *avoir un mouvement plus continu* ». Pour y parvenir, il mène une activité qui, pour ainsi dire, couple tout à la fois, une explication du « *comment on pourrait faire pour que le mouvement devienne plus continu* » mais aussi « *une démonstration d'un exemple bien précis* ». C'est d'ailleurs la qualité de cette démonstration qui l'interpelle. Il juge en effet qu'il « *manque de confiance* » en tant que pratiquant et que, du coup, il ne la réalise pas complètement comme avait pu par exemple le faire son camarade lors de la Séquence 2. Comme le mettent en avant les résultats suivants, l'EN1 mobilise tout à la fois ce qu'il a vu faire par la FU lorsqu'elle corrige les phrases chorégraphiques des EN durant la Séquence 1 et ce qu'il a vu faire par la FU en termes de correction lors de la situation d'enseignement simulé.

Un retour sur la Séquence 1 du dispositif de formation permet de comprendre le pourquoi de l'activité engagée par l'EN1 en Séquence 3. A l'instant considéré (81'45), l'EN1 termine sa présentation de sa phrase chorégraphique devant les autres EN. La FU questionne alors ces derniers pour savoir ce qu'ils en ont pensé. Précisément, elle leur demande : « *Qu'est ce qui s'enchaîne le mieux (dans la phrase chorégraphique de l'EN1) : le début ou la fin ?* ». Suite aux réponses des EN, elle s'engage dans une explication sur ce que l'EN1 pourrait améliorer dans sa phrase chorégraphique tout en essayant de le démontrer. A la fin de cette démonstration, l'EN1 réalise de nouveau sa phrase chorégraphique à partir des corrections données par la FU. La FU l'observe (Extrait 87).

Extrait 87 (Séquence 1)

Comportements des acteurs	Interactions et communications des acteurs
L'EN1 vient de terminer sa phrase chorégraphique. La FU s'adresse aux EN.	



FU : « *Qu'est ce qui s'enchaîne le mieux : le début ou la fin ?* »

EN2 : « *La fin.* »

FU : « *Pourquoi ? Qu'est ce qui fait que ça s'enchaîne mieux ?* »

EN2 : « *Les bras.* »

FU : « *Oui. Les bras. Comment vous le qualifiez ?* »

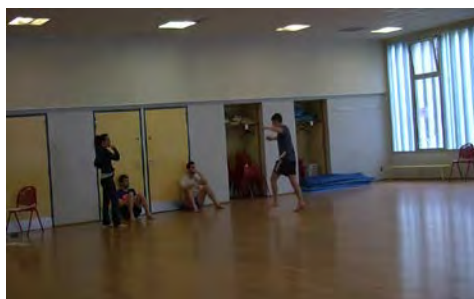
EN2 : « *Il part sur des mouvements qui s'enchaînent. C'est continu le mouvement où les bras sont en haut au départ et où il les passe en bas en suite.* »

La FU se place devant les EN et démontre.



FU : « *Bon, le début, c'est pas mal. Ça manque un peu de continuité. Par exemple, si je suis là (elle a les bras écartés au-dessus des épaules). Il suffit que je fasse ça (elle met le poids du corps sur l'appui droit). Voyez la nécessité de savoir où est le poids du corps pour que les bras dessus soient logiques et du coup que tu puisses utiliser le poids du corps. Ce serait à retravailler.* »

L'EN1 reprend sa phrase chorégraphique.



La FU regarde l'EN1 : « *Ça, ça pourrait aller. Ça c'est bon mais le problème, si on devait aller plus loin dans l'exercice. On lui dirait de faire quoi pour que ce soit plus lié ?* »



FU : « *Il est là. Il passe là* (la FU démontre en même temps). *C'est bon, il n'y a pas de problème.* »

Lors de son autoconfrontation à cet extrait de la Séquence 1, la FU rend compte au chercheur qui l'interroge de son intention d'expliquer ce qu'elle vient de comprendre à partir de la présentation de l'EN1 (Extrait 88).

Extrait 88 (FU - EAC - Séquence 1)

C : Et là ?

FU : Là, je vais essayer d'expliquer ce que je viens de comprendre chez A (EN1).

C : Comprendre ?

FU : C'est-à-dire avant, j'ai parlé appui et j'ai parlé bras mais je n'ai peut-être pas assez parlé des liens entre les appuis et les bras et de continuité.

C : Essayer d'expliquer. Tu ne fais pas qu'expliquer ?

FU : Ah, non, je démontre en plus. Je fais tout un tas de démonstration pour qu'ils arrivent à visualiser ce qu'est quelque chose de continu pour une action de bras et une action de jambe et qu'ils comprennent cette notion de continuité, de trace. Ah oui, j'utilise énormément la démonstration.

C : Tu t'attends à quoi comme résultat ?

FU : Je cherche à ce qu'ils... à ce qu'ils... à ce qu'ils voient quelque chose (la FU parle comme si elle était un EN): « Ah oui, c'est ça ». En fait, j'essaie de multiplier les exemples pour qu'ils arrivent en attraper un et à se dire : « Ah oui, ça je vois, ça je comprends ; ça, me parle. C'est ça la continuité »

C : D'accord. Et tu penses qu'ils comprennent ?

FU : Après, je ne me trouve pas très bonne dans l'explication. Là (durant l'EAC), je l'explique mieux que ce j'ai expliqué à ce moment-là. Du coup, je ne suis pas sûre de l'efficacité de mon explication.

Lors de cet extrait d'EAC, la FU rend compte de son activité au chercheur en suivant la règle : [*« S'engager dans une explication de la difficulté observée et comprise lors de la réalisation d'un EN »* vaut pour *« revenir sur un aspect qui n'a pas été abordé avant »* et *« démontrer des possibles pour sortir de la difficulté en multipliant les exemples »* ce qui a pour résultat attendu *« que les EN attrapent un des exemples et comprennent »*].

Lors de cet EAC, la FU explique au chercheur qui l'interroge qu'elle démontre et verbalise ce qu'elle fait pour permettre aux EN de signifier la continuité (*« Je fais tout un tas de démonstration pour qu'ils arrivent à visualiser ce qu'est quelque chose de continu pour une action de bras et une action de jambe et qu'ils comprennent cette notion de continuité, de trace »*). Autrement dit, elle s'engage dans une activité de correction de ce qui a été réalisé par

l'EN1. Pour cela, elle explique et démontre par une multiplicité d'exemples. Il semble que la FU prenne conscience que les EN ne sont pas en mesure à cet instant de la Séquence 1 de signifier cette continuité. D'ailleurs, elle admet qu'elle n'a certainement pas assez insisté sur cette continuité pour qu'ils soient en mesure de la signifier. (« *C'est-à-dire avant, j'ai parlé appui et j'ai parlé bras mais je n'ai peut-être pas assez parlé des liens entre les appuis et les bras et de continuité* »).

Autoconfronté à ce même extrait de la Séquence 1, l'EN1 précise au chercheur qu'il est certes en train « *d'écouter le retour que lui fait la FU* » mais qu'en même temps il « *cherche une solution* » pour rendre son mouvement plus continu à partir de ce qu'elle propose (Extrait 89).

Extrait 89 (EN1 - EAC - Séquence 1)

C : Tu fais quoi là ?

EN1 : Ben je suis en train de chercher une solution pour que les bras soient plus continus pour passer à la suite.

C : Chercher une solution ?

EN1 : Chercher une solution ça va être ben... oui, essayer de trouver ce qui est logique pour enfin... trouver une logique au niveau des bras pour les faire... se déplacer de façon à ce que je puisse passer au sol et... par exemple, que l'ensemble paraisse plus logique et qu'il y ait une continuité et qu'il n'y ait pas un mouvement des bras qui ne soit pas en contradiction avec ce que je vais faire au niveau des appuis. Que l'ensemble soit lié. Ouais. J'essaye de chercher une solution à ça.

C : Donc, le résultat que tu vises, c'est que ce soit lié ?

EN1 : Ouais.

C : Et les consignes de la formatrice t'aident ? Ou tu es seulement dans ton activité ?

EN1 : J'essaye de l'écouter et en même temps j'essaye de ressentir ce qui se pourrait se faire. Oui je pense que oui, je suis quand même en train de l'écouter et de voir ce qu'elle propose vu que moi j'ai un peu du mal à faire ça.

C : Ok.

Lors de cet extrait d'EAC, l'EN1 rend compte de son activité au chercheur en suivant la règle : [*« Chercher une solution »* vaut pour *« écouter ce que la FU propose comme solutions »* et *« essayer de ressentir en l'essayant ce qui pourrait se faire »* ce qui a pour résultat attendu *« sortir de sa difficulté »*].

L'EN1 est une nouvelle fois engagée dans une double activité. D'une part, il écoute ce que propose sous la forme de démonstration la FU. Par ailleurs, il s'efforce en même temps « *d'essayer* » ces solutions pour apprécier celles qui « *pourraient se faire* ». C'est selon lui comme ceci qu'il parviendra à trouver une solution à sa difficulté (« *Ben, je suis en train de chercher une solution pour que les bras soient plus logiques pour passer à la suite* »). C'est ainsi qu'il s'appuie sur les corrections de la FU pour tenter de créer de la continuité dans le mouvement.

En comparant la règle suivie par l'EN1 lors de la Séquence 3 (« *Corriger la phrase chorégraphique des élèves* ») vaut pour « *expliquer comment faire pour conserver de la continuité dans le mouvement* » et « *démontrer un exemple parmi d'autres possibles* » ce qui a pour résultat attendu « *que les élèves se saisissent de cette correction pour produire des mouvements plus continus dans leurs chorégraphies* »] et celle suivie par la FU lors de la Séquence 1 (« *S'engager dans une explication de la difficulté observée et comprise lors de la réalisation d'un EN* ») vaut pour « *revenir sur un aspects qui n'a pas été abordé avant* » et « *démontrer des possibles pour sortir de la difficulté en multipliant les exemples* » ce qui a pour résultat attendu « *que les EN attrapent un des exemples et comprennent* »), on peut soutenir l'idée selon laquelle le travail de correction engagé par la FU a un impact sur l'activité de l'enseignement de l'EN1 lors de la Séquence 3. En effet, l'EN1 s'y est pris de façon proximale lors de la Séquence 3 à ce qu'a pu réaliser la FU en Séquence 1. Ceci permet de relever que « ce que fait » la FU durant la Séquence 1 peut s'apparenter à un enseignement ostensible. La différence principale tient au fait que l'EN1 n'a qu'un seul exemple en sa possession qu'il juge d'ailleurs maladroit (l'EN1 précise au chercheur qui l'interroge lors de l'EAC relatif à la Séquence 3 qu'il « *manque de confiance en tant que pratiquant* » pour réaliser une démonstration et précise qu'il aurait pu démontrer un passage au sol suivi d'un mouvement de bras à la manière de l'EN3 durant la Séquence 2) alors que la FU en a plusieurs. Il est ainsi intéressant de remarquer que l'EN1 n'a certainement pas appris l'ENS considérée (« *Lier avec continuité les postures par des éléments techniques* ») alors que la FU est déjà dans l'interprétation de cette ENS. Cela implique une différence en termes de possession d'exemples à démontrer.

Un retour sur la Séquence 2 permet également de constater que l'EN1 exploite des ENS suivies durant cette séquence. Lors de la Séquence 2 du dispositif de formation, la FU a enseigné de façon ostensive aux EN l'ENS étiquetée « *Corriger le travail d'écriture chorégraphique* ». Afin d'accompagner les premiers suivis de cette ENS par les EN, elle les a invités à visionner un extrait vidéo relatif à la Séquence 1 lors duquel elle était elle-même engagée dans cette activité. Elle a ensuite placé les EN dans une situation d'enseignement simulé. Elle a plus précisément demandé à l'EN3 de présenter la phrase chorégraphique créée lors de la Séquence 1. Parallèlement, elle a invité l'EN1 à se mettre dans le rôle d'un élève spectateur et l'EN2 dans celui de l'enseignant.

A l'instant considéré (81'02), l'EN2 questionne l'EN1 (« *Donc, là, il (l'EN3) passe au sol, qu'est-ce qu'il fait de ses bras ? Pour passer au sol, il fait quels mouvements avec ses bras ?* ») et lui explique ce qu'il a vu en termes de continuité dans la phrase chorégraphique

présentée par l'EN3. Ensuite, il demande à l'EN3 de démontrer à nouveau la deuxième partie de sa phrase chorégraphique. L'EN3 réalise à nouveau la deuxième partie de sa phrase chorégraphique. Contrairement au passage précédent, celle-ci est plus continue. Ce changement perturbe l'EN2 qui ne sait plus comment corriger l'EN3. La FU intervient alors pour lui expliquer comment corriger un élève si un tel changement se produit (Extrait 90).

Extrait 90 (Séquence 2)

Comportements des acteurs	Interactions et communications des acteurs
<p>L'EN2 est dans le rôle de l'enseignant. L'EN1 est dans le rôle d'élève. L'EN3 vient de terminer la présentation de sa phrase chorégraphique (81'02).</p> 	<p>La FU s'adresse à l'EN2 : « <i>Précise. Pourquoi, là, vous voyez une logique ?</i> »</p> <p>EN2 : « <i>Oui, mais là, je n'arrive pas... (en s'adressant à l'EN1) Donc, là, il passe au sol, qu'est-ce qu'il fait de ses bras ? Pour passer au sol, il fait quels mouvements avec ses bras ?</i> »</p> <p>EN1 : « <i>En fait, il fait un mouliné avec ses bras mais le mouliné est en lien avec son passage au sol.</i> »</p> <p>EN2 : « <i>Il est orienté vers où le mouliné ? Vers le haut ou vers le bas ?</i> »</p> <p>FU : « <i>Ca, c'est bien.</i> »</p> <p>EN1 : « <i>Ouais... vers le bas...</i> »</p> <p>FU : « <i>Donc la trajectoire des bras... Vas-y K. (EN2).</i> »</p> <p>EN2 : « <i>La trajectoire des bras va vers le bas et c'est quelque chose de logique vu que lui son objectif c'est d'aller au sol. Tu as vu un moment où il y a moins de lien. Vas-y T (EN3), refais.</i> »</p>

L'EN3 refait la deuxième partie de sa phrase chorégraphique. Au contraire du premier essai, l'EN3 garde une amplitude de bras qui lui permet de lier sa marche et son saut.



L'EN2 en voyant ce changement : « Ah... là, pour corriger, c'est compliqué. »

FU : « Vous pouvez corriger ce qui est mal. Mais vous pouvez aussi entériner ce qui est bien. D'accord. »

EN2 : « Donc... »

EN1 : « Oui, là c'est bon. »

EN2 : « On voit que ses appuis sont placés à chaque fois et les bras peuvent suivre cette logique. »

FU : « Exactement. Qu'est-ce que vous avez fait ? Identifier si oui ou non c'est continu et essayer de l'expliquer. Et pour essayer de l'expliquer, vous avez eu parfois besoin de le refaire montrer. Pour arriver à véritablement revenir sur ce qui fait le résultat attendu c'est-à-dire la continuité et l'exemple exemplaire des appuis et les bras. »

Autoconfronté à cet extrait de la Séquence 2, l'EN1 met en avant qu'il « écoute ce qu'elle (la FU) est en train de dire ». Son intention est ici d'affiner son analyse en tant qu'enseignant (Extrait 91).

Extrait 91 (EN1 - EAC - Séquence 2)

C : Là, la FU est intervenue pour encourager K (l'EN2) à répondre, toi, tu fais quoi à ce moment-là ?

EN1 : J'écoute ce qu'elle est en train de dire, ça permet d'affiner mon analyse car je n'ai pas été vraiment...

C : En tant qu'élève ?

EN1 : Non, en tant qu'enseignant... parler de la trajectoire des bras qui tendent vers le bas, c'est quelque chose que j'aurais été capable de dire à mes élèves.

C : D'accord.

EN1 : Mais je ne l'ai pas forcément dit.

C : Mais là, tu vises quel résultat suite à cette activité ?

EN1 : C'est peut-être de le mettre plus simplement en application lorsque moi je serai en activité d'enseignant à la place de K (l'EN2).

C : Tu te projettes un petit peu si je comprends bien ?

EN1 : Oui, je me projette... c'est savoir comment je vais questionner mes élèves... qu'est-ce que j'attends comme réponse et comment je peux rebondir par rapport à ce qu'ils me donnent.

Lors de cet extrait d'EAC, l'EN1 suit la règle : [*« Ecouter la FU corriger la réalisation d'un camarade »* vaut pour *« affiner sa propre analyse »* et *« se projeter en tant qu'enseignant »* ce qui a pour résultat attendu *« de savoir comment questionner les élèves, quoi attendre comme réponse et pouvoir rebondir sur ce que les élèves apportent »*].

Lors de cet EAC, l'EN1 explique au chercheur qui l'interroge que le rôle simulé d'élève lui permet de se saisir de l'activité de correction de la FU (*« parler de la trajectoire des bras qui tendent vers le bas, c'est quelque chose que j'aurais été capable de dire à mes élèves »*). Il semble que la séquence d'enseignement simulé place les EN dans une activité d'enseignant *« ici et maintenant »* mais aussi en *« projection »*. C'est ici une des toutes premières fois où l'intention de l'EN1 est celle de se construire comme enseignant, c'est-à-dire d'*« être capable de questionner les élèves »* et *« de rebondir sur ce qui est dit »* par eux par exemple. De plus, par ce suivi de règle, il y a encore de la part de l'EN1 la préoccupation de ce qui est enseigné. Il affine en effet son analyse. Autrement dit, il travaille encore à mieux identifier et comprendre le problème de continuité dans le mouvement.

Lorsque l'on compare la règle suivie par l'EN1 lors de la Séquence 3 (*« Corriger la phrase chorégraphique des élèves »* vaut pour *« expliquer comment faire pour conserver de la continuité dans le mouvement »* et *« démontrer un exemple parmi d'autres possibles »* ce qui a pour résultat attendu *« que les élèves se saisissent de cette correction pour produire des mouvements plus continus dans leurs chorégraphies »*) et la règle suivie par ce dernier lors de la situation d'enseignement simulé (*« Ecouter la FU corriger la réalisation d'un camarade »* vaut pour *« affiner sa propre analyse »* et *« se projeter en tant qu'enseignant »* ce qui a pour résultat attendu *« de savoir comment questionner les élèves, quoi attendre comme réponse et pouvoir rebondir sur ce que les élèves apportent »*), on peut constater que l'EN1 exploite ce qu'il a entendu dire par la FU lors de sa correction de l'enseignement simulé de l'EN2. Finalement, ce résultat montre que l'activité de correction de la phrase chorégraphique des élèves est alimentée par une ENS vécue durant la Séquence 2. On peut alors supposer que l'EN1 use de ce qui a été dit et démontré par la FU comme exemple car il n'est pas en mesure, d'un point de vue de son expertise de pratiquant, de démontrer un autre exemple. Ce résultat pose la question de comment permettre à des EN de corriger les prestations des élèves alors qu'ils ne sont pas des pratiquants expérimentés.

PARTIE 5

-

DISCUSSION

La Partie 5 est structurée en trois chapitres.

Le Chapitre 1 interroge les liens pouvant être établis entre la nature des ENS (et de leurs aspects) et la possibilité ou pas de l'engagement des EN dans un processus de substratification expérientielle à partir de ceux-ci.

Le Chapitre 2 interroge les liens pouvant être établis entre la nature des situations de formation dans lesquelles sont placés les EN et la possibilité ou pas de leur engagement dans un processus de substratification expérientielle.

Le Chapitre 3 propose finalement, en guise de perspectives pouvant être tracées à l'issue de l'étude, un dispositif innovant de formation professionnelle des EN d'EPS.

CHAPITRE 1

-

IMPACT DE LA NATURE DES EXPERIENCES NORMATIVES SITUEES ET DE LEURS ASPECTS SUR L'ENGAGEMENT DES ENSEIGNANTS NOVICES DANS UN PROCESSUS DE SUBSTRATIFICATION EXPERIENTIELLE

Le Chapitre 1 est structuré en deux sections.

La Section 1 discute de l'impact de la nature des ENS suivies par les EN dans le jeu de langage de la pratique d'APSA et de leurs aspects sur l'engagement de ces derniers dans un processus de substratification expérientielle.

La Section 2 discute de l'impact de la nature des ENS suivies par les EN dans le jeu de langage de l'enseignement et de leurs aspects sur l'engagement de ces derniers dans un processus de substratification expérientielle.

1. Nature des expériences normatives situées suivies par les enseignants novices dans le jeu de langage de la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques et processus de substratification expérientielle

Compte tenu des résultats obtenus dans les deux dispositifs de formation, il semble qu'une des premières circonstances de formation source de substratification expérientielle soit relative à la nature des ENS enseignées par la FU lors de la séquence de formation consacrée à la pratique d'APSA. Il apparaît en effet de la responsabilité de la FU d'enseigner des ENS constitutives du jeu de langage de la pratique d'APSA dont certains aspects peuvent potentiellement devenir le substrat d'autres ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement (parce qu'ils sont utiles par exemple lors d'une démonstration d'un élément technique, lors de l'observation et/ou lors de la correction de la réalisation d'un élément technique par un élève). Les résultats obtenus dans le cadre de la mise en place du DF1 montrent, par exemple, que les EN mobilisent les aspects des ENS suivies en tant pratiquant pour démontrer et/ou corriger la réalisation des éléments techniques par les EE. Lors de leur activité d'enseignement, les EN ont plus en détails mobilisé en priorité le résultat attendu (par exemple pour la règle suivante : « *Démontrer au mieux ce qu'il y a à faire* » vaut pour « *démontrer tout en expliquant sans rentrer dans le détail* » et « *donner le résultat attendu* » ce qui permet d'obtenir comme résultats attendus « *que les EE essayent d'identifier ce qui permet d'y arriver* » et « *trouvent une ou deux solutions* ») ou la quasi-totalité de l'exemple exemplaire d'une ENS (par exemple pour la règle suivante : « *Chercher avec l'élève le problème* » vaut pour « *hiérarchiser l'observation et les explications* » et à chaque essai « *regarder s'il arrive aux résultats attendus* » ce qui a comme résultat de parvenir progressivement à « *apporter une solution qui permette de le faire réussir* ») pour mener à bien leur activité d'enseignement auprès des EE.

Certains résultats, notamment ceux obtenus dans le cadre de la mise en place du DF2, montrent de façon complémentaire la nécessité que les ENS constitutives du jeu de langage de la pratique d'APSA soient signifiées par les EN afin que la substratification expérientielle puisse se réaliser. Lors de ce dispositif, les EN, malgré l'enseignement ostensif par la FU des ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement en Séquence 2, ont rencontré des

difficultés pour user des aspects d'une ENS (« *Lier avec continuité les postures par des éléments techniques* ») constitutive du jeu de langage de la pratique d'APSA. Par exemple, l'EN1 a suivi une règle étiquetée « *Corriger la phrase chorégraphique des élèves* » lors de la Séquence 3 en usant par défaut de ce qui avait été dit et démontré par la FU comme exemple lors de la Séquence 2 car il n'était pas en mesure, d'un point de vue de son expertise de pratiquant, de démontrer un autre exemple. Les résultats ont permis de constater qu'il n'était pas en capacité de faire des aspects de l'ENS suivie en tant que pratiquant un substrat de son activité de correction. Finalement, ces résultats viennent étayer le fait que les ENS constitutives du jeu de langage de la pratique d'APSA doivent être enseignées par la FU tout à la fois comme des ENS à suivre dans ce jeu mais aussi comme potentiellement futur substrat des ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement. Sans cet effort pour travailler la nature des ENS enseignées, les EN rencontrent des difficultés pour établir des faubourgs entre les jeux de langage considérés.

Ces résultats appuient pour ainsi dire les résultats d'autres travaux mettant en évidence l'influence du niveau de pratique dans une APSA sur la capacité des EN à l'enseigner à leurs élèves. Plusieurs études conduites notamment à partir du cadre théorique de la didactique clinique (voir par exemple : Ben Jomâa et Terrisse, 2011 ; Buznic-Bourgeacq *et al.*, 2008 ; Buznic-Bourgeacq et Terrisse, 2013), s'accordent en effet sur le fait que l'expérience personnelle en tant que pratiquant dans une APSA détermine en partie la qualité de l'enseignement de cette APSA aux élèves. Précisément, une étude (Buznic-Bourgeacq et Terrisse, 2013) souligne que « l'expérience de pratiquant » influe sur l'activité didactique de l'enseignant d'EPS. Parallèlement, l'étude de Buznic-Bourgeacq *et al.* (2008) montre que le vécu en tant que pratiquant dans une APSA oriente « la forme du processus de transmission des savoirs » aux élèves. Enfin, l'étude menée par Ben Jomâa et Terrisse (2011) révèle que l'enseignant d'EPS ne peut faire abstraction de son « vécu personnel de pratiquant » lorsqu'il enseigne sa discipline. Selon ces auteurs, « les savoirs » que les enseignants d'EPS transmettent à leurs élèves sont largement emprunts de « ressources personnelles »⁹⁹ propres à l'enseignant. Parmi ces ressources, il semble que le vécu en tant que pratiquant soit tout particulièrement significatif. Dans le même ordre d'idées, d'autres travaux menés en référence au cadre théorique du cours d'action (Theureau, 2009, 2015) montrent que la « familiarité »

⁹⁹ Selon le cadre théorique de la didactique clinique, les ressources personnelles dont l'enseignant d'EPS use pour enseigner font partie d'un ensemble plus vaste qualifié de « déjà-là » (Carnus et Terrisse, 2013). En s'appuyant sur les travaux de Carnus et Terrisse (2013), Vergnaud (2013) définit ce « déjà-là » comme l'ensemble « des filtres hérités de l'expérience passée, qui modifient et biaisent les objectifs de l'enseignant ainsi que son interprétation des observations qu'il peut faire dans sa classe » (p. 147).

d'un EN d'EPS à une APSA détermine la « forme d'activité » déployée par celui-ci lors des leçons d'EPS (Adé *et al.*, 2007). Cette familiarité est construite tout au long de sa formation universitaire (c'est-à-dire lors des enseignements théoriques et pratiques relatifs à l'APSA) et extra-universitaire (c'est-à-dire lors des expériences de pratiquant de l'APSA et/ou d'entraîneur dans cette APSA). Elle peut influencer autant les « modalités d'organisation de la leçon » que les « connaissances mobilisées » (Adé *et al.*, 2007) par les EN lors de leurs leçons.

Le vécu comme pratiquant d'une APSA semble donc jouer un rôle dans la construction de la pratique professionnelle des enseignants d'EPS. Pour autant, les résultats de notre étude apportent un « éclairage » nouveau quant aux expériences à faire vivre en tant que pratiquant dans la formation professionnelle initiale des futurs enseignants d'EPS. Comme explicité préalablement, nos résultats montrent en effet que les EN ne parviennent qu'à certaines conditions à exploiter « certains » aspects des ENS suivies en tant que pratiquant. Autrement dit, le substrat sur lequel s'appuient les EN pour enseigner n'intègre qu'« en partie » les aspects des ENS suivies en tant que pratiquant. Ces résultats soulignent que des travaux sont encore à poursuivre concernant les composantes des ENS à suivre en tant que pratiquant pour « assurer » une véritable substratification de celles-ci au sein des ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement. En effet, toute la difficulté actuelle réside dans le « quoi enseigner » dans la situation de formation consacrée à la pratique d'APSA et le « quoi retenir » de ce qui a été enseigné pour l'intégrer comme substrat d'un nouvel enseignement relevant d'une ENS constitutive d'un autre jeu de langage. Concrètement, il est possible de se poser la question du « quoi enseigner » lorsqu'un élément technique (par exemple le tour en danse) est enseigné sachant que pour partie, certains aspects devraient pouvoir devenir substrats d'ENS à suivre dans le cadre de l'enseignement de cet élément. Autrement dit, que faut-il enseigner pour que les EN (notamment ceux qui n'ont pas de vécu en tant que pratiquant dans l'APSA) soient en capacité de s'engager dans la réalisation d'un élément technique (par exemple, la réalisation du tour en danse) et qui potentiellement devrait aussi partiellement les outiller pour l'enseigner ? Il semble ainsi heuristique de formaliser avec précision les aspects relevant de l'exemple exemplaire et du résultat attendu des ENS constitutives du jeu de langage de la pratique d'APSA afin que ceux-ci deviennent potentiellement des substrats de certaines ENS suivies dans le jeu de langage de l'enseignement. Dans le prolongement, et en prenant appui sur nos résultats, il semble ici possible de considérer que le FU pourrait aménager la pratique d'APSA de sorte que les EN

parviennent à engager certaines de leurs capacités (à signifier leur pratique et réaliser ce qui est attendu d'eux) à partir de certains aspects en particulier. Ce sont ces aspects qui seraient ensuite en situation d'enseignement le substrat de nouvelles ENS. Par exemple, le travail sur une réalisation aménagée du tour en danse devrait permettre aux EN de signifier et de réaliser un de ces aspects (par exemple l'aspect : « gestion de la vitesse de rotation »). Ils pourraient alors s'en saisir comme d'un substrat d'une ENS constitutive du jeu de langage de l'enseignement (par exemple celle de la démonstration lors de laquelle justement les EN pourraient montrer ostensivement ce principe). Par cet aménagement de la formation, le FU initierait « indirectement » la substratification des ENS constitutives du jeu de langage de la pratique d'APSA dans les ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement dès la situation de formation consacrée à la pratique d'APSA.

2. Nature des expériences normatives situées suivies par les enseignants novices dans le jeu de langage de l'enseignement et processus de substratification expérientielle

Outre le fait de mettre en avant l'importance de la nature des ENS suivies en tant que pratiquant, nos résultats soulignent par ailleurs la nécessité de porter une attention particulière à la nature des ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement pour favoriser le processus de substratification expérientielle. Plusieurs résultats obtenus dans le cadre de la mise en place des deux dispositifs de formation mettent en évidence le rôle significatif de la FU à ce niveau.

Lors du DF1, la FU a été pour ainsi dire plongée dans un dispositif de formation singulier au cours duquel le travail préparatoire au processus de substratification expérientielle n'avait pas été réellement envisagé. Seule la proposition d'une situation d'enseignement simulé avait été mise en place pour le favoriser. Cet aménagement a finalement accentué la nécessité pour la FU de réaliser elle-même la substratification entre ENS sous les yeux des EN. En début de Séquence 2 du DF1, la FU a par exemple suivi plusieurs règles (par exemple la règle : « *Démontrer comment construire un échauffement respectant l'aménagement choisi par les EN mais intégrant ce qu'ils ont vécu préalablement comme pratiquant* » vaut pour « *construire l'échauffement en contrôlant les propositions des EN* » et « *donner à voir un exemple d'échauffement articulant l'aménagement et ce qu'ils ont vécu* » ce qui a comme résultat attendu « *que les EN arrivent à construire tout l'échauffement à partir de leur vécu comme pratiquant* » et la règle : « *Montrer aux EN une situation d'échauffement intégrant leur vécu de pratiquant* » vaut pour « *faire une démonstration mettant en exergue la logique motrice structurant l'échauffement* » ce qui a comme résultats attendus de « *fermer les propositions des EN* » et de les aider « *à se servir de leur vécu de pratiquant pour planifier* ») pour montrer aux EN comment intégrer certains aspects des ENS suivies en tant que pratiquants pour construire l'échauffement de la leçon de danse. Les EN se sont saisis de cette démonstration pour comprendre comment construire l'échauffement de la leçon en y intégrant leur vécu de pratiquant et se sont même projetés en train de le réaliser auprès des EE. L'EN2 a par exemple suivi la règle « *Se projeter dans un échauffement qui intègre le travail moteur vécu en amont* » vaut pour « *voir dans l'exemple donné par la FU ce que ça va rendre* » ce qui a comme résultat attendu « *de prendre conscience de la possibilité*

d'intégrer dans le thème d'échauffement présélectionné le travail moteur vécu en amont ». Par la suite, lors de la mise en œuvre de l'échauffement préalablement construit par la FU et les EN, ces derniers se sont retrouvés de nouveau dans l'incapacité d'exploiter les ENS suivies en tant que pratiquant. La FU s'est alors engagée dans le suivi d'une règle (« *Revenir sur les principes moteurs des éléments techniques vécus par les EN comme pratiquant* ») vaut pour « *revenir sur ce qu'ils ont appris et pourront faire apprendre aux EE* » ce qui a comme résultat attendu « *que les EN comprennent qu'à partir de ces principes ils vont pouvoir intégrer progressivement durant l'échauffement les éléments techniques sur lesquels ils se sont exercés* ») pour permettre aux EN d'exploiter certains aspects moteurs d'une ENS enseignée pour structurer la « *logique motrice* » de l'ensemble de leur échauffement. Enfin, lors de la Séquence 3 du DF1, la FU a suivi une règle (« *Donner tous les principes moteurs à l'EN* ») vaut pour « *lui (l'EN2) rappeler l'ensemble des principes moteurs préalablement enseignés et vécus comme pratiquant* » ce qui permet d'atteindre comme résultat attendu que « *l'EN2 puisse arrêter les EE et leur rappeler l'ensemble de ces principes* ») afin que les EN puissent user de certains aspects d'ENS constitutives du jeu de langage de la pratique de la danse lors de leur enseignement auprès des EE. L'activité dans laquelle s'est engagée la FU a eu pour conséquence une facilitation du processus de substratification expérientielle chez les EN. Ainsi par exemple, l'EN2, suite à l'activité de la FU, a suivi la règle étiquetée « *Intégrer dans l'enseignement d'un élément technique les principes rappelés par la FU* » vaut pour « *se rappeler ce qu'on a vécu lorsqu'on a réalisé soi-même cet élément en tant que pratiquant* » ce qui a comme résultat attendu de parvenir à « *comprendre comment donner les principes moteurs lors de l'enseignement d'un élément technique* ». Il a ainsi intégré à son enseignement certains aspects d'une ENS constitutive du jeu de langage de la pratique de la danse.

Compte tenu de ces résultats (et plus particulièrement des résultats relatifs à l'activité dans laquelle s'est engagée la FU lors du DF1), des transformations ont été réalisées dans la conception du DF2. La principale concerne l'enseignement ostensif et l'accompagnement des premiers suivis des ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement par la FU avant que les EN s'engagent dans la situation d'enseignement simulé. La FU leur a par exemple enseigné des ENS telle que celle formalisée par la règle suivante : « *Démontrer un élément technique* » ce qui vaut pour « *se placer dans la bonne orientation pour démontrer* », « *faire en même temps que les élèves* », « *démontrer à vitesse réduite et verbaliser ce que je fais lentement* », « *répéter plusieurs fois en étant devant les élèves pour leur permettre de*

mémoriser » et permettant d'obtenir comme résultat « *que les élèves ont la vision de l'ENS à apprendre* ». La comparaison des résultats obtenus lors du DF1 et du DF2 permet de constater que l'engagement de la FU dans cette activité d'enseignement, puis dans celle d'accompagnement des premiers suivis de ces ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement, a permis aux EN d'avoir plus de facilité pour s'engager dans une activité d'enseignement. Plus précisément, cette transformation de l'activité de la FU, pensée à partir des résultats du DF1, a permis aux EN d'exploiter certains aspects des ENS constitutives du jeu de langage de la pratique d'APSA mais aussi du jeu de langage de l'enseignement lors de la Séquence 3. Lors de cette dernière, les EN ont ainsi suivi des règles (par exemple : « *Observer s'il y a une continuité dans ce que font les deux élèves* » vaut pour « *observer ce qu'elles font avec leurs bras et ce qu'elles font avec leurs appuis* » ce qui obtient comme résultat d'« *identifier un moment où il n'y a plus de continuité* ») chargées d'aspects vécus lors de la séquence consacrée à la pratique d'APSA (les « *bras* » et les « *appuis* ») et lors de la situation d'enseignement simulé (« *observer s'il y a une continuité* » et « *identifier un moment où il n'y a plus de continuité* ») . Par ailleurs, à la différence du DF1 lors duquel la FU était présente pour accompagner les EN lors de la Séquence 3, les EN ont suivi ces règles sans être accompagnés. Autrement dit, les EN sont parvenus à réaliser seuls cette substratification expérientielle lors de leur activité d'enseignement auprès des EE.

Finalement, ces résultats montrent que l'enseignement par la FU d'ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement intégrant certains aspects des ENS constitutives du jeu de langage de la pratique d'APSA est une circonstance de formation facilitant la substratification expérientielle chez les EN. Il semble que cet aménagement puisse constituer une alternative crédible dans la formation professionnelle initiale des enseignants d'EPS pour remédier aux difficultés relatives à l'articulation fonctionnelle entre les enseignements consacrés à la pratique d'APSA et ceux consacrés à l'enseignement de l'EPS (Dowling, 2011 ; Maivorsdotter, Lundvall et Quennerstedt, 2014). La validité de cet aménagement semble d'autant plus significative qu'il apparaît comme proximal aux résultats obtenus par d'autres travaux mettant en exergue la nécessité d'aménager des situations d'enseignement en formation afin que les EN puissent construire une capacité à enseigner en exploitant les enseignements théorico-pratiques vécus préalablement dans les APSA (Escalié *et al.*, 2016 ; Legrain *et al.*, 2015). Le caractère heuristique des résultats de l'étude tient sans doute dans le fait que des propositions en matière de circonstances de formation pour rendre possible mais aussi étayer le processus de substratification y sont développés. Certains travaux actuellement

menés (Deenihan, Mcphail et Young, 2011 ; Oslin, Collier et Mitchell, 2001) pourraient apparaître comme proximaux. Ils proposent des dispositifs de formation permettant aux EN de bénéficier d'apports théorico-pratiques sur les APSA à enseigner mais aussi d'apports théoriques sur la façon d'enseigner. Ils restent selon nous pour ainsi dire à la porte du problème en ne cherchant pas à envisager comment ces deux types d'apports devraient et pourraient s'articuler. Questionner les circonstances de formation sources de substratification d'ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement par certains aspects d'ENS constitutives du jeu de langage de la pratique d'APSA nous apparaît comme le défi à relever.

CHAPITRE 2

-

IMPACT DE LA NATURE DES ACTIVITES MENEES PAR LES ENSEIGNANTS NOVICES SUR LE PROCESSUS DE SUBSTRATIFICATION EXPERIENTIELLE

Le Chapitre 2 est structuré en deux sections.

La Section 1 interroge la nature des activités dans lesquelles sont placés les EN lors de la situation de formation consacrée à la pratique d'APSA et de son impact sur le processus de substratification expérientielle étudié.

La Section 2 interroge la nature des activités dans lesquelles sont placés les EN lors de la situation d'enseignement simulé et de son impact sur le processus de substratification expérientielle étudié.

1. Nature des activités des enseignants novices durant la situation de formation consacrée à la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques et impact sur le processus de substratification expérientielle

Comme expliqué précédemment, la FU contribue indirectement (lors du jeu de langage de la pratique d'APSA en enseignant certaines composantes qui deviendront substrats d'autres ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement) mais aussi directement (en enseignant des ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement comprenant des aspects des ENS constitutives du jeu de langage de la pratique d'APSA) au processus de substratification expérientielle en travaillant la nature des ENS objets de formation. Pour autant, il semble nécessaire que la FU aménage les situations au cœur desquelles les EN seront engagés.

C'est le cas, par exemple, de la situation initiale de chacun des dispositifs de formation, situation au cœur de laquelle les EN sont engagés comme pratiquants d'une APSA. Suite à l'enseignement ostensif de certaines ENS, la FU place les EN dans des premiers suivis singuliers chargés de tâtonnements au cours desquels elle les accompagne à réaliser correctement ce qui est attendu. Nos résultats mettent en avant que ces tâtonnements sont contributifs après coups de l'activité des EN lorsqu'ils sont placés avec les EE ou les élèves. Ils contribuent en effet à accentuer le caractère significatif de tel ou tel aspect de l'ENS enseignée et par-là même l'institue comme une ressource potentielle pour signifier, juger et corriger ensuite l'activité d'autrui. Lors de la Séquence 3 du DF1, l'EN2 mobilise par exemple un aspect de l'exemple exemplaire ayant permis sa propre réussite en tant que pratiquant pour signifier la difficulté de certains EE et mieux les accompagner. Il suit alors la règle formalisable comme suit : « *Démontrer pour expliquer* » vaut pour « *montrer ce qu'il y a à faire en insistant sur un principe ayant permis la réussite en tant que pratiquant* » ce qui obtient comme résultat attendu de parvenir à « *aider les EE à réussir l'élément technique* ». Dans le même ordre d'idées, lors du DF2, l'EN1 démontre un élément technique en suivant la règle : « *Démontrer le tour* » vaut pour « *amener les premiers éléments techniques importants pour le réaliser en les montrant correctement tout en les expliquant* » ce qui a pour résultats attendus « *que les élèves aient une vision de l'élément technique à apprendre et le comprennent* ». A cet instant, il s'appuie essentiellement sur les aspects des exemples

exemplaires des ENS suivies, aspects qui ont en quelque sorte ordonné sa propre activité de pratiquant.

De plus, l'aménagement du contexte situationnel est d'autant plus important que, comme le montrent nos résultats, les EN signifient ce qui leur est enseigné ostensiblement par la FU mais aussi constamment d'autres aspects situationnels. Autrement dit, à l'enseignement ostensif mené par la FU se greffe régulièrement un enseignement ostensible. Par exemple, lors de la Séquence 3 du DF1, il est possible de mettre en avant que chaque règle suivie par l'EN2 (alors en situation d'enseignement) est composée d'aspects saisis lors de l'enseignement ostensif de la FU mais aussi d'aspects pour ainsi dire « puisés » dans sa dimension ostensible. Par exemple, l'EN2 en situation d'enseignement a suivi partiellement la règle enseignée par la FU et étiquetée « *Démontrer au mieux ce qu'il y a à faire* » mais aussi ce qu'elle a donné à voir de sa propre façon de démontrer en cours de Séquence 1. Lorsque l'EN2 suit la règle étiquetée « *Chercher avec l'élève le problème* », il mobilise ce qu'il a vu faire par la FU en termes d'explications lors de la Séquence 1. De la même manière, lorsque l'EN2 suit la règle étiquetée « *Démontrer pour expliquer* », il insiste auprès des EE sur un des aspects de l'exemple exemplaire d'une ENS comme avait pu le réaliser sous ses yeux la FU durant la Séquence 1. Enfin, lorsqu'il suit la règle étiquetée « *Essayer de corriger en démontrant un bon modèle* », l'EN2 mobilise à nouveau la démonstration de la FU au cœur de laquelle cet aspect est mis en avant tant visuellement que verbalement. Ce constat est d'autant plus significatif qu'il peut aussi être mené à partir des résultats obtenus durant le DF2. Lors de ce dernier, l'EN1 corrige par exemple la réalisation de la phrase chorégraphique des élèves en suivant la règle formalisable comme suit : « *Corriger la phrase chorégraphique des élèves* » vaut pour « *expliquer comment faire pour conserver de la continuité dans le mouvement* » et « *démontrer un exemple parmi d'autres possibles* » ce qui a pour résultat attendu « *que les élèves se saisissent de cette correction pour produire des mouvements plus continus dans leurs chorégraphies* ». Son activité est alors aussi chargée de ce qu'il a vu faire par la FU en termes de correction durant la Séquence 1. Finalement, ces résultats montrent que les EN, au-delà de l'enseignement ostensif des ENS réalisé par la FU, se saisissent de ce qui leur est aussi enseigné ostensiblement, c'est-à-dire d'éléments situationnels dont l'importance semble tout autant à considérer que la nature même des ENS objets de formation. Autrement dit, l'activité d'enseignement des EN est donc tout autant nourrie de ce que la FU leur a enseigné que de ce qu'elle leur a proposé comme éléments situationnels de cet enseignement et tout

particulièrement sa propre activité. Tout l'enjeu semble donc résider dans la possibilité de rendre ostensifs des aspects qui jusqu'alors n'étaient saisissables qu'ostensiblement.

Au final, ces résultats questionnent autant la nature de l'activité dans laquelle doivent être placés les EN que la nature de l'activité déployée par la FU lors des séquences de formation. Ils mettent en effet en évidence que l'apprentissage d'ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement peut s'initier dès que les EN se retrouvent en situation de pratiquant, c'est-à-dire dans une situation de formation lors de laquelle le jeu de langage de la pratique d'APSA et les ENS qui le constituent devrait être le plus significatif. Paradoxalement, comme nous avons pu le montrer les EN apprennent « ostensiblement » des ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement par l'intermédiaire d'interactions non verbales et/ou d'alignement informels avec l'activité de la FU. La question qui se pose alors en termes de formation professionnelle est celle de « comment » parvenir à articuler des circonstances de formation permettant tout à la fois l'apprentissage d'ENS constitutives du jeu de langage de la pratique d'APSA et de l'enseignement. A notre connaissance, aucune étude ne s'intéresse à ce processus de substratification expérientielle. C'est donc bien une « zone d'ombre » que de travaux futurs devraient tenter d'explorer.

2. Nature des activités des enseignants novices durant la situation d'enseignement simulé et impact sur le processus de substratification expérientielle

Parmi les circonstances ayant contribué au processus de substratification expérientielle, la situation d'enseignement simulé semble occuper une place de choix. Cette situation a en effet permis aux EN de s'essayer à enseigner en mobilisant tout à la fois certains aspects d'ENS constitutives du jeu de langage de la pratique d'APSA et certains aspects d'ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement.

Les résultats obtenus lors du DF1 permettent toutefois de constater que l'aménagement de cette situation singulière de formation n'avait pas été suffisamment pensé. En effet, les EN ont rencontré des difficultés pour mobiliser les ENS constitutives du jeu de langage de la pratique d'APSA lorsqu'il leur a été demandé de construire l'échauffement de la leçon de danse. Nos résultats permettent à ce titre de mettre en exergue une certaine étanchéité entre les jeux de langage de la pratique d'APSA et de l'enseignement. Par exemple, les EN ont été confrontés à des difficultés pour mobiliser les aspects des ENS suivies en tant que pratiquant lorsque la FU leur a demandé d'entrer dans une activité de planification d'une leçon. Ils ont en effet rapatrié maladroitement des situations qu'ils avaient vu fonctionner (par exemple lors de leurs stages en établissements scolaires) ou dans lesquelles ils avaient eux-mêmes été placés en tant que pratiquants à l'occasion d'autres dispositifs de formation. Après avoir refusé les propositions des EN, la FU a ainsi dû s'engager dans une activité de correction afin de leur permettre d'user des ENS vécues en tant que pratiquant pour construire l'échauffement. Lors de cette Séquence 2 du DF1, la FU a suivi la règle « *Corriger les propositions d'échauffement des EN* » vaut pour « *refuser leurs propositions tout en le justifiant* » et « *les ramener vers ce que l'on souhaite* » ce qui a comme résultat attendu « *qu'ils réalisent ce qui est demandé* » et « *construisent l'échauffement à partir de leur vécu de pratiquant* ». Comme nous avons pu préalablement l'explicitier, les EN ont sans doute rencontré des difficultés pour répondre aux attentes de la FU car les ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement ne leur avaient pas été enseignées. La difficulté tient au fait que la substratification expérientielle n'ait pas été initiée par la FU. Les EN se sont retrouvés démunis, non accompagnés pour ainsi dire dans la substratification potentielle de ce qu'ils venaient de vivre comme pratiquants dans leur activité d'enseignement. Ces résultats viennent

appuyer les résultats de certains travaux (voir par exemple : Bali, 2005 ; Dowling, 2011 ; Cizeron, 2013) mettant en évidence la nécessité de penser d'un point de vue situationnel l'articulation entre les séquences de formation consacrées à la pratique d'APSA et celles consacrées à l'apprentissage de l'enseignement de ces APSA à des élèves. Parallèlement, ces résultats permettent de discuter le postulat selon lequel, formés à l'objet sur lequel ils devront enseigner (en l'occurrence ici telle ou telle APSA), les EN pourront ensuite d'eux-mêmes s'engager sans difficultés dans une activité d'enseignement auprès de leurs élèves.

Les résultats obtenus dans le cadre du DF2 permettent d'aller un peu plus loin dans cette réflexion. La situation d'enseignement simulé mise en œuvre dans le cadre de ce dispositif de formation a été pour ainsi dire plus productive en matière de formation à l'enseignement des EN. Accompagnés par un nouvel aménagement de la situation mais aussi par l'enseignement de la FU d'ENS singulières porteuses intrinsèquement du processus de substratification expérientielle, les EN sont parvenus à déployer de façon plus adéquate l'activité d'enseignement souhaitée. Nos résultats montrent tout d'abord que les EN sont parvenus à déployer leur capacité à démontrer un élément technique et à observer/corriger les réalisations des élèves à partir de l'accompagnement de la FU lors de la situation d'enseignement simulé. Lors de cette dernière, l'EN1 a par exemple suivi les règles telles que « *Corriger l'activité d'un camarade* » vaut pour « *s'essayer à revisualiser une deuxième fois les réalisations pour apprécier si les deux éléments qui ont étalonné sa propre pratique sont présents* » ce qui a pour résultat attendu « *rappeler verbalement tout élément absent* » et « *observer la continuité dans le travail des bras et des appuis* » ce qui a pour résultats attendus « *de voir si c'est possible de la faire* » et « *de faire un retour en tant qu'élève suite à l'observation* ». Ayant été ainsi accompagnés lors de la situation d'enseignement simulé, les EN ont été seuls capables de procéder à une substratification expérientielle lors de la situation d'enseignement. Lors de celle-ci, l'EN1 a par exemple suivi des règles porteuses de substratification formalisables comme suit : « *Corriger la réalisation d'un élément technique par une élève en difficulté* » vaut pour « *regarder ses réalisations de façon générale* » et « *lui expliquer comment faire pour le réaliser correctement en insistant sur un des aspects préalablement enseignés* » ce qui a pour résultat attendu « *que l'élève travaille sur cet aspect et finalement atteigne le résultat attendu* » et « *Observer s'il y a une continuité dans ce que font les deux élèves* » vaut pour « *observer ce qu'elles font avec leurs bras et ce qu'elles font avec leur appuis* » ce qui obtient comme résultat d'« *identifier un moment où il n'y a plus de continuité* ».

Nos résultats rejoignent aussi ceux de travaux déjà menés dans le cadre de la formation par simulation au travail. Il s'associent plus précisément à ceux étudiant non seulement l'aménagement des situations de formation par simulation mais aussi et surtout les activités des formés (voir par exemple : Durand *et al.*, 2013 ; Horcik et Durand, 2011, 2015 ; Horcik et *al.*, 2014) et des formateurs (Lépinard, 2014 ; Vidal-Gomel, Fauquet-Alekhine et Guibert, 2011) y étant impliqués. La singularité de nos résultats se situe toutefois dans le fait qu'ils mettent en exergue la nécessité d'interroger cette activité comme nécessairement intégrée dans une trajectoire expérientielle de formation. C'est ainsi que nos résultats invitent à poursuivre le travail de recherche sur l'exploitation des situations de formation par simulation dans le cadre de dispositifs longitudinaux. Plus exactement, ils interrogent l'aménagement de la situation de simulation afin que celle-ci soit véritablement une situation dans laquelle les ENS en jeu soient d'un côté celles du faubourg entre les jeux de langage et d'un autre activité sur l'objet. Autrement dit, ces résultats interrogent (i) le « comment » formaliser ces ENS faubourgs, (ii) le « quand » les enseigner et, (iii) les conditions simulées pour permettre leurs premiers suivis et leur apprentissage.

CHAPITRE 3

-

CONCEPTION D'UN DISPOSITIF DE FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS NOVICES D'EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE A PARTIR DU CONCEPT DE SUBSTRATIFICATION EXPERIENTIELLE

Le Chapitre 3 est composé de deux sections.

Dans la Section 1, les concepts d'« expérience » et de « substratification expérientielle » ayant alimenté ce travail de recherche sont revisités.

Dans la Section 2, une proposition de dispositif de formation professionnelle des futurs enseignants d'EPS est réalisée.

1. Retour sur les concepts d' « expérience » et de « substratification expérientielle »

Au terme de cette discussion, il nous est apparu nécessaire de revenir sur les concepts « d'expérience » et de « substratification expérientielle » au cœur des deux études réalisées.

Dans le cadre du programme de recherche mené en anthropologie culturaliste, l'expérience est envisagée à partir d'une entrée « collectiviste » construite elle-même sur des soubassements épistémologiques issus d'une théorie de l'action collective (Bertone *et al.*, 2009 ; Grammont, Legrand et Livet, 2011). Cette appréhension théorique de l'expérience permet de porter un regard nouveau sur les problématiques liées à la formation professionnelle notamment initiale. Dans un grand nombre de travaux portant sur cette dernière, le concept d'expérience est largement emprunt d'une épistémologie pouvant être qualifiée d'« individualiste » (sans chercher à une unité d'ancrage théorique, voir par exemple : Albarello, 2013 ; Balleux, 2000 ; Barbier et Thievenaz, 2013 ; Bourgeois *et al.*, 2013 ; Zeitler et Barbier, 2012 ; Zeitler, Guérin et Barbier, 2012). Outre le fait d'être intrinsèquement collective et par-là même « normative » (Lähteenmäki, 2003), l'expérience est aussi considérée comme complexe au sein du programme de l'anthropologie culturaliste. Chaque expérience est en effet holistique, c'est-à-dire constituées « d'aspects » (Chauviré, 2010) moteurs, sensoriels et émotionnels interpénétrés (Abrahamson et Lindgren, 2014 ; Barsalou, 2008, 2014). Enfin, chaque expérience est caractérisée de dynamique car elle est à chaque instant située tout à la fois dans la situation au sein de laquelle elle se déploie et, dans un flux expérientiel qui la précède et lui donnera suite après s'en être alimenté. On comprend dès lors les propos de Chaliès (sous presse) lorsqu'il précise que le « flux expérientiel » (Theureau, 2015) de chaque formé est inlassablement nourri par certaines expériences normatives situées qui se développent au sein même d'autres expériences. C'est à ce niveau que nous situons finalement le processus de substratification expérientielle et que nous l'assimilons au fondement anthropologique du flux expérientiel.

Concevoir les dispositifs de formation professionnelle des EN à partir de tels postulats implique finalement (i) de penser les étapes du dispositif permettant d'étayer le flux expérientiel des formés, (ii) de penser les activités de formation à réaliser au sein de chacune de ces étapes ainsi que (iii) les objets de formation y étant engagés, objets pensés en termes d'ENS chargées d'aspects pouvant devenir ou étant le substrat d'autres ENS.

2. Proposition d'un dispositif de formation professionnelle des futurs enseignants d'éducation physique et sportive

Comme cela a été le cas pour cette étude, les aménagements de la formation professionnelle initiale des EN d'EPS peuvent être envisagés sous la forme de dispositif de formation. Dans cette perspective, il semble heuristique de penser plus exactement la mise en place de scénarios de formation autorisant la substratification des ENS constitutives du jeu de langage de la pratique d'APSA au sein des ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement. Par exemple, dans le cadre d'une formation à dimension professionnelle des EN d'EPS et pour lesquels des allers retours entre centre universitaire et établissement scolaire est envisageable, il est ainsi possible de penser un scénario de formation composé de quatre séquences successives de formation.

Une Séquence 1 serait menée en centre universitaire. Lors de celle-ci, le FU réaliserait en premier lieu l'enseignement ostensif d'ENS constitutives du jeu de langage de la pratique d'APSA avant de s'engager dans l'accompagnement de leurs premiers suivis par les EN. Une attention serait portée en termes d'aménagement de la pratique physique de sorte que les EN puissent signifier tel ou tel aspect considéré comme particulièrement significatif pour le FU dans le cadre d'une formation à l'enseignement. L'accompagnement réalisé par le FU serait à ce titre singulier. Outre le fait de viser l'apprentissage de l'ENS considérée par les EN, il serait mené de sorte que certains aspects des ENS en jeu constitutives du jeu de langage de la pratique d'APSA puissent devenir le substrat d'ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement. Ainsi, la réalisation par les EN du tour en danse serait l'occasion pour le FU de rendre plus significatifs que d'autres des aspects (par exemple les principes de tension/extension ou d'équilibre/déséquilibre en cours de rotation) potentiellement substrats d'une activité d'enseignement (par exemple de démonstration singulière du tour pour lever certaines difficultés) à venir. De façon complémentaire, le FU se serait préparé à enseigner ostensivement et non plus ostensiblement certains aspects d'ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement travaillées dans leur exhaustivité en séquence suivante. Par exemple, lorsque le FU enseignerait ostensivement un élément technique, il devrait veiller à bien respecter les exemples exemplaires de l'ENS étiquetée « *Démontrer un élément technique* ». Il veillerait ainsi à « *se placer dans la bonne orientation pour démontrer* », « *faire en même temps que les élèves* », « *démontrer à vitesse réduite et verbaliser ce que je fais lentement* », « *répéter plusieurs fois en étant devant les EN pour leur permettre de*

mémoriser ». De cette façon, il pourrait enseigner prématurément les aspects significatifs de l'ENS constitutive du jeu de langage de l'enseignement de façon ostensive afin d'éviter les malentendus fondés par tout enseignement ostensible. On pourrait ainsi passer d'un enseignement ostensible (c'est-à-dire non intentionnel de la part du FU) à un enseignement (partiellement) ostensif car le FU n'enseignerait que certains aspects d'ENS qui seraient véritablement et exhaustivement enseignés en Séquence 2.

Dans le prolongement de la Séquence 1, une Séquence 2 serait menée en centre universitaire. Elle serait composée de trois parties.

Dans la Partie 1, le FU s'engagerait cette fois dans une activité d'enseignement ostensif d'ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement. Ces ENS intègreraient dès leur enseignement certains aspects des ENS constitutives du jeu de langage de la pratique d'APSA. Après avoir travaillé à la formalisation de ces ENS, le FU s'engagerait dans leur enseignement en exploitant l'outil vidéo. Ceci lui permettrait de nommer ces ENS tout en y associant en le commentant verbalement un extrait vidéo de pratique professionnelle d'un enseignant expérimenté jugé comme exemplaire.

Dans la Partie 2, le FU donnerait suite à son enseignement en s'engageant dans un accompagnement des premiers suivis des ENS par les EN. Deux types de premiers suivis seraient plus précisément demandés aux EN. Dans un premier temps, ces derniers seraient invités à suivre les ENS enseignées pour signifier la pratique d'enseignement leur étant proposée sous forme d'extraits vidéo. Dans un second temps, il leur serait demandé d'analyser le caractère (in)adéquat de ces extraits vidéo compte tenu des ENS initialement enseignées. Plus exactement, il serait attendu d'eux qu'ils classent les extraits sélectionnés en fonction de leur adéquation avec ce qui a été enseigné et justifient ce classement. Lors de ces premiers suivis de type « signification » et « analyse », le FU mènerait un accompagnement dont l'objectif premier serait de lever toutes les mésinterprétations des EN.

Enfin, dans une Partie 3, les EN seraient engagés dans une situation d'enseignement simulé entre pairs. Cette partie consisterait à placer les EN dans des activités simulées car « sur-aménagées » de sorte qu'ils puissent s'engager dans des premiers suivis de type « réalisation » des ENS enseignées. Plus précisément, les EN seraient invités à suivre les ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement au cœur desquelles certains aspects d'ENS de la pratique d'APSA seraient substrats. La mise en œuvre de ce type de situation d'enseignement simulé entre pairs présenterait plusieurs intérêts. Elle permettrait (i) la réalisation aménagée, autrement dit en contexte aménagé selon les possibilités des EN, des ENS enseignées, (ii) de faciliter aux EN le constat ou pas de l'atteinte des résultats attendus

suite aux suivis des ENS enseignées et, (iii) une activité d'accompagnement facilitée pour le FU au sein même de la simulation (sans retenue par exemple étant donné que les élèves sont fictifs) lui permettant d'avoir une attention pour enseigner des ENS culturellement constitutives du jeu de langage de l'enseignement au sein desquelles certains aspects d'ENS constitutives du jeu de langage de la pratique d'APSA ont été intégrés comme substrats.

Suite aux deux premières séquences réalisées en centre universitaire, une Séquence 3 serait réalisée dans la classe d'enseignants tuteurs volontaires en établissement scolaire. Cette Séquence 3 serait une situation de travail dans des circonstances aménagées. Autrement dit, ce serait une situation de formation lors de laquelle le tuteur donnerait l'opportunité aux EN de suivre les ENS qui leur ont été initialement enseignées dans un contexte aménagé. Cet aménagement serait doublement contraint. Il devrait donner suite aux premiers suivis menés en centre universitaire et permettre aux EN de constater en contexte professionnel les résultats encore « fictifs » de leurs suivis. Précisément, cette séquence consisterait en un engagement des EN sur certaines activités ciblées compte tenu du travail mené en centre universitaire. Il s'agirait à ce niveau aussi d'une situation de formation permettant aux EN de suivre en contexte réel mais aménagé (par exemple par une réduction du nombre d'élèves présents) les ENS enseignées. Par exemple, les EN seraient amenés à réaliser des démonstrations autrement, à suivre des ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement intégrant comme substrat certains aspects de la pratique d'APSA. Toutefois, contrairement à la situation d'enseignement simulé menée en centre universitaire, les élèves ne seraient pas ici acculturés comme peuvent l'être les pairs, ce qui accentuerait les possibles en termes de mésinterprétations si la démonstration était non adéquate.

Enfin, une Séquence 4 se réaliserait dans la classe de l'EN en établissement scolaire et répondrait à deux enjeux. Le premier serait de permettre aux EN d'être en situation d'apprendre les ENS qui leur ont été enseignées et qu'ils ont suivies dans différents contextes de formation. Pour cela, une co-préparation entre les tuteurs et les EN serait nécessaire afin de préparer la possibilité des suivis des ENS par les EN, c'est-à-dire de faire en sorte que les circonstances de classe le permettent. Le deuxième enjeu tiendrait dans la possibilité du développement professionnel qu'il ouvre une fois l'apprentissage réalisé. Autrement dit, le contexte de travail pourrait être source d'une nécessaire interprétation des ENS pour les faire jouer dans un autre contexte. Par exemple, en danse, démontrer le tour ne serait pas la même chose que démontrer un mouvement chargé d'énergie. Aussi, démontrer un élément technique en danse ne serait pas la même chose que démontrer un élément technique en natation.

Au final, ce dispositif de formation permettrait d'associer en permanence le jeu de langage de la pratique d'APSA et le jeu de langage de l'enseignement de cette APSA et pourrait étayer en continu le flux expérientiel des EN.

CONCLUSION

En guise de conclusion, nous souhaitons mobiliser les résultats détaillés en amont, ainsi que leur discussion tant empirique que théorique, pour envisager la progression scientifique et technologique du programme de recherche engendrée par le dispositif transformatif de recherche.

La progression scientifique du programme de recherche est tenue par le travail de validation ou d'invalidation des hypothèses auxiliaires préalablement délimitées à partir des résultats obtenus. Dans le cadre de cette étude, une double transformation de la formation ordinairement proposée aux EN d'EPS a été engagée. Pour ce faire, une première « hypothèse auxiliaire » avait été formalisée en vue de la mise en place du DF1. Elle était la suivante : « Si les circonstances de formation (en matière d'aménagement du dispositif) sont le support potentiel de la substratification des ENS constitutives du jeu de langage de la pratique d'APSA aux ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement alors un espace de signification partagé devrait se créer entre ces deux jeux et, par voie de conséquence, les EN devraient construire leur capacité à enseigner cette APSA aux élèves ». Compte tenu des résultats obtenus suite à la mise en place du DF1 et invalidant l'hypothèse formalisée, une seconde « hypothèse auxiliaire » a été construite. Elle a engendré la mise en place du DF2. Cette hypothèse était la suivante : « Si la FU procède à la substratification de certains aspects d'ENS constitutives du jeu de langage de la pratique d'APSA aux ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement alors un espace de signification partagé devrait se créer entre ces deux jeux et, par voie de conséquence, les EN d'EPS devraient construire leur capacité à enseigner cette APSA auprès d'élèves ». Finalement, les résultats obtenus dans le cadre du DF2 permettent de valider la seconde hypothèse auxiliaire. En effet, la réalisation de la substratification expérientielle par la FU a permis aux EN d'EPS de suivre des aspects d'ENS suivies en tant que pratiquant d'une APSA lors de leur activité d'enseignement de cette APSA aux élèves.

Outre la progression scientifique, une progression technologique peut aussi être formalisée. Les résultats obtenus dans le cadre des deux études menées successivement permettent de questionner deux points principaux en matière de conception des dispositifs de formation professionnelle des EN d'EPS. Le premier point est relatif à la nature des ENS

constitutives du jeu de langage de la pratique d'APSA et du jeu de langage de l'enseignement suivies par les EN et de leur impact sur le processus de substratification expérientielle. Le second est relatif à la nature des activités dans lesquelles sont placés les EN lors de situations de formation et de leur impact sur le processus de substratification expérientielle. Sur cette base, deux avancées technologiques peuvent être mises en avant en vue de nouveaux travaux de recherche. La première concerne la mise en place de scénarios de formation autorisant la substratification des ENS constitutives du jeu de langage de la pratique d'APSA au sein des ENS constitutives du jeu de langage de l'enseignement. La deuxième concerne l'activité de formation à mener par le formateur au sein du dispositif. Il semble heuristique d'envisager des dispositifs de formation professionnelle au cœur desquels le formateur soit formé pour enseigner des ENS au faubourg des jeux de langage considérés et accompagner les usages de ces dernières dans des situations se rapprochant progressivement de la situation ordinaire de travail en classe.

BIBLIOGRAPHIE

- Abrahamson, D. et Lindgren, R. (2014). Embodiment and embodied design. Dans R. K. Sawyer (dir.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2nd ed.) (p. 358-376). Cambridge, United Kingdom : Cambridge University Press.
- Adé, D., Gal Petitfaux, N. et Serres, G. (2014, juillet). *Evolution de l'entrée dans le métier et perspectives de formation : une étude à partir des ressources exploitées par les jeunes enseignants d'EPS au cours de leur première année d'expérience professionnelle*. Communication présentée à la 8^e Biennale de l'Association pour la Recherche sur l'Intervention dans le Sport : Temps, temporalités et interventions dans le sport, Genève, Suisse.
- Adé, D., Gal Petitfaux, N. et Serres, G. (2015). Les ressources exploitées par les enseignants d'EPS au cours de leur première année d'expérience professionnelle : Analyse et perspectives pour la formation. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle*, 48, 43-71.
- Adé, D., Sève, C. et Serres, G. (2007). Familiarité avec la discipline sportive enseignée et formes d'activité chez un enseignant d'Education Physique : une étude exploratoire. *STAPS*, 76, 25-56.
- Albarello, L. (2013). Propriétés de l'expérience et dispositifs en formation d'adultes. Dans L. Albarello, J.M. Barbier, E. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Expérience, Activité, Apprentissage* (p. 221-244). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Amalberti, R. (2011). Préface. Dans P. Fauquet- Alekhine et N. Pehuet (dir.), *Améliorer la pratique professionnelle par la simulation* (p. 1-4). Toulouse, France : Editions Octarès.

Anscombe, E. (2002). *L'intention*. Paris, France : Gallimard.

Arnaud-Bestieu, A. (2014). De l'expertise disciplinaire à l'acte d'enseigner. Analyse microdidactique en danse contemporaine. *Éducation et didactique*, 8(2), 25-37.

Arnaud-Bestieu, A. et Amade-Escot, C. (2010). La construction de la référence en danse contemporaine : analyse comparée de pratiques d'enseignement à l'école primaire. *Travail et Formation en Éducation*, 6. Récupéré [le 8 octobre 2017] de <http://tfe.revues.org/index1244.html>.

Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. et Snapp, M. (1978). *The Jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA : Sage.

Badiee, F. et Kaufman, D. (2014). Effectiveness of an online simulation for teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 22, 167-186.

Baillat, G. (2010). Introduction. Dans G. Baillat, D. Niclot et D. Ulma. *La formation des enseignants en Europe* (p. 9-12). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Bali, N. (2005). Articulation « Théorie-pratique » dans la formation des élèves-professeurs tunisiens d'éducation physique. Conceptions des formateurs et des formés. *Recherche et Formation*, 49, 135-150.

Ball, D. L. et Forzani F. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60, 497-511.

Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 263-285.

- Barbier, J.M. et Thievenaz, J. (2013). *Le travail de l'expérience*. Paris, France : L'Harmattan.
- Bar Eli, M., Plessner, H. et Raab, M. (2011). *Judgment, Decision-Making and Success in Sport*. Hoboken, NJ : Wiley-Blackwell.
- Barsalou, L.W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 617-645.
- Barsalou, L.W. (2014). *Cognitive psychology: An overview for cognitive scientists*. London, United Kingdom : Psychology Press.
- Béguin, P. et Weill-Fassina, A. (1997). *La simulation en ergonomie : connaître, agir et interagir*. Toulouse, France : Octarès.
- Ben Jomâa, H. et Terrisse, A. (2011). De l'expertise à l'enseignement : Analyse comparative du rapport au savoir de deux enseignants d'EPS de spécialités sportives différentes. *Éducation et didactique*, 5(3), 61-80.
- Ben Jomâa Ben Hsouna, H., Terrisse, A. et Berhaim, B. (2007). Le poids de l'expertise personnelle dans l'enseignement de l'EPS : signature de l'enseignant et différenciation de pratiques - étude de cas. *eJRIEPS*, 11, 82-98.
- Berducci, D. (2004). Developmental Continuum Vygotsky through Wittgenstein: A New Perspective on Vygotsky's. *Theory Psychology*, 14(3), 329-353.
- Berragan, E. (2011) Simulation: An effective pedagogical approach for nursing? *Nurse Education Today*, 31(7), 660-666.

- Berton, J. (2013). Simulation en anesthésie réanimation et médecine d'urgence. Dans S. Boet, J.C. Granry et G.L. Savoldelli (dir.), *La simulation en santé : De la théorie à la pratique* (p. 85-90). Paris, France : Springer-Verlag.
- Bertone, S. (2011). *La force des règles dans l'apprentissage du métier d'enseignant en formation par alternance*. Note de synthèse non publiée pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université de la Réunion, France.
- Bertone, S. et Chaliès, S. (2015). Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : choix épistémologiques et théoriques. *@ctivités*, 12(2), 53-72. Récupéré [le 8 octobre 2017] de <http://www.activites.org/v12n2/v12n2.pdf>.
- Bertone, S., Chaliès, S., Clarke, A. et Méard, J.A. (2006). The dynamics of interaction during post-lesson conferences and the development of professional activity : study of a preservice physical education teacher and her cooperating teacher. *Asian Pacific Journal of Teacher Education*, 34(2), 245-264.
- Bertone, S., Chaliès, S. et Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans des dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le Travail Humain*, 72(2), 104-125.
- Billett, S. (2001). Learning through work : Workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13(5), 209-214.
- Billett, S. (2002). Critiquing workplace learning discourses : participation and continuity at work. *Studies in the education of adults*, 34(1), 56-67.
- Billett, S. (2010) Learning through practice. Dans S. Billett (dir.) *Learning through practice : Models, traditions, orientations and approaches* (p. 1-20). Dodrecht, Pays-Bas : Springer.

- Black, J., Noltemeyer, A.M. et Davis, D.R. (2016). Pre-service teachers' responses to student behavior in a mixed-reality environment. Récupéré [le 8 octobre 2017] de <https://journals-sagepub-com.nomade.univtlse2.fr/doi/pdf/10.1177/2158244016633494>.
- Blum, M.G., Powers, T.W. et Sundareshan, S. (2004). Bronchoscopy simulator effectively prepares junior residents to competently perform basic clinical bronchoscopy. *Ann Thorac Surg*, 78(1), 287-291.
- Boet, S., Granry, J-C. et Savoldelli, G.L. (2013). *La simulation en santé : De la théorie à la pratique*. Paris, France : Springer-Verlag.
- Borko, H. et Mayfield, V. (1995). The roles of cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501-518.
- Boudard, J.M. et Robin, J.F. (2011). Décrire des pratiques de régulation didactique en éducation physique et sportive : la place des savoirs de types technique. *eJRIEPS*, 24, 53-76.
- Boudard, J.M. et Robin, J.F. (2012). Pratiques de régulation didactique en éducation physique et sportive et place des savoirs techniques : illustration à travers une étude de cas. *STAPS*, 95, 23-41.
- Bourgeois, E. (2009). Les dispositifs d'apprentissage en formation d'adultes. Dans J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 507-536). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, E., Albarello, L., Barbier, J.M. et Durand, M. (2013). Introduction – Expérience, activité, et apprentissage – contribution. Dans L. Albarello, J.M. Barbier, E. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Expérience, Activité, Apprentissage* (p. 1-12). Paris, France :

Presses Universitaires de France.

Bourgeois, E. et Durand, M. (2012). Introduction : L'apprentissage au travail en questions. Dans E. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (p. 9-14). Paris, France : Presses Universitaires de France.

Bouthier, D. (2005a, mars). *Technologie des APS et Didactique Professionnelle en Education et Entraînement sportif*. Communication présentée à la Conférence Division STAPS de Rodez, France.

Bouthier, D. (2005b, novembre). *Sciences et techniques des APSA : quels rapports, vers quels métiers de l'intervention*. Communication présentée au Forum international de l'éducation physique et du sport, Paris, France.

Bouthier, D., Ulrich, G. et Léziart, Y. (2012). L'approfondissement des APSA, enjeu capital des STAPS. *Revue Contre-Pied, hors série 2*, 38-39.

Bradley, E.G. et Kendall, B. (2014). A review of computer simulations in teacher education. *Journal of Educational Technology Systems*, 43(1), 3-12.

Brau-Antony, S. et Miousset, C. (2013). Accompagner les enseignants stagiaires : une activité sans véritables repères professionnels. *Recherche et formation*, 72, 27-40.

Brennan, P. (2006). From rhetoric to reality: A case study of partnerships for improvement. *The Bulletin of Physical Education*, 42(1), 16-33.

Briant (de) V. et Glaymann, D. (dir.) (2013). *Le stage. Formation ou exploitation ?* Rennes : Presses universitaires de Rennes.

- Brière-Guenoun, F. (2007). Etude exploratoire des connaissances mécaniques mobilisées par les enseignants d'EPS. Les conceptions des conseillers pédagogiques. *Movement & Sports Sciences*, 81, 9-23.
- Brisard, E. et Malet, R. (2003). La formation professionnelle des enseignants en France et au Royaume-Uni : dispositifs d'alternance et modèles de formation. *Revue Française de Pédagogie*, 144, 57-68.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse, France : Octarès.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et Didactique*, 3(3), 29-48.
- Bunker, D. et Thorpe, R. (1982). Model for teaching games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 19, 5-8.
- Burbules, N.C. (2008). Tacit Teaching. *Educational Philosophy and Theory*, 40(5), 666-677.
- Burkhardt, J.M. (2003). Ergonomie et Réalité Virtuelle : quelques apports réciproques, *Le Travail Humain*, 66, 65-91.
- Buznic-Bourgeacq, P. et Terrisse, A. (2013). Le sujet en position d'enseignant : pratiques et discours de trois professeurs d'EPS débutants avec ou sans expérience personnelle dans l'activité enseignée. *Revue française de pédagogie*, 184, 15-28.
- Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A. et Lestel, G. (2008). Expérience personnelle et expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS : deux études de cas contrastées en didactique clinique. *Education et didactique*, 2(3), 76-95.

- Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A. et Margnes, E. (2010). La transmission du savoir expérientiel en EPS : études de cas et analyses comparatives en didactique clinique. *eJRIEPS*, 20, 26-47.
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Carnel, B. (1992). Les formateurs en éducation physique et sportive et l'enseignement des pratiques sportives. *Sciences de l'Education*, 5, 5-22.
- Carnus, M.F. et Terrisse, A. (dir.) (2013). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Paris, France : Editions Revue EPS.
- Cartaut, S. et Bertone, S. (2009). Co-analysis of work in the triadic supervision of preservice teachers based on neo-Vygotskian activity theory: Case study from a French university institute of teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1086-1094.
- Cash, M. (2009). Normativity is the mother of intention: Wittgenstein, normative practices and neurological representations. *New Ideas in Psychology*, 27, 133-147.
- Cavaillé, C. (2016). *Les jeux de langage chez Wittgenstein*. Paris, France : Editions Demopolis.
- Chaliès, S. (2012). *La construction du « sujet professionnel » en formation : Contribution à un programme de recherche en anthropologie culturaliste*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des recherches. Université de Toulouse II Le Mirail, France.
- Chaliès, S. (2015). Activités typiques et dilemmes des formateurs d'enseignants. Dans V. Lussi-Borer et L. Ria (dir.), *Apprendre à enseigner* (p. 221-234). Paris, France : Presses Universitaires de France.

- Chaliès, S. (sous presse, 2017). Tutorat et construction des compétences professionnelles par les enseignants stagiaires. Propositions théoriques et illustrations empiriques. *Recherche et Formation*, 83.
- Chaliès, S., Amathieu, J. et Bertone, S. (2013). Former les enseignants pour accroître leur satisfaction au travail : propositions théoriques et illustrations empiriques. *Le Travail Humain*, 76(3), 309-334.
- Chaliès, S. et Bertone, S. (dir.) (2008). *L'enseignement*. Paris, France : Editions Revue EP&S.
- Chaliès, S. et Bertone, S. (2013). *Conception d'un programme de recherche sur la formation professionnelle des enseignants : fondements épistémologiques, développements théoriques et illustrations empiriques*. Communication présentée au colloque international de l'Actualité de la Recherche en Education et Formation, Montpellier, France.
- Chaliès, S. et Bertone, S. (2015). Les interactions entre les enseignants-novices stagiaires et leurs tuteurs : former des enseignants à partir des règles de métier. Dans V. Lussi Borer, M. Durand et F. Yvon (dir.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation*. (p. 137-160). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Chaliès, S. et Bertone, S. (2017). Cultural anthropology and teacher education. Dans M. Peters et J. Stickney. *A Companion to Wittgenstein on Education: Pedagogical Investigations* (p. 659-673). Singapour, République de Singapour : Springer.
- Chaliès S., Bertone S., Flavier E. et Durand M. (2008). Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations: A case study in the French school system. *Teaching and Teacher Education*, 24, 550-563.

- Chaliès, S., Bruno, F., Méard, J. et Bertone, S. (2010). Training preservice teachers rapidly: the need to articulate the training given by university supervisors and cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 764-774.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G. et Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et Formation*, 61, 85-129.
- Chaliès, S., Escalié, G. et Bertone, S. (2012). Etude d'un travail collaboratif de formation professionnelle initiale des enseignants : résultats et propositions. *Savoirs*, 29, 59-78.
- Chaliès, S., Escalié, G., Bertone, S. et Clarke, A. (2012). Learning "rules" of practice within the context of the practicum triad: A case study of learning to teach. *Canadian Journal of Education*, 35(2), 3-23.
- Chaliès, S., Gaudin, C. et Tribet, H. (2015). Exploiter la vidéo dans les dispositifs de formation des enseignants novices : conceptualisation et discussion théoriques à partir d'une étude de cas en EPS. *Revue française de pédagogie*, 193, 5-24.
- Charlier, E. (2012). Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 119-144). 4^e édition revue et actualisée. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Chauviré, C. (2002). Dispositions ou capacités ? La philosophie sociale de Wittgenstein. Dans C. Chauviré et A. Ogien (dir.), *La Régularité* (p. 25-48). Paris, France : EHESS.
- Chauviré, C. (2003). *Voir le visible : la seconde philosophie de Wittgenstein*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

- Chauviré, C. (2004). *Le moment anthropologique de Wittgenstein*. Paris, France : Kimé.
- Chauviré, C. (2009). *L'immanence de l'égo*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Chauviré, C. (2010). *Wittgenstein en héritage. Philosophie de l'esprit, épistémologie, pragmatisme*. Paris, France : Kimé.
- Chevallard, Y. (2007). Passé et présent de la théorie anthropologique du didactique. Conférence plénière au premier congrès international sur la théorie anthropologique du didactique. Dans L. Ruiz-Higueras, A. Estepa et F. Javier García (dir.), *Sociedad, Escuela y Matemáticas*. Aportaciones de la Teoría Antropológica de la Didáctica (p. 705-746). Jaén, Espagne : Universidad de Jaén.
- Christensen, R., Knezek, G., Tyler-Wood, T. et Gibson, D. (2011). SimSchool : An online dynamic simulator for enhancing teacher preparation. *International Journal of Learning Technology*, 6, 201-220.
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2012). *Innover en formation. Accompagner autrement les enseignants entrant dans le métier*. Paris, France : L'Harmattan.
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2015, juin). *Environnement capacitant en formation professionnelle initiale et développement de l'agir compétent d'enseignants débutants : le cas de la supervision de stage*. Communication présentée au Colloque de l'Association francophone pour le savoir, Montréal, Québec.
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2016). Multimodalité numérique en situation de supervision de stage. *Éducation permanente*, 206, 61-74.

- Cizeron, M. (2013). *Du savoir à l'activité : la supervision active et le guidage des apprentissages en éducation physique et en sport*. Habilitation à diriger des recherches non publiée. Université Blaise Pascal-Clermont Ferrand II, France.
- Cizeron, M. et Gal-Petitfaux, N. (2003). Savoirs d'action et savoirs de justification en situation d'enseignement : le cas de la gymnastique. *Revue Française de Pédagogie*, 143, 91-100.
- Cizeron, M. et Gal-Petitfaux, N. (2005). Connaître la gymnastique et savoir l'enseigner en EP : la nature de la connaissance pédagogique des contenus et son lien à l'instruction en classe. *Science et Motricité*, 55(2), 9-33.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 5-28.
- 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.
- Cogerino, G. (2017). Enseigner la danse en EPS : réticences des enseignants et impact des formations initiales. *eJRIEPS*, 41, 59-90.
- Collier, C. (1998). Sport education and preservice education. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(5), 44-45.
- Collin, K. (2002). Development engineers' conceptions of learning at work. *Studies in Continuing Education*, 24(2), 133-152.
- Cometti, J.P. (2004). *Ludwig Wittgenstein et la philosophie de la psychologie*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Cometti, J.P. (2011). *Qu'est ce qu'une règle ?* Paris, France : Vrin.

Consuegra, E., Engels, N. et Stryven, K. (2014). Beginning teachers' experience of the workplace learning environment in alternative teacher certification programs : a mixed methods approach. *Teaching and Teacher Education*, 42, 79-88.

Cope, P. et Stephen, C. (2001). A role for practising teachers in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 913-924.

Côté, J. et Fraser-Thomas, J. (2007). Youth involvement in sport. Dans P.R.E. Crocker (dir.), *Introduction to sport psychology: A Canadian perspective* (p. 266-294). Toronto, Canada : Pearson Prentice Hall.

Coulombe, S. (2012). Une modélisation des processus et des stratégies d'apprentissage en situation de travail. *Savoirs*, 29, 45-58.

Cushion, C.J., Armour, K.M. et Jones, R.L. (2003). Coach education and continuing professional development: experience and learning to coach, *Quest*, 55, 215-230.

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, 27-42.

Darling-Hammond, L. (2006) Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.

Dastugue, L. et Chaliès, S. (sous presse). Alternance intégrative et continuité des dispositifs de formation des enseignants novices. Dans G. Escalié et E. Magendie (dir.), *L'alternance « intégrative » en formation initiale des enseignants : analyse des*

conditions et des effets sur le développement professionnel. Bordeaux, France : Presses Universitaires de Bordeaux.

Dastugue, L., Ducès, C. et Chaliès, S. (2015, janvier). *Faut-il avoir vécu ce que l'on enseigne pour correctement l'enseigner ? Le cas de la pratique physique et sportive pour les futurs enseignants d'EPS*. Communication présentée au Colloque « Conditions enseignantes, conditions pour enseigner », Lyon, France.

Dastugue, L., Ducès, C. et Chaliès, S. (2016). Faut-il avoir expérimenté ce que l'on enseigne pour l'enseigner ? Quelques pistes pour placer la pratique physique et sportive au service de la professionnalisation des futurs enseignants d'EPS. Dans B. Lenzen, D. Deriaz, B. Poussin, H. Dénervaud et A. Cordoba (dir.), *Actes numériques de la 8ème biennale de l'ARIS « Temps, temporalités et intervention en EPS et en sport »*. Genève, Suisse : Université de Genève. Récupéré [le 8 octobre 2017] de <http://www.unige.ch/fapse/deep/evenements/aris2014>.

Dastugue, L., Ducès, C. et Chaliès, S. (2016, mai). *Professionnaliser les enseignants novices : et si la formation universitaire était pensée autrement*. Communication présentée au 3^e colloque international en éducation du Centre de recherche universitaire sur la formation et la profession enseignante, Montréal, Québec.

Dastugue, L., Escalié, G. et Chaliès, S. (2017). Faire pratiquer les activités physiques, sportives et artistiques lors de travaux pratiques en STAPS : quelle contribution à la professionnalisation des étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement ? *eJIREPS*, 41, 37-58.

Dastugue, L., Escalié, G., Ducès, C. et Chaliès, S. (2015, octobre). *Faut-il avoir expérimenté ce que l'on enseigne pour l'enseigner ? Quelques pistes pour placer la pratique physique et sportive au service de la professionnalisation des futurs enseignants d'EPS*. Communication présentée au 16^e congrès international de l'Association des Chercheurs en Activités Physiques et Sportives, Nantes, France.

- Dastugue, L., Escalié, G., Ducès, C. et Chaliès, S. (2016, février). *Faut-il avoir expérimenté ce que l'on enseigne pour l'enseigner ? Quelques pistes pour placer la pratique physique et sportive au service de la professionnalisation des futurs enseignants d'EPS*. Communication présentée à la journée d'étude de la Faculté de Sciences du Sport et du Mouvement Humain de l'Université de Toulouse III, France.
- Dastugue, L., Escalié, G., Ducès, C. et Chaliès, S. (sous presse). Passer de pratiques d'Activité Physique Sportive et Artistique à leur enseignement : quels jeux de langage dans le cadre d'une alternance intégrative ? *Revue des Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*.
- Deale, D. et Pastore, R. (2014). Evaluation of SimSchool, an instructional simulation for pre-service teachers. *Computers in the Schools*, 31, 197-219.
- Deenihan, J., Mcphail, A. et Young, A. (2011). Living the curriculum : Integrating sport education into a Physical Education Teacher Education programme. *European Physical Education Review*, 17(1), 51-68.
- De Lara, P. (2005). *L'expérience du langage. Wittgenstein philosophe de la subjectivité*. Paris France : Ellipses.
- Denoux, S. (2014). Apprendre en stage : situation de travail, interactions et participation. *Phronesis*, 3 (1-2), 18-27.
- Descombes, V. (2004). *Le complément de sujet : enquête sur le fait d'agir de soi-même*. Paris, France : Gallimard.
- Dieker, L. A., Hynes, M., Hughes, C. et Smith, E. (2008). Implications of mixed reality and simulation technologies on special education and teacher preparation. *Focus on Exceptional Children*, 40(6), 1-20.

- Dieker, L., Rodriguez, J.A., Lignugaris/Kraft, B., Hynes, M.C. et Hughes, C.E (2014). The potential of simulated environments in teacher education : current and future possibilities. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 37(1), 21-33.
- Dodds, P., Doolittle S. et Placek, J. (1993, Novembre). *Pedagogical content knowledge as the central problem of teacher education*. Communication présentée à Teacher Education Conference, Morgatown, USA.
- Dowling, F.J. (2011). PE teacher identities fit for postmodern schools or are they clinging to modernist notions of professionalism? A case study of Norwegian PE teacher students' emerging professional identities. *Sport, Education and Society*, 16, 201-222.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. *Education et Didactique*, 2(2), 69-93.
- Durand, M. (2015) (dir.). *Human activity, social practices and lifelong education*. London, United Kingdom : Routledge.
- Durand, M. et Filliettaz, L. (2009). Des liens entre travail et formation : vers une nouvelle épistémologie ? Dans M. Durand et L. Filliettaz (dir.), *Travail et formation des adultes* (p. 1-34). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Durand, M., Goudeaux, A., Horcik, Z. *et al.* (2013). Experience, mimesis et apprentissage. Dans L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Expérience, activité, apprentissage* (p. 39-64). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Erbani, E. (1983). Influence de l'expérience sportive de compétition sur la pratique pédagogique des étudiants en E.P.S. *Motricité humaine*, 1, 3-11.

Escalié, G. (2012). *Analyse du travail d'un collectif de formateurs et de ses conséquences sur la formation professionnelle d'un enseignant novice : un exemple en éducation physique et sportive*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée. Paris, Conservatoire national des arts et métiers – CNAM.

Escalié, G. et Chaliès, S. (2008, mai). *Faire vivre le collectif de travail en formation : postulats théoriques et grandes lignes*. Communication présentée au colloque international de l'Association pour la Recherche sur l'Intervention en Sport, Rodez, France.

Escalié, G. et Chaliès, S. (2011). L'apprentissage des règles de métier par un enseignant novice : pistes pour penser le travail du collectif de formateurs. *Recherche et Formation*, 67, 149-164.

Escalié, G., Legrain, P. et Lafont, L. (2016, avril). *Effet d'une pratique d'activité physique et sportive en dispositif coopératif de type « groupes d'experts » sur la professionnalisation des étudiants en STAPS*. Communication présentée au colloque Eduquer et former au monde de demain, Clermont-Ferrand, France.

Falzon, P. (2013). *Ergonomie constructive*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Feld-Grooten, N. (2015). Former au sein des établissements scolaires : le regard d'un chef d'établissement. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. Établissement formateur et vidéoformation* (p. 93-100). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Fernagu-Oudet, S. (2010). Professionnalisation et alternances, *Revue Internationale des Sciences de l'Éducation*, 24, Toulouse, France : Presses Universitaires du Mirail.

- Fernagu-Oudet, S. (2012). Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations. Dans E. Bourgeois et M. Durand (dir.). *Apprendre au travail* (p. 201-214). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Fernagu-Oudet, S. (2014). Agir collectif et environnement capacitant. *Education Permanente, hors-série AFPA Les synergies travail-formation*, 171-185.
- Feyfant, A. (2013). L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants ? *Dossier de veille de l'IFE*, 87.
- Feyfant, A. (2014). *L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants*. État de l'art de la première conférence de consensus-dissensus. Chaire UNESCO : « Former les enseignants au XXI^e siècle ».
- Feyfant, A. (2015). *L'établissement scolaire : espace de formation ?* Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. Établissement formateur et vidéoformation*. (p. 21-32). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Filliettaz, L., Billett, S., Bourgeois, E., Durand, M. et Poizat, G. (2015). Conceptualising and connecting francophone perspectives on learning through and for work. Dans L. Filliettaz et S. Billett (dir.), *Francophones perspectives of learning through work* (p. 19-48). Heidelberg, Allemagne : Springer.
- Flandin, S. (2015a). *Analyse de l'activité d'enseignants stagiaires du second degré en situation de vidéo-formation autonome : Contribution à un programme de recherche technologique en formation*. Thèse de Doctorat non publiée. Clermont-Ferrand : Université Blaise Pascal, France.
- Flandin, S. (2015b). Trois approches contrastées de la vidéo-formation dans le paysage francophone. Tensions épistémologiques et effets en formation. Dans L. Ria (dir.),

Former les enseignants au XXIème siècle. Volume 1 : Établissement formateur et vidéo-formation (p. 151-159), Bruxelles, Belgique : De Boeck supérieur.

Flandin, S., Auby, M. et Ria, L. (2016a). À quoi s'intéressent les enseignants dans les exemples en formation ? Étude de l'utilisation par des stagiaires de ressources basées sur la vidéo. *Recherches en éducation*, 27, 118-133.

Flandin, S., Auby, M. et Ria, L. (2016b). Étude de l'utilisation d'un environnement numérique de formation : méthode de remise en situation à l'aide de traces numériques de l'activité. *@ctivités*, 13(2), 1-24.

Flandin, S., Leblanc, S. et Muller, A. (2015). Vidéoformation « orientée activité »: quelles utilisations pour quels effets sur les enseignants? Dans V. Lussi Borer, M. Durand et F. Yvon (dir.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (p. 179-198). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Flandin, S. et Ria, L. (2014). Un programme technologique basé sur l'analyse de l'activité réelle des enseignants débutants au travail et en vidéo-formation. *@ctivités*, 11(2), 172-187.

Forrest, G., Wright, J. et Person, P. (2012). How do you what you do? Examining the development of quality teaching in using GCA in PETE teachers. *Physical education and Sport Pedagogy*, 17(2), 145-156.

Forzani, F.M (2014). Understanding Core Practices and Practice-Based Teacher Education: Learning from the past. *Journal of teacher education*, 65(4), 357-368.

Ganière, C. et Cizeron, M. (2015). Comprendre l'activité motrice de l'élève pour guider ses apprentissages. *Carrefours de l'éducation*, 40, 15-30.

- Gaudin, C. et Chaliès, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices. *Revue Française de Pédagogie*, 178, 115-130.
- Gaudin, C. et Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: a literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.
- Gaudin, C., Flandin, S., Moussay, S. et Chaliès, S. (dir.). (2017). *Vidéo-formation et développement de l'activité enseignante. Visionner le travail ou se visionner au travail sert-il à s'y former ?* Paris, France : Editions L'Harmattan. Manuscrit soumis pour publication.
- Gaudin, C., Tribet, H. et Chaliès, S. (2016). Exploiter la vidéo dans les dispositifs de formation : proposition théorique et pistes technologiques. *Revue Française de Pédagogie*, 193, 5-24.
- Geeraerts, T. et Trabold, F. (2011). Le simulateur de situations critiques en Anesthésie. Dans P. Fauquet-Alekhine et N. Pehuet (dir.). *Améliorer la pratique professionnelle par la simulation* (p. 65-72). Toulouse, France : Octarès.
- Gilbert, W., Côté, J. et Mallett, C. (2006). Developmental pathways and activities of successful sport coaches. *International Journal of Sport Science and Coaching*, 1(1), 69-76.
- Girod, M. et Girod, G. (2008). Simulation and the need for quality practice in teacher preparation. *Journal of Technology and Teacher Education*, 16, 307-337.
- Glaymann, D. (2012, septembre). Que peut apporter l'expérimentation par le stage dans les cursus d'enseignement supérieur ? Discussion autour de fausses évidences sur la professionnalisation par le stage. *Actes du Colloque international francophone « Expérience 2012 »*. Lille, France.

- Goigoux, R., Ria, L. et Toczec-Capelle, M.C. (2009). Mieux connaître les parcours de formation des enseignants débutants pour mieux les former. Dans R. Goigoux, L. Ria et M.-C. Toczec-Capelle (dir.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (p. 25-44). Clermont-Ferrand, France : Presses universitaires Blaise Pascal.
- Gojard, L. et Terral, P. (2014). La professionnalisation des étudiants STAPS du département éducation et motricité : l'exemple du professorat d'éducation physique et sportive. *Movement & Sport Sciences – Science & Motricité*, 83, 25-29.
- Gore, J.M., Griffiths, T. et Ladwig, J.G. (2004). Exploring productive pedagogy as a framework for teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 375-387.
- Grammont, F., Legrand, D. et Livet, P. (2011). *Naturalizing intention in action*. Cambridge, United Kingdom : MIT Press.
- Granry, J.C. et Moll, M.C. (2012). *État de l'art (national et international) en matière de pratiques de simulation dans le domaine de la santé, dans le cadre du développement professionnel continu (DPC) et de la prévention des risques associés aux soins*. Récupéré de https://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2012-01/simulation_en_sante_-_rapport.pdf.
- Gros, C.I., Reys, G. et Calon, B. (2013). Simulation dans l'enseignement de l'art dentaire. Dans S. Boet, J.C. Granry et G.L. Savoldelli (dir.), *La simulation en santé : De la théorie à la pratique* (p. 117-126). Paris, France : Springer-Verlag.
- Grossman, P., Hammermess, K. et McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 273-289.

- Gründel, A., Schorer, J., Strauss, B. et Baker, J. (2013). Does playing experience improve coaching ? An exploratory study of perceptual-cognitive skill in soccer coaches. *Frontiers in psychology*. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00129.
- Guérin, J. (2013). Construction de l'expérience et émancipation d'enseignants novices d'éducation physique. *Travail et apprentissages*, 12, 51-65.
- Gurvitch, R. et Tjeerdsma Blankenship, B. (2008). Implementation of model based instruction – the induction years. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 529-548.
- Hahn, C. (2007). Construire le lien entre pratiques professionnelles et savoirs théoriques dans l'enseignement supérieur. *Education Permanente*, 172, 39-44.
- Hauw, D. (1997). Influence des connaissances pédagogiques et des connaissances des contenus sur la planification chez les enseignants d'éducation physique et sportive. *STAPS*, 43, 37-50.
- Haymore Sandholtz, J. (2002). Inservice training or professional development : contrasting opportunities in a school/university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 815-830.
- Horcik, Z. (2012). Apprendre et travailler dans des environnements simulés. Dans E. Bourgeois et M. Durand. *Apprendre au travail* (p. 129-139). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Horcik, Z. (2014). Former des professionnels via la simulation : confrontation des principes pédagogiques issus de la littérature et des pratiques de terrain. *Activités*, 11(2), 76-86.

- Horcik, Z. et Durand M. (2011). Une démarche d'ergonomie de la formation: Un projet pilote en formation par simulation d'infirmiers anesthésistes. *Activités*, 8(2), 173-188. Récupéré [le 8 octobre 2017] de <http://www.activites.org/v8n2/v8n2.pdf>.
- Horcik, Z. et Durand, M. (2015). L'expérience mimétique dans l'apprentissage adulte : le cas des formations par simulation. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 37(1), 167-186.
- Horcik, Z., Savoldelli, G., Poizat, G. et Durand, M. (2014). A phenomenological approach to novice nurse anesthetists experience during simulation-based training sessions. *Simulation in Healthcare*, 9(2), 94-101.
- Hureaux, J. et Urban T. (2015). La simulation en pneumologie : rationnel, données de la littérature et perspectives. *Revue des Maladies Respiratoires*. Récupéré [le 8 octobre 2017] de <http://dx.doi.org/10.1016/j.rmr.2015.04.020>.
- Irwin, G., Hanton, S. et Kerwin, D. (2004). Reflective Practice and the Origins of Elite Coaching Knowledge. *Reflective Practice*, 5(3), 425-442.
- Jean, A. (2012). L'analyse des imprévus et des évènements dans le cadre de la cohérence entre théorie et pratique. Dans J. Desjardins, M. Altet, R. Etienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *La formation des enseignants en quête de cohérence* (p. 69-84). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Johnson, D.W. et Johnson, R.T. (2014). Cooperative learning in 21th century. *Anales de Psicologia*, 30(3), 841-851.
- Jouanneaux, M. (2005). La simulation d'entraînement professionnel des pilotes de ligne. Dans P. Pastré (dir.), *Apprendre par la simulation - De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (p. 285-311). Toulouse, France : Octarès.

- Kazemi, E., Ghouseini, H., Cunard, A. et Chan Turrou, A. (2016). Getting inside rehearsals: insights from teacher educators to support work on complex practice. *Journal of teacher education*, 67(1), 18-31.
- Keskitalo, T. (2011). Teachers' conceptions and their approaches to teaching in virtual reality and simulation-based learning environments. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(1), 131-147.
- Kinchin, G.D., Penn, D. et Clarke, G. (2005). Sport education in teacher education. Dans D. Penny, G. Clarke, M. Quill et G.D. Kinchin (dir.), *Sport Education in Physical Education : Research-Based Practice*. (p. 217-228). London, United Kingdom : Routledge.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London, United Kingdom : Routledge.
- Kochan, F.K. et Kunkel R.C. (1998). The learning coalition : Professional Development Schools in Partnership. *Journal of Teacher Education*, 49(5), 325-333.
- Korthagen F., Loughran J. et Russell T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041.
- Lähteenmäki, M. (2003). On rules and rule following: obeying rules blindly. *Language and Communication*, 23(1), 45-61.
- Lakatos, I. (1994). *Histoire et méthodologie des sciences*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

- Laugier, S. (2001). *Wittgenstein, métaphysique et jeux de langage*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Laugier, S. (2010). *Wittgenstein : le mythe de l'inexpressivité*. Paris, France : Vrin.
- Laugier, S. et Chauviré, C. (2006). *Lire les Recherches Philosophiques de Wittgenstein*. Paris, France : Vrin.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice : mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge, United Kingdom : Cambridge University Press.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, United Kingdom : Cambridge University Press.
- Layat Burn, C. et Bassin, J.P. (2013). Simulation dans la formation des physiothérapeutes et des techniciens en radiologie médicale. Dans S. Boet, J.C. Granry, G.L. Savoldelli (dir.), *La simulation en santé : De la théorie à la pratique* (p. 127-134). Paris, France: Springer-Verlag.
- Le Blanc, G. (2004). *Les maladies de l'homme normal*. Bègles, France : Editions du Passant.
- Leblanc, S. (2014). Expériences mimétiques en vidéoformation et transformations de l'activité professionnelle, *Recherche et formation*, 75, 37-50.
- Leblanc, S. (2016). Apprendre par la vidéoformation : quelles modalités pour quels apprentissages ? Dans V. Lussi Borer et L. Ria (dir.), *Apprendre à enseigner* (p. 141-154). Paris, France : Presses Universitaires de France.

Lecomte, J. (2002). Impact d'un dispositif centralisé de formation continue en éducation physique sur les pratiques et les identités enseignantes. *STAPS*, 59, 71-87.

Le Du, M. (2004). *La nature sociale de l'esprit*. Paris, France : Vrin.

Legrain, P., Escalié, G. et Lafont, L. (2015, octobre). *Approche pluridimensionnelle des modalités d'acquisitions : analyse quantitative et qualitative des effets d'un dispositif coopératif et tutoriel sur la préprofessionnalisation des étudiants en STAPS*. Communication présentée au 16^e congrès international de l'Association des Chercheurs en Activités Physiques et Sportives, Nantes, France.

Legrand, D. (2005). Pre-reflective self-as-subject from experiential and empirical perspectives. *Consciousness and Cognition*, 16, 583-599.

Lépinard, P. (2014). Du serious gaming au full flight simulator : proposition d'un cadre conceptuel commun pour la formation des formateurs en simulation, *Systèmes d'information et management*, 19(3), 39-68.

Letor, C. (2015). Conditions institutionnelles et organisationnelles d'un travail collaboratif apprenant. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. Établissement formateur et vidéoformation* (p. 73-92). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Lussi Borer, V. et Ria, L. (2015). Concevoir et expérimenter un laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein d'un établissement scolaire. Dans V. Lussi Borer, M. Durand et F. Yvon (dir.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (p. 219-238), Bruxelles, Belgique : De Boeck supérieur.

Lussi Borer, V. et Ria, L. (dir.) (2016). *Apprendre à enseigner*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

- Lussi Borer, V., Ria, L., Durand, M. et Muller, A. (2014). How Do Teachers Appropriate Learning Objects Through Critical Experiences? A Study of a Pilot In-School Collaborative Video Learning Lab. *Form@re*, 14(2), 63-74.
- Lyle, J. (2002). *Sports coaching concepts: a framework for coaches behavior*. London, United Kingdom : Routledge.
- Maivorsdotter, N., Lundvall, S. et Quennerstedt, M. (2014). Being a competent athlete or a competent teacher? Aesthetic experiences in physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 20(3), 407-422.
- Malglaive, G. (1993). L'alternance intégrative. *Éducation et management*, 3, 44-47.
- Malglaive, G. (1994). Alternance et compétences. *Cahiers pédagogiques*, 320, 26-28.
- McDonald M., Kazemi E. et Kavanagh, S.S. (2013). Core practices and pedagogies of teacher education: A call for a common language and collective activity. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378-386.
- McNamara, O., Murray, J. et Jones, M. (2013). *International perspectives on policy and practice in teacher workplace learning*. London, United Kingdom : Springer.
- McNeill, M., Fry, J., Wright, S., Tan, W., Tan, K. et Schempp, P. (2004). In the local context: Singaporean challenges to teaching games on practicum. *Sport, Education and Society*, 9(1), 3-22.
- McPherson, R., Tyler-Wood, T., Mcenturff, A. et Peak, P. (2011). Using a computerized classroom simulation to prepare pre-service teachers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 19, 93-110.

- Mellet-d'Huart, D., Querrec, R. et Michel, G. (2015). Le corps en mouvement dans les environnements virtuels pour l'apprentissage. Dans M. Durand, D. Hauw et G. Poizat, *L'apprentissage des techniques corporelles* (p. 115-126). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Miller, M., McDiarmid, G.W. et Luttrell- Montes, S. (2006). Partnering to prepare urban math and science teachers: managing tensions. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 848-863.
- Moreno, R., Abercrombie, S. et Hushman, C. (2009). Using Virtual Classroom Cases as Thinking Tools in Teacher Education. Dans I. Gibson *et al.* (dir.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2009* (2615-2622). Chesapeake : AACE.
- Mornata, C. et Bourgeois, E (2012). Apprendre en situation de travail : à quelles conditions ? Dans E. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (p. 53-68). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Moussay, S. (2013). Conception d'un dispositif de vidéo-formation centré sur le travail réel et professionnalisation au métier d'enseignant en STAPS. *eJRIEPS*, 29, 4-26.
- Moussay, S., Blanjoie, V. et Babut, P. (2017). Les conflits vécus par le tuteur ESPE et le tuteur EPLE dans le dispositif de tutorat mixte. *eJRIEPS*, 41, 91-112.
- Moussay, S., Étienne, R. et Méard, J. (2009). Le tutorat en formation initiale des enseignants : orientations récentes et perspectives méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 166, 59-69.

- Mouton, J.C. (2009). Analyse de l'activité de conseil du maître formateur en stage de pratique accompagnée. *Recherche et Formation*, 62, 65-76.
- Mullen, C. (2000). Constructing co-mentoring partnership: walkways we must travel. *Theory into practice*, 39(1), 4-11.
- Murray, J., McNamara, O. et Jones, M. (2013). Improving workplace learning in teacher education. Dans O. McNamara, J. Murray et M. Jones. *International perspectives on policy and practice in teacher workplace learning* (p. 293-315). London, United Kingdom : Springer.
- Necker, S. (2010). Faut-il danser pour faire danser à l'école ? Le corps de l'enseignant à l'épreuve de la transmission. *STAPS*, 89, 75-84.
- Nelson, K. (2008). Wittgenstein and contemporary theories of word Learning. *New Ideas in Psychology*, 4, 1-13.
- O'Callaghan, C. et Piro, J.S. (2016). Shifting towards practice-based teacher preparation. *Proceedings of 4th National TLE TeachLive Conference 2016*. Récupéré [le 8 octobre 2017] de <http://teachlive.org/wp-content/uploads/2016/09/TLE-Proceedings-2016.pdf>.
- Ogien, A. (2007). *Les formes sociales de la pensée. La sociologie après Wittgenstein*. Paris, France : Armand Colin.
- Olcese, N., Fulchini, A. et McKinzie, C. (2016, juin). Weaving Together Mindfulness and 21st Century Professional Learning : Preparing Teachers to Meet Diverse Student Needs. *Proceedings of 4th National TLE TeachLive Conference 2016*. Récupéré [le 8 octobre 2017] de <http://teachlive.org/wp-content/uploads/2016/09/TLE-Proceedings-2016.pdf>.

- Oslin, J., Collier, C. et Mitchell, S. (2001). Living the curriculum. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(5), 47-51.
- Peercy, M.M. et Troyan, F.J. (2017). Making transparent the challenges of developing a practice-based pedagogy of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 61, 26-36.
- Poizat, G. et Durand, M. (2015). Analyse de l'activité humaine et éducation des adultes : faits et valeurs dans un programme de recherche finalisée. *Revue française de pédagogie*, 190, 51-62.
- Pouivet, R. (1997). *Après Wittgenstein, Saint Thomas*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Ria, L., Serres, G. et Leblanc, S. (2010). De l'observation vidéo à l'observation in situ du travail enseignant en milieu difficile : étude des effets sur des professeurs stagiaires. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 32(1), 105-120.
- Roche, L. et Gal-Petitfaux, N. (2012). La médiation audio-visuelle pour former à l'expérience corporelle de l'enseignant d'EPS en situation de classe. *Revue STAPS*, 98(4), 95-111.
- Roche, L. et Gal-Petitfaux, N. (2014). Acquérir des gestes professionnels en EPS grâce à un dispositif de vidéo-formation, *Recherches & éducations*, 12, 129-144.
- Roche, L. et Gal-Petitfaux, N. (2015a). Apprendre à enseigner l'éducation physique grâce à l'immersion sensorielle suscitée par un dispositif de formation. *Formation et profession*, 23(2), 48-60.

- Roche, L et Gal-Petitfaux, N. (2015b) Etude d'un dispositif collectif recourant à la vidéo comme artefact pour former à enseigner l'EPS », *Carrefours de l'éducation*, 40, 105-121.
- Rogoff, B., Matusov, E. et White, C. (1996). Models of teaching and learning: participation in a community of learners. Dans D. R. Olson et N. Torrance (dir.), *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (p. 388-414). Oxford, United Kingdom : Basil Blackwell Publishers.
- Sage, G.H. (1989). Becoming a High School coach : from playing sports to coaching. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 81-92.
- Santagata, R. (2015). La vidéo et l'apprentissage des enseignants : questions, outils, évaluations clés orientant la recherche et la pratique. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au 21^e siècle. Volume 1 : Etablissement formateur et vidéoformation* (p. 161-174). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Saury, J. (2009). Une « définition minimale » des objets d'étude de l'activité comme interface d'échange entre visées épistémiques et pratiques. Dans F. Yvon et M. Durand, M. (dir.), *Reconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité* (p. 115-127). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C. et Trohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants*. Paris, France : Editions Revue EP&S.
- Schinke, R.J., Bloom, G.A. et Salmela, J.H. (1995). The evolution of elite Canadian basketball coaches, *Avante*, 1, 76-88.
- 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.), *Coconstruire des*

savoirs : les métiers de l'intervention par les APSA (p. 67-86). Besançon, France : Presses Universitaires de Franche-Comté.

Searle, J.R. (1998). *La construction de la réalité sociale*. Paris, France : Gallimard.

Scribner Bartholomew, S. et Haymore Sandholtz, J. (2009). Competing views of teaching in a school-university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 155-165.

Serres, G. et Moussay, S. (2014). *Activités des formateurs d'enseignants : quelles fonctions pour quels objectifs ?* État de l'art, quatrième conférence de Consensus de la chaire Unesco, IFE, Lyon, France.

Siedentop, D., Hastie, P.A. et Van Der Mars, H. (2005). *Sport Education*. Champaign, IL : Human Kinetics.

Simondon, G. (2008). *Imagination et invention*. Lonrai, France : La transparence.

Smith K. et Lev Ari L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education : The voice of the students. *Asian Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 289-302.

Stanulis, R.N. et Russel, D. (2000). Jumping in: Trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16, 65-80.

Straub, C., Dieker, L., Hynes, M. et Huges, C. (2014). *Using virtual rehearsal in TLE TeachLivE™ mixed reality classroom simulator to determine the effects on the performance of mathematics teachers. 2014 TeachLivE™ National Research Project: Year 1 Findings*. Orlando, FL : University of Central Florida. Récupéré [le 8 octobre 2017] de http://teachlive.org/wp-content/uploads/2014/10/2014_GR_Technical_Report_10_20_FINAL.pdf.

- Strauss, A. et Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA : Sage.
- Taylor, C. (1997). *La liberté des modernes*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Teoh, J. (2012). Pre-services teachers in Second life; Potentiels of simulations. *Journal of Educational Technology Systems*, 40(4), 415-441.
- Teitel, L. (1998). Separations, divorces and open marriages in Professional Development School partnerships. *Journal of Teacher Education*, 49(2), 85-96.
- Terral, P. et Collinet, C. (2005). Les enseignants des UFR STAPS. Tensions et coordinations autour des savoirs. *Recherche et Formation*, 50, 91-106.
- Terret, T., Cogérino G. et Rogowski I. (2006). *Pratiques et représentations de la mixité en EPS*. Paris, France : Editions Revue EP&S.
- Theureau, J. (dir.). (2009). *Le cours d'action : Méthode réfléchie*. Toulouse, France : Octarès,
- Theureau, J. (dir.). (2015). *Le cours d'action. L'énaction et l'expérience*. Toulouse, France : Octarès.
- Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine : le principe dialogique*. Paris, France : Seuil.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130-154.
- Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2013). Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leur stagiaire. *Interrações*, 27, 118-138.

- Vergnaud, G. (2013). Carnus Marie-France et Terrisse André (dir.). Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question. *Revue française de pédagogie*, 182, 146-147.
- Vidal-Gomel, C., Fauquet-Alekhine, P. et Guibert, S. (2011). Réflexions et apports théoriques sur la pratique des formateurs et de la simulation. Dans P. Pastré, P. Fauquet-Alekhine et N. Pehuet (dir.), *Améliorer la pratique professionnelle par la simulation* (p. 115-141). Toulouse, France : Octarès.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris, France : La Dispute.
- Villemain, A. et Lémonie, Y. (2014). Environnement capacitant et engagement des opérateurs : une mise en débat à partir de l'activité des techniciens de la base polaire Dumont d'Urville. *Activités*, 11(2), 26-43. Récupéré [le 8 octobre 2017] de <http://www.activites.org/v11n2/v11n2.pdf>.
- Watteau, B, Guérin, J., Albero, B. et Zeitler, A. (2014). Construction de l'expérience et dynamique d'appropriation des artefacts : le cas des apprenants au métier d'enseignant d'EPS. *TransFormations*, 12, 39-66.
- Wayne, D.B., Butter J., Siddall V.J., Fudala M.J., Linquist L.A et Feinglass, J. (2005). Simulation-based training of internal medicine residents in advanced cardiac life support protocols : a randomized trial. *Teach Learn Med*, 17(3), 210-216.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge, United Kingdom : Cambridge University Press.
- Williams, M. (1999). *Wittgenstein mind and meaning: toward a social conception of mind*. London, United Kingdom : Routledge.

- Winch, P. (2009). *L'idée d'une science sociale et sa relation à la philosophie*. Paris, France : Gallimard.
- Wittgenstein, L. (1992). *Les cours de Cambridge 1932-1935*. Mauvezin, France : TER.
- Wittgenstein, L. (1996). *Remarques philosophiques*. Paris, France : Gallimard.
- Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris, France : Gallimard.
- Yayli, D. (2008). Theory-practice dichotomy in inquiry : meanings and preservice teacher-mentor teacher tension in Turkish literacy classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 889-900.
- Yendol-Silva, D. et Dana, N.F. (2001). Collaborative supervision in the Professional Development School. *Journal of Curriculum and Supervision*, 16(4), 305-321.
- Zeichner, K. (2006). Reflections of a university-based teacher educator on the future of college and university based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 326-340.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.
- Zeichner, K. (2012). The turn once again toward practice-based teacher education. *Journal of teacher education*, 63(5), 376-382.

Zeichner, K., Payne, K. et Brako, K. (2015). Democratizing Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 66, 122-135.

Zeitler, A. et Barbier, J.M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation*, 70, 107-118.

Zeitler, A., Guérin, J. et Barbier, J.M. (2012). La construction de l'expérience. *Recherche et formation*, 70, 9-14.